

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**SÍNTIA LÚCIA FAÉ EBERT**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LEITURA E ESCRITA: UM ESTUDO  
INVESTIGATIVO NO CICLO DA ALFABETIZAÇÃO**

Porto Alegre

2016

SÍNTIA LÚCIA FAÉ EBERT

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LEITURA E ESCRITA: UM ESTUDO  
INVESTIGATIVO NO CICLO DA ALFABETIZAÇÃO**

Tese apresentada como requisito para a obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Inês Côrte Vitória

Porto Alegre

2016

### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

E16 Ebert, SÍntia Lúcia Faé

Práticas pedagógicas de leitura e escrita : um estudo investigativo no ciclo da alfabetização / SÍntia Lúcia Faé Ebert. – 2016.  
213 f.

Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul / Escola de Humanidades / Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2016.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inês Côrte Vitória.

1. Alfabetização – Ensino fundamental. 2. Métodos e técnicas de ensino. 3. Leitura - Ensino. 4. Leitores - Formação. 5. Escrita – Aprendizagem. I. Vitória, Maria Inês Côrte. II. Título.

CDD 371.102

SÍNTIA LÚCIA FAÉ EBERT

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LEITURA E ESCRITA: UM ESTUDO  
INVESTIGATIVO NO CICLO DA ALFABETIZAÇÃO**

Tese apresentada como requisito para a  
obtenção do grau de Doutor pelo Programa de  
Pós-Graduação em Educação da Escola de  
Humanidades da Pontifícia Universidade  
Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Inês Côrte Vitória – PUCRS

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Darli Collares – UFRGS

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Conceição Pillon Christofoli – PUCRS

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mônica de la Fare – PUCRS

*Dedico este trabalho à minha filha Marina e ao meu filho Arthur que, enquanto pequenos, tiveram que compreender as ausências necessárias. Enfim, cessarão os desenhos enviados por debaixo da porta. Dedico também ao meu marido, Claudio, que sempre apoiou e incentivou as minhas escolhas.*

## AGRADECIMENTOS

Tenho muito a agradecer...

Quero agradecer às pessoas que estiveram comigo durante toda a trajetória percorrida durante o período do curso de Doutorado em Educação e que colaboraram para a escrita desta Tese.

Aos meus pais, Silvio e Maria, e ao meu irmão, Silvinho, que me deram amor, apoiaram-me e me ensinaram a dar valor ao trabalho, ao estudo e ao conhecimento.

Aos meus filhos, Marina e Arthur, amores da minha vida, pelo afeto diário e por compreenderem as demandas desse estudo.

Ao meu marido, Claudio, pelo companheirismo, compreensão e amor.

À professora, Doutora Maria Inês Côrte Vitória, que esteve comigo durante todo este processo. A ela, destino meu agradecimento pelo apoio incondicional, pela dedicação profissional, pela sua generosidade e amizade. Por ter sido mais do que uma orientadora, por ter sido uma amiga.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS – PPGEduc PUCRS, pelas aulas sempre tão alegres e repletas de aprendizagens.

Às professoras, Dra. Mónica de la Fare, Dra. Darli Collares e Dra. Maria Conceição Pillon Christofoli, que participaram da banca de qualificação do projeto de tese, possibilitando valiosas contribuições para a escrita deste trabalho.

As três professoras da escola que participaram da pesquisa, pela disponibilidade, pelas longas conversas e por abrirem as portas de suas salas de aula. Foram, sem dúvida, fundamentais para este estudo.

Às crianças das três turmas investigadas, que me receberam com sorrisos no rosto, afeto, abraços e cumplicidade.

À gestão e aos profissionais dos setores da escola em que ocorreu a pesquisa, ao diretor, vice-diretora supervisora, secretárias, à professora da sala de recursos, aos funcionários da escola, pela acolhida generosa, pelo sentimento de pertencimento àquele local e pela disponibilidade para tudo o que foi preciso durante o processo da pesquisa.

Aos demais professores da escola, do turno da tarde, pelas ótimas conversas na hora da entrada, pelas risadas e pelos recreios com cafés na sala dos professores.

Aos meus alunos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, crianças em processo de alfabetização, que colaboraram para as reflexões contidas nesta tese.

Aos meus alunos e alunas do Curso de Pedagogia da PUCRS, que contribuíram para a construção desta tese, por meio das reflexões em aula, a partir de situações ocorridas durante a pesquisa.

Na tentativa de não excluir ninguém, registro meus sinceros agradecimentos a todas as pessoas que me ajudaram nessa caminhada.

***Muito obrigada!***

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

Emilia Ferreiro

## RESUMO

A presente Tese de Doutorado em Educação está inserida na linha de pesquisa Formação, Políticas e Práticas em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PPGEdu/PUCRS) e apresenta um estudo que buscou investigar as práticas pedagógicas de leitura e escrita desenvolvidas no ciclo da alfabetização, ou seja, nos três primeiros anos do ensino fundamental, em uma escola pública que apresentou resultados favoráveis em uma Avaliação Nacional que avalia o nível de aprendizagem e o fluxo escolar dos estudantes – o IDEB. A pesquisa foi realizada em uma escola da Rede Pública Estadual de ensino que obteve, entre as escolas públicas pertencentes ao município de Porto Alegre, uma avaliação favorável no IDEB divulgado no ano de 2013. A escolha dessa escola para a realização da pesquisa teve como critério a opção pela busca de boas práticas de leitura e escrita desenvolvidas no ciclo da alfabetização. O marco teórico que orientou o estudo esteve baseado, principalmente, em autores como Carvalho (2008), Fernandes (2008), Ferreiro (1993, 2001, 2012), Ferreiro e Teberosky (1999), Freire (2005, 2011), Morais (2012), Mortatti (2000), Russo (2012), Soares (2006, 2008) e Solé (1998). Em termos metodológicos, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, na perspectiva de Lüdke e André (2013). Os participantes da pesquisa foram três (3) professoras, de três (3) turmas, 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental e as respectivas turmas dessas professoras. Os instrumentos de pesquisa utilizados para a coleta de dados foram a observação participante, desenvolvida ao longo de trinta e oito (38) aulas, distribuídas entre as três turmas investigadas e registradas em diário de aula; entrevistas semiestruturadas aplicadas às três professoras que participaram da pesquisa e análise documental dos Planos de Estudo, destinados para as três turmas. A análise dos dados foi desenvolvida a partir da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) e identificou três categorias de análise: a) leitura e escrita no ciclo da alfabetização: do ensino das primeiras letras à leitura e à escrita fluente de textos; b) a ludicidade no ciclo da alfabetização; c) aprendizagens que ultrapassam os conteúdos escolares, sendo que cada uma das categorias se dividiu em subcategorias. Através das análises realizadas, tendo como base o referencial teórico que deu suporte para esta Tese, os materiais de pesquisa e as inferências da pesquisadora, é possível constatar que há, na escola investigada, um ciclo de alfabetização bem estruturado quanto às práticas pedagógicas de leitura e escrita; um ambiente favorável para o desenvolvimento das aulas, bem como o apoio da gestão escolar nos processos pedagógicos. Conclui-se também que, para a realização de práticas pedagógicas significativas de leitura e de escrita, faz-se importante um trabalho pedagógico que tenha como objetivo trabalhar para que a criança tenha a possibilidade de concluir o primeiro ano lendo e com uma escrita alfabética. Aos anos seguintes que completam o ciclo da alfabetização, espera-se a continuidade do trabalho que envolve a leitura, a escrita e a produção textual, de forma lúdica e com qualidade.

**Palavras-chave:** Ciclo da alfabetização. Práticas pedagógicas. Leitura e Escrita. Formação de leitores. Produtores de textos.

## ABSTRACT

This Doctoral Dissertation in Education is part of the research line Training, Policies and Practices in Education, of the Graduate Program in Education of the Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul (PPGEdu / PUCRS), and presents a study that investigated the pedagogical practices for the teaching of reading and writing developed in the literacy cycle, i.e. the first three years of elementary education in a public school that showed favorable results in a National Assessment that evaluates the level of learning and school flow of students - the IDEB. The research was conducted in a public school of the State Network that obtained, among public schools belonging to the municipality of Porto Alegre, a favorable assessment in the IDEB released in 2013. The choice of this school for the research was for its good reading and writing practices developed in the literacy cycle. The theoretical framework that guided the study was based primarily on authors such as Carvalho (2004), Fernandes (2008), Ferreiro (1993, 2001, 2012), Ferreiro and Teberosky (1999), Freire (2005, 2011), Morais (2012), Mortatti (2000), Russo (2012), Soares (2006, 2008) and Solé (1998). Methodologically, a qualitative research was done; a case study was developed in the perspective of Lüdke and André (2013). The participants were three (3) female teachers, of three (3) classes, 1<sup>st</sup>, 2<sup>nd</sup>, and 3<sup>rd</sup> years of elementary school and the students of these teachers. The research instruments used for data collection were participant observation, developed over thirty-eight (38) lessons, distributed in the three groups investigated and recorded in the class diary; semi-structured interviews applied to three teachers who participated in the research, and documentary analysis of the Study Plans intended for the three groups. Data analysis was developed from the content analysis (BARDIN, 2011), and three categories of analysis were identified: a) reading and writing in the literacy cycle: from teaching the first letters to fluent text writing and reading; b) playfulness in the literacy cycle; c) learning beyond the school curriculum; being each category divided into subcategories. Through these analyses, based on the theoretical framework that supports this dissertation, on the research materials, and on the researcher's inferences, it is clear that there is, in the investigated school, a well-structured literacy cycle regarding pedagogical practices of reading and writing; a favorable environment for the development of the lessons, as well as support of the school management in pedagogical processes. Another conclusion is that for the carrying out of significant pedagogical practices of reading and writing, it is important to have a pedagogical work that aims to favor the child's completion of the first year being able to read and having an alphabetic writing. In the following years that complete the literacy cycle, the work that involves reading, writing and text production in a playful manner and with quality is expected to continue.

**Keywords:** Literacy cycle. Pedagogical practices. Reading and Writing. Reader training. Text producers.

## RESUMEN

La presente Tesis de Doctorado en Educación se desarrolla dentro de la línea de investigación “Formación, Políticas y Prácticas en Educación”, del Programa de Posgrado en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sul (PPGEdu/PUCRS) y presenta el análisis de prácticas pedagógicas de lectura y escritura desarrollado en el ciclo de alfabetización, o sea, en los tres primeros años de enseñanza primaria, en una escuela pública que presentó resultados favorables en una Evaluación Nacional que examina el nivel de aprendizaje y el flujo escolar de estudiantes - el IDEB. La investigación fue realizada en una escuela de la red pública de la provincia de Río Grande do Sul, perteneciente al municipio de Porto Alegre, y obtuvo, entre las escuelas públicas, una evaluación favorable en el IDEB divulgado en el año 2013. La selección de esta escuela como base para la investigación partió de la búsqueda de un ciclo de alfabetización en el que se desarrollaran buenas prácticas de lectura y escritura. El marco teórico que orientó este estudio se basó, principalmente, en autores como Carvalho (2004), Fernandes (2008), Ferreiro (1993, 2001, 2012), Ferreiro e Teberosky (1999), Freire (2005, 2011), Morais (2012), Mortatti (2000), Russo (2012), Soares (2006, 2008) e Solé (1998). En términos metodológicos, se desarrolló un modelo de investigación cualitativa de tipo estudio de caso, según la perspectiva de Lüdke y André (2013). Los participantes fueron tres (3) maestras de 1º, 2º y 3º año de enseñanza primaria y sus respectivos grupos. Los instrumentos de investigación utilizados para la recolección de datos fueron la observación participativa, desarrollada a lo largo de treinta y ocho (38) clases, distribuidas entre los tres grupos investigados y registrada en el diario de clase; entrevistas semiestructuradas aplicadas a las tres profesoras que participaron en la investigación y el análisis documental de los Planes de Estudio, destinados a los tres grupos. El análisis de datos se realizó a partir del Análisis de Contenido (BARDIN, 2011) e identificó tres categorías: a) lectura y escritura en el ciclo de alfabetización: desde la enseñanza de las primeras letras a la lectura y escritura fluente de textos; b) lo lúdico en el ciclo de alfabetización y; c) aprendizajes que van más allá de los contenidos escolares. Cada una de estas categorías se dividió en subcategorías. Por medio de los análisis realizados, teniendo como base la referencia teórica que le ha dado soporte a esta Tesis, los materiales de investigación y las inferencias de la investigadora, es posible constatar que hay, en la escuela estudiada, un ciclo de alfabetización bien estructurado en cuanto a prácticas pedagógicas de lectura y escritura, un ambiente favorable para el desarrollo de las clases, y también que existe el apoyo de la gestión escolar en los procesos pedagógicos. Se concluye aún que, para la realización de prácticas pedagógicas significativas de lectura y escritura, es importante hacer un trabajo pedagógico que tenga como objetivo que al niño le sea posible concluir el primer año leyendo y con capacidad de desarrollar la escritura alfabética. En los años siguientes que completan el ciclo de alfabetización se espera la continuidad del trabajo que involucra lectura, escritura y producción textual, de forma lúdica y con calidad.

**Palabras clave:** Ciclo de la alfabetización. Prácticas pedagógicas. Lectura y Escritura. Formación de lectores. Productores de textos.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AC - Análise de Conteúdo

CPM - Círculo de Pais e Mestres

DCNEB - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FAE - Fundação de Assistência ao Estudante

HQ - História em Quadrinhos

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC - Ministério da Educação

NEJA/PUCRS - Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da PUCRS

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PPP - Projeto Político Pedagógico

PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEA - Sistema de Escrita Alfabética

SMED/POA - Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre

SOE - Serviço de Orientação Educacional

UPF - Universidade de Passo Fundo

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Palavra barriga, que representa o corpo do bebê .....	32
Figura 2 - Exemplo de pseudotexto .....	32
Figura 3 - Exemplo de atividade com ênfase na cópia e reprodução .....	33
Figura 4 - Atividades extraídas de sites e blogs de alfabetização .....	38
Figura 5 - Trabalhos expostos no saguão da escola.....	61
Figura 6 - Bilhete encaminhado para os pais sobre atualização do PPP .....	63
Figura 7 - Questionário encaminhado para os pais para atualização do PPP .....	64
Figura 8 - Material de apoio para alfabetização na Sala de Recursos .....	66
Figura 9 - Caminho percorrido para definição das categorias de análise .....	76
Figura 10 - Jogo para trabalhar a ortografia – G e J .....	85
Figura 11 - Alfabeto fixo com letras e alfabeto fixo com letras, palavras e imagem.....	93
Figura 12 - Cartaz com alfabeto fixo.....	94
Figura 13 - Livro A Arca de Ninguém .....	95
Figura 14 - Decoração da sala referente ao Projeto.....	96
Figura 15 - Folha de divulgação dos projetos das turmas de 2015.....	97
Figura 16 - Sr. Alfabeto e Luana – fantoches de contação de histórias do1º ano .....	99
Figura 17 - Obra: A Vaca Mimosa e a Mosca Zenilda.....	101
Figura 18 - Painel referente à festa do caderno .....	103
Figura 19 - Decoração e bolo referentes à festa do caderno.....	104
Figura 20 - Texto/música “O Caderno” (Toquinho) .....	104
Figura 21 e Figura 22 - Recursos utilizados para a contação de história - 1º ano.....	121
Figura 23 - Caixas com materiais para momentos de contação de história – 1º ano.....	122
Figura 24 - Texto para trabalhar leitura e rimas .....	123
Figura 25 e Figura 26 - Personagens construídos pelos alunos e pela pesquisadora.....	130
Figura 27 - História para organizar a sequência .....	132
Figura 28 - Painel de incentivo à leitura.....	137
Figura 29 - Produções dos alunos expostas no painel incentivo à leitura .....	137
Figura 30 - Instruções para realizar uma boa leitura .....	138
Figura 31 - Exposição de trabalhos de alunos a partir de práticas de leitura .....	138
Figura 32 - Orientações sobre as vantagens da leitura .....	139
Figura 33 - Material para Produção de texto: história em quadrinhos .....	146
Figura 34 - As cenas entregues para as crianças .....	148

Figura 35 - Texto produzido por aluna do 3º ano.....	148
Figura 36 e Figura 37 - Poema “Brincando de Não-me-olhe” .....	151
Figura 38 - História em cubos .....	152
Figura 39 e Figura 40 - História em Cubos: clássico da Literatura Infantil .....	153
Figura 41 - Produção de texto a partir de cenas e texto inicial.....	154
Figura 42 - Produzindo um texto a partir de cenas e questões norteadoras.....	155
Figura 43 - Jogo de memória construído em sala de aula .....	156
Figura 44 - Folha quebra-cabeça para produção de texto.....	157
Figura 45 - Atividade para verificar problemas relacionados à escrita .....	158
Figura 46 - Jogo para trabalhar ortografia – X e CH.....	161
Figura 47 - Livro didático adotado na turma do segundo ano.....	166
Figura 48 - Árvores de tipos de textos.....	169
Figura 49 - Alfabeto dos rótulos.....	175
Figura 50 - Forca feita com material em EVA .....	179
Figura 51 - Crianças participando de atividade lúdica .....	179

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Organização por ciclos: SMED/POA.....	25
Quadro 2 - Gêneros textuais: agrupamento pela perspectiva de Schneuwly e Dolz .....	46
Quadro 3 - Gêneros textuais: agrupamento pela perspectiva Bakhtiniana.....	47
Quadro 4 - Gêneros textuais: agrupamento por propósitos comunicativos.....	47
Quadro 5 - Turmas atendidas pela escola no ano de 2015 .....	59
Quadro 6 - Cartazes expostos no saguão da escola e em outros espaços .....	60
Quadro 7 - Síntese do PPP da escola, elaborada pela pesquisadora.....	62
Quadro 8 - Tempo de profissão e formação das professoras.....	65
Quadro 9 - Observações realizadas nas três turmas .....	69
Quadro 10 - Roteiro para a entrevista desenvolvida com as professoras .....	70
Quadro 11 - Materiais de pesquisa que formaram o <i>corpus</i> para o estudo investigativo.....	73
Quadro 12 - Codificação da pesquisa (categorias <i>a priori</i> ).....	74
Quadro 13 - Codificação da pesquisa (categorias emergentes).....	74
Quadro 14 - Resultados das decodificações .....	75
Quadro 15 - Códigos e significados utilizados na análise .....	79
Quadro 16 - Atividades desenvolvidas a partir da história “A Vaca Mimosa e a Mosca Zenilda” .....	107
Quadro 17 - Atividades de leitura desenvolvidas pelas turmas.....	112
Quadro 18 - Imagens dos cantos de leitura.....	116
Quadro 19 - Gêneros textuais contemplados no ciclo da alfabetização .....	164
Quadro 20 - Elementos do ambiente alfabetizador construídos com a participação dos alunos.....	174
Quadro 21 - Jogos pedagógicos utilizados nas turmas investigadas .....	177
Quadro 22 - Situações de conflito e combinações ocorridas no espaço escolar.....	186
Quadro 23 - Situações de valorização e motivação do aluno .....	192

## SUMÁRIO

<b>1 O TEMA E A PROBLEMATIZAÇÃO DA PESQUISA NO CONTEXTO DE MINHA TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL .....</b>	<b>16</b>
1.1 O PROBLEMA DE PESQUISA .....	21
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO NORTEADOR DA PESQUISA .....</b>	<b>23</b>
2.1 O ENSINO POR CICLOS E O CICLO DA ALFABETIZAÇÃO .....	23
2.2 MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL .....	28
2.3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO .....	39
2.4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LEITURA E ESCRITA .....	43
<b>2.4.1 Os gêneros textuais e os recursos utilizados nas práticas pedagógicas.....</b>	<b>44</b>
<b>2.4.2 A constituição do ambiente alfabetizador e sua utilização .....</b>	<b>51</b>
<b>3 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>55</b>
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....	56
3.2 O CENÁRIO DA PESQUISA.....	57
<b>3.2.1 A escola em que ocorreu a pesquisa.....</b>	<b>58</b>
<b>3.2.2 A proposta pedagógica da escola.....</b>	<b>61</b>
3.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	64
3.4 OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA .....	67
<b>3.4.1 Observação participante e diários de aula: dispositivos complementários para o estudo .....</b>	<b>67</b>
<b>3.4.2 Entrevista semiestruturada .....</b>	<b>70</b>
<b>3.4.3 Análise documental .....</b>	<b>71</b>
3.5 ÉTICA DA PESQUISA .....	72
3.6 A ANÁLISE DOS DADOS .....	72
<b>3.6.1 O desenho metodológico da análise.....</b>	<b>73</b>
<b>4 CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE.....</b>	<b>78</b>
4.1 LEITURA E A ESCRITA NO CICLO DA ALFABETIZAÇÃO: DO ENSINO DAS PRIMEIRAS LETRAS À LEITURA E À ESCRITA FLUENTE DE TEXTOS .....	79
<b>4.1.1 A aquisição da escrita alfabética .....</b>	<b>92</b>
<b>4.1.2 Práticas de leitura e formação de leitores .....</b>	<b>111</b>
4.1.2.1 Contação de histórias.....	120
4.1.2.2 Estratégias para trabalhar a leitura.....	125
4.1.2.3 Leitura: um compromisso da escola .....	136

<b>4.1.3 Práticas pedagógicas de produção de textos .....</b>	<b>139</b>
4.1.3.1 Antes da produção de textos .....	143
4.1.3.2 Durante a produção de textos .....	149
4.1.3.3 Após a produção de textos.....	157
<b>4.1.4 O uso de gêneros textuais no trabalho pedagógico de leitura e escrita .....</b>	<b>163</b>
<b>4.2 A LUDICIDADE NO CICLO DA ALFABETIZAÇÃO .....</b>	<b>171</b>
<b>4.2.1 Jogos, brinquedos e materiais lúdicos no ambiente alfabetizador: favorecendo a aprendizagem da leitura e da escrita .....</b>	<b>173</b>
<b>4.2.2 Brincar livre e espontâneo no ciclo da alfabetização .....</b>	<b>180</b>
<b>4.3 APRENDIZAGENS QUE ULTRAPASSAM OS CONTEÚDOS ESCOLARES .....</b>	<b>183</b>
<b>4.3.1 Resolução de conflitos e combinações: oportunidades para aprender a (con)viver .....</b>	<b>185</b>
<b>4.3.2 A valorização do aluno: contribuições para o processo de aprendizagem.....</b>	<b>189</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>198</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>206</b>
<b>APÊNDICE A – Carta de solicitação.....</b>	<b>212</b>
<b>APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido .....</b>	<b>213</b>

## **1 O TEMA E A PROBLEMATIZAÇÃO DA PESQUISA NO CONTEXTO DE MINHA TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL**

Para iniciar e escrita desta tese, e justificar a escolha do tema: práticas pedagógicas de leitura e escrita desenvolvidas no ciclo da alfabetização, ou seja, nos três primeiros anos do ensino fundamental, apresento algumas das experiências mais significativas da minha trajetória acadêmica e profissional, pois elas se articulam com o meu objeto de estudo e pesquisa. Nesse sentido, minha vivência acadêmica e profissional no campo da educação tem momentos diferenciados e complementares. O primeiro momento inicia-se com práticas pedagógicas de ensino desenvolvidas nas disciplinas curriculares durante minha formação inicial, no Curso de Pedagogia. Essas práticas promoveram importantes experiências sobre o exercício da docência, do currículo e da gestão escolar. Ainda, durante o período da graduação, realizei estágios curriculares diferenciados que me possibilitaram vivenciar as diferentes modalidades de ensino que compõem a educação básica, o que fez com que eu buscasse auxílio na pesquisa, para melhor atender às necessidades e peculiaridades de cada modalidade. A pesquisa, portanto, sempre foi uma importante aliada de minha prática docente, e a ela recorri, sempre que necessário.

Cabe destacar que todas as pesquisas sustentadas em referenciais teóricos fizeram com que, no período da graduação, eu construísse um referencial teórico que me acompanhou durante todo o período de formação inicial e que, também, posteriormente, serviu de base para a minha formação continuada e para as práticas pedagógicas em que atuei como docente. Este referencial foi composto por autores que abordam o campo da Educação e da Alfabetização como: Paulo Freire, Jean Piaget, Lev Semenovitch Vygotsky, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Telma Weisz, Moacir Gadotti, Magda Soares, José Carlos Libâneo, Antoni Zabala, entre outros importantes educadores que discorrem sobre o tema educação, em especial, sobre os processos de alfabetização, ensino e aprendizagem. O meu primeiro estágio curricular na graduação ocorreu no ano de 1998 e foi desenvolvido na disciplina de Psicologia da Educação, com alunas do curso normal (alunas que pretendiam exercer o magistério com crianças de anos iniciais), no município de Passo Fundo, localizado no noroeste do estado do Rio Grande do Sul, cidade em que está situada a Universidade de Passo Fundo (UPF), onde cursei minha graduação. Esta prática de ensino, além de conhecimentos teóricos acerca do campo da disciplina, oportunizou experiências sobre o contexto da formação de professores, em especial, de professores alfabetizadores. Outra significativa experiência oportunizada por

esse estágio diz respeito à relação existente entre a escola de educação básica e a universidade na formação de identidades docentes. Neste viés, é importante que a universidade ultrapasse os muros da escola, no sentido de aproximar a linguagem, as relações de trabalho, as metodologias, ou seja, é preciso que não haja um distanciamento entre a linguagem da universidade e a linguagem da escola, entre os saberes acadêmicos e os saberes escolares. Na sequência, o segundo estágio curricular foi realizado no ano de 1999 no município de Serafina Corrêa - RS, em uma escola rural, com alunos de 3ª série<sup>1</sup> do ensino fundamental. O projeto que embasou a prática foi desenvolvido após pesquisa realizada junto à comunidade, ao serem coletados dados sobre as vivências dos alunos e características predominantes do contexto em que a escola estava inserida. A escolha por uma escola rural deu-se, principalmente, pela vontade de conhecer novos contextos dentro do município e de fomentar um projeto com a possibilidade de desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendessem a alunos com características de um meio rural.

Estas práticas diferenciadas trouxeram conhecimento sobre o universo educacional, a escola, os processos de ensino e de aprendizagem, o currículo, as diferentes culturas, a avaliação, a formação de professores, a gestão e a relação entre professor e aluno, principalmente a que está relacionada ao diálogo e às relações interativas em sala de aula, que possibilitam a troca de conhecimentos. E no que diz respeito à importância da interação professor e aluno, Freire (1996) destaca a real importância, quando menciona que, para haver docência, é preciso haver discência, pois as duas se complementam. Assim, quem aprende também ensina e quem ensina também aprende. Esta afirmação de Freire sugere a importância das relações existentes no espaço da sala de aula, relações que precisam ser permeadas por meio de diálogo.

Com a graduação concluída, comecei a trabalhar em uma empresa como pedagoga orientadora de estágios e, nessa mesma empresa, participei de reuniões de um projeto social direcionado para turmas de alfabetização de jovens e adultos. Participar destas reuniões despertou ainda mais em mim o interesse pela busca de formação no campo da alfabetização. Recordo-me que, na ocasião, tive alguns questionamentos referentes ao campo da alfabetização de jovens e adultos, o que me motivou, no ano de 2003, a ingressar em um Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos (EJA). A opção por estudar o contexto da EJA, em especial, a alfabetização de jovens e adultos, resultou do desejo de

---

<sup>1</sup> Em 1999, usava-se a nomenclatura “série” para definir cada ano que fazia parte do ensino fundamental. Posteriormente, em 2007, com a Lei nº 11.274/06, que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos, esta nomenclatura foi substituída por “ano”. Desta forma, trocou-se a expressão “séries iniciais” por “anos iniciais” do ensino fundamental.

conhecer mais sobre esta modalidade de ensino, já que o currículo da graduação me forneceu uma base maior para a alfabetização das crianças. No término da especialização, escrevi uma monografia cujo tema contemplou a ação docente no campo da EJA e para o desenvolvimento da mesma, realizei uma pesquisa com professores da EJA, com questões voltadas para as práticas de ensino junto aos alfabetizandos. Por conseguinte, a especialização trouxe conhecimento e experiência sobre a EJA, em especial, sobre os alunos, e foi de grande valia para minha ação docente junto aos educandos e alfabetizandos nos anos seguintes.

Ainda no ano de 2003, através de concurso público, ingressei na Rede Estadual de Ensino, como professora na EJA - totalidade inicial<sup>2</sup> - assumindo a docência em uma turma de alfabetização de jovens e adultos, em uma escola Estadual, localizada no município de Porto Alegre. E para desenvolver a docência, voltei-me aos saberes adquiridos na formação inicial, em Pedagogia, e na formação continuada, principalmente os saberes adquiridos no curso de especialização, buscando minhas bases teóricas principalmente em autores como Paulo Freire, Moacir Gadotti, Álvaro Vieira Pinto, Leda Verdiani Tfouni, entre outros, que discorrem sobre o campo da educação popular e da EJA. Defensor de uma educação que estimula a participação, a conscientização e a responsabilidade social, as ideias de Freire marcaram a história da educação de jovens e adultos, propondo uma educação problematizadora, transformadora e democrática. A alfabetização para Freire está inserida em um processo de conscientização, não de instrumentalização. Assim, no que compete às práticas pedagógicas, não basta preparar o indivíduo para ler palavras, frases ou textos, é preciso prepará-lo para colocar-se diante da vida, para compreender e utilizar a escrita, sentindo-se agente em processos de interação que por ela se realizam. De 2006 a 2007, participei, como colaboradora, do Núcleo de Estudos de Educação de Jovens e Adultos, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – NEJA/PUCRS. Nesse período, vivenciei reuniões cujo foco principal sempre foi o de estudar e pesquisar assuntos relacionados à EJA, entre eles, práticas pedagógicas voltadas para a leitura e a escrita de jovens e adultos. Com efeito, os encontros com o grupo de pesquisa possibilitaram horas de estudo sobre o universo da EJA, relacionados aos processos de alfabetização e letramento de jovens e adultos.

E, em 2007, a necessidade de formação, bem como a busca de novos conhecimentos para aprimorar minhas práticas alfabetizadoras me conduziram até o Mestrado em Letras, na Linha de Pesquisa Linguagem, Interação e Processo de Aprendizagem, cujo foco principal de pesquisa da dissertação relacionou-se aos processos de alfabetização e letramento no campo

---

<sup>2</sup> As totalidades iniciais da EJA são as turmas que correspondem aos anos iniciais do ensino fundamental.

da EJA. A escolha do tema da pesquisa se deu principalmente pelo fato de, na época, eu ser alfabetizadora de jovens e adultos e ter o interesse por questões relacionadas aos processos de desenvolvimento da leitura e da escrita em adultos alfabetizandos, mais especificamente, questões relacionadas ao uso social que os alunos da EJA faziam por meio da leitura e da escrita. A pesquisa buscou a reflexão sobre o significado da alfabetização e do uso social da leitura e da escrita para jovens e adultos que buscam a escola ou que a ela retornam depois de um longo período. A pesquisa desenvolvida no Curso de Mestrado (EBERT, 2009) demonstrou que o processo de alfabetização de Jovens e Adultos tem a função de promover o uso social da leitura e da escrita. Em verdade, esta função precisa ser pensada e discutida nas reuniões de professores de EJA, para não ocorrerem enganos ou falhas que possam tornar o processo de ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem do aluno, processos lentos e pouco significativos. Tal pesquisa teve o interesse de discutir a função da alfabetização na EJA, priorizando o uso social da escrita, mediante práticas pedagógicas de alfabetização que propiciem a inserção plena do aluno no mundo da escrita, no meio social e no mercado de trabalho, e não apenas a memorização e a decodificação alfabética. Neste sentido, o contato com as turmas de alfabetização da EJA revelou a necessidade de pensar o trabalho docente como um caminho para uma alfabetização que contemple a preparação para superar as dificuldades que o não domínio da escrita acarreta para uma alfabetização consciente, necessária e útil, bem como a utilização e compreensão dos diversos gêneros textuais que circulam no cotidiano escolar do ensino fundamental.

No ano de 2008, devido a uma seleção para professor de ensino superior em uma instituição privada de ensino do município de Porto Alegre, na qual fui aprovada, comecei a ministrar disciplinas no Curso de Pedagogia. Em agosto de 2009, através de Concurso do Magistério, ingressei na Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED/POA), como professora alfabetizadora, dos anos (ciclos) iniciais do ensino fundamental, profissão que exerço até hoje, paralelamente à docência no ensino superior. De fato, o exercício da docência tanto no campo da educação básica, como no ensino superior sempre fez com que eu buscasse a formação continuada a partir da participação em eventos da área da educação, mas foi a busca por uma formação mais profunda no campo da alfabetização de crianças – afinal, a docência junto aos pequenos estava fazendo parte da minha vida – que me conduziu ao processo seletivo do Curso de Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. A opção pela linha de pesquisa Formação, Políticas e Práticas em Educação deu-se principalmente pelo fato de dois dos elementos que compõem a linha: a formação e as práticas pedagógicas estarem mais diretamente relacionadas ao

exercício da minha profissão: a *formação* enquanto professora do campo do ensino superior, que trabalha com formação de professores e as *práticas em educação* pelos processos de ensino e aprendizagem, que se relacionam com o foco principal de minha pesquisa: as práticas pedagógicas de leitura e escrita em turma de alfabetização, mais especificamente, nos três primeiros anos do ensino fundamental, onde ocorre, de forma mais sistemática, o processo de aquisição da leitura e da escrita.

Quando ingressei no Curso de Doutorado, já tinha em mente que pretendia desenvolver uma pesquisa voltada para as práticas pedagógicas do professor alfabetizador. Destarte, como minha pesquisa de Mestrado contemplou a alfabetização de jovens e adultos, principalmente devido ao fato de, na ocasião em que esta foi desenvolvida, eu estar exercendo a docência junto a essa modalidade de ensino, direcionei minha proposta de pesquisa de Doutorado para o campo da alfabetização das crianças, um campo no qual atualmente eu estou imersa, enquanto professora alfabetizadora de crianças. Assim, os resultados de uma pesquisa nesse campo iriam contribuir para minha prática docente junto aos alunos, qualificando os processos de ensino e de aprendizagem naquilo que tange às práticas pedagógicas direcionadas para a aprendizagem da escrita e para a formação de leitores.

Como professora, que trabalha na área da alfabetização, já desenvolvi diversas práticas pedagógicas junto às crianças, jovens e adultos, propondo atividades relacionadas a situações cotidianas e significativas para os alunos. Todavia, nesse longo caminhar pelo campo da educação, algo me inquietava ao vivenciar dentro de escolas, em algumas turmas, um processo de alfabetização amparado, quase que na totalidade, na utilização de atividades descontextualizadas, ou seja, sem uma ligação entre si. E estas inquietações só aumentaram a partir do momento em que comecei a trabalhar como supervisora de estágios no Curso de Pedagogia, quando pude acompanhar mais de perto práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas públicas, através de relatos e de relatórios das estagiárias, como também, através das visitas desenvolvidas *in loco* para supervisionar os estágios. Em leitura de relatórios e em visitas de supervisão de estágio desenvolvidas em escolas, já observei práticas pedagógicas realizadas sem planejamento, que priorizavam um ensino pouco significativo e quase nada desafiador para o aluno, em que a cópia e os exercícios de repetição prevaleciam frente à compreensão. Porém, também tive a oportunidade de presenciar aulas bem planejadas, cujas atividades voltadas para a leitura e para a escrita eram contextualizadas e significativas.

Pensando nesses dois mundos dentro do mesmo campo pedagógico chamado escola, surgiu o desejo de pesquisar boas práticas pedagógicas, que fossem significativas, direcionadas para a leitura e a escrita, em turmas em processo de alfabetização. Por práticas

significativas, podemos compreender as que são contextualizadas, que desafiam o aluno, que possibilitam conhecimentos úteis e que favorecem o processo de alfabetização. Ademais, a escolha por pesquisar boas práticas de leitura e de escrita se deu pela intenção de, mediante esta pesquisa, qualificar o exercício da minha docência junto aos meus alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, como também, em outro campo profissional, como professora no ensino superior de disciplinas direcionadas para as práticas e metodologias de ensino, qualificar o exercício da minha docência junto aos alunos que atuam ou que irão atuar na educação básica, em especial, em turmas de alfabetização. A opção por desenvolver o estudo em turmas de alfabetização levou ao desenvolvimento da pesquisa nos três primeiros anos do ensino fundamental, contemplando todo o ciclo da alfabetização.

Assim, justifico a escolha do tema por todas as afirmações aqui apresentadas e pelo interesse em aprofundar os estudos no campo da alfabetização e das práticas pedagógicas, campo no qual já estou inserida tanto pela minha trajetória acadêmica e profissional, como também pelo desejo de buscar boas práticas desenvolvidas por professores alfabetizadores no campo da escola pública.

## 1.1 O PROBLEMA DE PESQUISA

Como decorrência desta trajetória, a problematização resultou na seguinte pergunta:

- Quais práticas pedagógicas são utilizadas para trabalhar a produção escrita e a leitura nos três primeiros anos do ensino fundamental, em uma escola bem-conceituada pelo IDEB?

Essa questão foi o objeto deste estudo que teve como objetivo: pesquisar as práticas pedagógicas de leitura e escrita, desenvolvidas no ciclo da alfabetização, em uma escola pública que apresentou resultados favoráveis no IDEB, uma avaliação nacional que avalia o nível de aprendizagem e o fluxo escolar dos estudantes. Isso fez com que surgisse o interesse em pesquisar boas práticas pedagógicas de leitura e escrita, desenvolvidas na escola, nos três primeiros anos do ensino fundamental, atualmente denominados pelo MEC (Ministério da Educação) como Ciclo da Alfabetização<sup>3</sup>. De forma a contribuir com o objeto de estudo - práticas pedagógicas de leitura e escrita de professores alfabetizadores - foram constituídas

---

<sup>3</sup> O Ministério da Educação (MEC) denomina como Ciclo da Alfabetização o conjunto dos três primeiros anos do ensino fundamental, em que ocorre, de forma mais sistemática e focada, o trabalho voltado para a aprendizagem da leitura e da escrita.

algumas questões a *priori*, com o intuito de relacioná-las ao problema de pesquisa e para nortear o estudo. Foram elas:

- a) Quais os gêneros textuais que embasam as práticas pedagógicas das professoras?
- b) Quais elementos constituem o ambiente alfabetizador?
- c) Como é utilizado o ambiente alfabetizador no desenvolvimento das práticas pedagógicas?
- d) Quais estratégias são direcionadas para desenvolver/fomentar a formação de leitores?
- e) Quais estratégias são direcionadas para desenvolver/fomentar a formação de produtores de texto?

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO NORTEADOR DA PESQUISA

Para discorrer acerca de práticas pedagógicas de leitura e escrita nos três primeiros anos do ensino fundamental, faz-se necessário apresentar diferentes perspectivas teóricas relacionadas ao tema. Assim, o referencial teórico orientador, que serve de referência para o foco investigativo, aborda, de início, o ensino por ciclos e o ciclo da alfabetização. Na sequência, apresenta-se a historicidade dos principais métodos de alfabetização no Brasil. Na continuidade da exploração da temática, expõem-se diferentes concepções teóricas acerca de dois processos de extrema importância para o desenvolvimento das práticas pedagógicas: a alfabetização e o letramento, bem como conceitos e diferenças teóricas acerca do assunto. Para finalizar, de forma a reunir diferentes percepções teóricas sobre o tema práticas pedagógicas de leitura e escrita, são contemplados referenciais teóricos relacionados à utilização de gêneros textuais e à constituição do ambiente alfabetizador.

Sendo assim, este referencial teórico reúne diferentes visões acerca do foco da investigação e serve de referência para uma análise consistente da pesquisa. Este capítulo, portanto, apresenta conceitos e referenciais que foram fundamentais para este estudo.

### 2.1 O ENSINO POR CICLOS E O CICLO DA ALFABETIZAÇÃO

O ingresso das crianças no ensino fundamental a partir dos seis anos de idade<sup>4</sup> proporcionou reflexões, questionamentos e uma reestruturação do sistema escolar e dos processos educativos, principalmente nos anos iniciais do referido ensino, mais precisamente nos dois primeiros anos, que envolvem, de forma mais profunda, a alfabetização. Assim, houve a necessidade de reorganizar os espaços escolares, o currículo, os planejamentos e os processos que envolvem o ensino, para melhor atender às especificidades das crianças que ingressavam no ensino fundamental com seis anos de idade. “Não é porque estamos falando da entrada dessa criança no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, enfim, na escola, que vamos descaracterizá-la, deixando de vê-la como criança e tornando-a aluno” (BATISTA, 2009, p. 69). Nessa perspectiva, é preciso organizar o ensino e os processos que envolvem a educação da criança de forma a respeitar a infância e suas especificidades, por meio de uma organização com princípios pedagógicos que possam assegurar uma boa transição entre a educação infantil e os anos iniciais. Noutras palavras, trata-se de assegurar,

---

<sup>4</sup> Conforme Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que altera artigos da Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), instituiu-se a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

nos anos iniciais, a continuidade do trabalho pedagógico que envolve a alfabetização e as práticas de letramento proporcionadas na educação infantil e, conseqüentemente, proporcionar aprendizagens significativas relacionadas aos conteúdos escolares voltados para o ensino fundamental.

Para isso, no que compete ao processo de alfabetização, as escolas de ensino fundamental têm estruturado seu currículo de diversas formas, algumas delas compreendendo que a alfabetização é demanda das turmas de primeiro ano; outras atribuindo essa competência aos dois primeiros anos - fazendo uma relação com a antiga primeira série, que a criança cursava com sete anos de idade e da qual deveria sair lendo e escrevendo; e há aquelas que atribuem o processo de aprendizagem da leitura e da escrita aos três primeiros anos do ensino fundamental, orientadas ou embasadas no ingresso da criança na escola a partir dos seis anos de idade e na concepção do ciclo da alfabetização que compreende a alfabetização como um processo que vai se desenvolvendo nos três primeiros anos de escolaridade, conforme o ritmo de cada criança.

O ensino numa proposta de ciclos já se encontrava mencionado na década de 1990, nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa destinados para o ensino fundamental. No corpo do documento, são apresentados os conteúdos e as orientações didáticas para cada um dos ciclos que formavam as séries iniciais (nomenclatura utilizada na época para designar os anos iniciais do ensino fundamental). Como o documento foi elaborado no período em que o ensino fundamental era formado por oito anos, o primeiro ciclo, para os PCNs, é composto pelas turmas de 1ª e 2ª séries (atuais 1º, 2º e 3º ano), etapa em que ocorre o processo de alfabetização de forma mais sistemática, ou seja, é o período da aquisição da base alfabética.

No corpo do texto, os PCNs (BRASIL, 1997) orientam que, em turmas de 1º ciclo, o trabalho educativo deve ser organizado de forma que os alunos sejam capazes de compreender os sentidos nas mensagens, sejam elas orais ou escritas; ler e interpretar textos de diferentes gêneros textuais; utilizar a linguagem em diversas situações comunicativas; participar de diferentes situações de comunicação, respeitando e considerando as opiniões alheias e produzir textos coesos e coerentes. No documento, o segundo ciclo é composto pelas turmas de 3ª e 4ª séries (4º e 5º anos), considerado também como pós-alfabetização. Nessa fase, são trabalhados com mais ênfase os conhecimentos ortográficos e gramaticais da língua. “Nesse ciclo, espera-se que o aluno já tenha aprendido a ler e a escrever alfabeticamente e já realize atividades de leitura e de escrita com maior independência” (BRASIL, 1997, p. 125).

Além dos PCNs, o ensino em ciclos já é uma realidade presente na rede municipal de

ensino de Porto Alegre desde a década de 1990, sendo que uma das características é a progressão dos alunos na trajetória escolar, evitando a repetência para não romper o ciclo, diferentemente do que ocorria com as séries anuais. Dessa forma, as escolas municipais de Porto Alegre, no que compete ao ensino fundamental, organizam o currículo e o trabalho pedagógico em três ciclos:

Quadro 1 - Organização por ciclos: SMED/POA

<b>CICLO</b>	<b>TURMAS</b>	<b>IDADES</b>
1º ciclo	A10 – A20 – A30	6 – 7 – 8 anos
2º ciclo	B10 – B20 – B30	9 – 10 – 11 anos
3º ciclo	C10 – C20 – C30	12 – 13 – 14 anos

Fonte: A autora (2015).

Cabe salientar que, nas escolas municipais de Porto Alegre, a organização dos ciclos tem como fator principal as etapas da vida e não a idade cronológica. Dessa forma, o 1º ciclo corresponde à infância, o 2º ciclo à pré-adolescência e o 3º ciclo à adolescência. Contudo, o fator idade acaba se encaixando nos ciclos e toda a organização curricular e pedagógica é planejada e desenvolvida com vistas a atender às especificidades do ciclo da vida humana e a faixa etária em que criança ou o adolescente se encontram. Nesse caso, o 1º ciclo atende à infância e às crianças que ingressam na escola de Ensino Fundamental, cujo foco é o processo de alfabetização (PORTO ALEGRE, 2014).

Atualmente, tendo como foco a alfabetização e defendendo a ideia de um processo contínuo, planejado e sem interrupções, o Ministério da Educação concebe os três primeiros anos do ensino fundamental como o ciclo da alfabetização, o que pode ser constatado através de políticas públicas e materiais destinadas a formações de professores, sendo tais iniciativas veiculadas na mídia eletrônica e impressa.<sup>5</sup> O ciclo surgiu também com a ideia de estender o trabalho direcionado à alfabetização e com a proposta de encontrar soluções para o fracasso escolar e a reprovação ou retenção de alunos, principalmente nas turmas de 1º e de 2º ano, evitando, dessa maneira, que o ciclo seja interrompido. Sendo assim, os três primeiros anos do ensino fundamental constituem o ciclo da alfabetização, cuja prioridade é oportunizar práticas

<sup>5</sup> O Governo Federal tem investido em campanhas e políticas divulgadas na mídia eletrônica, televisiva e impressa, como também, na formação de professores que trabalham com os três primeiros anos do ensino fundamental através de materiais disponíveis em meio eletrônico e outros disponibilizados para os professores em encontros de formação, com o intuito de qualificar o processo de ensino, e, conseqüentemente, contribuir com as aprendizagens. Esses materiais trazem a expressão “Ciclo da Alfabetização” e abordam os três primeiros anos como fundantes no processo escolar e nas habilidades relacionadas com a escrita, leitura e matemática.

pedagógicas que contribuam para a alfabetização numa perspectiva de prática social da leitura e da escrita.

“A adoção dos ciclos implica, portanto, o repensar dos espaços e tempos pedagógicos, tanto nas escolas localizadas no campo como nas escolas de zonas urbanas, sejam elas centrais ou periféricas” (SÁ; LIMA, 2015, p. 21). Isso implica perceber que essa organização do ciclo de alfabetização permite um olhar atento para três aspectos fundamentais: o tempo que as crianças necessitam para se apropriar da cultura escolar; o tempo para a apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA), levando em consideração a complexidade do processo; e a aquisição de aprendizagens relacionadas a outros componentes do currículo escolar, sem interromper o ciclo da aprendizagem. Dessa forma, não há reprovação ou retenção nos primeiros anos do ensino fundamental.

E justamente por compreender a alfabetização como um ciclo que não deve ser interrompido, o MEC tem investido na formação de professores alfabetizadores através do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), conhecido também como Pacto, cujo principal objetivo é formar professores alfabetizadores, qualificando seus saberes e suas práticas docentes, de forma que todas as crianças até oito anos de idade, ou seja, até o final do ciclo da alfabetização (3º ano) estejam alfabetizadas, compreendendo o funcionamento do sistema de escrita alfabética, lendo com fluência, produzindo e interpretando textos. O PNAIC é desenvolvido em parceria com universidades públicas brasileiras e secretarias de educação, tendo como foco oportunizar momentos de formação, favorecendo a troca de experiências entre alfabetizadores, oportunizando discussões sobre o processo de alfabetização e propiciando reflexões mais profundas sobre a prática pedagógica desenvolvida no espaço escolar. É nesse intuito, portanto, que a Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012<sup>6</sup>, do MEC, instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. E, nessa dimensão, relacionam-se como objetivos das ações do Pacto, no Art. 5º (BRASIL, 2012, p.22):

- I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental;

É válido destacar que as formações do Pacto vêm ao encontro da Meta 5 do PNE (Plano Nacional de Educação), aprovado no ano de 2014, com duração de 10 (dez) anos

<sup>6</sup> Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port\\_867\\_040712.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf)

(2014-2024), instituído pelo MEC, isto é, alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental. Para tanto, cada turma de professores alfabetizadores que participam das formações do Pacto é coordenada por um orientador de estudos, que é um professor que recebe formação para exercer tal função. (BRASIL, 2014). Além das formações disponibilizadas aos professores, o MEC disponibiliza cadernos de formação e bibliografias de apoio com subsídios teóricos para complementar os estudos dos alfabetizadores<sup>7</sup>. Também para qualificar as práticas pedagógicas, são disponibilizados para as escolas livros teóricos para estudo e formação dos professores e materiais didáticos para serem utilizados nas práticas pedagógicas que envolvem o processo de alfabetização, em especial, as que contemplam a área da linguagem e da matemática, os dois grandes eixos contemplados na formação do Pacto. Esses materiais são jogos pedagógicos, *softwares* de apoio à alfabetização, livros didáticos com manuais do professor e um significativo acervo de livros de literatura infantil.

Ressalte-se que esta forma de compreender a educação escolar, em especial, a alfabetização, vem ganhando espaço. Porém, enxergar o processo de alfabetização como algo global, a partir de um ciclo, cujo trabalho mais sistemático envolve os três anos iniciais do ensino fundamental, e não como um processo que acontece isoladamente, ainda é um desafio para gestores, educadores, profissionais que trabalham na escola, alunos e todos os demais envolvidos neste processo. Sobre esta ideia, Morais (2012) afirma que a chegada do ciclo, que teria como propósito garantir um ensino que se ajuste aos alunos que necessitam de mais auxílio, está tendo sentido contrário, ou seja, “muitos educadores passaram a achar não só natural que uma alta percentagem de alunos das redes públicas conclua o primeiro ano sem estar compreendendo a escrita alfabética, como também que o processo de alfabetização pode se ‘arrastar’” (MORAIS, 2012, p. 23).

Assim, o ciclo de alfabetização, primeiro período da vida escolar no ensino fundamental, com duração de três anos, configura-se como uma proposta de ensino e de aprendizagem para as crianças entre seis e oito anos de idade, com o objetivo de proporcionar, dentro de um período de três anos, a formação necessária quanto à alfabetização inicial nas diversas áreas do conhecimento. Nessa perspectiva, há a ideia da continuidade e, portanto, reprovar a criança em um destes anos seria romper o ciclo e, conseqüentemente, impedi-la de acompanhar a proposta pedagógica deste tipo de desenho curricular. Dessa forma, é necessário que haja uma articulação entre os planos de estudo e os planejamentos que

---

<sup>7</sup> Os Cadernos de Formação produzidos pelo MEC encontram-se disponíveis em: <http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>

envolvem as turmas que compreendem o ciclo, pois como o trabalho que envolve a alfabetização deve ser contínuo nestes três anos, é preciso haver uma relação próxima e um comprometimento entre todos os envolvidos no processo.

## 2.2 MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

O conceito de alfabetização foi mudando ao longo da história. Da mesma maneira, também foi alterada a forma de conceber um indivíduo como alfabetizado. Na década de 1940, por exemplo, para ser considerado alfabetizado no Brasil bastava o sujeito declarar que sabia ler e escrever e saber assinar o nome. Uma década depois, em 1950, passou-se a considerar alfabetizado o sujeito que se declarava capaz de ler e escrever um texto simples, como uma frase ou um simples bilhete (SCHWARTZ, 2010). Atualmente, devido, principalmente, às reais necessidades das práticas sociais de leitura e de escrita, percebe-se que ler e escrever um simples bilhete ou assinar o nome não é conhecimento suficiente para se dizer que o sujeito é alfabetizado. Isso porque a aprendizagem da leitura e da escrita requer o domínio de habilidades que vão além de codificar e decodificar a língua e, nessa perspectiva, um sujeito capaz linguística e alfabeticamente é aquele que não somente decodifica signos linguísticos, mas que compreende a língua, a interpreta, a utiliza para argumentar, fazer associações, utilizando-a como prática no seu cotidiano.

Ao se analisar os principais métodos de alfabetização utilizados no Brasil, é possível perceber que, historicamente, as práticas pedagógicas utilizadas nas escolas foram embasadas em metodologias que apresentam características bem distintas, dentre elas, as que se originam das vertentes sintéticas e analíticas de alfabetização. Dessa forma, no que compete a métodos de alfabetização, pode-se afirmar que existem dois tipos: os sintéticos e os analíticos, embora haja a possibilidade de combinação desses dois métodos, originando, assim, o método sintético-analítico, também conhecido como método misto.

No que se refere ao ensino da leitura e da escrita, os métodos sintéticos são considerados os mais primitivos. Nessa metodologia: “O aprendiz deveria dominar o alfabeto, nomeando cada uma das letras, independente do seu valor fonético e de sua grafia. O aprendiz aprendia repetindo em coro, soletrando” (BARBOSA, 2013, p. 54). Após este período, o aluno aprendia a grafia das letras do alfabeto e, após, as sílabas, sistematicamente. Na sequência, eram introduzidas as palavras simples e monossílabas (ui, eu, ai, oi, boi, cai, foi), para somente depois formar as palavras mais extensas. Já no aprendizado da escrita, o ponto

de partida do ensino se centrava nas menores unidades da língua, letras, fonemas e sílabas, para se chegar às unidades maiores, palavras e frases.

As primeiras cartilhas brasileiras foram produzidas por professores que residiam nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo e eram baseadas na metodologia sintética, cujo foco era o processo de soletração e silabação. Nelas, o ensino da leitura era iniciado com a apresentação das letras e seus respectivos nomes. Na sequência, as letras aprendidas juntavam-se para formar as sílabas, ocasionando, assim, as famílias silábicas. Dessa forma, o ensino da leitura constituía-se a partir da leitura de palavras formadas com essas sílabas e letras. Somente após esse processo, a criança formava frases isoladas. Um exemplo disso é o que Mortatti (2000, p. 43) apresenta<sup>8</sup>:

### **2ª lição**

va ve vi vo vu  
ve va vo vu vi  
vo vi va ve vu  
vai viu vou

### **VOCÁBULOS**

vo-vó a-ve a-vô o-vo  
vi-va vo-vo ou-ve u-va  
ui-va vi-vi-a vi-ú-va

### **EXERCÍCIO**

vo-vó viu a a-ve  
a a-ve vi-ve e vô-a  
eu vi a vi-ú-va  
vi-va a vo-vó  
vo-vô vê o o-vo  
a a-ve vo-a-va

Essa metodologia, sintética, que parte do simples para o complexo, remete à ideia de memorização e cópia de letras e fonemas relacionados entre si. Em sentido contrário, Ferreiro (1993) argumenta que a escrita não é resultado de uma simples cópia, mas sim, representa um esforço intelectual que a criança faz, no sentido de uma construção repleta de hipóteses para atingir a escrita alfabética. Nesta mesma perspectiva, a leitura não é mera decodificação, mas uma atividade que requer compreensão. Por esse motivo, muitos profissionais do campo da

---

<sup>8</sup>A autora Mortatti extraiu este material do Exemplo 1 – Página da cartilha da infância, de T.A.B. Galhardo. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 189? p. 11. Fonte: Centro de Referência para Pesquisa Histórica em Educação (Unesp-Marília).

educação criticaram e condenaram o método sintético por ser cansativo, destacar a cópia e negligenciar a compreensão e interpretação. Note-se que a cartilha, recurso bastante utilizado nesta metodologia, já foi concebida como um método de alfabetização por educadores no Brasil e, por um longo período, constituiu-se como o principal recurso destinado para a aprendizagem da leitura e da escrita, uma espécie de manual que continha o método, a receita para ensinar a ler e a escrever. Sobre esse material muito utilizado por educadores durante séculos, Barbosa (2013, p. 64) afirma que:

Cartilhas são livros didáticos infantis destinados ao período da alfabetização. Daí seu caráter transitório, limitando-se seu uso à etapa em que, na concepção tradicional da alfabetização, a criança necessita dominar o mecanismo considerado de base na aprendizagem da leitura e escrita. A cartilha apresenta um universo de leitura bastante restrito, em função mesmo de seu objetivo: trata-se de um pré-livro, destinado a um pré-leitor. A cartilha limita-se então ao ensino de uma técnica de leitura, entendendo-se essa técnica como a decifração de um elemento gráfico e um elemento sonoro.

Nesta concepção, no uso das cartilhas sintéticas, a criança era iniciada no mundo da escrita aprendendo a identificar os sinais gráficos (letras, sílabas ou palavras), associando-os aos sons que correspondem às letras que os representam. Tudo isso se realizava através de uma metodologia que orientava para as práticas pedagógicas voltadas principalmente para a aprendizagem mecânica de grafemas e fonemas que, juntos, constituíam sílabas e palavras.

Ainda, quanto ao método sintético, também se considera importante ressaltar que ele pode se dividir em três tipos: alfabético (soletração), fônico e silábico. No *Método Alfabético*, inicialmente, aprendem-se as letras. Após, as letras formam as sílabas na junção das vogais e consoantes (*b* com *a*, *ba*). Após, surgem as palavras que irão formar frases e textos. “Existe a crença de que o aprendiz já compreenderia que as letras substituem sons e, que, memorizando “casadamente” os nomes das letras, ele poderia ler sílabas” (MORAIS, 2012, p. 28-29). No *Método Fônico*, a atenção está na dimensão sonora da língua e na ideia de que as palavras são formadas pelos fonemas. Assim, a ideia é que “o aprendiz seja treinado a pronunciar fonemas isolados e a decorar as letras que a eles equivalem” (MORAIS, 2012, p. 29). Propõe-se, assim, a aprendizagem da leitura e da escrita por meio da relação fonema-grafema. No *Método Silábico*, a criança “acreditaria que coisas escritas apenas com duas letras poderiam ser lidas” (MORAIS, 2012, p. 29), decorando as sílabas e unindo-as, a criança desenvolvia a leitura de palavras e, posteriormente, de textos. Além disso, todos os três compreendem que a criança deve partir das unidades linguísticas menores, sejam letras, fonemas ou sílabas.

No final do século XIX e início do século XX, surgem os teóricos que defendem os métodos analíticos, uma nova metodologia de alfabetização influenciada pela psicologia

genética (BARBOSA, 2013). Um dos motivos de seu surgimento deve-se aos defensores dos métodos analíticos acreditarem que os métodos sintéticos desconsideravam a psicologia infantil, ou seja, eram mecânicos, e não funcionais. Os métodos analíticos partem das unidades maiores da língua, para chegar até as unidades menores, ou seja, a aprendizagem da leitura e da escrita é vista como um processo global, em que se inicia partindo das unidades completas para somente depois fazer a análise das unidades menores. Nessa perspectiva, as cartilhas produzidas a partir do século XX passaram a se basear na metodologia analítica, que incluía os processos de palavrção e sentencição (palavras e frases). Mortatti, (2000, p. 44) traz um exemplo de lição presente em uma cartilha baseada no método analítico<sup>9</sup>:

### 1ª Lição

Eu vejo uma menina.  
Esta menina chama-se Maria.  
Maria tem uma boneca.  
A boneca está no colo de Maria.  
Maria está beijando a boneca.

Este método, analítico, pode ser dividido em três tipos: palavrção, sentencição, global (ou conto). Na *Palavrção*, parte-se das palavras, visto que os alunos “são ensinados a identificar e copiar um repertório de palavras para, só depois, começarem a partir as palavras em sílabas e as sílabas em letras ou fonemas” (MORAIS, 2012, p. 30). No método de *Sentencição*, as crianças memorizam sentenças completas. A partir disso, trabalha-se com as palavras dessa sentença, realizando, assim, a fragmentação da frase. Essas palavras, depois, seriam analisadas em unidades menores: as sílabas e as letras. No *Global ou Conto*, a ideia é decompor narrativas em partes menores: frase, palavras, sílabas, letras (MORAIS, 2012).

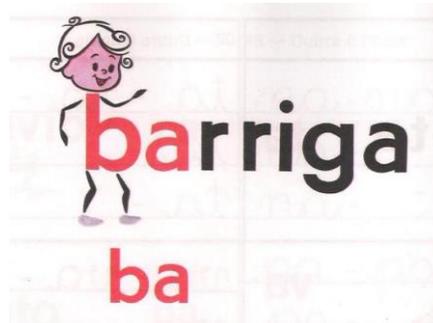
A partir da década de 1930, as cartilhas passam a se basear em métodos mistos, também conhecidos como ecléticos, que utilizavam os dois métodos, analíticos e sintéticos (MORTATTI, 2000). Um exemplo desse tipo de cartilha, muito utilizado no Brasil, foi a Cartilha Caminho Suave, editada na década de 1940<sup>10</sup>, e que propunha a alfabetização “pela imagem”. Mediante uma metodologia mista, apresentava atividades preparatórias no início da cartilha, que trabalhavam lateralidade, motricidade, atenção e apresentava as letras inseridas

<sup>9</sup> A autora retirou esse exemplo 2 da Página de Instruções praticas para o ensino da leitura pelo methodo analytic – modelo de lições. São Paulo: Directoria Geral da Instrução Publica, 1915, p. 7. Fonte: Centro de Referência para Pesquisa Histórica em Educação (Unesp-Marília).

<sup>10</sup> No ano de 2011, foi publicada a 131ª edição da Cartilha, atualizada conforme o Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, que atualmente se encontra disponível em sites de Livrarias, na categoria “didáticos de alfabetização”.

no corpo do objeto ou personagem, como é possível ver na letra b, presente na palavra barriga, que representa o corpo do bebê, apresentado por Lima<sup>11</sup> (2011, p.32):

Figura 1 - Palavra barriga, que representa o corpo do bebê



Fonte: Lima (2011).

Geralmente, do ponto de vista da tipologia/estrutura, as cartilhas analíticas ou mistas apresentam sentenças curtas, compostas por poucas palavras que, unidas, formavam pseudotextos, cujo foco era trabalhar a grafia e o som de uma determinada letra ou de sua família silábica para posteriormente formar palavras, tal como é possível ver no exemplo de Lima (2011, p. 46)<sup>12</sup>:

Figura 2 - Exemplo de pseudotexto

ma me mi mo mu  
Ma Me Mi Mo Mu

ma me mi mo mu  
Ma Me Mi Mo Mu

Forme palavras:

mo	ia	_____	_____
a	ma	_____	_____

— 46 —

Fonte: Lima (2011).

<sup>11</sup> 131ª edição da Cartilha Caminho Suave, publicada pela primeira vez na década de 1940. No ano de 2016, a 131ª edição se encontra disponível para compra em livrarias.

<sup>12</sup> Material extraído da 131ª edição da Cartilha Caminho Suave (edição de 2011), de Branca Alves de Lima. A Cartilha Caminho Suave surgiu em 1947 e foi uma cartilha bastante utilizada no Brasil.

As frases curtas, contidas na cartilha de Lima (2011), apresentam três diferentes informações: o nome de um macaco; o que este macaco comeu; o que o gato faz. Como se pode observar, tratam-se de frases soltas, que se unem, formando um pseudotexto, que tem como foco o trabalho com a letra M e sua família silábica. As atividades pedagógicas que se seguem na cartilha propõem um trabalho de cópia e memorização das famílias silábicas da letra M, através do traçado da letra cursiva, seguido por outras atividades, como a escrita de palavras a partir das sílabas que se formam da letra que o aluno está trabalhando com outras sílabas formadas a partir de letras que já foram trabalhadas anteriormente. Cabe lembrar que essas palavras não possuem uma relação em comum, a não ser o fato de terem sido constituídas a partir da junção de sílabas, o que torna a aprendizagem desassociada de significado/sentido.

É possível verificar também que as atividades pedagógicas voltadas para a escrita tinham ênfase na cópia e reprodução em contraposição à reflexão e à escrita espontânea, conforme é possível verificar em Lima (2011, p. 47), quando propõe atividades como “Complete” e “Coitado do gato! Escreva como ele mia”. Considere-se, portanto, que ao aluno restava apenas o esforço cognitivo de retirar a palavra das frases e reproduzi-la, ou na cartilha, ou no seu caderno. Logo, o conflito cognitivo maior para o aluno seria a compreensão e o registro da letra cursiva.

Figura 3 - Exemplo de atividade com ênfase na cópia e reprodução

Passe para letra de mão:



Complete:

Mico é o \_\_\_\_\_

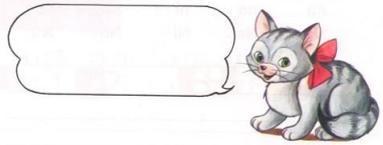
Ele \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_ do gato.

O gato \_\_\_\_\_: miau miau!

Copie juntando os pedacinhos:

ma	la _____	mi	a _____
	ma _____		co _____
me	do _____	mo	da _____
	la _____		la _____

Coitado do gato!  
Escreva como ele mia:



— 47 —

Fonte: Lima (2011).

A propósito disso, Naspolini (2009) menciona que a prática pedagógica fundamentada na repetição de atividades e exercícios, priorizando a cópia, foi, por muito tempo, algo que os educadores acreditavam que contribuía para uma melhor aprendizagem da escrita e da leitura. Todavia, a autora sugere que, para promover conhecimento, as atividades precisam ser significativas, desafiadoras e produtivas. Significativas para gerar conhecimento que seja útil para a vida do aluno; desafiadoras para propor desafios que o façam evoluir; produtivas para serem capazes de produzir outros conhecimentos, novas descobertas.

A partir da década de 1980, surgiram questionamentos de educadores, pesquisadores e gestores acerca das metodologias que direcionam o trabalho que envolve a alfabetização. Foram questionadas as metodologias que não privilegiavam um trabalho que valoriza a leitura e a escrita como práticas sociais. Dessa forma, a partir da concepção construtivista, que passou a ser amplamente discutida e trabalhada no contexto da educação brasileira, passou-se a questionar com mais ênfase os métodos sintéticos e tradicionais de ensino, voltados para a alfabetização, sendo que, entre esses questionamentos, estava a utilização das cartilhas como recurso (e método) para ensinar a ler e a escrever.

A concepção construtivista trouxe uma nova forma de compreender a educação, os processos de ensino, a forma de compreender a aprendizagem e o papel do professor para promover a aprendizagem significativa, mudando algumas atitudes e práticas até então enraizadas na educação brasileira. Russo (2012, p. 276) apresenta algumas dessas mudanças nas metodologias de alfabetização, oportunizadas pela concepção construtivista:

A aprendizagem da leitura e da escrita é um processo que começa muito antes da escolarização [...]. O centro da prática alfabetizadora está nas práticas interacionistas utilizadas, orientadas por uma perspectiva construtivista que toma como base o conhecimento do aluno e da psicogênese da língua escrita [...]. Devemos iniciar nosso trabalho considerando, como ponto de partida, a diversidade de conhecimento e os diferentes níveis de escrita e leitura em que se encontram os alunos, inclusive o nível pré-silábico [...]. As garatujas iniciais dos alfabetizados são consideradas escritas reais [...], o “erro” é considerado construtivo e constitui um ponto de partida para futuras reelaborações [...]. Hoje, em uma relação construtivista-interacionista, todos são sujeitos. O professor constrói sua dinâmica e o aluno, ao receber, constrói a sua [...].

Dessa forma, as práticas construtivistas, que tinham Emilia Ferreiro como uma de suas principais defensoras, passaram a servir de base para as práticas pedagógicas, pois se contrapunham às principais metodologias tradicionais de educação, que concebiam o aluno como o sujeito que apenas recebia o conteúdo, aquele que copiava, que reproduzia, que escrevia, mas que não conseguia se expressar bem oralmente ou que não tinha conhecimentos que poderiam ser aproveitados em práticas de alfabetização.

E, para contribuir com tais argumentos contra a utilização de um ensino desprovido de significado e do uso das cartilhas nas práticas pedagógicas, havia pesquisas e estudos voltados para o número de analfabetos ou de pessoas que, mesmo frequentando a escola, não conseguiam adquirir habilidades para lidar com a leitura e a escrita em situações simples do cotidiano, ou, ainda, o grande número de repetentes na antiga primeira série. Segundo aponta Soares (2008), na década de 1980, quando a primeira série correspondia à série da alfabetização e somente o aluno considerado alfabetizado poderia avançar para a série seguinte, aproximadamente 50% (cinquenta por cento) dos alunos conseguiam romper a barreira da aprovação, e assim, avançar para a 2ª série. Nessa mesma direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) (BRASIL, 2013) apontam que, por muitas décadas, aproximadamente a metade dos alunos repetia a primeira série, como também, a maioria dos alunos matriculados no ensino obrigatório não conseguia concluí-lo devido às várias reprovações. Os que concluíam levavam um tempo aproximado de doze anos, o que corresponderia a todo o ensino fundamental mais o ensino médio.

Nesta mesma década, 1980, outro importante acontecimento interfere nas práticas pedagógicas do professor alfabetizador: a divulgação da pesquisa desenvolvida com crianças por Ferreiro e Teberosky, que deu origem ao livro *Psicogênese da Língua Escrita*, obra originalmente publicada em espanhol, na década de 1980, sob o título *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, obra referência, utilizada até os dias atuais por professores alfabetizadores. Em tal pesquisa, as autoras identificaram que, para chegar à escrita alfabética, a criança formula hipóteses, colocando sua escrita à prova (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Para tanto, as hipóteses de escrita, conforme as autoras, estão presentes em cinco níveis pelos quais a criança passa para chegar até a escrita alfabética. São eles:

Nível 1 – a hipótese de escrita é representada por traços característicos da escrita que a criança deseja reproduzir, podendo ser grafismos separados, como bolinhas ou semelhantes a “molas” ou “enes ou “emes” das letras cursivas. Todas as escritas são semelhantes, embora as crianças possam considerá-las diferentes, visto que podem representar o registro de objetos diferentes. Somente a criança é capaz de interpretar o que escreveu. Outra característica desse nível é que “a criança espera que a escrita dos nomes das pessoas seja proporcional ao tamanho (ou idade) dessa pessoa, e não ao comprimento do nome correspondente” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 194). Da mesma forma acontece com a tentativa de escrita de palavras relacionadas com animais e objetos.

Nível 2 – nesse nível, a criança acredita que, para escrever palavras, é necessária uma quantidade mínima de grafias, nunca menos que três. Outra característica definida deste nível

é que a criança acredita que, para ler palavras diferentes, é necessário que exista uma diferença na escrita. Ferreiro e Teberosky (1999, p. 202) explicitam essa ideia: “A hipótese central desse nível é a seguinte: para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes), deve haver uma diferença objetiva nas escritas”. Para tanto, a criança pode utilizar o mesmo conjunto de letras ou de sinais gráficos em seus escritos, porém, troca o lugar para que sejam escritas palavras diferentes. Ferreiro e Teberosky (1999, p. 204) ilustram essa ideia por meio dos escritos de Valeria, de 4 anos de idade:

A r o n = sapo.  
A o r n = pato.  
I A o n = casa.  
R A o l = mamãe sai de casa. (*mamá sale de casa*)

Nível 3 – uma característica importante deste nível é que há a tentativa de fornecer um valor sonoro a cada uma das letras que forma a escrita, assim, “cada letra vale por uma sílaba” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 208). Surge, então, a hipótese silábica de escrita. A criança começa a trabalhar com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala.

Nível 4 – este nível é uma transição entre a escrita silábica e a escrita alfabética. Assim, na escrita de uma mesma palavra, pode haver características de uma escrita silábica e características de uma escrita alfabética.

Nível 5 – representa a escrita alfabética. Ao chegar a este nível, “a criança franqueou a ‘barreira do código’; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 219), como também, desenvolveu a análise sonora dos fonemas das palavras que pretende registrar. Embora o nível alfabético seja considerado o final da evolução, a partir desse nível, a criança se defronta com as dificuldades próprias da ortografia, portanto, é comum, na escrita da criança, percebermos trocas de letras, muitas delas por questões relacionadas à oralidade ou ao valor sonoro das letras.

E, no que compete à evolução das hipóteses de escrita, o processo pelo qual passam jovens e adultos é muito similar ao processo pelo qual passam as crianças. Emilia Ferreiro tem uma pesquisa publicada no México, em 1983, na qual afirma que jovens e adultos em processo de alfabetização também formulam suas hipóteses e passam por níveis similares para chegarem à escrita alfabética. Nesse processo, porém, há uma diferença: o adulto quando chega à escola, geralmente, já superou o primeiro nível, o mais primitivo, o nível 1 da escrita. Isso se deve ao convívio na sociedade letrada, que faz com que já diferencie desenhos de

escrita, que saiba que para escrever seja necessário utilizar letras, e que perceba que se utilizam letras como veículo de comunicação. Quanto ao conhecimento ortográfico e à aprendizagem da ortografia, período geralmente evidenciado logo após a aquisição da escrita alfabética, Steyer (2006) publicou os resultados de uma pesquisa que apontaram que crianças, jovens e adultos possuem um processo bem parecido. A autora chegou a tal conclusão após analisar produções escritas de crianças, jovens e adultos. Em ambos os casos, os problemas relacionados à ortografia foram semelhantes.

Nesta perspectiva, quando se pensa em práticas pedagógicas direcionadas para a alfabetização, contemplando os diferentes níveis da escrita, muitas possibilidades de pesquisas podem resultar, dada a relevância do tema no campo da educação e da alfabetização. No espaço da sala de aula, as práticas pedagógicas direcionadas para o ensino da leitura e da escrita precisam, cada vez mais, estar articuladas com as demandas e necessidades que os sujeitos apresentam, com função comunicativa real, portanto, não há mais espaço para um ensino desvinculado de sentido e significado, seja qual for a área de conhecimento que se pretenda explorar e a modalidade de ensino em que se esteja trabalhando. Essa mesma ideia está presente na afirmação de Ferreiro (1993, p. 18):

É comum registrar nos objetivos expostos nas introduções de planos, manuais e programas, que a criança deve alcançar “o prazer da leitura” e que deve ser capaz de “expressar-se por escrito”. As práticas convencionais levam, todavia, a que a expressão escrita se confunda com a possibilidade de repetir fórmulas estereotipadas, a que se pratique uma escrita fora do contexto, sem nenhuma função comunicativa real e nem sequer com a função de preservar informação.

A partir da década de 1990, o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa, direcionados para o ensino fundamental, trouxe às escolas a orientação para uma prática pedagógica que articulasse a alfabetização às práticas sociais de leitura e de escrita. Embora os PCNs de língua portuguesa não tenham trazido tão explicitamente a palavra letramento, seu entendimento estava perceptível nas entrelinhas de seu texto, quando afirmavam que o trabalho pedagógico precisava ser pensado de forma que o aluno fosse capaz de aprender a ler e a escrever a partir de textos que deveriam ser viabilizados pela escola, mas não somente textos didáticos, como também aqueles que circulam socialmente, para que os alunos fossem capazes de utilizar a linguagem oral e escrita de forma significativa, em práticas sociais.

A partir da década de 2000, com o aumento das tecnologias dentro das escolas, houve uma ampliação significativa da concepção de que a alfabetização precisa estar articulada às

práticas sociais, ou seja, ao letramento, à ideia de escrita-mundo; escrita-contexto. Em contrapartida, observou-se uma crescente utilização de atividades reproduzidas de *sites* e *blogs* de alfabetização, a maioria delas direcionando o trabalho para a aquisição da escrita alfabética apenas, muitas vezes, ocupando grande parte do planejamento docente. Por se tratarem de folhas soltas com atividades cuja ênfase é o ensino de letras e de palavras, geralmente não apresentam uma relação de sentido entre si e não remetem à leitura e à escrita em situações cotidianas.

Figura 4 - Atividades extraídas de sites e blogs de alfabetização

Nome: \_\_\_\_\_

COMPLETE COM AS VOGAIS

 B _ L _	 _ V _	 T _ T _	 G _ L _
 _ V _	 B _ T _	 B _ L _	 S _ P _
 C _ C _	 F _ T _	 _ V _	 V _ L _
 C _ J _	 M _ L _	 L _ _	 _ M _

www.acessaber.com.br

OLHO VIVO!

% Descubra as palavras.

N +  = \_\_\_\_\_

CE +  = \_\_\_\_\_

L +  = \_\_\_\_\_

PA +  = \_\_\_\_\_

C +  = \_\_\_\_\_

MA +  = \_\_\_\_\_

JI +  = \_\_\_\_\_

Fonte: pesquisa Google (2015).

Na análise das atividades é possível perceber que ambas têm como foco a formação de palavras. A primeira (complete com as vogais) está relacionada à aprendizagem das vogais; a segunda (Olho Vivo! Descubra as palavras) está relacionada com a formação de novas palavras, através da junção de letras e de palavras já formadas (significado dos desenhos). Embora essas práticas possam favorecer a aprendizagem das letras do alfabeto e a escrita de novas palavras, não há uma ligação entre as duas atividades.

### 2.3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Há concepções teóricas distintas acerca de um assunto de extrema importância para o processo de alfabetização: o termo letramento. Para o presente estudo investigativo, serão apresentados diferentes posicionamentos a respeito do uso do termo, seu significado e suas implicações no que tange ao processo de alfabetização. Para tanto, inicialmente, tomam-se como base os conceitos de duas autoras referências na área da educação, Emilia Ferreiro e Magda Soares, embora com posicionamentos distintos no que compete ao significado da alfabetização e à utilização do termo letramento. Tendo em vista suas importantes pesquisas, publicações e contribuições, não há como tratar do termo letramento e de sua utilização sem utilizar como referência Magda Soares (2006, 2008), como também, seria negligência falar de alfabetização e cultura letrada sem se referir à Emilia Ferreiro (1993, 2001, 2012), bem como seus estudos e obras. Contudo, as duas autoras não atribuem o mesmo sentido ao termo alfabetização e discordam quanto à utilização do termo letramento.

Influência nas práticas pedagógicas atuais, dentro do campo da alfabetização, há um marco importante que necessariamente impulsionou outras formas de se pensar o ensino da leitura e da escrita: o surgimento do termo letramento<sup>13</sup>. Muitas vezes, as pessoas se alfabetizam, mas não adquirem competência para utilizar a leitura e a escrita e para envolverem-se com as práticas sociais de escrita, o que remete ao termo letramento, muito presente em pesquisas e estudos que envolvem o campo da alfabetização. Soares (2006, p. 34) relaciona o seu surgimento à existência de um novo fenômeno, o qual foi necessário nomear: “O termo letramento surgiu porque apareceu um fato novo para o qual precisávamos de um nome, um fenômeno que não existia antes, ou, se existia, não nos dávamos conta dele e, como não nos dávamos conta dele, não tínhamos um nome para ele”.

A mesma autora (2006, p. 39) define letramento como “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita”. Traz também como definição: “O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 2006, p. 39). Nesta perspectiva, o letramento é um processo social, diferentemente da alfabetização, que é um processo tipicamente escolar. Ambos, alfabetização e letramento, embora processos diferentes, são

---

<sup>13</sup> O termo letramento, como coloca Soares (2006), surgiu pela primeira vez no Brasil em 1986, no livro da autora Mary Kato: *No mundo da Escrita: uma Perspectiva Psicolinguística* e, conseqüentemente, após esta referência na obra de Mary Kato, a palavra apareceu em outros títulos lançados no mundo da educação, sendo assunto de diversas pesquisas e estudos, tornando-se palavra de uso corrente.

complementares para uma aprendizagem qualificada e significativa da leitura e da escrita. Na distinção entre alfabetização e letramento, ter aprendido a ler e a escrever é diferente de ter se apropriado da escrita, pois, aprender a ler e a escrever significa codificar a língua falada e decodificar a língua escrita, enquanto apropriar-se da escrita é assumi-la no sentido de torná-la própria, de colocar as habilidades e os conhecimentos de leitura e de escrita em prática, em situações cotidianas (SOARES, 2006).

Noutras palavras, Soares (2006) distingue os dois processos - alfabetização e letramento - sendo que o primeiro se refere à aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, aprender a ler e escrever, codificar e decodificar a língua. Já o segundo diz respeito ao uso social da leitura e da escrita, juntamente às práticas sociais de leitura e de escrita exercidas pelo sujeito na sociedade letrada. Nesta visão, são dois processos diferentes, mas que se complementam para uma aprendizagem significativa da leitura e da escrita, daí popularizando-se a expressão “alfabetizar letrando”. Nesta perspectiva, alfabetizar letrando é ensinar a ler e a escrever por meio de um trabalho pedagógico que faça pensar sobre o uso e os significados da leitura e da escrita, contribuindo para os conhecimentos escolares e para a qualidade de vida do sujeito que aprende. Para que isso seja possível, é essencial que todos os envolvidos com a criança, principalmente os professores, compreendam como acontece a construção do conhecimento relacionado à aquisição do sistema de escrita alfabética, como também, os processos que fazem com que a criança se torne um leitor.

Emilia Ferreiro não utilizou o termo letramento, preferindo, para a tradução de *literacy* (termo em inglês), a expressão *cultura escrita* ou *cultura letrada*. Para Ferreiro (2012, p. 56), “embora a alfabetização esteja ancorada em ‘alfabeto’, nada solucionamos com um letramento que está ancorado em ‘letra’. O que devemos dizer é ‘cultura letrada’, para nos aproximarmos do significado original de *literacy* [...]”. Dessa forma, o surgimento do letramento teria ocasionado uma perda para o significado da alfabetização, passando a concebê-la como sinônimo de decodificação. Para a autora, o correto seria utilizar o termo cultura letrada, visto que a criança, desde cedo, já está imersa nesta cultura, quando escuta alguém ler em voz alta, quando observa alguém escrever, enfim, quando participa de situações sociais em que a leitura e a escrita estão presentes.

Ferreiro defende que o aprendizado das noções matemáticas e do sistema de escrita inicia antes do ingresso na escola, pois isso se dá devido às crianças estarem expostas desde cedo a diversas informações relacionadas com a cultura letrada. Os conhecimentos adquiridos referentes à escrita, para Ferreiro (2001, p. 99), são de diversas procedências, tais como:

- a) a informação que recebem dos próprios textos, nos contextos que aparecem (livros e jornais, mas também cartazes da rua, embalagens de brinquedos ou alimentos, roupas, TV etc.);
- b) informação específica destinada a elas mesmas, quando alguém lhes lê uma história ou lhes diz que tal ou qual forma é uma letra ou um número, ou lhes escreve seu nome ou responde às suas perguntas;
- c) informação obtida quando participam de atos sociais que envolvam o ato de ler ou de escrever. Este último tipo de informação é o mais pertinente para compreender as funções sociais da escrita.

Nessa perspectiva, a participação em atos sociais de leitura e de escrita se daria a partir de situações cotidianas, como, por exemplo, quando a criança presencia um adulto consultando um jornal para informar-se sobre os acontecimentos, ela percebe que a escrita serve como veículo de informação; quando a criança presencia a leitura de uma carta ou de um bilhete, ela compreende que a escrita também tem a finalidade de comunicação. Neste sentido, estar exposta em um meio letrado permite à criança adquirir conhecimentos importantes referentes à língua escrita. Sobre isso, acrescenta Ferreiro (2001, p. 59-60):

A criança que cresce em um meio “letrado” está exposta à influência de uma série de ações. E quando dizemos ações, neste contexto, queremos dizer **interações**. Através das interações adulto-adulto, adulto-criança e crianças entre si, criam-se as condições para a inteligência dos símbolos. A experiência com leitores de textos informa sobre a possibilidade de interpretação dos mesmos, sobre as exigências desta interpretação e sobre as ações pertinentes, convencionalmente estabelecidas [...]. A criança se vê continuamente envolvida, como agente e observador, no mundo “letrado”. Os adultos lhe dão a possibilidade de agir como se fosse leitor - ou escritor-, oferecendo múltiplas oportunidades para sua realização (livros de histórias, periódicos, papel e lápis, tintas, etc). O fato de poder comportar-se como leitor antes de lê-lo, faz com que se aprenda precocemente e o essencial das práticas sociais ligadas à escrita.

Por conseguinte, embora haja duas visões distintas acerca do significado dos termos alfabetização e letramento, nada mais adequado do ponto de vista educativo do que alfabetizar a partir de práticas pedagógicas que explorem recursos que façam parte do cotidiano dos alunos e que sejam significativas. Nesse sentido, é preciso trabalhar na escola práticas pedagógicas contextualizadas, que insiram as crianças desde cedo na cultura letrada e que explorem os sentidos e os usos sociais da língua escrita. Embora as autoras tenham opiniões opostas acerca da utilização do termo letramento, o mesmo é utilizado em obras e pesquisas publicadas por autores do campo da educação, sendo um assunto bastante presente nesta área.

Para Christofoli (2009), a alfabetização é um processo que fica a cargo da escola, principalmente a partir da expansão da escola pública. Porém, ao mesmo tempo em que a escola tem esta tarefa de ensinar a ler e a escrever, também se depara com essa dicotomia entre a aprendizagem da leitura e da escrita e a função social da língua escrita, ou seja, entre a alfabetização e o letramento.

Tfouni (2006, p. 9) aponta que a alfabetização está relacionada com “a aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem”, e que o letramento surgiu com a necessidade de designar uma palavra para atribuir sentido ao processo de se estar exposto aos diferentes usos sociais da língua. A autora atenta para o fato de que, sendo a alfabetização um processo, o que a caracteriza é a incompletude, dessa forma, há níveis/graus diferentes de alfabetização. E, no que tange ao letramento, não há o iletrismo, ou seja, um sujeito com nível/grau zero de letramento, visto que, vive-se em uma sociedade que a autora denomina como “moderna”, sociedade essa que é letrada, e que, portanto, a escrita se encontra presente em situações cotidianas, sociais. O que existem são graus ou níveis de letramento. Tfouni (2006) compreende os dois processos, alfabetização e letramento, como diferentes, e nesse sentido, o ideal é conceber os processos interligados, embora tenham características distintas.

Ainda no que cabe ao significado de alfabetização e letramento, há no aporte teórico de Freire (2005), a concepção de alfabetização como um processo reflexivo, emancipador, capaz de levar o sujeito a refletir criticamente sobre sua situação no mundo. “A alfabetização, portanto, é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra” (FREIRE, 2005, p. 21). Nessa direção, apresenta-se uma concepção de alfabetização relacionada com conscientização, cujo sujeito aprendente é tão protagonista quanto o ensinante. Dessa forma, o alfabetizando não é um sujeito passivo, que apenas espera as instruções do professor, mas alguém que tem vez e voz, que participa ativamente do processo de aprendizagem. Freire acreditava que a alfabetização envolve um processo crítico da leitura, algo que não é esgotado na simples decodificação da palavra escrita, mas que se estende na leitura de mundo. “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 2011, p. 19-20). Nesse sentido, a leitura de mundo, representada pelas vivências que o aluno tem, antecede a aprendizagem do sistema de escrita alfabética, o que remete à ideia de que, antes de ser alfabetizado, o aluno já possui muitos conhecimentos relativos à língua escrita, advindos da convivência na sociedade, devido à cultura letrada. Na perspectiva de Piccoli e Camini (2012, p.17) a concepção que Freire tinha de alfabetização “era tão ampla que englobava e superava o conceito de letramento, já que a relacionava à consciência crítica dos sujeitos acerca da realidade por eles vivida para transformá-la, questionando a alfabetização apenas como técnica mecânica de codificação e decodificação”.

A partir dessas diferentes perspectivas teóricas e significados atribuídos aos dois processos, alfabetização e letramento, este estudo investigativo toma como referência o termo

“alfabetização numa perspectiva de letramento”, como um processo de alfabetização que, concomitantemente ao trabalho que dê visibilidade à aprendizagem da leitura e da escrita, como algo significativo, vá além do codificar e decodificar a língua, isto é, que valorize e proporcione o acesso às práticas sociais de leitura e de escrita. Esse termo “alfabetização numa perspectiva de letramento” é de uso corrente em estudos, pesquisas e autores do campo da educação, sendo inclusive usado como referência no material de formação utilizado no Pacto<sup>14</sup>, como também presente em outros referenciais importantes para o campo da educação e da alfabetização, como por exemplo, as DCNEB<sup>15</sup> (BRASIL, 2013).

## 2.4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LEITURA E ESCRITA

Sobre o conceito de prática pedagógica, Zabala (1998, p. 17) diz que:

Esta prática deve ser entendida como reflexiva e não pode se reduzir ao momento em que se produzem os processos educacionais na aula. A intervenção pedagógica tem um antes e um depois que constituem as peças substanciais em toda prática educacional (o planejamento e a avaliação).

É possível, na concepção que o autor apresenta, compreender seu significado como algo amplo, que requer reflexão contínua durante todo o período de desenvolvimento, algo que vai além do momento em que são desenvolvidas as atividades com os alunos. Outra definição sobre práticas pedagógicas é obtida através de Fernandes (2006, p. 447), quando diz que é a “prática intencional de ensino e de aprendizagem, não reduzida à questão didática ou às metodologias de ensinar e de aprender”. Trata-se de uma definição que traz a ideia da intencionalidade que existe na prática desenvolvida pelo professor, o que é possível relacionar à concepção que Freire (2005) faz sobre o ato educativo, como algo que jamais é neutro.

Dando continuidade, Araújo (2011, p. 33) traz a seguinte definição: “A prática pedagógica é a ação realizada pelo docente no ambiente educativo, tendo como interesse principal desenvolver o ensino e a aprendizagem, por meio de situações e de estratégias que viabilizem a produção do conhecimento em aula”. No entanto, para que isso aconteça, é imprescindível a existência de um ambiente que facilite a interação e a produção de conhecimentos. Um ambiente que seja acolhedor, com recursos adequados à faixa etária e às

---

<sup>14</sup> Conforme consta no Caderno de Formação do Pacto – Ano 1, Unidade 1, no subcapítulo: *Concepções de alfabetização: o que ensinar no ciclo da alfabetização*, no Brasil, o letramento aparece associado à alfabetização, visto que um não substitui o outro.

<sup>15</sup> Na parte relacionada ao ensino fundamental, o termo está presente em afirmações como a que consta na página 121, que orienta sobre a importância de, no primeiro ano do ensino fundamental, não serem ignorados os conhecimentos que a criança já adquiriu na pré-escola, na educação infantil.

necessidades da turma, para que o professor possa desenvolver estratégias favoráveis para uma proposta de alfabetização que realmente prepare o sujeito para viver bem, com autonomia e com qualidade de vida, seja ele criança, jovem ou adulto.

Sabe-se que, quando se trata de discutir sobre boas práticas pedagógicas, neste caso, de leitura e de escrita, deve-se ter em mente que o campo semântico que se constitui de “boas práticas pedagógicas” dá margem para inúmeras interpretações. A propósito disso, entendem-se por boas práticas aquelas que estimulam criatividade e autonomia, como também, as que promovem situações desafiadoras e possibilitam aprendizagens significativas nos distintos campos do conhecimento. Tendo em vista que esta investigação se centra nas questões de leitura e escrita, assume-se a importância da promoção de práticas que favoreçam a apropriação do sistema de escrita alfabética, a formação leitora e a formação do produtor de texto. Sobre a apropriação do sistema de escrita alfabética, destaca-se a importância de reconhecer e valorizar e estimular as hipóteses de escrita da criança. No que tange à formação leitora, enfatiza-se que leitura não é somente codificação/decodificação de signos linguísticos; pois, vai além disso, leitura é compreensão, é interpretação, é releitura de diferentes fontes leitoras. Da mesma forma, a promoção do produtor de texto está associada à expressão do estudante, à produção de diferentes gêneros textuais, à utilização adequada da linguagem escrita, à estrutura do texto e ao conteúdo coeso e coerente. Nessa mesma perspectiva, Pereira (2005, p. 22) diz que: “o desafio colocado para a alfabetização seria proporcionar uma inserção plena dos sujeitos no mundo da escrita; daí a necessidade de as práticas de alfabetização enfatizarem seus usos e não apenas a decodificação”. Nessa mesma direção, Moll (1996, p. 69) afirma que: “Não há possibilidade de alfabetização sem relação escrita-mundo, escrita-contexto.” Por essa razão, o sentido de boas práticas de leitura e de escrita, adotado neste estudo, reflete uma proposta de alfabetização na perspectiva do letramento, algo que supera a ideia de aprendizagem mecânica e mera decodificação.

#### **2.4.1 Os gêneros textuais e os recursos utilizados nas práticas pedagógicas**

Na área da alfabetização, um dos avanços que interferiram no campo metodológico foi a entrada dos gêneros textuais nas práticas pedagógicas do professor, pois, há décadas atrás, os recursos que embasavam o trabalho pedagógico eram basicamente as cartilhas, os livros didáticos e alguns exemplos de gêneros textuais, como jornal e revistas. Essa introdução dos gêneros na escola deu-se também devido à ênfase dada ao termo letramento e ao que trazem os PCNs, mais especificamente os de língua portuguesa, direcionados para o ensino

fundamental, lançados na década de 1990, que orientam um trabalho pedagógico a partir do uso de diferentes tipos de textos, entre eles, os que circulam na sociedade. Cagliari (1998, p. 200) complementa esta ideia, quando diz que “para uma criança que entra na escola para se alfabetizar, é muito mais natural e fácil lidar com textos do que com palavras isoladas, sílabas ou outros segmentos. O mundo da linguagem é o mundo dos textos”. Igualmente, a escola também aumenta o convívio das crianças com os textos quando a criança realiza a leitura e quando o professor lê diferentes tipos de textos em aula.

Todavia, tão importante quanto a seleção dos gêneros textuais são as práticas desenvolvidas a partir da utilização deles, pois é importante que os alunos percebam a utilização do gênero na sociedade, suas características e funcionalidades, porém, em se tratando de turmas de alfabetização, é imprescindível o trabalho voltado para a leitura e a escrita, junto à constituição da escrita alfabética, que oportuniza a construção de textos coesos e coerentes e a formação de leitores. Os gêneros, portanto, podem ser explorados como conteúdo, estilo e funcionalidade, mas são também relevantes instrumentos para servir de base para o trabalho que tem como objetivo a leitura e a escrita no 1º ciclo, o ciclo da alfabetização.

Cabe destacar que existem diferenças entre apresentar o gênero em cópia reproduzida ou em seu suporte real. As duas formas são válidas, porém, é importante que os gêneros sejam apresentados às crianças em seu suporte real, pois, é dessa forma que elas os encontrarão fora do ambiente escolar. Com relação ao que envolve esse comprometimento, as práticas pedagógicas precisam ser planejadas de forma a atender às especificidades da alfabetização e às necessidades reais de leitura e de escrita e, para que isso efetivamente ocorra, a escolha dos gêneros textuais tem importância fundamental.

Marcuschi (2005, p. 22-23) traz uma definição para gêneros textuais, como os textos “materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”. Como coloca o autor, são inúmeros, tais como: carta, bilhete, piada, lista de compras, cardápio, receita e horóscopo. “Os textos podem funcionar em gêneros diferentes, dependendo dos propósitos comunicativos e dos contextos em que foram utilizados” (ALVES FILHO, 2011, p. 22). Os variados tipos de gêneros fazem parte do cotidiano das pessoas, afinal, diariamente, lemos uma notícia em um jornal ou uma correspondência que chega pela caixa do correio junto com uma propaganda que também veio em anexo. Nos organizamos através dos dizeres escritos no *e-mail*, dessa forma, temos ações guiadas a partir do uso de

gêneros textuais que representam a leitura e a escrita em situações de uso social, por isso, é tão importante que esta relação social esteja presente dentro da escola.

Quanto maior a variedade de gêneros textuais que circular dentro do meio escolar, maior conhecimento sobre mundo o aluno terá, pois os gêneros não servem apenas para o ensino do conhecimento alfabético, mas também, e principalmente, para o ensino da sua funcionalidade. Ao trabalharem com o gênero textual carta, por exemplo, os alunos compreendem a finalidade de uma carta, em que momentos podem precisar utilizá-la, como recebem ou enviam, quais elementos são específicos de se conter neste gênero textual, isso apenas para citar um exemplo. Por isso, os textos que circulam socialmente precisam estar presentes na escola, garantindo práticas pedagógicas significativas que contemplem a relação escrita-mundo.

Barbosa e Rovai (2012, p. 10) apresentam duas possibilidades de agrupamentos de gêneros textuais difundidos no Brasil. O primeiro, proposto por Schneuwly e Dolz (2004), toma como critério “os domínios sociais de comunicação, os aspectos tipológicos e as capacidades de linguagem”, o que leva a cinco grupos por eles descritos:

Quadro 2 - Gêneros textuais: agrupamento pela perspectiva de Schneuwly e Dolz

Narrar	Mito, conto de fada, fábula, lenda, narrativa de enigma, narrativa de aventura, narrativa de ficção científica, crônica literária etc.
Relatar	Relato de viagem, diário íntimo, notícia, reportagem, relato histórico, biografia etc.
Argumentar	Carta de leitor, carta de reclamação, carta de solicitação, debate regrado, artigo de opinião, resenha crítica etc.
Expor	Exposição oral, seminário, entrevista de especialista, artigo de divulgação, verbete de enciclopédia, texto didático etc.
Descrever ações (instruir/prescrever)	Instruções de montagem, regulamento, regras de jogo, leis, estatutos etc.

Fonte: adaptado de Barbosa e Rovai (2012).

Os mesmos autores apresentam outra possibilidade de agrupar os diferentes gêneros, agora através de uma perspectiva Bakhtiniana, que faz essa seleção tomando como referências as esferas de comunicação e de atividade:

Quadro 3 - Gêneros textuais: agrupamento pela perspectiva Bakhtiniana

Esfera cotidiana	Bilhete, recado, receita, regra de jogo, relato de experiências vividas, carta, e-mail, roteiro, mapa de localização etc.
Esfera literária ou artístico-literária	Mito, conto de fada, fábula, lenda, narrativa de enigma, narrativa de aventura, narrativa de ficção científica, crônica literária, conto, causo, texto teatral, roteiro, poema, canção etc.
Esfera jornalística	Notícia, reportagem, artigo de opinião, carta de leitor, carta de reclamação, entrevista, charge, tirinha, anúncio classificado etc.
Esfera escolar / divulgação científica	Tomada de nota, resumo de textos didáticos e de divulgação científica, verbete, artigo de divulgação científica etc.
Esfera da vida pública	Abaixo-assinado, carta de reclamação, propaganda política, debate regrado, carta aberta etc.

Fonte: adaptado de Barbosa e Rovai (2012).

Nesta mesma perspectiva de propósitos comunicativos, Alves Filho (2011, p. 37) também traz uma relação de gêneros textuais e uma listagem de propósitos comunicativos:

Quadro 4 - Gêneros textuais: agrupamento por propósitos comunicativos

<b>Propósitos comunicativos</b>	<b>Gêneros em que são comumente utilizados</b>
Relatar fatos reais ocorridos recentemente na vida social.	Notícias, reportagens, entrevistas, relatos pessoais, blogs de viagem.
Divulgar produtos e serviços de modo positivo.	Propagandas, novelas, notícias, rede social de relacionamento, prefácios de livros, classificados, entrevistas, resenhas, guias de turismo.
Autopromover-se apresentando uma imagem positiva de si mesmo.	Rede social de relacionamento, palestras, conferências, entrevistas, debates, <i>blogs</i> , <i>tweets</i> , relato pessoal.
Criticar e avaliar atores sociais e instituições da vida pública.	Editorial, carta de leitor, tirinhas, charge, artigo de opinião, coluna de opinião, entrevista, debate televisivo, história em quadrinhos.
Avaliar conhecimentos de atores sociais.	Provas, exercícios, redação escolar, entrevista de emprego, entrevista de seleção de alunos, pré-projeto, seminário oral, prova oral, teste psicotécnico.
Interagir, mantendo contato social e reforçando vínculos de amizade com os outros.	Conversação cotidiana, causos, relato de experiência pessoal, cumprimentos diários, piadas, rede social de relacionamento, telefonema, carta, e-mail, blog.
Refletir sobre a condição humana.	Poesias, romance, conto, crônica, cartum, tirinha, sermão, palestra.

Continua

<b>Propósitos comunicativos</b>	<b>Gêneros em que são comumente utilizados</b>
Confortar as pessoas.	Livros de autoajuda, sermão, poesia, pêsames, depoimento pessoal, oração, prece, carta.
Regrar e orientar o comportamento das pessoas.	Fábula leis, normas de empresas, regimento, regulamentos, propagandas.
Enaltecer as pessoas.	Prefácio, discursos orais públicos, cumprimentos, resenhas, depoimentos.

Fonte: Alves Filho (2011).

Em um mesmo gênero, é possível encontrar mais de um tipo textual<sup>16</sup>, um bilhete, por exemplo, é um gênero textual que pode conter a narração e a argumentação. Porém, considera-se importante ressaltar que, para o planejamento docente, no que compete ao trabalho pedagógico, não se trata de escolher qual a melhor forma de agrupar os gêneros textuais, mas sim de conhecer as características de cada um para verificar qual - ou quais - atendem melhor aos objetivos propostos para o processo de alfabetização. No trabalho pedagógico dentro das escolas, há evidências de uma valorização da tipologia narrativa, como também dos gêneros da esfera cotidiana. Todavia, cabe refletir sobre a diversidade, a periodicidade e o trabalho pedagógico desenvolvido com esses gêneros textuais e sobre a importância de outros tipos de gêneros, de outros agrupamentos também estarem presentes no trabalho pedagógico que envolve a alfabetização. Alves Filho (2011, p. 65) afirma que: “Durante muito tempo, nas escolas brasileiras, sobretudo no ensino fundamental, foram trabalhados predominantemente gêneros literários (contos de fadas, poesias, crônicas, romances, contos clássicos e modernos, fábulas tradicionais etc.)”. De certa maneira, o surgimento do letramento, que enfatizou a importância das práticas sociais de leitura e escrita, influenciou numa mudança significativa dos gêneros textuais que passaram a circular dentro do espaço escolar para servirem como base para práticas pedagógicas. Entretanto, não há como se negar que, em se tratando de anos iniciais de ensino fundamental, mais precisamente turmas de alfabetização, os gêneros literários são bastante utilizados e importantes para o planejamento docente.

No que compete ao planejamento, um mesmo gênero pode ser utilizado em diferentes turmas dos anos iniciais do ensino fundamental ou com alunos que se encontrem em uma mesma turma, mas em diferentes níveis de escrita. Assim, as mudanças ficam para as práticas

<sup>16</sup>Marcuschi (2005) afirma que se utiliza a expressão tipo textual quando se designa a natureza linguística da composição do texto, como aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas. Nesse sentido, os tipos textuais são aproximadamente meia dúzia de categorias: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. Usa-se a expressão gênero textual para se referir aos textos materializados encontrados no dia a dia. Os gêneros possuem características definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilos e composição. Portanto, se os tipos textuais são poucos, os gêneros são inúmeros, como exemplos, podem-se citar parlandas, bilhetes, listas de compras, notícia de jornal, horóscopo, receita culinária, charge e assim por diante.

pedagógicas que precisam atender aos objetivos propostos no planejamento docente e que usam os gêneros textuais como recursos. Quanto maior a variedade, maior o conhecimento que o aluno irá obter. Nessa perspectiva, complementa Fernandes (2008, p. 134):

A experiência com textos variados e de diferentes gêneros é fundamental para a constituição do ambiente alfabetizador. A seleção do material escrito deve ser feita pela necessidade de oportunizar às crianças o acesso a diversos textos e de facilitar as diferentes funções e características das práticas sociais de leitura e de escrita.

Assim, a seleção do gênero poderá ser feita a partir dos objetivos propostos para a turma, dos conteúdos previstos e da concepção de uma proposta de alfabetização que vá além do ensino da leitura e da escrita. É notório que as crianças, quando ingressam na escola de ensino fundamental, já trazem consigo conhecimentos sobre a linguagem oral e escrita, adquiridos pelas mais diversas situações familiares e sociais e no convívio com textos que circulam socialmente. Frente a isso, os alunos já possuem conhecimentos sobre a língua oral e escrita e sobre os gêneros textuais que estão presentes na sociedade, podendo ser esta uma boa opção para o professor alfabetizador articular esses conhecimentos e os gêneros textuais com os conteúdos e as aprendizagens necessárias para que o processo de alfabetização aconteça com bons resultados.

Dois dos objetivos principais que norteiam o trabalho pedagógico em turmas de alfabetização são a apropriação do sistema de escrita alfabética e a aprendizagem da leitura. Para que isso se efetive, é preciso introduzir no ciclo da alfabetização, já a partir das turmas de 1º ano, o trabalho com textos variados para que as crianças desenvolvam diferentes conhecimentos. E, voltando aos objetivos que norteiam a alfabetização, conforme Souza e Leal (2012, p. 10), no trabalho com diferentes tipos de textos, quando os professores os leem em sala de aula, podem contribuir para a aquisição e a aprendizagem da leitura, pois as crianças aprendem a:

- Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos;
- Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelos professores ou pelas crianças;
- Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças;
- Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente;
- Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente;
- Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente;
- Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente;

- Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente;
- Estabelecer relação de intertextualidade entre textos;
- Relacionar textos verbais e não verbais, construindo sentidos.

Por essa razão, todas as situações que envolvem a leitura compartilhada de diferentes gêneros textuais, como também, as diferentes estratégias de leitura que se desenvolvem no espaço escolar contribuem para a formação de leitores competentes, que aprendam a ler corretamente, e para a aprendizagem de conteúdos e assuntos relacionados ao universo escolar. Solé (1998, p. 32) comenta sobre os desafios da escola no trabalho com a leitura:

Um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente. Isso é lógico, pois a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem.

E quando isso se dá a partir do uso de diferentes tipos de textos, os alunos compreendem as diferentes situações comunicativas que os textos transmitem, tornando, assim, a aprendizagem da leitura algo mais significativo e real. E, em se tratando de turmas de primeiro ciclo, em que as crianças estão se apropriando do sistema de escrita alfabética, os diversos tipos de textos podem favorecer a autonomia da leitura, mas é importante destacar que a escolha dos textos que servem de recursos para o planejamento é tão importante quanto o planejamento das estratégias de ensino.

Paralelamente ao trabalho com a leitura, o uso de diferentes gêneros textuais pode favorecer o trabalho que contempla os níveis de escrita e a produção de textos coesos e coerentes, pois, quando a criança ainda não apresenta uma escrita alfabética, ou sua escrita ainda não tem valor sonoro, ela já desenvolve conhecimentos acerca dos diferentes gêneros textuais. Exemplos disso são as produções coletivas de textos de um determinado gênero, em que o professor atua como escriba. Quando o aluno já apresenta autonomia na escrita, ou seja, apresenta uma escrita alfabética, a utilização de diferentes gêneros textuais nas práticas pedagógicas faz com que a criança possa produzir textos de diferentes gêneros, a partir das características e estilos, utilizando a linguagem escrita, o vocabulário, de acordo com as especificidades de cada gênero, como também, compreender a utilização dos gêneros textuais na esfera social. “Ao inserir diferentes gêneros textuais nas práticas pedagógicas, o professor coloca o aluno em contato não somente com os gêneros produzidos dentro da escola, mas também com aqueles que são produzidos fora dela, nas diversas áreas do conhecimento” (EBERT, 2009, p. 40). Isso favorece não somente o processo de alfabetização, mas também as práticas sociais de leitura e escrita. Partindo dessa ideia, o trabalho com diversos gêneros

textuais é favorável em todo ciclo da alfabetização, nos anos iniciais e em todos os níveis de escrita e de leitura. Para dar mais sentido ao fazer docente, o planejamento precisa contemplar recursos que estejam relacionados ao cotidiano, a situações reais e que promovam uma alfabetização relacionada às práticas sociais de leitura e escrita. Nesse sentido, Carvalho (2004, p.14) faz a seguinte afirmação:

Quando o ensino das primeiras letras é muito dissociado dos usos da leitura na vida social, muitas vezes o aluno conclui que se aprende a ler e a escrever para passar de ano e para copiar os exercícios dados pela professora. No entanto, se a alfabetização for conduzida de forma a demonstrar que a leitura e a escrita têm função *aqui e agora*, e não apenas num futuro distante, é provável que o indivíduo se sinta mais motivado para o esforço que a aprendizagem exige.

Dessa forma, a escola, e conseqüentemente o professor, têm a responsabilidade de proporcionar um ensino de qualidade, com práticas pedagógicas que possibilitem o domínio da língua oral e escrita e o acesso a saberes que são essenciais para o exercício da cidadania. Para Dallari (1998, p. 14): “A cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo”.

Em suma, há uma grande variedade de gêneros textuais disponíveis na vida social e outros disponibilizados pela escola através do MEC que podem ser recursos favoráveis para as práticas de leitura e escrita, favorecendo o processo de alfabetização. São importantes enquanto conteúdo, fonte de informação, função comunicativa e social, ao mesmo tempo em que podem ser textos favoráveis para o trabalho que envolve a aprendizagem da leitura e da escrita. Todavia, apenas explorar as características dos gêneros textuais não faz com que os alunos aprendam efetivamente a ler e a escrever. Assim, não basta tratá-los apenas como conteúdos, já que, na perspectiva que este estudo assume, é imprescindível, no ciclo da alfabetização, trabalhar com os gêneros textuais também numa perspectiva de práticas sociais de leitura e de escrita.

#### **2.4.2 A constituição do ambiente alfabetizador e sua utilização**

A construção de uma sala de aula acolhedora, ou seja, de um bom ambiente alfabetizador pode favorecer o desenvolvimento de boas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, contribuir para a aprendizagem dos alunos. Nessa perspectiva, os professores necessitam levar em consideração que o ambiente da sala de aula é um espaço dinâmico e mutável, um ambiente para planejar, criar e expor o trabalho pedagógico. Sobre um bom ambiente alfabetizador, Fernandes (2008, p. 134) salienta que é “aquele que promove

um conjunto de situações de usos reais de leitura e de escrita em que as crianças têm a oportunidade de participar”. Para a autora, a constituição deste espaço não está associada à ideia de cobrir as paredes da sala com textos e letras, mas sim, de proporcionar práticas pedagógicas de leitura e de escrita necessárias no cotidiano, por meio das quais os alunos possam vivenciar situações comunicativas que irão contribuir com sua vida dentro e fora do ambiente escolar. Isso é importante, principalmente em comunidades ou turmas em que as crianças advêm de ambientes pouco letrados.

Outrossim, a organização do espaço da sala de aula não é algo neutro, visto que a sala de aula é um ambiente rico de sentidos e de possibilidades de letramento que podem vir a contribuir para as práticas alfabetizadoras. Nörnberg e Pacheco (2010, p. 69) corroboram essa ideia quando afirmam que:

Nos processos educativos, o ambiente exerce força sobre nossa forma de sentir e aprender o que está ao nosso redor. Conseqüentemente influencia o desenvolvimento de nossas percepções sobre a vida e as relações; interfere na criação e atribuição de sentido ao que se experimenta; promove ou não o aprendizado e a alfabetização.

Nessa perspectiva, esse espaço precisa ser planejado, assim como são planejadas as aulas. De preferência, a partir da colaboração dos alunos, para que possa ser um espaço acolhedor e agradável. Com a sua participação no processo de construção do ambiente, é mais provável que o aluno se sinta parte integrante do ambiente, pois fez parte de sua construção. A construção desse ambiente deve ser algo gradativo, flexível e mutável, nunca hermético. Algo que, embora possa ter início quando começa o ano letivo, vai se estendendo a partir das aulas, sendo que, nesse processo de planejamento, o professor, enquanto gestor desse ambiente, precisará pensar na utilização dos espaços e nos materiais que serão utilizados, de forma a melhor contemplar o ensino da leitura e da escrita. Ferreiro (1993, p. 33) reforça essa importância, quando diz que: “Em cada classe de alfabetização, deve haver um ‘canto ou área de leitura’ onde se encontrem não só livros bem editados e bem ilustrados, como qualquer tipo de material que contenha escrita”. Na concepção de Ferreiro (1993), portanto, deve haver espaço para escritos presentes no mundo urbano. A autora se refere a gêneros com que as crianças se deparam constantemente no convívio social e familiar, como jornais, revistas, folhetos, receitas, rótulos e embalagens. Gêneros que, aliados aos que habitualmente circulam no convívio escolar, como os literários, podem tornar as aulas mais significativas e o processo de alfabetização associado ao letramento.

Nessa mesma direção, é importante que a sala de aula possa oferecer cantos pedagógicos com materiais de qualidade, de forma a contribuir com a aprendizagem. Porém,

somente a constituição desses cantos (ou espaços) dentro da sala de aula não é suficiente para que a criança se alfabetize, sendo imprescindíveis as intervenções do professor, para que esse espaço possa ser explorado da melhor forma possível, tendo como foco o processo de alfabetização.

Para tanto, a constituição desse espaço requer do professor a percepção de que, antes de ingressar na escola, a criança já está em pleno contato com outro ambiente alfabetizador: o meio em que vive. Por conseguinte, na constituição do espaço da sala de aula, os elementos que fazem parte desse meio deverão estar presentes para se unirem aos novos materiais que serão construídos com a turma, a partir do desenvolvimento das práticas pedagógicas. A propósito disso, por materiais que fazem parte do meio letrado, podem-se citar jornais, revistas, encartes de supermercados, rótulos, embalagens, folhetos e outros materiais impressos presentes na vida cotidiana das crianças. Esses materiais irão unir-se a outros trabalhados no contexto escolar, como poesias, lendas, fábulas, textos, sejam eles oportunizados pelo professor ou produzidos pelos alunos, constituindo-se, assim, um espaço interativo e significativo.

Russo (2012, p. 19) entende que a sala de aula “deve servir para despertar os sentidos do aluno, transformando-se em um local propício à aprendizagem” e, para tanto, aponta alguns itens essenciais nesse espaço, como a presença do alfabeto, por ser um material de referência, que serve de apoio ao aluno no processo de alfabetização; e a existência de materiais impressos que circulem no cotidiano, como jornais e revistas. Na constituição desse espaço, outro aspecto a ser observado, na concepção da autora, é a poluição visual que muitas vezes acontece dentro das salas de aula, podendo ser originada devido ao fato de mais de uma turma utilizar a mesma sala. Entretanto, tão importante quanto colocar os materiais expostos no espaço, é organizá-los de forma adequada, portanto, o que for colocado nos cantos e paredes precisa ser bem fixado e assentado, de forma que fique ao alcance dos olhos dos alunos, limpo e claro do ponto de vista visual.

Nesse sentido, pode-se pensar que há dois tipos de materiais expostos: os rotativos e os permanentes. Por rotativos exemplificam-se os cartazes e trabalhos produzidos por alunos com um determinado tema, ou sobre um determinado assunto, isto é, são produções de trabalhos cujo objetivo já foi atingido. São exemplos específicos: trabalho sobre os assuntos abordados em aula, desenhos produzidos na aula de artes; ressalte-se que esses materiais necessitam ser substituídos de forma que sejam funcionais. Por permanentes podem-se citar os materiais que servirão de base para o trabalho pedagógico o ano todo ou por um longo período de tempo, como por exemplo: mural dos aniversariantes, cartaz do ajudante do dia,

varal para os trabalhos, canto da leitura, calendário, alfabeto fixo. Esses materiais podem ficar fixados na sala o ano todo ou por um longo período, visto que serão utilizados diariamente - ou seguidamente - como materiais de consulta e/ou apoio para as práticas pedagógicas.

### 3 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS

Considerando o problema de pesquisa proposto nesta Tese, que buscou investigar as práticas pedagógicas utilizadas para trabalhar a produção escrita e a leitura nos três primeiros anos do ensino fundamental, em uma escola bem-conceituada pelo IDEB, o presente estudo sobre o campo da alfabetização desenvolveu uma pesquisa qualitativa voltada para as práticas alfabetizadoras. Ao se escolher o foco da pesquisa - práticas pedagógicas de leitura e escrita nos três primeiros anos do ensino fundamental, há como objetos diretos de investigação os recursos pedagógicos e as estratégias de ensino utilizadas pelas professoras que trabalham com o ciclo da alfabetização para promover práticas alfabetizadoras, bem como, o ambiente no qual as aprendizagens aconteceram, denominado, nesse estudo, como ambiente alfabetizador.

Para autoras como Lüdke e André (2013), no desenvolvimento de uma pesquisa, é necessário o confronto das evidências e dos dados coletados referentes ao assunto e ao conhecimento teórico que o autor constrói sobre eles, feito a partir do estudo de um problema, que desperta o interesse do pesquisador. O problema, portanto, tem efetiva importância no desenvolvimento da pesquisa.

Cabe dizer que a pesquisa faz parte da vida humana, já que o homem sempre buscou investigar e compreender os fenômenos que fazem parte da sua realidade e da realidade do mundo em que está inserido. Lüdke e André (2013), porém, chamam a atenção para a popularização que a palavra ultimamente tem recebido, o que faz com que qualquer atividade de consulta seja caracterizada como uma pesquisa. Um exemplo sugerido pelas autoras é quando professores solicitam aos alunos pesquisarem determinado assunto, contudo, o que se realiza é uma consulta em uma ou mais obras do gênero enciclopédia. Esse exemplo de atividade, embora desperte o interesse da criança e sua curiosidade, trata-se de uma atividade de consulta, não representando o verdadeiro conceito de pesquisa. Qualquer pesquisa, neste sentido, envolve um processo mais abrangente que contemple o confronto entre os dados coletados sobre o assunto a ser pesquisado e o conhecimento teórico que o pesquisador tem a respeito. E isso só é possível a partir de um problema ou de uma questão principal que impulse o desenvolvimento da investigação, do estudo. Esse problema, no entanto, precisa ser muito bem pensado, pois é ele que irá fomentar as ações que irão se desenvolver durante o desenrolar da pesquisa. E, quanto ao pesquisador, é importante manter uma postura ética e um zelo com o campo e os dados de pesquisa.

### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Nesta perspectiva, a abordagem que deu suporte à presente tese se constituiu de uma pesquisa qualitativa do tipo Estudo de Caso. No âmbito das pesquisas em educação, a pesquisa qualitativa é bastante utilizada por ser rica em dados descritivos. Nesse tipo de pesquisa, a função do pesquisador é obter um panorama intenso e profundo referente ao contexto estudado (GRAY, 2012), supondo que, em pesquisas qualitativas, há o contato em longo prazo do pesquisador com o foco do estudo. Podem-se identificar algumas características que evidenciam a pesquisa qualitativa, entre elas, o contato direto e longo do pesquisador com o local e a situação investigada, ou seja, um extenso trabalho no campo de pesquisa; o detalhamento do material utilizado na pesquisa, quanto à descrição de fatos, pessoas e acontecimentos; o interesse em investigar o que pensam os participantes; e a maneira como os informantes compreendem as questões que estão sendo investigadas.

Já os estudos de caso, por sua vez, objetivam novas descobertas que se efetivam durante o desenrolar da investigação. Desta forma, mesmo que o investigador tenha concepções teóricas iniciais, novos elementos poderão surgir durante o estudo. Isso se dá devido a essa metodologia de estudo compreender que o conhecimento não é algo findado, acabado, mas sim algo que está em constante construção, sempre se refazendo.

Além disso, o Estudo de Caso não retrata a realidade de forma sucinta e superficial, visto que, neste tipo de estudo, são reveladas diferentes dimensões presentes numa determinada realidade ou situação; por isso, essa metodologia utiliza diversas fontes para obter informações. A variedade de informações, obtidas de instrumentos variados no desenrolar da pesquisa, fornece o material para que o pesquisador possa fazer o cruzamento das informações, confirmar ou não hipóteses e descobrir novos dados. O Estudo de Caso permite também apresentar diferentes pontos de vista e opiniões divergentes sobre o assunto que está sendo investigado, pois a realidade pode ser vista de variadas perspectivas. Essa multiplicidade de características torna o trabalho mais rico, não apenas para o investigador, mas também para o leitor, que tem a oportunidade de elaborar suas conclusões acerca do assunto a partir de mais de uma perspectiva, incluindo a perspectiva do pesquisador.

Quanto ao desenvolvimento da investigação, esse tipo de estudo, o Estudo de Caso, apresenta algumas etapas, sendo a primeira a fase considerada *exploratória*, ou seja, o momento inicial em que o pesquisador estabelece os contatos necessários para a ida a campo. Nesta fase, são identificados os participantes da pesquisa. Na sequência, vem a fase da *coleta de dados*, em que são obtidas as informações essenciais para o estudo, por meio de

instrumentos e técnicas diversificadas escolhidas a partir das características do estudo. Para finalizar, há a fase da *análise e da produção do relatório final*, em que os dados da pesquisa são analisados e deles provém o relatório da pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

Frente a estas considerações, o trabalho de investigação que constituiu a presente Tese de Doutorado em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PPGEdu - PUCRS) constituiu-se como um Estudo de Caso que buscou, no campo da alfabetização, mais precisamente, nos três primeiros anos do ensino fundamental, elementos para discutir sobre as práticas pedagógicas de leitura e escrita de professoras alfabetizadoras de uma escola que apresenta, segundo o IDEB, um dos melhores desempenhos, dado divulgado no ano de 2013.

### 3.2 O CENÁRIO DA PESQUISA

O campo de pesquisa foi composto por três turmas de anos iniciais do ensino fundamental: 1º, 2º e 3º ano, de uma Escola Pública Estadual localizada no município de Porto Alegre. A opção pelo desenvolvimento da pesquisa com os três anos deu-se para fins de contemplar o ciclo da alfabetização na sua totalidade. O Ministério da Educação (MEC), em seus programas e políticas públicas destinados à alfabetização, como por exemplo, o PNAIC, menciona que o ciclo da alfabetização é formado pelos três primeiros anos do ensino fundamental. Nessa ideia, o trabalho que envolve a alfabetização inicia-se no primeiro ano, estende-se no segundo e se solidifica no terceiro, o que propicia a ideia de continuidade e progressão. A partir desta perspectiva, o MEC tem investido, através do Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), também conhecido como Pacto, na formação de professores alfabetizadores que atuam com crianças dessas turmas, com o objetivo de que, ao final do 3º ano, ou seja, do ciclo da alfabetização, todas as crianças com até oito (08) anos de idade estejam alfabetizadas. Dessa forma, como a pesquisa tem como foco as práticas pedagógicas em turmas de alfabetização, optou-se por desenvolver a pesquisa nas três turmas que comportam o ciclo.

Quanto à escolha da escola para o desenvolvimento da pesquisa, obteve-se como critério o desempenho no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), criado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira) no ano de 2007 para, a partir dos resultados, conduzir políticas públicas que possam melhorar a qualidade da educação. Dessa forma, o IDEB possibilita o diagnóstico da situação educacional, bem como permite que as diferentes esferas – nacional, estadual e municipal –

possam projetar metas e políticas para qualificar a educação. O IDEB reúne em um indicador dois conceitos importantes para a educação: a) o fluxo escolar/taxa de rendimento escolar (aprovação); b) as médias de desempenho dos alunos nas avaliações, que são os exames padronizados, aplicados pelo INEP. Assim, para se obter o resultado do IDEB, é desenvolvido um cálculo que envolve dados sobre os índices de aprovação escolar, obtidos através do Censo realizado pelo INEP anualmente junto às escolas e sobre o desempenho dos alunos nas avaliações que o INEP propicia: o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) relacionado com as unidades dos estados e da federação; e a Prova Brasil, relacionada com os municípios<sup>17</sup>.

Como o interesse da investigação era identificar boas práticas pedagógicas de leitura e de escrita em turmas de alfabetização, a escolha da escola se efetivou quando o INEP divulgou, em sua página <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>, os resultados do IDEB do ano de 2013. Nesta perspectiva, a escola que serviu de campo para o desenvolvimento da pesquisa é uma escola da Rede Pública Estadual, que obteve uma elevada nota no IDEB de 2013 entre as escolas públicas (Municipais, Estaduais e Federais), pertencentes ao município de Porto Alegre, tendo sido muito bem avaliada. O IDEB vai de zero a dez e as escolas estaduais pertencentes ao município de Porto Alegre tiveram um IDEB de 2.8 a 7.4, sendo que algumas escolas não atingiram os requisitos necessários para pontuar. A opção por desenvolver a pesquisa em tal escola – bem-conceituada no IDEB –, e não o contrário, serviu como critério para se pesquisarem boas práticas pedagógicas desenvolvidas em turmas de alfabetização, conforme o problema de pesquisa que deu origem a esta Tese.

### **3.2.1 A escola em que ocorreu a pesquisa**

A escola estadual de ensino fundamental, na qual ocorreu a pesquisa, foi fundada na década de 1960, tendo, portanto, mais de 50 anos de existência. Está localizada na zona norte do município de Porto Alegre. A localização da escola é um aspecto positivo, visto que o bairro é considerado residencial e, nas redondezas da escola, há praças e ruas que são arborizadas. No ano de 2015, quando ocorreu a pesquisa, a escola possuía o último ano da educação infantil e ensino fundamental completo. Nesse mesmo ano, atendeu 470 alunos, desses, 241 no turno da manhã e 229 no turno da tarde. Esses alunos, conforme dados da secretaria da escola, foram divididos nas seguintes turmas:

---

<sup>17</sup> Informações sobre o IDEB se encontram disponíveis na página do INEP: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>

Quadro 5 - Turmas atendidas pela escola no ano de 2015

<b>Manhã</b>	6º ano 2 turmas	7º ano 2 turmas	8º ano 3 turmas	9º ano 2 turmas		
<b>Tarde</b>	Educação Infantil 1 turma	1º ano 2 turmas	2º ano 2 turmas	3º ano 2 turmas	4º ano 2 turmas	5º ano 1 turma

Fonte: A autora (2016).

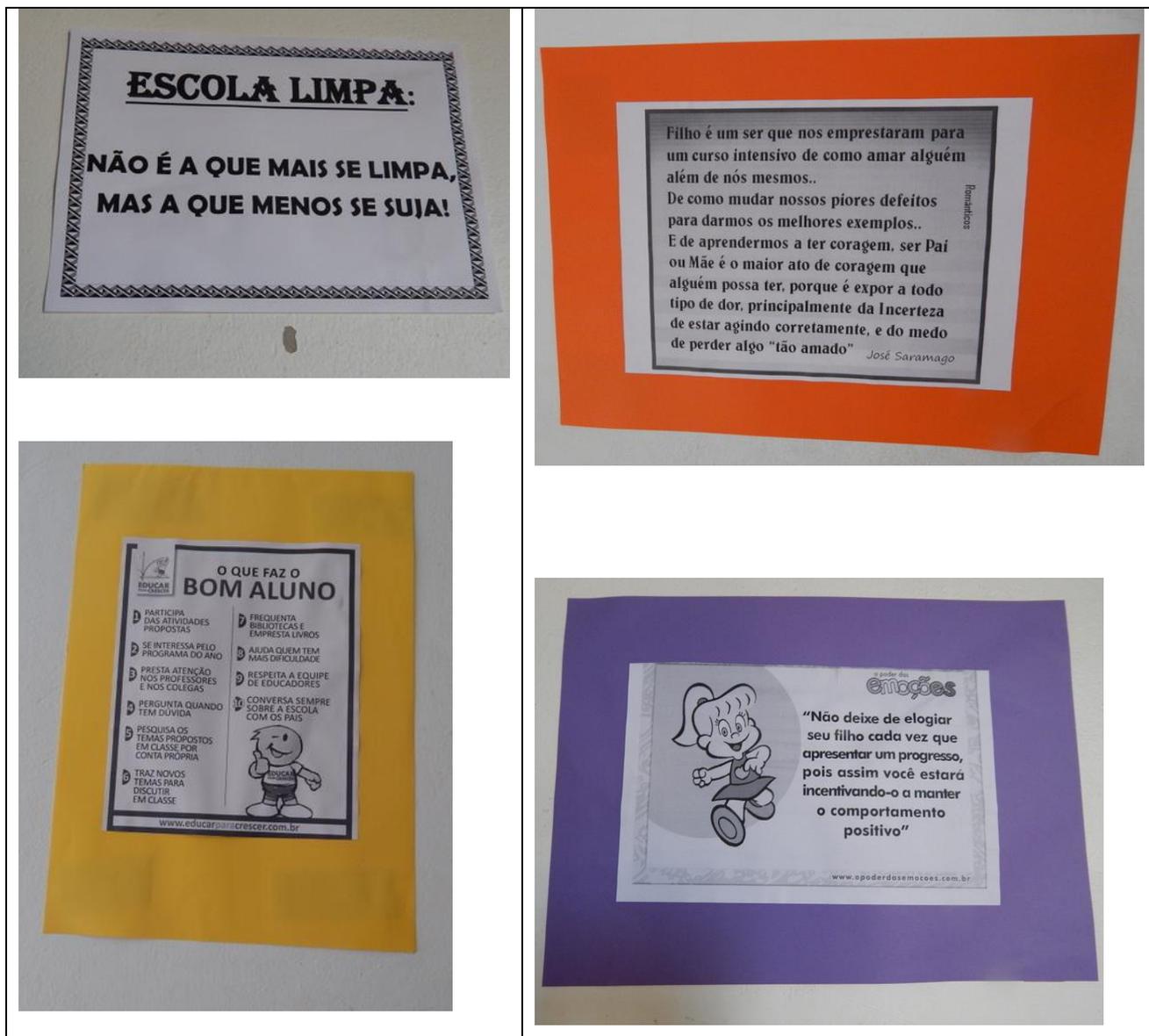
No ano de 2015, formaram o corpo docente quarenta e um (41) professores. Havia também na escola nove (9) funcionários, duas (2) supervisoras, sendo uma para a educação infantil e anos iniciais e a outra para os anos finais do ensino fundamental e três (3) gestores: o diretor e duas vice-diretoras. A escola oferecia aos alunos atividades extracurriculares, através de oficinas de capoeira, tae-kwon-do e escola de futebol. Essas atividades não eram gratuitas, ou seja, os alunos pagavam para frequentar e aconteciam no turno inverso da aula ou depois do período da aula, no horário vespertino.

Quanto ao corpo discente, conforme informações obtidas na secretaria da escola, a maioria dos alunos residia nas proximidades da escola, e muitos eram filhos ou familiares de ex alunos da escola. Quanto ao poder econômico das famílias dos alunos, a secretária da escola informou que perguntas relacionadas à renda familiar e ocupação profissional não são feitas aos pais no momento da matrícula por orientação da mantenedora, porém, a maioria dos alunos, quase a totalidade, possuía uma situação econômico-financeira boa ou no mínimo razoável. Os pais dos alunos eram trabalhadores de diversas áreas, como educação, saúde, comércio e autônomos.

Quanto à estrutura, a escola é formada por dois grandes prédios, onde estão localizados as salas de aula e os diferentes espaços que formam o ambiente escolar. No primeiro prédio, além de salas de aula, há cozinha, refeitório, sala dos professores, secretaria, sala para cópias, sala da direção, sala do SOE - Serviço de Orientação Educacional - utilizada pela orientadora e pela supervisora de cada turno, sala de recursos, com funcionamento em dois dias por semana, nos turnos manhã e tarde; sala de vídeo, banheiros para professores, banheiros para alunos, biblioteca e um saguão, utilizado para os recreios em dias de chuva, também para expor trabalhos de alunos, recados e informações para pais e alunos. Durante o período da pesquisa, foi possível presenciar diversas exposições de alunos, bem como a

utilização desse espaço do saguão como um ambiente formador, utilizado para divulgar mensagens, informações e conhecimentos para toda a comunidade escolar.

Quadro 6 - Cartazes expostos no saguão da escola e em outros espaços



Fonte: registro da pesquisadora (2015).

Muitos dos cartazes expostos nas dependências da escola eram direcionados para pais e alunos, com o intuito de informar sobre acontecimentos e também de incentivá-los a participar da educação escolar de seus filhos. Nesse sentido, havia a pretensão de buscar a participação da família para contribuir com a escola no que tange à educação e à aprendizagem dos alunos. Havia diversos cartazes expostos na escola com frases direcionadas aos pais, o que demonstra o interesse da escola pela tão almejada parceria entre família e escola na educação das crianças. O espaço do saguão também era utilizado para exposição de

trabalhos desenvolvidos por alunos para apreciação de familiares, gestores, professores e alunos de todas as turmas. O saguão da escola também era um espaço para atividades como votações de projetos desenvolvidos na escola e socialização de trabalhos que tratavam de temas de interesse de todas as turmas, como a formação leitora e o incentivo à leitura.

Figura 5 - Trabalhos expostos no saguão da escola



Fonte: registro da pesquisadora (2015)

O segundo prédio é mais novo, foi construído na década de 2000. Nesse prédio, estavam as salas destinadas para a educação infantil e para o primeiro ano. Os espaços foram pensados para atender às crianças menores, com salas em tamanho bom, uma praça com brinquedos bem em frente às salas e banheiros próximos, o que denota uma preocupação com as características da infância.

### 3.2.2 A proposta pedagógica da escola

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, em vigor, foi construído no ano de 2011 e, em 2015, estava em processo de atualização. Após a leitura do documento, no que diz respeito à Proposta Pedagógica da escola, é possível definir como aspectos principais evidenciados no PPP:

Quadro 7 - Síntese do PPP da escola, elaborada pela pesquisadora

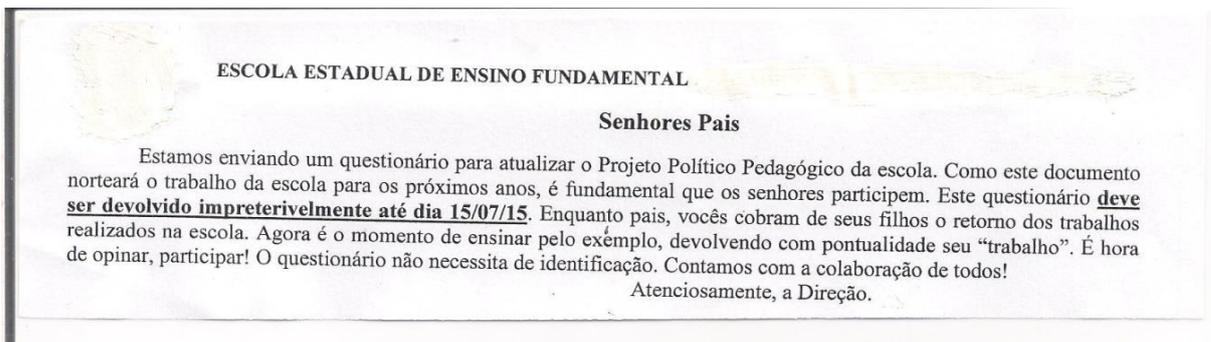
<b>Comunidade Escolar; situação da escola; marco doutrinal</b>	<b>Dimensão Pedagógica</b>	<b>Dimensão Administrativa</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresenta que a escola está localizada em um bairro residencial, economicamente estável.</li> <li>- Referente às avaliações externas, a escola se encontra em uma situação privilegiada, de acordo com a avaliação do IDEB, em relação às demais escolas públicas de Porto Alegre.</li> <li>- A escola gera uma expectativa positiva na comunidade, o que faz com que o principal motivo de escolha da escola seja a indicação.</li> <li>- Quanto à comunidade escolar, o documento indica que possui um bom nível social, econômico e cultural, cuja principal formação das famílias é de nível médio.</li> <li>- Como Marco Doutrinal visa à formação de cidadãos críticos, participativos, atuantes nas questões ambientais e que compreendam e valorizem as diversidades sociais.</li> <li>- Também visa mobilizar o aluno na busca do conhecimento, dessa forma, incentivando a pesquisa, e envolvendo toda a comunidade escolar nas decisões importantes da escola.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O planejamento é realizado através de projetos e os conteúdos seguem os planos de estudo da escola.</li> <li>- Como a escola trabalha a partir de projetos, a escolha do tema de cada turma é feita pelos alunos através de votação.</li> <li>- No que cabe às questões disciplinares, a escola aposta no diálogo constante, respeitando os princípios de liberdade e responsabilidade e proporcionando reflexão.</li> <li>- Também conta com a parceria dos pais para resolver os conflitos que surgem, acreditando que a participação efetiva dos pais durante todo o ano letivo é fundamental para o bom andamento da vida escolar de seus filhos.</li> <li>- No que cabe à avaliação, a escola opta pela avaliação processual, sendo que, nos anos iniciais, ela acontece de forma descritiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação efetiva de toda a comunidade escolar.</li> <li>- Decisões administrativas e pedagógicas definidas em assembleias gerais do CPM (Círculo de Pais e Mestres) e Conselho Escolar.</li> </ul>

Fonte: PPP da escola (2011).

O que estava previsto no PPP quanto à forma de organizar o planejamento de trabalho, se concretizava nas práticas pedagógicas. Fazendo a leitura do documento, obtém-se a impressão de que este era enxuto frente a tudo o que acontecia dentro do espaço escolar. Destarte, as orientações teóricas poderiam estar mais presentes no documento. Mas a escola tinha essa mesma impressão e essa ciência, tanto que a gestão estava organizando, junto com

a comunidade escolar, o processo de atualização do PPP. Essa atualização contaria com a parceria da comunidade escolar, assim, o processo de construção também iria contemplar a união entre família e escola. Um exemplo disso é o questionário encaminhado para os pais e responsáveis no mês de junho de 2015, com o intuito de obter informações das famílias para serem utilizadas como referência na construção do novo documento. Durante uma das tardes de observação, houve a oportunidade de presenciar a supervisora da escola entregando aos alunos o questionário que deveria ser respondido pelos pais. Antes da entrega, ela conversou com as crianças sobre o objetivo do questionário para a construção coletiva do PPP. Falou um pouco sobre o que era o PPP, e a importância da parceria das famílias. Reiterou também as responsabilidades da devolução do questionário respondido pela família.<sup>18</sup>

Figura 6 - Bilhete encaminhado para os pais sobre atualização do PPP



Fonte: Registro da Pesquisadora (2015).

<sup>18</sup> Para preservar a identidade da escola, foram apagados o logo e o nome da escola do documento original.

Figura 7 - Questionário encaminhado para os pais para atualização do PPP

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL

QUESTIONÁRIO – Projeto Político Pedagógico - 2015

- 1) Quantas pessoas tem na família? \_\_\_\_\_
- 2) Quem é o responsável pelo aluno(a)?  
 pai     mãe    Outros: \_\_\_\_\_
- 3) Qual a escolaridade do responsável?  
 Ensino Fundamental     Ensino Fundamental incompleto  
 Ensino Médio     Ensino Médio incompleto  
 Ensino Superior     Ensino Superior incompleto  
 Outros: \_\_\_\_\_
- 4) Qual a renda familiar?  
 0 a 2 salários mínimos  
 3 a 4 salários mínimos  
 5 ou mais salários mínimos
- 5) Quais as atividades culturais da família?  
 cinema     teatro     espetáculos    Outros: \_\_\_\_\_  
 No período de um mês frequentam:  
 às vezes     nunca     com frequência
- 6) A família tem hábitos de leitura? Quais?  
 jornal     revistas     livros     internet    Outros: \_\_\_\_\_
- 7) Por que a família fez a escolha desta escola?  
 proximidade     indicação    Outros: \_\_\_\_\_
- 8) A família acompanha as atividades escolares de seu(s) filho(as)?  
 diariamente     semanalmente     trimestralmente     não acompanha
- 9) A família participa das atividades propostas pela escola?  
 sim     não  
 Com que frequência:  
 sempre     às vezes     nunca
- 10) A família participa das atividades que envolvem os projetos escolhidos pelos alunos?  
 sim     não     parcialmente    Como: \_\_\_\_\_
- 11) A família considera que a escola está contribuindo para a formação de seu filho(a)?  
 parcialmente     totalmente     não
- 12) O que a família vê como necessidade da escola adquirir?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
- 13) A família está satisfeita com o trabalho da direção, professores e funcionários da escola?  
 não     parcialmente     totalmente
- 14) Escreva sugestões para a escola para o ano de 2016:  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Fonte: Registro da Pesquisadora (2015).

### 3.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes envolvidos diretamente na pesquisa foram três professoras de turmas de anos iniciais (1º, 2º e 3º ano) e os alunos dessas três turmas. As professoras participaram por meio das respostas fornecidas nas entrevistas e no desenvolvimento dos planos de aula, o que possibilitou os registros realizados em diários de aula, provenientes dos trinta e oito (38) dias de observações. A colaboração dos alunos para o estudo ocorreu através da participação nos diferentes momentos das aulas, dos relatos diários e do desenvolvimento das atividades, o que permitiu o registro das observações nos diários para posterior análise. O critério para a escolha dos participantes da pesquisa foi a aceitação das professoras em participar, juntamente

com sua turma, do estudo. Em março de 2015, foi apresentada, na escola, a proposta da pesquisa para as professoras das turmas do primeiro ciclo (professoras de primeiro ao terceiro ano) e para a gestão da escola, conforme Carta de Apresentação (APÊNDICE A). Isso ocorreu antes do início da reunião pedagógica dos professores dos anos iniciais. Na ocasião, apresentou-se o problema de pesquisa e a proposta metodológica, afirmando a necessidade de se ter como campo uma turma de cada ano ciclo, do ciclo da alfabetização. No término da exposição, as professoras manifestaram interesse em participar do estudo (uma para cada ano que contempla os três primeiros anos do ensino fundamental). Nesse mesmo dia, as três professoras que participariam da pesquisa foram orientadas sobre a sua participação no estudo mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B).

O quadro que segue apresenta o tempo de profissão e a formação das professoras que concordaram em participar da pesquisa. Essas informações foram extraídas das entrevistas desenvolvidas com as professoras, durante o período de desenvolvimento da pesquisa.

Quadro 8 - Tempo de profissão e formação das professoras

Ano/ciclo	Tempo de profissão	Formação
1º ano	28 anos	Magistério; Graduação em Pedagogia Especial; Especialização em Educação Inclusiva, concluindo uma Especialização em Neuropsicopedagogia.
2º ano	4 anos	Magistério; Graduação em Pedagogia Orientação Educacional.
3º ano	4 anos	Graduação em Pedagogia.

Fonte: A autora (2015).

As turmas dessas professoras, nas quais ocorreu a pesquisa, caracterizam-se da seguinte forma: o 1º ano era formado por vinte e um (21) alunos, sendo onze (11) meninos e dez (10) meninas. Na turma, havia uma criança com síndrome de Asperger<sup>19</sup>. Essa informação foi obtida por meio da professora da turma e de entrevista realizada com a professora da sala de recursos<sup>20</sup>. A sala de recursos funcionava no segundo andar de um dos prédios da escola. A

<sup>19</sup> A síndrome de Asperger é um transtorno do psiquismo que afeta principalmente a área do relacionamento interpessoal e da comunicação, embora a fala possa ser relativamente normal (Camargo Jr., 2002).

<sup>20</sup> Para fins de obter informações sobre os alunos que frequentavam a sala de recursos, das três turmas investigadas, foi desenvolvida uma entrevista com a professora que trabalha na sala de recursos. A professora da sala de recursos relatou, durante entrevista, que, para atuar nesse espaço, é necessário ter graduação em Pedagogia - Educação Especial, ou uma Especialização na área da inclusão ou em atendimento educacional especializado (AEE). Os atendimentos aconteciam todas as quintas e sextas-feiras, das 8h às 12h e das 13h30 às 17h30. Durante o período da pesquisa, estavam sendo atendidas 19 crianças. Na sala de recursos, eram atendidas crianças com todas as deficiências. A referida professora relatou que, embora as dificuldades de aprendizagem

professora atendia as crianças em turno inverso e excepcionalmente no horário de aula, conforme combinação realizada com as famílias e professores. A professora fazia um trabalho integrado com as professoras das turmas. Na sala dos professores, era comum presenciar a conversa entre a professora da sala de recursos e as professoras das turmas. A sala de recursos era ampla, iluminada, possuía quadro/giz, jogos, livros, um computador que, conforme a professora relatou, era utilizado para jogos de alfabetização, um canto para contação de histórias e momentos de leitura e outros materiais de apoio para o trabalho que envolve o processo de alfabetização.

Figura 8 - Material de apoio para alfabetização na Sala de Recursos



Fonte: registro da pesquisadora (2015).

Dando continuidade ao perfil das turmas, o segundo ano era formado por dezoito (18) alunos, sendo dez meninos (10) e oito (8) meninas. Nessa turma, havia dois (2) alunos que frequentavam a sala de recursos, um menino e uma menina. De acordo com a professora da sala de recursos, o menino não tinha laudo médico, porém, apresentava um atraso mental/cognitivo significativo para a idade e estava realizando exames e consultas com profissionais da área da saúde. A menina também não possuía laudo médico, mas tinha sido encaminhada para a sala de recursos pela professora da turma e pelo SOE, após terem sido verificadas suas dificuldades em acompanhar a turma nas atividades propostas em sala, e após

---

não fossem o público-alvo da sala de recurso, era a maioria dos alunos atendidos. O encaminhamento para a sala de recurso era feito pelo SOE (Serviço de Orientação Educacional), após a professora ter indicado o aluno. A professora da sala de recursos avalia a necessidade ou não de o aluno frequentar e entra em contato com a família para buscar informações sobre a criança e, se necessário, solicitar outros encaminhamentos, como avaliações de outros profissionais da área da saúde.

uma avaliação feita por uma clínica de psicologia particular. A turma de terceiro ano era formada por vinte e cinco alunos (25), sendo quatorze meninas (14) e onze (11) meninos. Nesta turma, havia dois (2) alunos que frequentavam a sala de recursos, um menino e uma menina. A professora que atua na sala de recursos relatou que a menina tinha um psicodiagnóstico realizado por uma psicóloga que constatou déficit de atenção. Esta menina fazia uso de medicação. O menino possuía laudo de um neurologista, com diagnóstico de autismo leve.

Sobre as características econômicas e culturais das famílias, é possível afirmar que as três turmas eram formadas por um perfil semelhante. Eram crianças de famílias com um nível econômico sustentável e até favorável, de forma que era possível observar que traziam bons materiais escolares, chegavam à aula vestidos com roupa de qualidade (um número pequeno de alunos usava o uniforme da escola), sendo que muitas famílias, conforme relatos de professoras da escola, poderiam colocar os filhos nas escolas particulares que há nas redondezas da escola, porém, não o fazem pelo fato de os pais das crianças terem sido alunos da escola e saberem da qualidade da instituição. Outro ponto que reitera a condição econômica favorável das famílias era que poucas crianças comiam o lanche da escola, pois a maioria trazia lanches nutritivos de casa.

### 3.4 OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Em pesquisas qualitativas, “[...] a adoção de estratégias e métodos de coleta de dados tende a ser altamente flexível” (GRAY, 2012, p. 137), podendo o pesquisador combinar diferentes estratégias, utilizar instrumentos diferenciados de coletas de dados, dentro de uma mesma pesquisa. Visando à triangulação dos dados da pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos para a coleta de dados: observação participante; diários de aula; entrevista semiestruturada e análise documental.

#### **3.4.1 Observação participante e diários de aula: dispositivos complementários para o estudo**

A metodologia referente à pesquisa qualitativa proporciona um contato pessoal do pesquisador com o fenômeno que está pesquisando e ocupa lugar de destaque nas pesquisas educacionais, sendo sua utilização vantajosa no que compete à possibilidade de descobertas de novos aspectos em torno do problema. Porém, ao optar por esse método, o pesquisador

necessita fazer a sua escolha quanto ao nível de participação no trabalho, o que necessariamente não é algo imutável, pois, inicialmente, pode-se optar por um tipo de participação e, depois, alterar, conforme o andamento da pesquisa. Seguindo esta ideia, Lüdke e André (2013, p. 32) salientam:

Decidir qual o grau de envolvimento no trabalho de pesquisa não significa decidir simplesmente que a observação será ou não participante. A escolha é feita geralmente em termos de um *continuum* que vai desde uma imersão total na realidade até um completo distanciamento.

Portanto, quando o assunto é observação dentro de uma pesquisa, duas situações podem ocorrer: uma delas é o pesquisador iniciar seu trabalho de pesquisa apenas como observador, registrando, mas não se envolvendo. No entanto, com o passar do tempo, pode ser que comece a se envolver com a pesquisa, tornando-se um participante dela. Como também o contrário é possível, ou seja, o pesquisador pode iniciar com um envolvimento maior na fase do estudo e, conforme o mesmo vai ocorrendo, ele se distancia.

Entre as possibilidades de observação, este estudo desenvolveu a observação participante, tendo como referência Lüdke e André (2013), que a definem como uma estratégia que vai além de uma observação direta, mas que pressupõe todo um conjunto de técnicas metodológicas e um envolvimento maior do pesquisador com a situação que está sendo investigada/estudada. Para este estudo, a escolha pela observação participante deu-se também devido ao tempo em que a pesquisadora estaria imersa no ambiente da pesquisa, o que faria com que houvesse um envolvimento na situação a ser estudada e no desenvolvimento de diferentes estratégias metodológicas. Para Gray (2012, p. 323), “com a observação participante, o observador se torna membro do grupo que está sendo pesquisado e, portanto, começa a entender sua situação ao vivenciá-la. O pesquisador passa a estar ‘imerso’ no contexto onde acontece a pesquisa de campo [...]”.

Quanto ao período de observação, as três turmas foram observadas no primeiro semestre do período letivo de 2015, nos meses de março, abril, maio, junho e julho. Nesse período, foram realizadas observações de trinta e oito (38) aulas. Nelas, acompanhou-se o cotidiano das turmas e o desenvolvimento dos planejamentos elaborados pelas professoras. Cabe destacar que isso só foi possível mediante a autorização da gestão e das professoras das turmas investigadas, que autorizaram mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B). As trinta e oito aulas observadas foram assim distribuídas:

Quadro 9 - Observações realizadas nas três turmas

<b>Turma</b>	<b>2º ano</b>	<b>1º ano</b>	<b>3º ano</b>
<b>Quantidade de aulas observadas</b>	14 aulas	12 aulas	12 aulas
<b>Período em que ocorreram as observações</b>	Março e abril de 2015	Mai e junho de 2015	Junho e julho de 2015

Fonte: A autora (2015).

Para as observações das aulas, levou-se em consideração o interesse em se manter um número aproximado de observações em cada um dos anos que compõem os três primeiros anos do ensino fundamental, o ciclo da alfabetização. Primeiramente, a proposta era iniciar as observações na turma de 1º ano, o que não ocorreu por solicitação da professora da turma. A mesma fez a solicitação de não iniciar em sua turma devido a, na ocasião do início do período das observações, haver uma estagiária de graduação em Pedagogia observando sua turma e também por haver na turma o aluno com síndrome de Asperger, o que, segundo ela, necessitaria de uma preparação inicial para receber outra pessoa observando a turma (tendo em vista que já teria a estagiária de pedagogia realizando observações). Portanto, ela solicitou um tempo para preparar o aluno para a entrada de mais uma pessoa para realizar observações na turma.

Os registros das observações foram realizados em diários de aula na perspectiva de Zabalza (2004), que os considera como importantes documentos para registro de acontecimentos e impressões do que vai acontecendo no período de aula. Na perspectiva do autor (ZABALZA, 2004, p. 14):

Do ponto de vista metodológico, os “diários” fazem parte de enfoques ou linhas de pesquisa baseados em “documentos pessoais” ou “narrações autobiográficas”. Essa corrente, de orientação basicamente qualitativa, foi adquirindo um grande relevo na pesquisa educativa dos últimos anos.

No desenvolvimento da pesquisa, os diários tiveram papel fundamental enquanto instrumentos para registros dos acontecimentos ocorridos em aula e das reflexões da pesquisadora para posterior utilização nesta tese. Nesse sentido, o diário se tornou um espaço descritivo, narrativo e reflexivo de acontecimentos que envolveram o contexto educativo e escolar. Dessa maneira, sua presença, neste estudo, foi de suma importância, possibilitando para a pesquisadora o movimento de busca de informações e fatos que ocorreram durante todo o período de desenvolvimento da pesquisa, e que se encontram registrados nos diários.

### 3.4.2 Entrevista semiestruturada

Com o intuito de se obterem dados para a pesquisa, foi desenvolvida a entrevista semiestruturada com as professoras alfabetizadoras, a partir de um roteiro que buscou contemplar assuntos como: alfabetização, letramento, formação, planejamento, práticas pedagógicas, recursos utilizados para alfabetizar e ambiente alfabetizador.

Quadro 10 - Roteiro para a entrevista desenvolvida com as professoras

Entrevista semiestruturada
Qual a tua formação?
Há quanto tempo tu trabalhas como alfabetizadora?
O que tu levas em consideração quando tu planejas as aulas? O que é mais importante na hora de construir o planejamento, de pensar nas atividades?
Como tu caracterizas tua metodologia de ensino?
Quais textos tu utilizas no dia a dia em sala de aula?
Como tu trabalhas o desenvolvimento da leitura, a formação de leitores? Quais situações tu promove, específicas para a leitura?
Como é trabalhada a produção textual? Com quais recursos e estratégias?
Quais são as maiores dificuldades que tu encontras, e observas quanto ao processo de alfabetização de teus alunos?
Existe algum planejamento integrado entre as professoras que trabalham com o ciclo da alfabetização? Como é a troca de experiências? Há um trabalho integrado entre vocês?
O que tu consideras importante na organização de uma sala de aula? E na constituição do ambiente alfabetizador?
Como tu defines teus alunos?
Como tu entendes o brincar na faixa etária de teus alunos? Quais ações tu desenvolves que contemplam o brincar?

Fonte: a autora (2015).

Com efeito, o uso de entrevista semiestruturada dá ao pesquisador a possibilidade de aprofundar a pesquisa, detalhando as possíveis questões que serão realizadas. Esse tipo de entrevista, por não seguir uma sequência de perguntas rígidas e fechadas, fazendo uso do roteiro apenas como apoio, permite uma maior flexibilidade no seu desenvolvimento. Da mesma forma, possibilita aprofundar as visões e opiniões por meio das quais for desejável que os respondentes aprofundem suas respostas (GRAY, 2012). Neste sentido, a ordem das

perguntas também pode ser modificada, conforme a direção que a entrevista tomar e as alterações necessárias podem ser feitas no desenrolar da entrevista. Além disso, esse tipo de entrevista possibilita ao pesquisador adicionar questões que não estavam previstas para a entrevista, sem tirar o foco do objetivo principal, de forma a favorecer a pesquisa.

As entrevistas com as três professoras foram realizadas em dias separados, no espaço da sala de aula e da sala de professores, em ambiente isolado da turma, em que foi possível haver uma conversa sem que houvesse interrupções. Na ocasião, abordou-se sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que se encontra nos Apêndices desta tese e também se destacou a importância da colaboração para a pesquisa, através das respostas fornecidas, como também foi conversado sobre a possibilidade de as professoras não responderem à todas as questões solicitadas. As entrevistas desenvolvidas foram gravadas com o consentimento das professoras. Sendo assim, a gravação forneceu a possibilidade de prestar atenção à forma como os participantes organizavam suas ideias, bem como as hesitações e pausas eventualmente presentes no ato da gravação, realizada pela pesquisadora. De fato, esses dados que surgiram durante a conversa são valiosos e carregados de significação. Muitas vezes, foi possível pensar nos tempos utilizados pelos participantes para responder/enunciar/expressar/elaborar as respostas às perguntas feitas durante as entrevistas. Talvez se possa dizer que o escopo de uma entrevista se vê revestido de sentido desde as respostas mais amplas até os detalhes sutis de um silêncio às vezes prolongado.

### **3.4.3 Análise documental**

Para agregar mais informações para a pesquisa, além da observação participante e da entrevista semiestruturada, foi realizada a análise dos Planos de Estudo das três turmas que serviram de base para o estudo. Nesses documentos, foram identificados como foco de análise: currículo, proposta pedagógica para turmas em processo de alfabetização, e o que estava previsto para o trabalho com a leitura e a escrita, como por exemplo, o compromisso de cada turma com a formação dos alunos. Sobre a análise documental, Lüdke e André (2013, p. 44-45) afirmam que:

Embora pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

A análise dos planos de estudo serviu para se obterem dados sobre a proposta pedagógica da escola no que compete ao processo de alfabetização, sendo possível, assim, cruzar estas informações constantes nos documentos com o problema de pesquisa. Nesse sentido, a análise documental assumiu um caráter importante na medida em que se podem cruzar informações entre aquilo que inspira a instituição do ponto de vista pedagógico e curricular com a forma como tais aspirações se projetam no cotidiano docente.

### 3.5 ÉTICA DA PESQUISA

A ética na pesquisa esteve relacionada aos princípios morais, os quais guiaram e ampararam o desenvolvimento da pesquisa. Nesta perspectiva, a pesquisa atendeu aos princípios éticos e a todas as normas e exigências do Comitê Científico da PUCRS. Para o desenvolvimento da pesquisa, que deu origem à Tese, todos os envolvidos no processo participaram mediante a preservação da privacidade, da informação sobre a pesquisa e com o consentimento informado através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que consta nos Apêndices desta Tese.

### 3.6 A ANÁLISE DOS DADOS

Os dados obtidos através da pesquisa foram analisados, tendo como referência as etapas descritas por Bardin (2011), quando explicita a técnica de Análise de Conteúdo (AC). Para tanto, a análise de conteúdo requer uma organização das diferentes fases da análise, essas, por sua vez, organizam-se em três polos: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Essas fases, conforme Bardin (2011), não acontecem necessariamente em uma ordem cronológica, linear.

A pré-análise é a fase em que são escolhidos os documentos que serão submetidos à análise. A escolha dos documentos pode levar em consideração os objetivos ou hipóteses da pesquisa. Para este trabalho investigativo, os documentos foram selecionados a partir do problema e das questões que nortearam o estudo. A pré-análise contempla, ainda, a leitura “flutuante” que, para Bardin (2011), é o primeiro contato do investigador com os materiais de pesquisa. Na sequência, ocorreu a escolha dos documentos que formaram o *corpus* que é “o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2011, p. 126). Para este trabalho investigativo, os textos que formaram o *corpus* do estudo foram compostos a partir da leitura dos seguintes materiais de pesquisa:

Quadro 11 - Materiais de pesquisa que formaram o *corpus* para o estudo investigativo

Registros de observações de 38 aulas em três turmas de anos iniciais.
Transcrição de entrevistas com as professoras das três turmas observadas.
Análise dos Planos de Estudo das três turmas que serviram de base para o estudo.

Fonte: A autora (2015).

A segunda fase compreendeu a exploração do material selecionado para o estudo. Consistiu em classificar e codificar os materiais, tendo como referências as questões norteadoras da pesquisa e outros elementos que surgiram da leitura dos materiais resultantes da pesquisa. A partir desses resultados, foram obtidas as categorias de análise, que estão articuladas ao problema de pesquisa.

A terceira e última etapa da análise de conteúdo permitiu que a pesquisadora, tendo os dados à sua disposição, pudesse “propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (BARDIN, 2011, p. 131).

### 3.6.1 O desenho metodológico da análise

Neste estudo investigativo, na primeira fase da análise, ocorreu a leitura flutuante de todos os materiais - registros das observações feitas nos diários de aula, materiais trabalhados em aula pelas professoras, transcrição das entrevistas e Planos de Estudo destinados para as três turmas - buscando desenvolver a seleção dos que serviram de *corpus* para o estudo. Com base nessa leitura, foram selecionados os textos que seriam utilizados para a análise, tendo como critério inicial o problema de pesquisa e as questões norteadoras do estudo. Na sequência, a partir desse *corpus* selecionado, foi desenvolvida outra leitura, realizando breves anotações a partir de palavras-chave ou frases que melhor categorizavam a observação registrada e que levariam às possíveis categorias que iriam emergir da pesquisa. A partir das etapas apontadas por Bardin (2011), optou-se por elaborar uma sistematização que pusesse os dados em foco em forma de categorias, neste estudo, ilustradas por cores. Nesse sentido, os materiais selecionados foram então agrupados por tais signos, tendo como referência, inicialmente, as questões norteadoras do estudo:

Quadro 12 - Codificação da pesquisa (categorias *a priori*)

Quais os gêneros textuais que embasam as práticas pedagógicas das professoras?	Azul
Quais elementos constituem o ambiente alfabetizador e como ele é utilizado no desenvolvimento das práticas pedagógicas?	Rosa
Quais estratégias são direcionadas para desenvolver/fomentar a formação de leitores?	Amarelo
Quais estratégias são direcionadas para desenvolver/fomentar a formação de produtores de texto?	Verde

Fonte: A autora (2015).

Além dos materiais obtidos tendo como base as questões norteadoras desse estudo, através da leitura desenvolvida e das anotações realizadas, foi possível identificar outros aspectos significativos de análise que apareceram com bastante ênfase na pesquisa, embora inicialmente não tenham sido contemplados nas categorias emergentes do estudo. Para fins de organização didática, foram definidas palavras-chave e/ou frases e cores para destacar a presença desses materiais de análise nos resultados da pesquisa, dada a incidência e pertinência de tais dados que, por si só, inspirariam outra pesquisa.

Quadro 13 - Codificação da pesquisa (categorias emergentes)

Afetividade / resolução de conflitos	Violeta
Brincar / ludicidade / jogos	Vermelho

Fonte: A autora (2015).

A opção por palavras-chave e/ou frases para representar a essência da observação foi uma forma escolhida de organizar e codificar os resultados de forma a contribuir com o surgimento das categorias, sempre tendo como foco/ponto de partida, o problema de pesquisa. A codificação é essencial nesta técnica de análise (AC), pois: “Tratar o material é codificá-lo” (BARDIN, 2011, p. 133). A partir dessa etapa, foi possível identificar como resultados das decodificações:

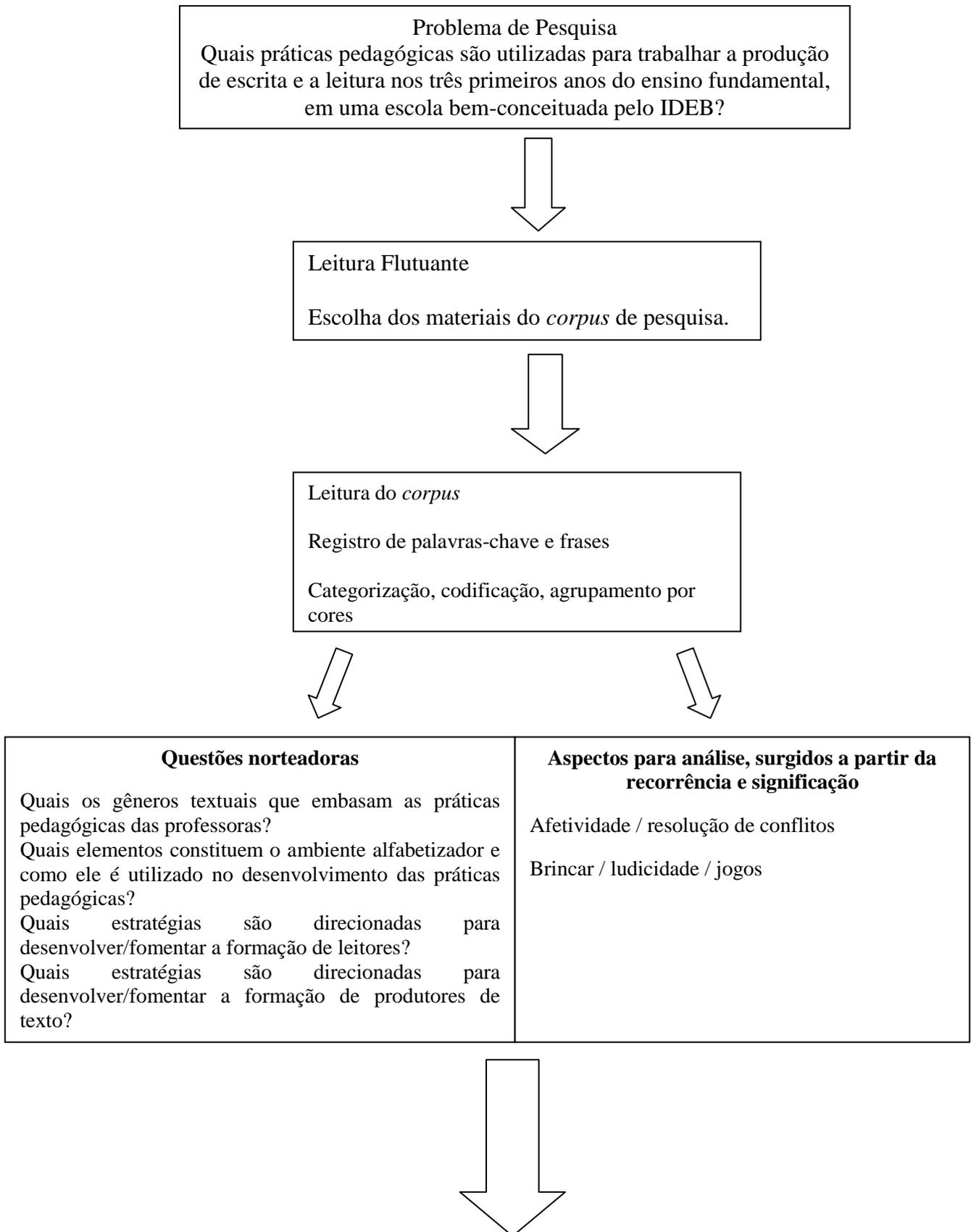
Quadro 14 - Resultados das decodificações

Gêneros textuais nas práticas pedagógicas	32 vezes
Ambiente alfabetizador e como ele é utilizado no desenvolvimento das práticas pedagógicas	12 vezes
Práticas pedagógicas de leitura e formação de leitores	84 vezes
Práticas pedagógicas para fomentar a formação de produtores de texto	27 vezes
Afetividade / resolução de conflitos	65 vezes
Brincar / ludicidade / jogos	29 vezes

Fonte: A autora (2015).

A partir da decodificação, os dados obtidos através da pesquisa foram agregados, agrupados em unidades que possibilitaram a relação com o objeto de estudo. A figura 9 representa o caminho percorrido para a definição das categorias de análise.

Figura 9 - Caminho percorrido para definição das categorias de análise



**CATEGORIAS (E SUBCATEGORIAS) DE ANÁLISE****Leitura e a escrita no ciclo da alfabetização: do ensino das primeiras letras à leitura e à escrita fluente de textos**

A aquisição da escrita alfabética

Práticas de leitura e formação de leitores

Práticas pedagógicas de produção de textos

O uso de gêneros textuais no trabalho pedagógico de leitura e escrita

**A ludicidade no ciclo da alfabetização**

Jogos, brinquedos e materiais lúdicos no ambiente alfabetizador: favorecendo a aprendizagem da leitura e da escrita

Brincar livre e espontâneo no ciclo da alfabetização

**As aprendizagens que ultrapassam os conteúdos escolares**

Resolução de conflitos e combinações: oportunidades para aprender a (con)viver

A valorização do aluno: contribuições para o processo de aprendizagem

Fonte: A autora (2016).

#### 4 CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE

O critério para a escolha e para a organização das categorias levou em consideração o referencial teórico deste estudo, as questões norteadoras da pesquisa e a quantidade de vezes que as palavras-chave/frases surgiram com a leitura do material na etapa da codificação. A primeira categoria contempla as duas principais prioridades no processo de alfabetização: a leitura e a escrita, focando o trabalho das professoras nas turmas do primeiro ciclo no que tange às práticas pedagógicas que envolvem esses dois fundamentais conteúdos. Essa categoria é dividida em subcategorias, que irão discorrer sobre as metodologias e os recursos utilizados pelas professoras no ciclo da alfabetização. A segunda categoria prioriza o ato de brincar, as brincadeiras e os jogos, enfim, a ludicidade presente no ambiente alfabetizador e no planejamento docente. Aqui tratou-se tanto do ato de brincar como algo que pode favorecer as práticas pedagógicas, como aquele brincar livre, espontâneo, favorável para o desenvolvimento da criança. A terceira e última categoria aprofunda reflexões acerca das aprendizagens que ultrapassam os conteúdos escolares, trata da resolução de conflitos em sala de aula, das relações de interativas, da afetividade e da valorização do aluno, o que foi bastante evidenciado nos materiais de pesquisa.

Para fins de análise, tendo como referência principal o problema de pesquisa - Quais práticas pedagógicas são utilizadas para trabalhar a produção escrita e a leitura nos três primeiros anos do ensino fundamental, em uma escola bem-conceituada pelo IDEB? -, serão triangulados os resultados obtidos dos registros das observações e materiais utilizados pelas professoras, das transcrições das entrevistas e do que consta nos Planos de Estudo direcionados para os três primeiros anos do ensino fundamental, no que tange à leitura e à produção escrita, associando essa gama de dados com referenciais teóricos da área e com as inferências da pesquisadora.

A apresentação dos diálogos, falas, atividades e de todos os registros das observações realizados nos diários de aula, entrevistas e análise de documentos que foram selecionados para esta tese aparecerá exposta no corpo do texto (e não em anexos) devido a serem utilizados como material de análise e de ilustração nos respectivos capítulos em que se encontram. As respostas das entrevistadas, deglavadas das entrevistas, estão relatadas de forma original, sem alterações ou correções gramaticais que poderiam comprometer a estrutura fonética das expressões, de modo que perderiam a originalidade. Como forma de organização da análise, serão utilizados códigos criados pela pesquisadora que irão corresponder aos participantes e às situações que envolveram a pesquisa:

Quadro 15 - Códigos e significados utilizados na análise

<b>Código</b>	<b>Significado</b>
P1	Fala da professora do 1º ano
P2	Fala da professora do 2º ano
P3	Fala da professora do 3º ano
C	Fala de apenas uma criança
C1 C2 C3 ...	Fala de diferentes crianças na mesma situação
Cs	Fala coletiva de crianças
Prô	O vocativo professora, dito por criança(s)
Profe	O vocativo professora, dito por criança(s)
P	Fala da pesquisadora
// //	Emissão de som
...	Atividade contínua

Fonte: A autora (2016).

#### 4.1 LEITURA E A ESCRITA NO CICLO DA ALFABETIZAÇÃO: DO ENSINO DAS PRIMEIRAS LETRAS À LEITURA E À ESCRITA FLUENTE DE TEXTOS

Para iniciar o capítulo da análise da pesquisa a partir das categorias definidas, apresento uma frase dita pelo diretor da escola no primeiro dia da observação. Ao me receber e ser questionado sobre o bom desempenho da escola nas avaliações externas, como os resultados que a escola obteve no IDEB que envolvem o ensino fundamental, o que foi critério de escolha da escola para o desenvolvimento da pesquisa, sua resposta foi: *“Procuramos fazer o feijão e o arroz bem feito”*.

Ao ouvir *“feijão e arroz bem feito”*, logo tive certeza de que minha pesquisa iria além do que eu havia pensado. A partir daquele instante, eu queria decifrar, atribuir significado a esta frase. A busca por uma definição para esta frase, para mim, viria principalmente com as observações das aulas, mas não somente através delas, mas também, através de minha imersão em todo o contexto escolar. Este fato fez com que eu me remetesse a uma fala ocorrida durante a Banca de Qualificação do Projeto desta Tese, quando uma das professoras que compôs a Banca falava sobre o quanto o campo “passa por cima da gente”, ou seja, ao chegar ao campo, somos imersos e invadidos por falas, visualizações, sensações que nos desacomodam, que nos tiram certezas e que fazem com que a pesquisa busque novos rumos, planeje novos desenhos e, sobretudo, que assumamos uma postura aberta diante do inédito.

Percebi, então, que minha pesquisa seria muito mais do que constava em meu Projeto de Qualificação e que o rumo da investigação só se desenharia durante o percurso.

Tal trajetória foi se desenvolvendo e a pesquisa começou a se compor, tendo como base o processo de alfabetização. Sobre isso, quando se refere à alfabetização, os primeiros conteúdos escolares que vêm à mente são leitura e escrita, ou seja, quando nos remetemos ao conceito mais recorrente dado à alfabetização, encontramos: aprender a ler e a escrever. Dessa forma, esses dois conteúdos acabam por ser o cerne do trabalho pedagógico que envolve os três primeiros anos do ensino fundamental, pois, é nessa fase que a criança entra para a escola para adquirir habilidades para usar a língua oral e escrita em diferentes situações sociais. Talvez por isso mesmo Ferreiro e Teberosky (1999, nota preliminar) iniciam a obra *Psicogênese da Língua Escrita* afirmando que: “Ensinar a ler e a escrever continuam sendo uma das tarefas mais especificamente escolares”.

Que esses dois conteúdos, leitura e escrita, estavam presentes nos Planos de Estudo das três turmas investigadas era algo esperado, visto que são turmas em processo de alfabetização. A partir da análise dos Planos de Estudo destinados para os três primeiros anos do ensino fundamental, foi possível identificar a orientação para um trabalho pedagógico voltado para o domínio da linguagem oral e escrita, para a participação social efetiva, como forma de comunicação, acesso à informação, qualidade de vida e exercício da cidadania. E para que isso fosse possível, no que cabe ao trabalho com leitura e escrita, havia algumas metas destinadas para os três primeiros anos, eram elas: fazer com que o aluno adquira gosto pela leitura de diversos tipos de textos; valorizar a leitura como fonte de informação; utilizar a linguagem, oral e escrita, para melhorar a qualidade de suas relações pessoais e saber se expressar bem na escrita, utilizando diferentes registros, sabendo adequar a língua oral e escrita às circunstâncias e às diferentes situações sociais.

Fazendo uma leitura do que consta nos Planos de Estudo, é possível destacar que se espera que, no primeiro e no segundo ano, o aluno já faça a leitura de diferentes tipos de textos e consiga escrever textos de gêneros variados, fazendo uso da escrita alfabética. Nos Planos de Estudo, a escola não faz uma divisão entre primeiro e segundo ano na parte dos objetivos, de forma que os objetivos listados contemplam os dois primeiros anos do ensino fundamental, embora cada ano possua suas características, suas peculiaridades.

Já no que compete ao terceiro ano, na leitura dos planos, foi possível identificar a ideia de continuidade do trabalho que é desenvolvido nos dois primeiros anos, o que passa uma ideia de linearidade e completude. É possível, então, refletir sobre um terceiro ano - em tese - com características de complementaridade, e não um ano para suprir lacunas eventualmente

deixadas em anos anteriores. Por mais que seja possível identificar pontos em comum, como por exemplo, o trabalho voltado para a leitura de diferentes tipos de textos e a utilização da linguagem com eficácia em diferentes situações, no que cabe à leitura e à escrita, é perceptível uma exigência maior neste referido ano, tendo como objetivos uma leitura fluente e a produção de textos coesos e coerentes, havendo uma preocupação maior também para a questão da ortografia.

Pude constatar que há, desde o primeiro ano, estendendo-se ao segundo, a preocupação com a escrita alfabética e ortográfica, de modo que, na escola, desde o início do processo de alfabetização, já havia um comprometimento por parte das professoras para o trabalho com a ortografia, que é desenvolvido no âmbito da alfabetização. Essa posição das professoras que trabalham com a aquisição da escrita alfabética de forma mais sistemática (primeiro e segundo ano) vai ao encontro do que pensa Morais (2010) sobre o trabalho com a ortografia desde as turmas de alfabetização. O referido autor acredita que, erroneamente, ocorre um adiantamento em muitas escolas no trabalho com o erro ortográfico, o que ele denomina como preconceito em relação ao ensino da ortografia. Nas palavras de Morais (2010, p. 67):

Já presenciei situações em que, durante uma atividade de produção individual de textos espontâneos, quando as crianças demonstravam preocupação com a ortografia, perguntando à mestra com qual letra se escrevia tal ou qual palavra, tinham como resposta que “não se preocupassem, porque no futuro iam aprender aquilo”.

Morais (2010) não se refere a um trabalho sistemático que tem como meta uma escrita sem erros ortográficos em turmas de alfabetização, até porque, como mencionado no Marco Teórico desta Tese, para chegar à escrita alfabética, a criança passa por diferentes níveis e em todos eles comete seus deslizos de escrita, gerados pelas marcas da oralidade e pela construção psicogenética que faz para elaborar as palavras. Esses “erros” são visíveis em todos os níveis, inclusive no alfabético, em que a escrita já possui valor sonoro e todos os fonemas existentes na palavra são identificados pela criança.

Enfatize-se que compreender que esses erros são construtivos, ou seja, que fazem parte do processo de aquisição da escrita alfabética é importante para o professor poder planejar práticas pedagógicas que contribuam para que o aluno avance em suas hipóteses de escrita. Corrobore-se, essa ideia de erro construtivo é algo defendido por Ferreiro e Teberosky (1999), com base na teoria de Piaget, que reconhece o conhecimento como aquisição e não como algo

dado. Como argumentam as autoras, “esta noção de *erros construtivos* é essencial” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 33).

Na escola investigada, havia a compreensão de que o erro fazia parte do processo de construção da escrita. Como também, havia a preocupação com a escrita correta das palavras, o que foi identificado nas práticas das professoras que participaram do estudo, através de atividades previstas no planejamento docente e em situações ocorridas durante as aulas, conforme é possível observar em uma atividade de leitura de palavras, na turma de 1º ano:

*C1: Prô, o que é EVA?*

*C2: É nome de gente.*

*C3: E também é aquela coisa de chimarrão.*

*C2: Não, porque não tem o R.*

*P1: Isso mesmo não tem o R. Não é ERVA!*

*(Observação registrada no diário de aula, no dia 28/05/15)*

Observando que havia a dúvida quanto ao registro correto da palavra, a professora se dirigiu ao quadro e fez o registro das duas palavras: 1 – EVA; 2 – ERVA. Na sequência, pediu que observassem a diferença entre as escritas produzidas no quadro. As crianças reconheceram imediatamente a letra “R” e o som da letra na palavra, que ocasionava diferença na escrita e na leitura. Um fato a destacar é que, no mês de maio, quando ocorreram as observações na turma de primeiro ano, as crianças já reconheciam os sons e a grafia de todas as letras do alfabeto. Todos os dias, a professora fazia um exercício de leitura do nome e do som de todas as letras do alfabeto, a partir da utilização do alfabeto fixado na sala. Neste dia, com o registro das duas palavras no quadro, a professora questionou os alunos:

*P1: Se a escrita está diferente, ela representa coisas diferentes. Então, qual dessas formas é correta para escrever e ler a erva que usamos no chimarrão?*

*C: A 2.*

*P1: E eu posso usar a primeira forma para escrever sobre a erva do chimarrão?*

*Cs: Não!*

*P1: Isso mesmo! Não, porque cada palavra tem uma maneira correta de escrita.*

*(Observação registrada no diário de aula, no dia 28/05/2015)*

Esse momento ocorrido na turma de primeiro ano ilustra a ideia de Moraes (2010) de que, embora o trabalho focado para a ortografia ganhe propriedade a partir da aquisição da escrita alfabética, durante as dúvidas das crianças é importante o professor orientar e trabalhar

a escrita correta de palavras. Isso foi possível de verificar quando a professora do primeiro ano aproveitou a dúvida das crianças durante a atividade de leitura para apresentar o registro correto das duas palavras que estavam ocasionando dúvida. Frente a isso, é possível aliar a alfabetização à escrita correta das palavras, desde que se respeite e se compreenda as hipóteses de escrita da criança, ou seja, as construções que a criança fará durante o processo de aquisição da língua escrita.

Quando predominava nas escolas a metodologia sintética e o uso das cartilhas, os livros de literatura e os materiais de leitura geralmente eram oferecidos para as crianças depois que aprendiam a ler, ou seja, o professor guardava os livros e os materiais de leitura até que a criança aprendesse a ler. Dessa forma, funcionava o “aprender a ler para ler”. Contrariando essa ideia, Teberosky e Colomer (2003) apontam a importância de se oferecer livros e materiais de leitura para a criança, mesmo àquela que não esteja alfabetizada, ou seja, “ler para aprender a ler”. As autoras acreditam que a leitura deve ser estimulada e realizada mesmo que a criança ainda não leia de forma convencional. Da mesma forma, a preocupação com a escrita correta deve ocorrer mesmo que a criança ainda não esteja alfabetizada, sempre levando em consideração que a construção da escrita envolve níveis nos quais a criança irá cometer os equívocos na escrita, oriundos de suas hipóteses.

No período de desenvolvimento da pesquisa na turma de 2º ano, foi observado que havia a preocupação com a ortografia, embora ela tenha sido mais trabalhada através das correções feitas pela professora e por meio de ditados desenvolvidos em aula, por exemplo, a professora promovia atividades de reflexão coletiva e de reescrita de palavras, tendo como base os erros ortográficos. Dessa forma, havia a preocupação com a correção dos ditados e com o registro correto das palavras. Os cadernos eram todos corrigidos. As palavras registradas de forma incorreta pelas crianças, no caderno ou em folhas, constantemente eram registradas no quadro para que todos os alunos pudessem esclarecer dúvidas sobre a forma correta de registro. Havia, na turma, estratégias diferentes para se trabalhar a correção de ditados, tais como:

*P2: Agora que já concluímos o ditado, a prô vai pedir para que vocês troquem o caderno com o colega que senta ao lado.*

*C: Pra quê, prô?*

*P2: Para o colega fazer a correção das palavras. Vai ser assim: a prô vai registrar as palavras do ditado no quadro e vocês, com o lápis, irão corrigir as palavras do colega. Entenderam?*

*Cs: Sim.*

*P2: Depois eu vou perguntar quais as palavras que foram escritas de forma errada. Vamos ver qual ou quais palavras vocês estão errando mais e vamos ver o motivo do erro.  
(Observação registrada no diário de aula, no dia 30/03/2015)*

Sobre o uso de ditado para trabalhar a escrita correta de palavras, recorre-se ao conceito de Moraes (2010, p. 61) para refletir sobre sua utilização como estratégia para o trabalho que envolve a ortografia. O autor cita o ditado como a atividade preferida de professores dos anos iniciais para ensinar ortografia: “Normalmente, ditam-se pequenos textos (ou listas de palavras), faz-se a correção coletiva (colocando o modelo correto no quadro-negro) e pede-se aos alunos que corrijam o que erraram”. O autor também menciona que é corriqueiro pedir aos alunos que façam no caderno o registro das palavras cuja escrita foi realizada de forma incorreta. Às vezes, é solicitado que registrem mais de uma vez a mesma palavra escrita de forma errada, como se isso fizesse com que a forma correta da palavra ficasse registrada na memória. Para Moraes (2010), o ditado é um exercício de verificação de erros e não uma atividade de reflexão sobre a escrita correta das palavras. Dessa forma, não é a atividade mais adequada para se trabalhar a ortografia.

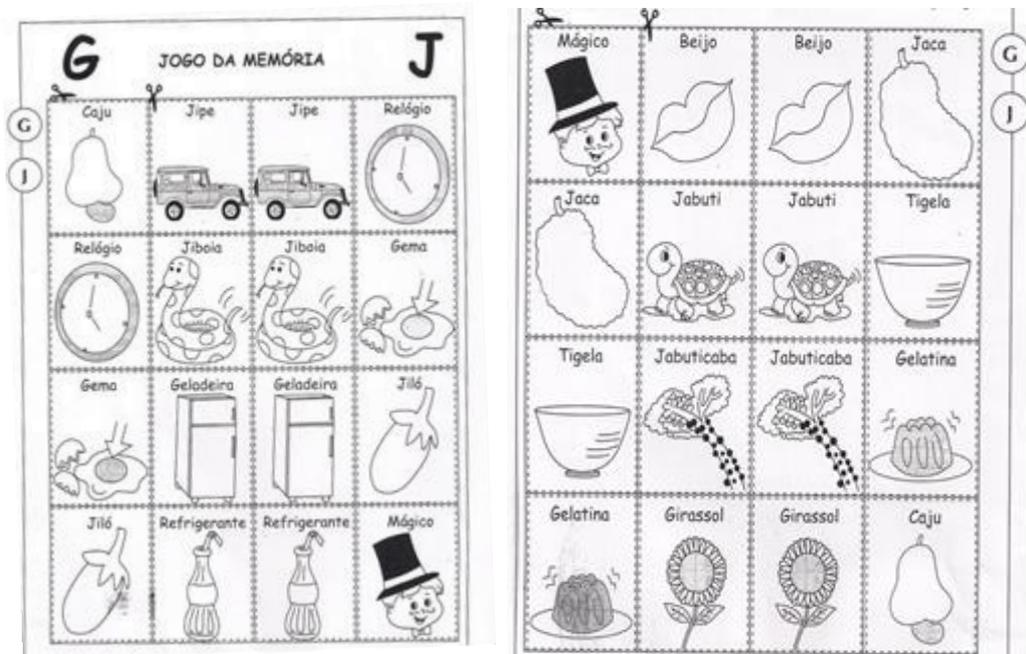
Nessa perspectiva, o desenvolvimento do ditado na turma do segundo ano possibilitou a verificação dos erros de escrita. Através da atividade, a professora pôde perceber quais os deslizos mais cometidos pelas crianças. Porém, após a fase de verificação, é importante a reflexão acerca dos erros cometidos. Pude observar que o ditado, na turma da professora do segundo ano, não era um exercício apenas de verificação, pois havia um trabalho que se estendia após o registro das palavras, trabalho este sempre associado com a reflexão sobre a escrita, envolvendo também a participação dos alunos nas correções. Na turma, o trabalho com a ortografia foi desenvolvido também mediante as produções textuais dos alunos, algo frequente no trabalho pedagógico da professora. Através das escritas espontâneas, de frases e textos, a professora verificava os erros de escrita. A partir daí, trabalhava a ortografia, por meio da reescrita e de orientações coletivas feitas geralmente utilizando o quadro e o giz como recursos, referentes aos erros mais cometidos pelas crianças, principalmente relacionados à troca de letras.

No que tange ao trabalho com a ortografia, tendo como estratégia pedagógica a produção de textos, Rana e Augusto (2011) defendem o ensino da ortografia desde as turmas de alfabetização e apontam que, embora a ortografia esteja relacionada à escrita correta das palavras, e não à produção de um texto bem escrito, as duas coisas estão ligadas, pois, como explicitam as autoras, “um bom texto final é aquele que não contém erros ortográficos e

gramaticais e nem problemas no encadeamento das ideias ou no vocabulário usado” (RANA; AUGUSTO, 2011, p. 80).

Na turma de terceiro ano, o trabalho com a ortografia era mais frequente no planejamento docente. Diferentemente das turmas anteriores, era também conteúdo presente no plano de estudo destinado para a turma e no planejamento da professora que desenvolveu diferentes práticas pedagógicas tendo como foco as dificuldades ortográficas. Quando questionada sobre o que levava em consideração para construir o planejamento de suas aulas, a professora da turma de terceiro ano acrescentou (P3): “No terceiro ano, a gente trabalha muito a ortografia, aí eu trabalho muito com a produção de textos, vou vendo as dificuldades deles e, com base nisso, vou fazendo os planejamentos, de acordo também com o que está nos objetivos da escola”. Nessa turma, durante o período de desenvolvimento da pesquisa, foram utilizadas diversas estratégias para o trabalho que envolve a ortografia, entre elas, a produção textual. Nesse sentido, o trabalho que envolveu a ortografia ficou evidenciado por meio de atividades de escrita, revisão e reescrita de diferentes textos, como também, através do uso do dicionário e de jogos ortográficos, construídos pelos alunos.

Figura 10 - JOGO para trabalhar a ortografia – G e J



Fonte: atividade entregue pela professora em aula (2015).

A construção de jogos em sala de aula possibilita que os alunos façam parte do processo de planejamento e desenvolvimento da aula, algo que vai desde a elaboração até a utilização do produto final. A participação do aluno na construção dos jogos, sem dúvida,

enriquece a aula, tornando-a mais significativa, pois os alunos são capazes de perceber a autoria em suas produções. Ademais, os jogos são recursos favoráveis para o professor desenvolver conteúdos, mas cabe destacar que a presença dos jogos em sala de aula transcende a ideia de trabalhar conteúdos, pois possibilita a atividade de brincar livremente, criativamente, desenvolvendo aspectos importantes para as aprendizagens. Nessa mesma linha de pensamento, Fortuna (2011, p. 128) afirma: “Uma aula ludicamente inspirada não é, necessariamente, aquela que ensina conteúdos com jogos, mas aquela em que as características do brincar estão presentes [...]”. Nessa perspectiva, os jogos são recursos que proporcionam momentos para brincar que, conseqüentemente, favorecem aprendizagens significativas.

As aprendizagens significativas, por sua vez, estão associadas com a ideia de que os diferentes conteúdos que integram os planos de estudo precisam ser (re)pensados de acordo com a relevância que terão para a vida dos alunos e para a continuidade de sua trajetória no ambiente escolar. Conforme consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, 2013, p. 116):

A escola tem tido dificuldades para tornar os conteúdos escolares interessantes pelo seu significado intrínseco. É necessário que o currículo seja planejado e desenvolvido de modo que os alunos possam sentir prazer na leitura de um livro, na identificação do jogo de sombra e luz de uma pintura, na beleza da paisagem, na preparação de um trabalho sobre a descoberta da luz elétrica, na pesquisa sobre os vestígios dos homens primitivos na América e de sentirem o estranhamento ante as expressões de injustiça social e de agressão ao meio ambiente.

Por conseguinte, é preciso e emergente que os diferentes conteúdos que compõem os componentes curriculares sejam pensados de forma a tornar o currículo algo significativo e real, que vá além do ensino mecânico de normas e de conceitos, mas que faça relações com situações cotidianas, que permitam que o aluno possa sentir e participar do processo educacional.

Na escola investigada, através da leitura dos planos de estudo, foi possível evidenciar que o trabalho que envolve a língua portuguesa tem como conteúdos centrais a alfabetização, a leitura e a escrita de textos fluentes. Nesta perspectiva, há conteúdos em comum para todos os anos, como a utilização de diferentes portadores de textos, como também, outros que estão destinados para cada ano/ciclo. Neste contexto, através da leitura e análise dos planos de estudo, foi possível perceber que o primeiro ano, fase inicial da alfabetização, prevê conteúdos voltados para o ensino alfabético, escrita espontânea de palavras, frases e textos, leitura hipotética de textos, como também a leitura fluente de palavras e frases. Quanto ao

segundo ano, há um avanço significativo nos conteúdos que envolvem a leitura e escrita, pois já há a pretensão de se trabalhar a leitura fluente, a interpretação textual, a elaboração de respostas completas e coerentes, através de posicionamento crítico frente ao que é lido, produção de textos bem estruturados, reescrita de textos e ortografia. Já o terceiro ano visa trabalhar a leitura fluente e compreensiva, tendo também como conteúdos centrais a produção de textos e a ortografia.

No que envolve a leitura e a escrita, mais precisamente, a língua portuguesa, os conteúdos previstos para os três primeiros anos apresentam uma ideia de linearidade crescente, que parte do mais simples para o mais complexo, ou seja, com a apropriação do sistema de escrita alfabética, para a escrita de textos fluentes. Porém, desde o primeiro ano, a utilização de textos é prevista no trabalho pedagógico do professor alfabetizador, embora este tenha como incumbência o trabalho que envolve a apropriação da escrita alfabética (e tudo o que isso demanda – noção de espaço, linha, letra, conhecimento alfabético, grafia, fonema etc.) e a formação de leitores.

Vindo ao encontro desta perspectiva, a professora da turma do primeiro ano, durante entrevista, quando questionada sobre a alfabetização ocorrer no primeiro ano, respondeu: *“No primeiro ano, sim, com certeza, no primeiro ano. Tem condições, tem capacidade, porque a alfabetização, ela é prazerosa. Aprender a ler e a escrever não dói, pelo contrário, ela faz com que ‘tu crie’ asas, né? E as pessoas já vêm com isso, como se fosse uma dor, como se uma letra causasse uma dor e elas não causam dor, muito pelo contrário, elas curam a gente”*. (P1). Essa afirmação da professora evidencia que seu planejamento busca atender ao que está previsto no Plano de Estudo da escola, destinado para o primeiro ano, bem como aponta que suas ações são planejadas de forma que, ao concluírem o primeiro ano, os alunos estejam lendo e com uma escrita alfabética. Sua fala aponta credibilidade na aprendizagem por parte do aluno e a importância da organização de um planejamento pedagógico lúdico, que desperte a imaginação, o interesse e que seja prazeroso, que não cause desconforto ou que seja um processo doloroso para a criança. As palavras de Russo (2012, p. 12) vão ao encontro do pensamento da professora: *“É preciso acreditar que a criança pode e vai aprender. Só conseguimos ensinar quando realmente acreditamos em nós mesmos e nos alunos”*.

Quanto ao segundo ano, foi possível verificar que tanto o Plano de Estudo como os conteúdos se debruçam para um trabalho voltado para a leitura mais fluente, visto que há uma exigência maior na parte de produção de textos, através de um trabalho que envolve ortografia, reescrita e outras possíveis estratégias. Enfim, espera-se que o aluno já leia, escreva e compreenda textos de diferentes gêneros, o que implica sua utilização no trabalho

pedagógico. Para o terceiro ano, os conteúdos de língua portuguesa contemplam a leitura fluente e compreensiva, a produção de textos coesos e coerentes, sendo que, neste ano, há uma preocupação maior com os aspectos ortográficos e gramaticais, evidenciados durante a pesquisa através de atividades como produções textuais.

No que diz respeito a práticas pedagógicas de alfabetização, tomam-se como referência aquelas que buscam oferecer mais do que o ensino de “um conjunto de formas gráficas”, e sim, práticas que têm como foco promover atividades que sejam significativas. Sobre isso, reporte-se ao que foi sugerido no marco teórico desta tese, quando se apresentaram as distintas visões teóricas acerca dos processos de alfabetização e letramento, justificando a importância de alfabetizar a partir de práticas pedagógicas que explorem recursos significativos e que sejam contextualizadas. Práticas estas que insiram, cada vez mais, a criança no meio letrado (ou na cultura letrada), que explorem os usos sociais da língua e que proporcionem às crianças condições de aprender. As palavras de Ferreiro (2001, p. 103) corroboram esta ideia:

Em vez de nos perguntar se “devemos ou não devemos ensinar”, temos de nos preocupar em DAR ÀS CRIANÇAS OCASIÕES DE APRENDER. A língua escrita é muito mais do que um conjunto de formas gráficas. É um modo de a língua existir, é um objeto social, é parte de nosso patrimônio cultural.

Neste mesmo sentido, para a realização das práticas pedagógicas, convém observar o que consta nos documentos que permeiam o Planejamento Escolar, entre eles, o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Escolar e os Planos de Estudo, sendo o plano de aula fruto de todos esses documentos e o instrumento de trabalho docente que irá conduzir o desenvolvimento das aulas, contribuindo para a aprendizagem significativa. Piletti (2010) reforça a ideia de que o plano de aula permite ao professor acompanhar a sequência de todas as atividades que são desenvolvidas em um dia de aula. Dessa forma, deve “prever estímulos adequados aos alunos, a fim de motivá-los, e criar uma atmosfera de comunicação entre professor e alunos que favoreça a aprendizagem” (PILETTI, 2010, p. 70).

Sobre os planos de aula, foi possível constatar que todas as professoras que participaram do estudo seguiam seus planejamentos. Todas as atividades já estavam planejadas com antecedência, assim como os anexos e as folhas entregues para os alunos e materiais que seriam necessários para as aulas já estavam providenciados com antecedência, o que possibilitou a organização das aulas e evitou improvisos. A professora do segundo ano, por exemplo, chegava mais cedo à escola e ia direto para a sua sala, a fim de organizá-la para receber sua turma. Quando questionada sobre o fato de todos os dias arrumar a sala antes do

início da aula, respondeu: *“Sim, eu chego mais cedo, tem dias que eu abro a escola até, e venho para a sala para organizar o espaço para eles”*. Na ocasião, perguntei a ela se o motivo de organizar a sala antes de iniciar aula era com o intuito de os alunos encontrarem a sala arrumada na entrada. A professora, então, respondeu: *“Também. No meu planejamento, sempre tem leitura, então o canto da leitura é usado todos os dias. Como a gente divide a sala com os grandes da manhã, todos os dias, eu arrumo a sala para que, quando os pequenos entrem, já encontrem o canto lindo, arrumado, como deve ser. Faço isso todos os dias. Também coloco a rotina no quadro, que corresponde ao que iremos fazer, o que está planejado para este dia. Assim, quando chegam, eles já olham e sabem o que iremos fazer. Eles acompanham a rotina, percebem que nossa aula tem uma sequência, que foi planejada”*.

Validando este contexto, Russo (2012) apresenta a ideia de que a rotina é um procedimento que organiza e orienta o trabalho dos professores e dos alunos. Nesse sentido, em turmas de alfabetização, torna-se necessário que os professores privilegiem, em suas rotinas, momentos relacionados ao trabalho com a linguagem oral e escrita e para práticas de leitura, sejam elas realizadas pelos professores ou pelos alunos. A autora ainda destaca que, para que haja eficiência, as rotinas devem ser organizadas a partir dos objetivos propostos para a aula e das necessidades cognitivas dos alunos, sendo que é importante contemplar atividades permanentes, atividades sequenciadas ou projetos e atividades ocasionais.

Por atividades permanentes pode-se compreender aquelas que são consideradas de suma importância/indispensáveis em uma turma de alfabetização; nelas, encaixam-se as atividades fixas relacionadas ao sistema de escrita e ao desenvolvimento do raciocínio matemático. Como exemplos ligados à pesquisa desenvolvida na escola investigada, podem-se citar atividades que eram previstas no planejamento docente: na turma de primeiro ano, a leitura diária do alfabeto – nome da letra e som, e a contação de histórias relacionada ao projeto que acontecia todas as segundas-feiras; na turma de segundo ano, o momento diário de leitura e a utilização do canto da leitura; na turma de terceiro ano, a hora da leitura semanal e as atividades de produção textual. Atividades sequenciadas ou projetos são aqueles organizados de forma a seguir uma sequência de estratégias de ensino com o foco em se trabalharem determinados conteúdos e/ou explorar um tema/assunto. Por atividades ocasionais podem-se conceber as que buscam identificar os interesses dos alunos a assuntos que não estão relacionados aos conteúdos escolares e ao projeto específico que a turma está desenvolvendo. Ambas as atividades são importantes, pois, juntas, tornam a rotina algo não engessado, mas sim, algo organizado para aluno, como também, permitem que a aula vá além

do trabalho de conteúdos escolares, ao mesmo tempo em que mantêm a preocupação com o trabalho de conteúdos que é de extrema importância para o processo de alfabetização.

Sobre a rotina, cabe destacar que deve ser organizada de forma a atender aos objetivos da aula e às necessidades da turma, nessa concepção, torna-se algo passível de alterações, pois, se for para atender melhor à turma, não pode ser algo imutável, engessado. Como professora alfabetizadora, constato, em minhas práticas pedagógicas, a importância das atividades permanentes (ou fixas) que envolvem o sistema de escrita e o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático em turmas do ciclo da alfabetização, sejam elas atividades diárias ou semanais. A rotina, quando entendida como algo que pode ser modificado para atender às necessidades da turma, é algo que organiza o trabalho do aluno e que pode proporcionar atividades pedagógicas focadas para os principais conteúdos da alfabetização.

Em verdade, através da fala da professora do segundo ano sobre a organização da sala de aula, pode-se perceber a preocupação com o desenvolvimento do que estava previsto para a aula, como também, a existência do planejamento. Nessa turma, como nas outras, primeiro e terceiro ano, foi observado que as professoras tinham a preocupação com os recursos que eram previstos nos planejamentos, pois sempre eram providenciados com antecedência, contando com a parceria da gestão da escola em muitas ocasiões, como por exemplo, para providenciar cópias de textos e de atividades que seriam entregues para os alunos. Sobre essa parceria, lembro que, por diversas vezes, durante a pesquisa, refleti sobre a parceria da gestão para o desenvolvimento das aulas. Sempre que necessário, as professoras contaram com o apoio da supervisora da escola para tratar assuntos referentes ao andamento das aulas, ao planejamento e às questões relacionadas aos alunos. A direção (diretor e vice-diretora da tarde) também era bastante presente, mantendo uma boa aproximação com os alunos, o que também favorecia o andamento das aulas e o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Para Russo (2012, p. 16):

[...] em uma escola, o professor não é o único responsável pela formação do aluno. De uma forma mais ampla, podem ser considerados educadores, além do professor, todas as pessoas que se relacionam direta ou indiretamente com o aluno – coordenador, orientador, supervisor, inspetor, diretor, auxiliar, servente, cozinheiro, guarda, médico, dentista, equipe docente, burocrática, administrativa, de apoio, de manutenção etc., ou seja, todos aqueles que se proponham a participar do processo educacional no desenvolvimento de sua função.

Decerto, o comprometimento e a participação ativa de todos os envolvidos no processo escolar favorecem o desenvolvimento das ações que permeiam o ensino e a aprendizagem e contribuem para a formação do aluno. Sobre a parceria da gestão nesse

processo que resulta na qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas, pude presenciar realidades bem distintas entre escolas pertencentes à mesma rede pública de ensino, nesse caso, a rede pública estadual. No período em que estive desenvolvendo a pesquisa na escola investigada, de março a julho de 2015, as escolas da rede estadual de ensino estavam debatendo a possibilidade de paralisação devido a fatores como: modificações no plano de carreira dos professores, possível parcelamento de salários e precárias condições de trabalho. Lembro que, durante o período da pesquisa, ocorreram assembleias com a participação de professores e, na escola investigada, houve conversas na sala dos professores, direcionadas principalmente a questões relacionadas ao plano de carreira docente. Não houve falas relacionadas a condições de trabalho, precariedade do prédio ou materiais.

Em contrapartida, no semestre seguinte do mesmo ano, mais precisamente entre trinta e sessenta dias após o período da coleta de dados, estive visitando algumas escolas da rede pública estadual, na função de professora supervisora de estágio pela instituição de ensino superior na qual trabalho e, na ocasião, conversei com as professoras titulares das turmas que estavam na regência de classe no mesmo período em que eu estava desenvolvendo a pesquisa na escola investigada. Minhas observações, nesse período, e os relatos das professoras resultaram na constatação de que essas escolas em que estive observando as alunas em estágio apresentavam realidades bem distintas da escola em que eu realizei a pesquisa, principalmente no que era visível, ou seja, a estrutura física dos prédios.

Por diversas vezes, refleti sobre o estado precário dos prédios, dos banheiros e das condições que estavam sendo oferecidos para a comunidade escolar, em especial, alunos e professores. Essa mesma precariedade era estendida ao apoio às aulas, por conta dos materiais e recursos pedagógicos disponibilizados aos docentes, pois, ouvi da maioria das professoras dessas escolas que não havia verba para cópias (em algumas escolas, nenhuma), não havia materiais básicos de uso coletivo ou individual, havendo a solicitação, inclusive, de o trabalho docente priorizar a dobradinha giz e quadro para evitar o uso de recursos como cópias, folhas, cola, lápis colorido e outros materiais. De forma contrária, a escola em que foi realizada a pesquisa sempre manteve um ambiente limpo, agradável, com autorização para cópias e apoio para os planejamentos docentes.

Minha intenção com esta reflexão não é desmerecer o trabalho com quadro e giz, longe disso, até porque esses dois elementos são importantes e são os recursos que todas as escolas possuem à disposição do professor e, quando bem utilizados, possibilitam aulas de grande aprendizado. Tampouco, é valorizar as atividades impressas em folhas (as cópias) entregues para os alunos, pois eu mesma tenho algumas críticas quanto ao uso excessivo desse

tipo de material. Minha intenção é a de promover a reflexão sobre como há diferenças entre escolas, mantidas pela mesma rede pública de ensino, sendo que essas diferenças podem ser ocasionadas pela forma como são dirigidas, pelo apoio que os gestores fornecem aos seus professores, o que interfere também na qualidade das práticas pedagógicas.

E para ilustrar as práticas pedagógicas de leitura e escrita ocorridas na escola investigada, que mais se aproximaram da ideia de concepção de alfabetização na perspectiva de letramento, serão apresentadas algumas das atividades desenvolvidas pelas professoras no contexto de suas práticas, bem como situações ocorridas nas três turmas investigadas. Essas práticas de leitura e escrita, embora estejam todas relacionadas ao tema central - alfabetização - serão subdivididas em três subcategorias: a) a aquisição da escrita alfabética; b) práticas de leitura e formação de leitores; c) práticas pedagógicas de produção de textos. A divisão por subcategorias levou em consideração a ideia de analisar diferentes práticas e situações ocorridas no contexto escolar na perspectiva de três importantes habilidades que envolvem os três primeiros anos do ensino fundamental. A primeira é mais relacionada à aquisição da escrita alfabética, estando, dessa forma, mais atrelada às práticas pedagógicas desenvolvidas na turma de primeiro ano; a segunda é associada à leitura e à formação do sujeito leitor; e a terceira se refere mais às práticas relacionadas à escrita e à produção de textos. Embora conversem e se relacionem entre si, estas subcategorias são merecedoras de uma análise em particular. Ainda nessa categoria de análise, dentro das práticas pedagógicas de leitura e escrita, abordou-se a categoria que discorre acerca da utilização de diferentes gêneros textuais nas práticas pedagógicas das três professoras, nas três turmas investigadas.

#### **4.1.1 A aquisição da escrita alfabética**

Ferreiro (2012, p. 39) aponta que: “A alfabetização não é um luxo nem uma obrigação, é um direito”. Quando a autora traz essa afirmação, concomitantemente, pode-se refletir sobre a ideia de que aprender a ler e a escrever é um direito de todas as crianças que, no futuro, tornar-se-ão o que a autora chama de homens e mulheres livres, cidadãos e cidadãs que respeitam as diferenças linguísticas e culturais. E, para que isso seja possível, Ferreiro (2012) acredita que todas as crianças estão receptivas para aprendizagens significativas e contextualizadas.

Outra importante ideia do pensamento de Ferreiro é que a aprendizagem é um processo contínuo, nesta perspectiva, a alfabetização, por ser um processo, é algo que nunca se encerra. “A alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início

é, na maioria dos casos, anterior à escola e que não termina ao finalizar a escola primária” (FERREIRO, 1993, p. 47). E, nesse processo, cabe destacar que a criança começa o aprendizado da língua escrita muito antes de ingressar na escola para aprender a ler e a escrever, o que acontece principalmente pela influência da cultura letrada. Perante a isso, ao se ingressar na escola, na turma de primeiro ano do ensino fundamental para iniciar o processo formal de alfabetização, são necessárias práticas pedagógicas que valorizem os conhecimentos que a criança tem sobre a língua.

Na turma de primeiro ano em que ocorreu a pesquisa, a aquisição da escrita alfabética de palavras e frases, é algo que faz parte dos objetivos previstos nos planos de estudo da escola e é também algo que a professora acredita que possa acontecer. Para tanto, a partir das observações, foi possível identificar que a professora desenvolveu um trabalho pedagógico focado na alfabetização, priorizando uma metodologia que contemplou a ludicidade, os gêneros literários e a ênfase na formação de leitores. A professora fez uso constante de estratégias de ensino, como contação de histórias, uso de diferentes textos, como letras de música, histórias literárias, trabalho com palavras significativas para os alunos e atividades lúdicas que trabalharam a consciência fonológica. Essa conclusão vem ao encontro do que disse a professora sobre sua metodologia de trabalho: *“Eu faço uma mistura. Trabalho com diferentes metodologias. Eu parto da consciência fonológica e trabalho com diferentes tipos de textos, com contação de histórias, explorando o lúdico e também com projetos”* (P1).

Advindas desta metodologia de trabalho, na turma de primeiro ano, havia algumas atividades de rotina, desenvolvidas todos os dias em que estive observando a turma, como por exemplo, a pronúncia diária do som de todas as letras do alfabeto, de forma ordenada e aleatória; a pronúncia do nome de todas as letras do alfabeto, também de forma ordenada e aleatória; a leitura de palavras e o registro escrito no caderno, atividades essas que contavam com o apoio de recursos expostos na sala de aula.

Figura 11 - Alfabeto fixo com letras e alfabeto fixo com letras, palavras e imagem



Fonte: registro da pesquisadora (2015).

Figura 12 - Cartaz com alfabeto fixo



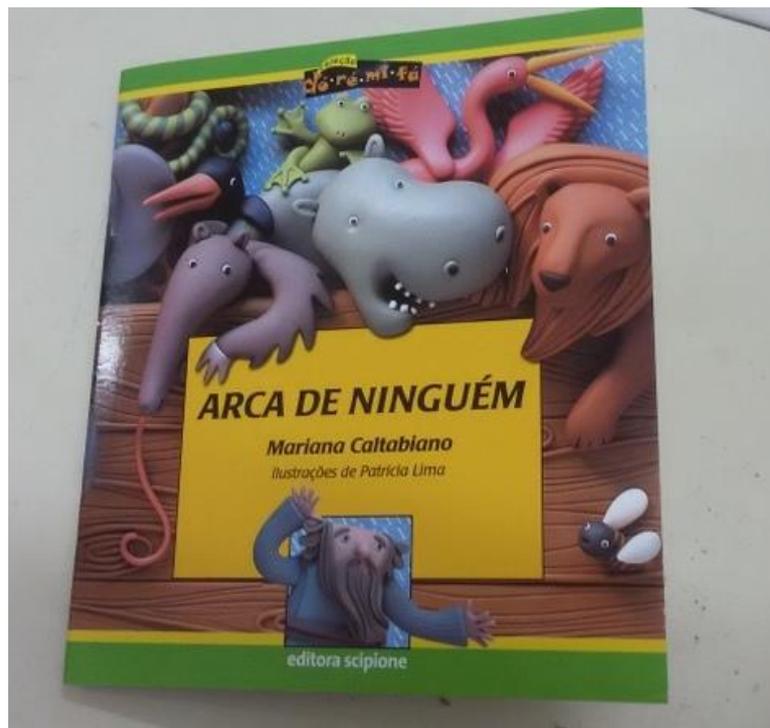
Fonte: registro da pesquisadora (2015).

As Figuras 11 e 12 ilustram exemplos de recursos presentes no ambiente da sala de aula, utilizados como apoio para as práticas alfabetizadoras, um alfabeto fixo, na parte superior do quadro, contendo letras, palavras e imagens; e um cartaz com as letras do alfabeto fixado na porta. Deste modo: “O alfabeto é um material imprescindível na sala de aula. Principalmente para os anos iniciais, ele constitui um material de apoio e consulta.” (RUSSO, 2012, p. 19). Cabe destacar que a pesquisa, na turma de primeiro ano, ocorreu entre os meses de maio e junho de 2015, portanto, as crianças desta turma tinham ingressado na escola há aproximadamente três meses e, neste período, todas as crianças, sem exceção, conheciam as letras do alfabeto - grafia e som - e algumas já realizavam a leitura de palavras. Uma forma de constatar isso ocorreu quando, em um dia de observação, a professora chamou alguns alunos, e para cada um deles fez o registro de diferentes palavras numa folha de papel. Na sequência, pediu para que as crianças fizessem a leitura das palavras. Através de suas hipóteses, da junção dos fonemas e do que já haviam aprendido em aula, as crianças que receberam as palavras realizaram a leitura, algumas necessitaram de uma análise maior da palavra, outras foram mais ágeis, desenvolvendo uma leitura mais fluente. Para a professora da turma: *“Eles conseguem realizar a leitura porque já compreendem como é o processo da leitura.*

*Possivelmente, sairão do 1º ano ‘alfabéticos’, produzindo suas escritas e, em julho, muito provavelmente muitos já estarão lendo”.*

O fato de ter dito que, no mês de julho, provavelmente, muitos já estariam lendo, reflete a crença da professora de que seus alunos são capazes de aprender a ler, como também demonstra seu objetivo de trabalho. Para tanto, desenvolvia diversas atividades de incentivo à leitura, uma delas era a contação de histórias. Feita pela professora todas as segundas-feiras, a contação de histórias era uma atividade que contemplava o projeto que estava sendo desenvolvido na turma: “A Arca de Noé”. Para integrar o projeto, as histórias escolhidas tinham um ponto em comum: todas estavam relacionadas aos diferentes animais que habitaram a arca, um exemplo é o livro, “A arca de Ninguém”, de Mariana Caltabiano, trabalhado na turma no dia 18 de maio de 2015. A sala de aula também continha materiais e trabalhos relacionados ao projeto.

Figura 13 - Livro A Arca de Ninguém



Fonte: registro da pesquisadora (2015).

Figura 14 - Decoração da sala referente ao Projeto



Fonte: registro da pesquisadora (2015).

Sobre o trabalho desenvolvido a partir de projetos, é algo previsto no PPP da escola, a qual apresenta, em seu marco operativo, a orientação de que as ações da escola sucederão a partir de um planejamento que tem como ênfase a metodologia de projetos e pesquisa. Na parte destinada à dimensão pedagógica, no que cabe ao planejamento e à metodologia, através da leitura do PPP, identificou-se que a escola orienta que o planejamento docente seja realizado através de projetos, que deverão levar em consideração os conteúdos previstos nos planos de estudo destinados para cada ano. Esses conteúdos, por sua vez, deverão ser desenvolvidos em consonância aos temas escolhidos para os projetos. Conforme a leitura do documento, o objetivo do desenvolvimento do trabalho pedagógico que se resulta por meio de projetos é a motivação do aluno na busca de novos conhecimentos, e para que isso ocorra e seja algo significado, há, no PPP da escola, a orientação para que, através de votação, os alunos façam a escolha dos temas de projeto.

No período em que estive desenvolvendo a pesquisa, pude constatar que a escola segue o que consta no PPP quanto à metodologia de trabalho a partir de projetos, pois, além de observar isso nas práticas das professoras que participaram da pesquisa, tive a oportunidade de acompanhar o processo de votação dos projetos que seriam desenvolvidos no trimestre seguinte. Há, na escola, uma preparação para essa escolha, visto que os alunos são orientados, mediante conversa com a professora, sobre a importância de se trabalhar com projetos. A supervisão entra nas salas e explica como é o processo da escolha, que é feito por eles, os alunos. No dia 29/04/2015, presenciei a fala da supervisora na turma do segundo ano. Neste dia, a supervisora passou em todas as turmas para falar sobre projetos e para explicar

como aconteceria a votação. Deste modo, a escola dá voz aos alunos, que, em conversa com a professora, manifestam seus temas de interesse. A partir disso, são elencados os temas que irão para a votação naquela turma. A votação tem dia específico, no qual todas as turmas, uma de cada vez, dirigem-se ao saguão da escola onde recebem da gestão da escola (direção e supervisão) uma cédula com os nomes dos possíveis projetos (escolhidos pelas turmas). Os alunos escolhem o tema em que têm mais interesse assinalando com um “X” e colocam o voto em uma urna. A contagem então é feita e o projeto que receber mais votos será trabalhado na turma. Nesse período, era possível encontrar exposta em diferentes espaços da escola - saguão, salas de aula e sala dos professores - uma folha contendo os temas escolhidos pelas turmas que iriam para a votação.

Figura 15 - Folha de divulgação dos projetos das turmas de 2015

Turma	Assuntos escolhidos
Turma 11	Animais/ Histórias e lendas
Turma 12	Animais/ Histórias e lendas
Turma 21	Animais aquáticos/ A horta na escola
Turma 22	Planetas/ Horta
Turma 31	Cobras/ Dinossauros/ Mágica
Turma 32	Felinos/ Oceanos
Turma 41	Esportes/ Cinema
Turma 42	Tartarugas/ Gregos
Turma 51	As sete maravilhas do mundo/ Tecnologia

Fonte: registro da pesquisadora (2015).

Esta metodologia de trabalho, organizada a partir de projetos, considera os conhecimentos das crianças a respeito do tema e favorece a possibilidade de um trabalho multidisciplinar. Note-se que é uma organização de trabalho pedagógico que permite a participação do aluno em todas as etapas do processo, como a escolha do tema, das atividades realizadas e dos recursos utilizados. Nessa perspectiva, a função principal do professor, na metodologia de projetos, é incentivar, orientar e auxiliar o aluno a tornar-se o agente de sua

própria aprendizagem (MENEGOLLA; SANT'ANNA, 2003). As conversas acerca do projeto, antes mesmo de irem para a votação, eram algo presente nas turmas, como é possível de constatar nessa conversa da professora do segundo ano com seus alunos:

*P2: Nesse feriado de Páscoa eu viajei e aproveitei para colher macela.*

*C1: Prô, o que é macela?*

*P2: É uma erva que a gente colhe e usa para fazer chá quando está com “dodói” de barriga. As pessoas costumam colher na sexta-feira Santa, que foi sexta-feira passada. Colhem e guardam, geralmente, em vidros e aí usam o ano todo para fazer chás.*

*C1: Prô, eu não sou bebê para falar dodói.*

*P2: Mas eu uso essa forma de falar com gente grande também, é só uma forma carinhosa de falar.*

*P2: Mas sobre a macela, ela é uma erva utilizada para chás, que pode ser cultivada em horta, isso me lembrou do nosso Projeto sobre horta na escola. Vocês acham que é uma possibilidade para nossa horta na escola?*

*Cs: Sim.*

*(Observação registrada no diário de aula, no dia 06/04/2015)*

A professora, então, aproveitou esse momento para falar sobre o Projeto “Horta na Escola”, sugerido pelos alunos, e pediu a opinião deles sobre o que seria cultivado na horta. Os alunos começaram a participar, falando de possibilidades de tipos de chás que poderiam ser cultivados na horta (hortelã, capim cidreira, funcho) e os tipos de chás existentes em suas casas. A professora aproveitou a ocasião para explicar que eles estudariam os tipos de chás, que iriam cuidar da horta, plantar, regar etc.

Ainda sobre o desenvolvimento de projetos nas turmas investigadas, na turma de primeiro ano, o Projeto “A Arca de Noé” permitiu a junção do tema animais, através de diferentes práticas alfabetizadoras. A contação de histórias relacionada ao projeto, ocorrida semanalmente, era algo muito aguardado pelos alunos, como é possível verificar no diálogo presenciado na turma:

*C1: O profe, quantos dias faltam para a segunda?*

*P1: Por quê?*

*C1: ‘Pra’ nossa história.*

*C2: Do que vai ser?*

*P1: Surpresa, mas é linda!*

*C2: Ai, Ai, tomara que venha segunda logo.*

*C3: Tomara, no domingo, quando ‘tô’ em casa, eu lembro que é amanhã.*

*P1: Mas nós vamos ouvir outras historinhas essa semana.*

*(Observação registrada no diário de aula, no dia 22/05/2015)*

As crianças do primeiro ano eram acostumadas a ouvir histórias, porém, as das segundas-feiras eram especiais porque eram esperadas, tinham uma significação especial para elas. Ouvir a história relacionada ao projeto era algo aguardado, era como se fosse um ritual de todas as segundas-feiras. Ritual esse lúdico e rico em aprendizagens, porque não se tratava apenas de uma contação de histórias com o intuito de introduzir novos fonemas no processo de alfabetização ou de trabalhar a escrita e a leitura de palavras, mas era uma ocasião para apreciar uma bela história, sendo também um momento rico para novas aprendizagens. Para isso, a professora fazia uma preparação da sala, utilizava diferentes recursos, imitava o som dos personagens e interagia com as crianças. Enfim, era, realmente, um momento de integração muito bem planejado. Para essa contação de histórias de todas as segundas-feiras, a professora vestia um avental e convidava a Luana e o Sr. Alfabeto, dois fantoches muito queridos pelas crianças, que todas as segundas-feiras faziam parte da atividade.

Figura 16 - Sr. Alfabeto e Luana – fantoches de contação de histórias do 1º ano



Fonte: registro da pesquisadora (2015).

*Pl: Vamos chamar a Luana e o Senhor Alfabeto para participar da nossa história?*

*Cs: Sim!*

*Cs: Senhor Alfabeto, Luana, Senhor Alfabeto, Luana...*

*(Observação registrada no diário de aula, no dia 26/05/2015)*

Após o chamamento, os personagens surgiam nos braços da professora que começava a emitir a voz dos personagens, iniciando uma interação com as crianças, antes do início da contação de história:

*P1: Oi gente, eu estava com saudade!*  
*C1: Luana, sabia que nós fomos passear?*  
*P1: Que legal, 'me contem', vocês foram passear e viram o quê?*  
*C2: Fomos numa fazenda.*  
*C3: Tinha muitos animais.*  
*C2: E uma arca.*  
*P1: Uma arca?*  
*C3: Sim, como a Arca de Noé.*  
*P1: E o que vocês mais gostaram?*  
*C4: Dos bichinhos que tinha lá.*  
*P1: Que legal! Hoje nossa história vai falar sobre um animal que possivelmente vocês viram na fazenda.*  
*C4: O leão, Luana?*  
*P1: Mas o leão vocês conhecem. E também eu acho que não tinha leão lá na Fazenda Arca de Noé. Tinha?*  
*Cs: Não.*  
*C4: A girafa.*  
*P1: Será?*  
*P1: Vamos ver se vocês adivinham de que animal a gente vai falar e depois a gente vai ouvir uma história.*  
*P1: É um mamífero. Aliás, lembram o que é um mamífero?*  
*C4: Que toma leite.*  
*P1: Isso. E além de beber, esse bichinho nos dá leite e do leite desse bicho a gente pode fazer queijo, manteiga.*  
*C2: Eu sei, eu sei, baleia.*  
*P1: Não, não é baleia.*  
*C4: É a vaca, Sr. Alfabeto?*  
*P1: Isso, é a vaca!*  
 (Observação registrada no diário de aula, no dia 26/05/15)

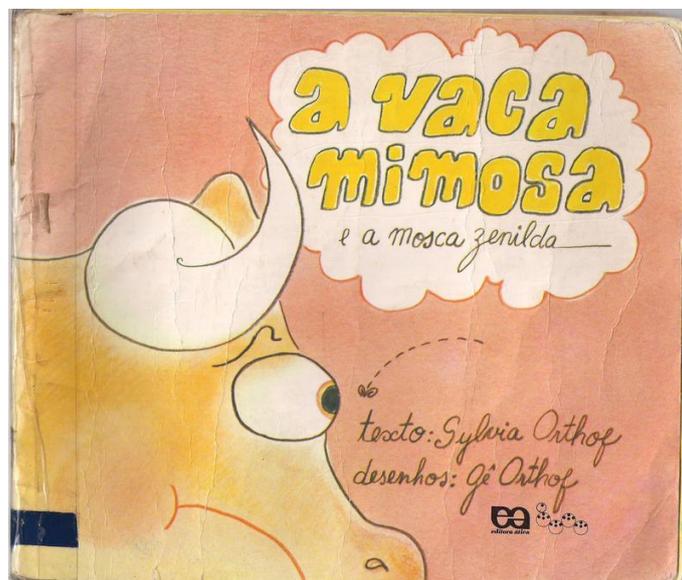
Conforme se verificou no diálogo, as crianças do primeiro ano visitaram uma fazenda localizada no município de Gravataí, chamada “A Arca de Noé”. Esta atividade foi planejada em virtude do desenvolvimento do projeto. Nesta visita, as crianças passaram dois turnos na fazenda, manhã e tarde, conhecendo características de diferentes animais e da vida rural. O planejamento contou com a colaboração dos familiares e da gestão da escola, que também participou do passeio. As crianças retornaram com muitas informações, que foram socializadas em aulas posteriores ao passeio. Após o diálogo inicial, a professora convidou as crianças para ouvir a história: “A Vaca Mimosa e a Mosca Zenilda”<sup>21</sup>, de Sylvia Orthof<sup>22</sup>. Na sequência, colocou o Sr. Alfabeto e a Luana sobre uma mesa, e começou a contação da história mudando o tom de voz, realizando pausas, emitindo o som dos personagens, tornando

<sup>21</sup> Neste livro da literatura infantil, a personagem principal, a vaca Mimosa, tenta se livrar da mosca Zenilda, que insiste em ficar grudada ao corpo da vaca, zumbindo e fazendo cócegas, por considerá-la linda.

<sup>22</sup> ORTHOF, Sylvia. *A Vaca Mimosa e a Mosca Zenilda*. 9. ed. São Paulo: Ática, 1991.

a história divertida. A história foi escolhida com o propósito de contemplar o Projeto “A arca de Noé”, que trabalha os diferentes animais, como também, trabalhar a leitura e a escrita de palavras, dando ênfase para palavras formadas com a letra “V”.

Figura 17 - Obra: A Vaca Mimosa e a Mosca Zenilda



Fonte: registro da pesquisadora (2015).

Na realidade, ouvir histórias era algo fascinante para as crianças do primeiro ano, porquanto, havia na turma um comportamento leitor já instituído para esse momento. O Sr. Alfabeto e a Luana só apareciam para a turma se havia na turma um comportamento leitor, que implicava ficar em silêncio para aproveitar ao máximo a história que seria contada. O gosto pelas histórias fazia com que esse comportamento fosse algo internalizado, ou seja, a partir do momento em que a professora anunciava que iria contar a história, as crianças já se preparavam, com olhos e ouvidos atentos para apreciar a contação de história, ou seja, sabiam apreciar aquele momento. E cobravam dos colegas, caso alguém estragasse o momento com conversa ou distração. Rana e Augusto (2011) trazem a ideia de que a escola, além de ensinar a ler, precisa também trabalhar com as crianças o comportamento leitor, ou seja, a forma pela qual as crianças realizam a leitura ou se comportam ao ouvi-la, o que muitas vezes se torna um desafio. Nessa turma, no entanto, esse comportamento era algo positivo.

Cabe destacar que, nessa turma, primeiro ano, a contação de histórias não era algo que ocorria somente nas segundas-feiras, pois a professora também contava e lia histórias para as crianças em outros dias. Porém, nas segundas-feiras, era uma atividade fixa/permanente no planejamento semanal e, portanto, algo que os alunos já sabiam que ia acontecer. Atividades fixas de leitura e escrita, como hora do conto e produção de textos espontâneos, são algo positivo no planejamento semanal de turmas em processo de alfabetização, pois favorecem a

organização das aulas e podem possibilitar que a criança participe da organização das atividades que serão desenvolvidas, como por exemplo, a escolha do livro ou do texto que será utilizado na hora do conto ou o planejamento da atividade de escrita espontânea.

Após a contação de histórias, a professora do primeiro ano tinha o costume de fazer questionamentos sobre o conteúdo da história, bem como perguntas relacionadas ao sentido do texto para a criança, noutras palavras, o que a história significou para as crianças. Rana e Augusto (2009, p. 52) analisam a atividade de interpretação de texto, afirmando que “uma atividade a ser evitada – mas que ocorre com frequência nas escolas brasileiras – é pedir aos alunos que contem o que o autor queria dizer. Essa adivinhação não faz sentido, porque o que importa numa situação de leitura é o que o texto quis dizer para o leitor”. Nessa turma, percebi que, após a contação de histórias, a professora desenvolvia alguns questionamentos relacionados com interpretação, estes tinham como foco a opinião dos alunos referente à história. Também costumava desenvolver questões de compreensão do texto, estas, por sua vez, estavam relacionadas ao conteúdo do texto, ao que o autor descreveu. Como professora, compreendo que ambas são importantes no trabalho com o texto, embora eu aprecie mais as atividades que têm como foco a interpretação, pois permitem que o aluno faça a sua leitura da história, que se posicione, que comente, que interprete da sua maneira e não com base no que o autor quis dizer ou conforme informações contidas no texto. Porém, as atividades de compreensão também são válidas, pois trabalham o conteúdo da história, podendo também servir como atividades de escrita.

Além da contação de história e das atividades de compreensão e interpretação, com o intuito de trabalhar a formação leitora e a escrita alfabética, no primeiro ano, foram realizadas atividades pedagógicas relacionadas às histórias contadas. No dia da contação da história da vaca Mimosa e da mosca Zenilda, por exemplo, ocorreram outras atividades, relacionadas à história e à personagem principal, utilizando outros recursos, como se pode verificar:

*PI: Agora vamos ouvir uma música bem legal que conta uma história sobre uma vaca. A profe vai colocar a música uma vez e vocês vão ouvir, depois vai tocar de novo e eu quero ver vocês cantando, junto comigo.*

*C: Eu adoro música profe!*

*PI: Eu sei, por isso, a gente vai cantar bastante.*

*(Observação registrada no diário de aula, no dia 26/05/15)*

A música<sup>23</sup> começou a tocar, as crianças ouviram uma vez e, na segunda vez que tocou, já começaram a cantar junto com a professora. A professora ensinou alguns gestos para fazer durante a música, as crianças repetiram os gestos, sem dificuldade. Ficou evidente que este tipo de gênero textual: a música, bem como as atividades relacionadas a ela, era bastante apreciado pelas crianças. Nesta turma, o trabalho com letra e melodia de música era algo presente na prática pedagógica da professora. Isso também foi evidenciado no dia da Festa do Caderno, realizada no dia onze de maio, em virtude de os alunos passarem a usar o caderno de linhas. Para comemorar, a professora planejou e organizou uma festa, com bolo, decoração e a distribuição de dois cadernos por aluno, um caderno de aula e um caderno para os temas, ambos com linhas.

Figura 18 - Painel referente à festa do caderno



Fonte: registro da pesquisadora (2015).

---

<sup>23</sup> A música apresentada foi “A Vaca”, disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=\\_5fyHk-zKdY](https://www.youtube.com/watch?v=_5fyHk-zKdY).

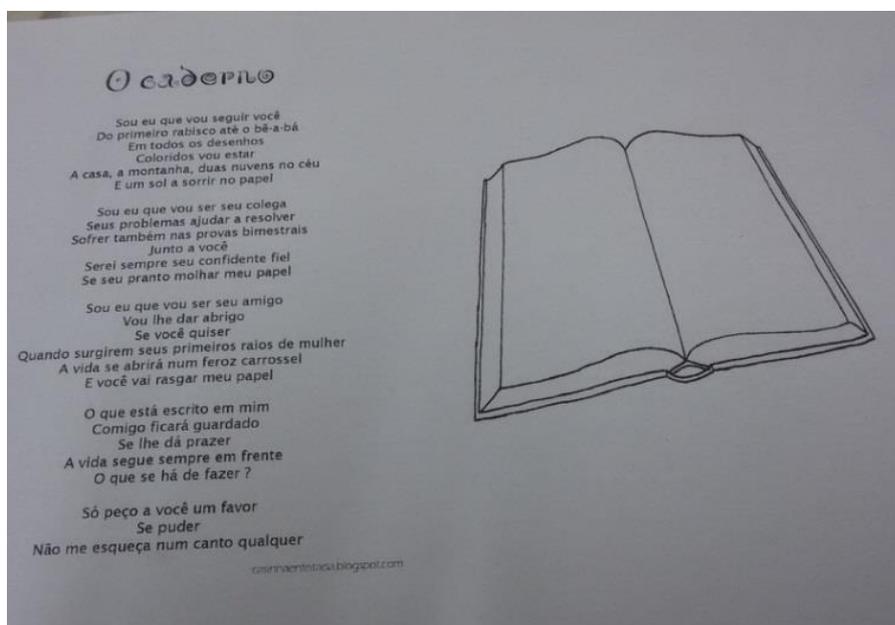
Figura 19 - Decoração e bolo referentes à festa do caderno



Fonte: registro da pesquisadora (2015).

As figuras 18 e 19 ilustram parte da decoração da sala para o evento “A Festa do Caderno”, algo que foi muito aguardado pelas crianças. Neste dia, a professora entregou para cada aluno uma cópia da letra da música “O Caderno” (Toquinho), colocou a música para tocar e pediu que ouvissem a música.

Figura 20 - Texto/música “O Caderno” (Toquinho)



Fonte: registro da pesquisadora (2015).

Na sequência, a música tocou novamente e a professora solicitou que os alunos acompanhassem a música, através da letra que estava na folha. Mesmo ainda não possuindo domínio quanto à leitura, as crianças conseguiram acompanhar as palavras registradas da

música por meio de diferentes estratégias: passar o dedo abaixo das palavras, sublinhar as palavras com um lápis ou apenas acompanhando com os olhos.

Efetivamente, práticas pedagógicas que contemplem a leitura de palavras e de textos são fundamentais desde o início da escolarização, mesmo que as crianças ainda não estejam lendo, pois permitem o conhecimento sobre a escrita e a formulação de hipóteses de leitura. A música tocou algumas vezes e, em todas elas, foi possível perceber que todos cantaram e que quase todos acompanharam a letra escrita no papel. Por essa razão, o trabalho com letra de música geralmente é muito apreciado por crianças, o que pode ocorrer pelo reconhecimento, quando se trabalha com músicas conhecidas e apreciadas por elas; pelo caráter lúdico, nesse caso, destacam-se principalmente as músicas que contemplam rimas e letras divertidas; como também pelas melodias ou pelos assuntos que abordam. Seja por qualquer um desses motivos, a música pode ser favorável para a aprendizagem da leitura, como também para fazer parte de momentos importantes da turma, como foi a Festa do Caderno para a turma do primeiro ano.

O momento da entrega dos cadernos de linha (um para a aula, outro para o tema) tornou-se uma atividade relacionada à aprendizagem alfabética, ocasião em que a professora fez a relação do nome das crianças com as letras do alfabeto. Na oportunidade, pude perceber que todas as crianças da turma reconheciam seus nomes e os nomes dos colegas, como também, que todas sabiam escrever seus nomes. Isso foi possível de verificar em momentos em que a professora solicitava que as crianças escrevessem seus nomes em atividades. Nessas ocasiões, todas, sem exceção, escreviam corretamente seu nome. O nome, geralmente, é a primeira matriz fixa de escrita de uma criança, por isso, configura-se como valiosa referência no aprendizado do sistema de escrita alfabética. Sendo assim, pode ser considerada a “primeira forma estável dotada de significação” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 223), e geralmente, é uma das primeiras escritas legíveis com letras que a criança reproduz.

Muito antes do ingresso na escola do ensino fundamental, geralmente, ainda na escola de educação infantil ou no âmbito familiar, a criança reproduz o seu nome, mesmo antes de ter aprendido a ler e a escrever, isso se deve principalmente à memorização das letras que o representam. Tendo em vista este (re)conhecimento que a criança tem, das letras que formam o seu nome, a alfabetização a partir do nome é uma metodologia adotada por muitos professores de primeiro ano. Durante a entrega dos cadernos, essa relação do nome com as práticas alfabetizadoras, foi algo identificado:

*PI: Eu acho que assim como o caderno da música que acabamos de ouvir, tem vários cadernos aqui com a prô, que querem ficar com vocês. Agora chegou o momento que a prô vai entregar o caderno. Serão dois: o de linha e o de tema.*

*PI: Vocês precisam cuidar desses cadernos, eles agora irão acompanhá-los, precisam cuidados, por isso, não rasurar, não cortar as folhas e respeitar os cadernos. Vou chamar pelo nome para fazer a entrega.*

*PI: O dono ou dona desse caderno tem o nome que começa com a letra B.*

*Cs: Bernardo.*

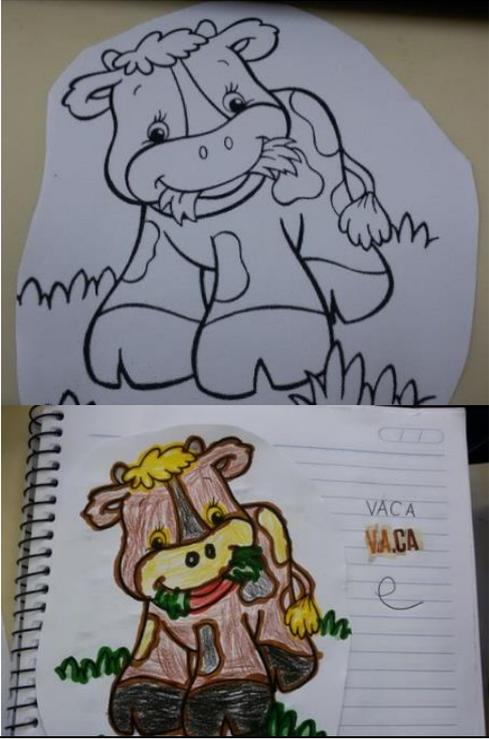
*PI: O dono ou dona desse caderno tem as letras I e O no nome...*

*(Observação registrada no diário de aula, no dia 11/05/15)*

Como é possível verificar, a partir do diálogo da professora do primeiro ano com seus alunos, a ocasião da entrega dos cadernos tornou-se também um momento para rever e trabalhar conhecimentos relacionados à aprendizagem do alfabeto. Valer-se dessas situações que surgem no desenvolvimento da aula para trabalhar conteúdos importantes para a formação das crianças está relacionado às atividades ocasionais, mencionadas por Russo (2012), e são ocasiões ricas em aprendizagens. Neste dia, a professora entregou todos os cadernos fazendo relação dos nomes das crianças com as letras do alfabeto, ora usando a letra inicial do nome, ora utilizando letras contidas no nome.

Pela mesma razão, a de dar continuidade ao desenvolvimento do projeto e desenvolver os conteúdos destinados para o primeiro ano, após o trabalho que utilizava o texto, como a contação de história ou a leitura de uma música ou de uma poesia, na turma de primeiro ano, eram realizadas as atividades que tinham como foco o sistema de escrita. Estas, por sua vez, contemplavam objetivos relacionados à alfabetização, presentes nos planos de estudo da escola, mais precisamente, relacionados à leitura e à construção da escrita. Para ilustrar, apresentam-se, a seguir, algumas atividades desenvolvidas na mesma semana em que houve a contação da história “A Vaca Mimososa e a Mosca Zenilda” e o trabalho com a música “A Vaca”.

Quadro 16 - Atividades desenvolvidas a partir da história “A Vaca Mimosa e a Mosca Zenilda”

<b>Atividade</b>																
A)	<p>Palavras com a letra e com o fonema “V”:</p> <p><i>PI: Agora, me digam, qual o bicho que chegou na arca de Noé, e que vimos na nossa história?</i></p> <p><i>Cs: A vaca.</i></p> <p><i>PI: E vaca começa com que letra?</i></p> <p><i>Cs: Com a letra V.</i></p> <p><i>PI: E essa letrinha tem que som?</i></p> <p><i>Cs: //V//</i></p> <p><i>PI: Que outras palavras começam com a letra v, com esse som //V//?</i></p> <p><i>Cs: Vanessa, Verônica, veja, verão, vídeo, vaso, Vitória...</i></p> <p><i>CI: Férias.</i></p> <p><i>PI: Olha só, colega falou férias, o //F// é igual ao //V//?</i></p> <p><i>Cs: Não?</i></p> <p><i>PI: Qual é a sílaba de vaca?</i></p> <p><i>Cs: va...</i></p> <p><i>PI: O que mais, além de vaca começa com a sílaba “va”?</i></p> <p><i>Cs: Vassoura, vaga-lume...</i></p>															
B)	<p>Construção de palavras relacionadas com a história, a partir do uso de revistas. Leitura das palavras.</p>  <p>The top image shows a black and white line drawing of a cow sitting and eating grass. The bottom image shows a spiral notebook with a drawing of a cow eating grass. To the right of the drawing, the word 'VACA' is written twice in orange marker, with a small 'e' written below it.</p>															
C)	<p>Leitura de palavras relacionadas com a história e com a música.</p> <p><i>PI: Vamos ler as palavras que estão no quadro:</i></p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td>VACA</td> <td>MOSCA</td> <td>MIMOSA</td> </tr> <tr> <td>VELA</td> <td>VOVÔ</td> <td>ZENILDA</td> </tr> <tr> <td>VILA</td> <td>AVIÃO</td> <td>LUVA</td> </tr> <tr> <td>OVO</td> <td>VALE</td> <td>LEITE</td> </tr> <tr> <td>FAZENDA</td> <td>VIVA</td> <td>AVEIA</td> </tr> </table>	VACA	MOSCA	MIMOSA	VELA	VOVÔ	ZENILDA	VILA	AVIÃO	LUVA	OVO	VALE	LEITE	FAZENDA	VIVA	AVEIA
VACA	MOSCA	MIMOSA														
VELA	VOVÔ	ZENILDA														
VILA	AVIÃO	LUVA														
OVO	VALE	LEITE														
FAZENDA	VIVA	AVEIA														

<p>D) Identificar o som da letra V:</p> <p><i>P1: Quando ouvirem o som da letra V vocês terão que bater palmas, quando não ouvirem não é para bater, tá?</i></p> <p><i>Cs: Sim.</i></p> <p><i>P1: Boi</i></p> <p><i>P1: Vaca (palmas)</i></p> <p><i>P1: Viagem (palmas)</i></p> <p><i>P1: Bota (uma criança bate palmas)</i></p> <p><i>P1: Onde tem o som de V em bota?</i></p> <p>...</p>
<p>E) Identificar o som da letra V:</p> <p><i>P1: Agora eu vou dizer duas palavras e vocês vão me dizer qual das duas tem a letra V:</i></p> <p><i>P1: São, vão</i></p> <p><i>C1: Vão</i></p> <p><i>P1: Fim, vim</i></p> <p><i>C2: Vim</i></p> <p><i>P1: Vem, cem</i></p> <p><i>C3: Vem</i></p> <p><i>P1: Feira, cera</i></p> <p><i>(silêncio)</i></p> <p><i>C4: Cadê, professora?</i></p> <p><i>P1: Foi o quê então?</i></p> <p><i>C5: Pegadinha!</i></p> <p><i>P1: Viagem, avião</i></p> <p><i>C6: As duas.</i></p> <p>...</p>

Fonte: registro da pesquisadora (2015).

Cabe destacar que as atividades aqui apresentadas são uma amostragem das atividades desenvolvidas pela professora da turma de primeiro ano, pois, durante a semana, além dessas atividades, foram desenvolvidas outras atividades relacionadas à escrita e à leitura e a outras áreas do conhecimento, envolvendo outros objetivos e o projeto. Essas, contudo, foram selecionadas porque ilustram a fala da professora no que cabe à metodologia utilizada, como também, estão relacionadas às práticas pedagógicas de leitura e de escrita. Ao analisar as atividades, é possível perceber que possuem como foco a aprendizagem do sistema de escrita alfabética, com ênfase no fonema e na grafia de palavras que contêm a letra “V”, utilizando, para isso, recursos como diálogo e palavras que estavam presentes na história contada e na música trabalhada em sala de aula. Para isso, as práticas pedagógicas desenvolvidas partiam de textos atrativos e significativos para as crianças, para, em seguida, trabalhar as palavras que fazem partes deles, mais precisamente, os sons e as letras que as formam.

Os diálogos, apresentados nas atividades A, D e E, apresentam análise fonética, e o trabalho voltado para o som da letra “V”, fazendo uso de práticas pedagógicas diversas. O trabalho com a análise fonética, de letras e sílabas, é articulado com a consciência fonológica que, para Morais (2012, p. 84), é “um grande conjunto ou uma grande constelação de

habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras”. O referido autor traz a ideia de que um trabalho que promova habilidades fonológicas na educação infantil, principalmente no último ano, pode facilitar em muito a aprendizagem da língua escrita e salienta que, nos casos em que tais aprendizagens não ocorreram, “resta arregaçar as mangas e trabalhar no início do ensino fundamental” (MORAIS, 2012, p. 91). Nessa mesma direção, Adams e outros (2006, prefácio) afirmam que crianças que possuem consciência dos fonemas avançam com mais facilidade e de maneira mais produtiva no que envolve a leitura e a escrita. Para os autores, os educadores que ensinam consciência fonológica colaboram com o crescimento da turma no que abrange as aprendizagens de leitura e escrita.

Nesse sentido, pode-se compreender que há uma relação entre o trabalho que envolve a consciência fonológica como algo que pode favorecer a aprendizagem da leitura. Por conseguinte, as escolas podem desenvolver um trabalho voltado para a consciência fonológica no início do processo de alfabetização, através das práticas pedagógicas que utilizam recursos, como textos, atividades e jogos. Os jogos disponibilizados pelo MEC, por meio das formações oferecidas pelo Pacto para os professores alfabetizadores, são exemplos de materiais que contemplam o trabalho com a análise fonológica. A caixa, disponibilizada aos professores alfabetizadores da rede pública, contém dez jogos indicados para o uso em sala de aula em turmas em que os alunos estejam aprendendo o sistema de escrita. Entre esses dez, cinco são jogos de análise fonológica. Outros materiais disponibilizados para as formações do Pacto, como os cadernos de formação<sup>24</sup>, também abordam o trabalho que envolve a consciência fonológica. Nesses cadernos, Leite e Morais (2012) apresentam a ideia de que, no primeiro ano do ensino fundamental, as crianças deverão iniciar, aprofundar e consolidar alguns conhecimentos, tais como compreender que se utilizam letras para escrever palavras, contar oralmente as sílabas das palavras, conseguir comparar as sílabas quanto ao tamanho e semelhança sonora, reconhecer que as sílabas variam e que as vogais se fazem presentes em todas elas. Perante isso, a consciência fonológica, que permite refletir sobre as partes sonoras das palavras, pode contribuir para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Ainda no que compete às atividades anteriormente citadas desenvolvidas na turma de primeiro ano, as atividades B e C promoveram a leitura de palavras, ocasião em que os alunos puderam realizar suas hipóteses de leitura. Essas palavras, por uma vez, por vezes estavam relacionadas à história, outras não; porém, a professora, através do diálogo, oportunizava contextualizar as palavras trabalhadas, mesmo que fosse de forma verbal. Isso ocorria por

---

<sup>24</sup> Os Cadernos de Formação se encontram disponíveis em: <http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>.

meio de estratégias como a conversa sobre a palavra inserida em um determinado contexto; bem como curiosidades relacionadas àquela palavra. A atividade B, por sua vez, priorizou a construção de palavras, sendo que, na sequência, ocorreu o ato de leitura. É possível, portanto, constatar que todas as atividades desenvolvidas proporcionaram a apresentação de palavras. Ficou evidente, pelas observações realizadas, que a metodologia utilizada pela professora estava sendo bem compreendida pelos alunos. Isso não se dava pelo fato de as atividades serem fáceis, mas sim, pela forma como as atividades eram explicadas e desenvolvidas, como também, pela segurança que a professora tinha ao conduzir a aula e ao auxiliar os alunos.

Quanto à contação de histórias e a leitura de textos como a letra de música - tinha como foco a formação de leitores a partir da apresentação de diferentes tipos de textos, o que se pode compreender como uma metodologia de viés global, que buscava, na literatura infantil e em bons tipos de textos, a base inicial para as práticas alfabetizadoras. Dessa forma, a história, ou o texto introduziam as palavras que iriam desencadear o processo de alfabetização. Neste sentido, Carvalho (2004, p.62) afirma:

Na perspectiva dos métodos globais, uma palavra também pode ser ponto de partida para a alfabetização, contanto que o alfabetizador leve em consideração o contexto – o todo, a totalidade, em que ela se apresenta. O contexto é essencial para a compreensão da palavra em si.

O contexto é essencial no trabalho que envolve a palavra, ou seja, é preciso que a palavra ou as palavras selecionadas para as práticas alfabetizadoras sejam extraídas de textos ou frases significativas. No primeiro ano, as palavras-chave usadas como ponto de partida para as atividades relacionadas com o sistema de escrita estavam relacionadas ao projeto da turma, eram extraídas das histórias contadas pela professora, de textos de diferentes gêneros ou de diferentes situações ocorridas na aula, como diálogos. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas com ênfase na aquisição da escrita alfabética tinham como foco a alfabetização nesse ano ciclo, a partir de um planejamento por projetos.

Portanto, os resultados da pesquisa na turma de primeiro ano demonstraram o desenvolvimento de uma metodologia mesclada, no sentido de proporcionar diferentes práticas pedagógicas, como bem destacou a professora quando caracterizou sua metodologia. Uma metodologia de aprendizagem da língua escrita que, através de atividades que contemplam leitura e contação de histórias, a utilização de diferentes tipos de textos e de recursos lúdicos para as práticas pedagógicas, apresenta palavras que serão utilizadas para o trabalho que envolve a alfabetização. Dessa forma, pode-se afirmar que a professora do primeiro ano, no que se referia à aquisição da escrita alfabética, mantinha uma metodologia

lúdica, que explorava diversos tipos de textos, com ênfase nos literários, com atividades permanentes em sua rotina e que demonstrava segurança em seu trabalho, como também, credibilidade na aprendizagem dos alunos quanto ao processo de alfabetização.

#### **4.1.2 Práticas de leitura e formação de leitores**

Carvalho (2004, p. 11) salienta que: “O bom leitor não se faz por acaso. Muitos são formados na infância, em famílias que podem lhes oferecer contato com a literatura infantil e em escolas que proporcionam experiências positivas no início da alfabetização”. Essa afirmação da autora remete a uma reflexão com base em duas informações presentes na frase: a primeira está relacionada ao contato que as crianças têm com livros e materiais de escrita proporcionados no âmbito familiar. A segunda, por sua vez, está relacionada às práticas pedagógicas desenvolvidas em turmas de alfabetização, que possuem como foco a formação de bons leitores.

Com relação à primeira informação, na citação de Carvalho (2004), há uma linha teórica e, corroborando-se a ela, podem-se citar autores como Ferreiro (2012) e Teberosky e Colomer (2003), que afirmam que crianças que convivem desde cedo com adultos que leem para elas, presenciando assim atos de leitura, poderão ter mais facilidade em suas aprendizagens relacionadas ao ato de ler. Nesse sentido, as crianças das turmas investigadas, quase que na totalidade, são crianças pertencentes a um universo familiar em que acontecem atos de leitura, isto é, ambientes em que pais costumam ler jornais, comprar livros, proporcionando um ambiente letrado. Esse fato pode ser verificado através de diálogos entre as professoras e seus alunos, pois, em muitas ocasiões, as crianças relacionavam a aula com leituras já presenciadas ou desenvolvidas em casa. Também faziam relações de gêneros textuais, como jornal e revistas, com situações de âmbito familiar. Para reforçar a ideia de que as crianças possuíam uma boa base letrada no meio familiar, o PPP da escola aponta, na parte do perfil da comunidade escolar, que “a comunidade possui um bom nível social, econômico e cultural, cuja principal formação das famílias é de nível médio, possibilitando acesso a atividades culturais diversificadas”. Outro ponto que ilustra a ideia de pais leitores é o fato de a secretaria me informar que a maioria dos pais dos alunos da escola possui o Ensino Médio, sendo que há muitos pais de alunos com nível superior de ensino, o que pode favorecer práticas de letramento no âmbito familiar.

Não obstante, sabe-se que essas afirmações não passam a ideia exata de o quanto letrado era o ambiente no qual a criança estava inserida antes do ingresso na escola, porém,

apresentam uma evidência de que o letramento e atos de leitura já faziam parte de sua vida antes do processo de escolarização. Assim, presenciar atos de leitura, ter contato com livros, seja no ambiente familiar ou em escolas de educação infantil é algo que favorece a formação de leitores no ensino fundamental. Entretanto, quando ocorre o contrário, ou seja, quando as crianças possuem pouco contato com livros ou com adultos que lhes contem histórias – em casa ou em escola de educação infantil – a criança poderá ter mais dificuldade na aprendizagem da leitura porque possivelmente não terá adquirido o hábito e o gosto por livros ou por textos. Nesse caso, as práticas pedagógicas direcionadas para a formação de leitores assumem uma função essencial dentro do processo de alfabetização.

Com relação à segunda afirmação, na citação de Carvalho (2004), ou seja, às práticas pedagógicas direcionadas para a leitura e para a formação de leitores, nas turmas investigadas, os planejamentos das professoras tinham pontos em comum e outros que diversificavam na forma como desenvolviam atividades com o objetivo de trabalhar a leitura. Porém, todas mantinham atividades permanentes no planejamento semanal, conforme o quadro que segue.

Quadro 17 - Atividades de leitura desenvolvidas pelas turmas

<b>Turma</b>	<b>Atividade semanal permanente de leitura</b>	<b>Atividades diárias de leitura</b>
1º ano	Contação de história. Leitura de textos variados (música, poesia).	Leitura de palavras.
2º ano	Contação de história. Leitura de história.	Momento de leitura diário (canto da leitura). Leitura de produções escritas.
3º ano	Hora da leitura.	Leitura de produções escritas. Leitura de texto(s).

Fonte: A autora (2016).

A contação e a leitura de diferentes histórias era algo presente nas turmas de primeiro e segundo ano. Como atividades permanentes no planejamento docente semanal, eram desenvolvidas com o intuito de trabalhar o gosto pela leitura e a formação de leitores, como também, em algumas ocasiões, para, na sequência da atividade de leitura, trabalhar conteúdos previstos no planejamento, como por exemplo, a aquisição da escrita alfabética, as atividades de interpretação e a produção escrita. Para tanto, nesses momentos de contação e leitura de história, as professoras faziam uso principalmente de gêneros literários, cujas histórias e textos eram escolhidos pelas professoras, mas que tinham um ponto em comum: a presença

do caráter lúdico, capaz de mobilizar a atenção das crianças e desenvolver a imaginação. Também, mediante a leitura de textos que traziam rimas, como textos poéticos, por exemplo, era possível verificar a ludicidade através da brincadeira com os sons das palavras.

Deveras, os gêneros literários são muito apreciados pelas crianças e são favoráveis para a aprendizagem da leitura. Desta maneira, pode-se dizer que isso se justifica pelo fato de que ouvir histórias é algo presente na vida da criança desde muito cedo, seja uma história lida de algum livro ou uma história narrada. Kaercher (2001, p. 81) explana sobre essa ideia quando diz: “Quem de nós não lembra de uma história em particular, contada por alguém querido, de um modo especial que, talvez por isto mesmo, até hoje somos capazes de relembrar [...]”. E, conforme aponta a autora, é a partir destas práticas de ouvir histórias desde crianças que surge a relação com a leitura e com a literatura. Nesse sentido, ainda, para formar crianças que apreciam ler, é importante proporcionar desde cedo o contato frequente e prazeroso com a literatura, como também, desenvolver atos de leitura no ambiente escolar.

Na turma de primeiro ano, a contação de histórias era desenvolvida para trabalhar a construção da escrita, mas também para trabalhar a formação de leitores. Nas segundas-feiras, a contação era seguida de atividades relacionadas à alfabetização, porém, antes das atividades relacionadas ao sistema de escrita, era dada à história todo o tempo que ela precisaria ter. Somente depois de apreciar uma bela história, trabalhar com a interpretação da mesma, eram realizadas atividades de cunho alfabético; em outros momentos, a contação tinha como objetivo a leitura por deleite, tendo como foco o prazer de se ouvir uma bela história. Conforme a professora, as histórias eram contadas, em média, três vezes por semana, mas, além delas, havia a leitura de outros textos, ocasionando, assim, outros momentos de leitura. Quando questionada sobre como trabalha a formação de leitores, a professora do primeiro ano afirmou: *“Eu acho que justamente trabalhando com a questão da literatura, né? Despertando o gosto pela leitura, instigando ‘eles’. No início, como eles ainda não são alfabetizados, é justamente isso, através das histórias, através das poesias, fazer com que eles comecem a ter gosto, pelo ato em si de ler. Então, usando fantoches, ou, às vezes, fazendo uma leitura exatamente como ela é, pegando um livro, sem alterar o vocabulário, usando as palavras como elas estão aí” (P1).*

Na fala da professora, pode-se perceber a utilização dos gêneros literários como recursos para despertar no aluno o gosto pela leitura, entre eles, a preferência pela utilização de poesia e de narrativas da literatura infantil. No que se refere à escolha das histórias, o fato de se trabalhar com estilos diferentes é importante na fase de formação de leitores, pois as crianças não são iguais, por isso, não há como definir um único gênero ou estilo dentro de um

mesmo gênero que vá agradar a todas as crianças, visto que, há os que gostam mais dos clássicos da literatura, outros que apreciam mais a literatura contemporânea, por exemplo. Ademais, há os que preferem narrativas, os que se encantam pelas poesias, os que preferem as fábulas. Enfim, o que importa é que a leitura seja interessante para o aluno, por isso, não se pode trabalhar com um único gênero ou um único estilo dentro de um mesmo gênero, embora os gêneros literários sejam, geralmente, os mais apreciados pelas crianças.

A escolha das obras é outro ponto de destaque da fala da professora do primeiro ano, que afirmou: *“Eu busco sempre, dentro do que eu trabalho, histórias que chamem a atenção deles. É claro que tem aquelas que são clássicas, mas tem histórias que vão surgindo de acordo com o gostar deles, com as características de cada turma, então, todo o ano, eu ‘tô’ buscando historinhas novas, de acordo com a turma”*(P1). Dessa forma, é possível constatar que, nessa turma, a escolha das obras para os momentos de leitura tinha como principais critérios: conteúdos trabalhados; interesse dos alunos e características da turma. Todas as obras eram escolhidas com antecedência, ou seja, até os momentos de leitura por deleite foram feitos a partir de obras conhecidas pela professora, selecionadas com antecedência, registradas no planejamento.

Isso reforça a tese da importância de os professores conhecerem o conteúdo das obras que serão lidas, evitando, assim, possíveis situações relacionadas a conteúdo ou a vocabulários não adequados para a faixa etária ou o nível de conhecimento das crianças. Tendo em vista que, hoje, o mercado literário lança uma grande quantidade de obras, este cuidado é ainda mais importante. Jardim (2001) atenta-se para isso quando diz que, tomando como base as histórias clássicas e as que são lançadas todos os anos, há uma grande quantidade de obras infantis e juvenis lançada no mercado, o que faz com que o professor tenha à sua escolha uma grande variedade. Para a autora, cabe ao professor saber fazer a escolha correta, levando em consideração critérios como faixa etária e nível de conhecimento de seus alunos, como também, avaliando que muitas obras são de qualidade duvidosa. Nessa mesma direção, Giardinelli (2010) aponta que, nas últimas décadas, surgiu o que ele denomina como “carnaval de leituras” nas escolas, influenciado pelo mercado de livros. Isso fez com que as escolas passassem a ser invadidas por livros diversos, muitos deles questionáveis e inapropriados, na ideia de que o importante é ler. Dessa forma, remete-se a pensar sobre a importância da qualidade das leituras oferecidas. Tal autor afirma, ainda, que mais importante que promover livros é a escola promover a leitura, ou seja, de nada adianta ter um acervo em sala de aula se não são oportunizadas práticas de leitura.

Por esse motivo, perante a grande variedade de obras literárias para o trabalho em sala de aula, pode-se, ainda, fazer outra divisão, ou seja, as obras que a escola disponibiliza aos professores, estas geralmente disponíveis na biblioteca da escola, e as do acervo pessoal do professor. Na escola investigada, percebi que ambas eram utilizadas nas práticas de leitura. A professora do primeiro ano, por exemplo, faz uso de obras de seu acervo para desenvolver a leitura com seus alunos. Conforme seu relato: “*Às vezes, eu ‘tô’ numa livraria, vejo um livro e penso “isso aqui está relacionado com o que eu quero trabalhar, ou esse assunto chama a atenção, ou essa leitura é agradável para eles”*”. Com efeito, possuir um acervo de obras para o trabalho com a leitura é algo importante para o professor alfabetizador, pois, assim como os profissionais de outras áreas de formação adquirem equipamentos para a realização de um trabalho com qualidade, o professor também precisa adquirir bons livros para suas práticas pedagógicas. Desde os clássicos da literatura, até as obras contemporâneas, o professor deve ter a sua biblioteca particular, aquele acervo capaz de proporcionar momentos agradáveis de leitura. Teberosky e Colomer (2003, p. 146) teorizam sobre a formação desse acervo: “Ainda que a seleção inicial requeira um certo investimento de tempo, cada docente deve ir construindo um *corpus* próprio de obras que lhe pareçam valiosas, e com as quais se sinta à vontade”. Logo, esse acervo requer investimento de tempo, como também, financeiro, e deve ser atualizado constantemente.

Em relação ao acervo, outro aspecto bem importante é aquele disponibilizado em sala de aula, o que está ao alcance do aluno para a realização de momentos de leitura. Esse acervo, geralmente, é constituído a partir de obras disponibilizadas pela escola, podendo também ser constituído por obras do professor ou por doações dos alunos (das famílias) e irá constituir o que, em muitas escolas, é chamado de canto da leitura, sacola da leitura, caixa de leitura ou, ainda, baú de leitura. As três turmas investigadas possuíam um acervo próprio, organizado pelo professor, fazendo parte do espaço que era denominado como “canto da leitura”.

Quadro 18 - Imagens dos cantos de leitura



Fonte: registro da pesquisadora (2015).

Os cantos de leitura são ambientes importantes e indispensáveis em classes de alfabetização quando se pensa na formação de leitores. Sua utilização, no que se refere à periodicidade e estratégia, é algo que deve ser planejado pelo professor, contando também com a participação dos alunos. Sua existência também é algo que deve ser planejado de forma a se tornar algo atrativo para os alunos. Nesse sentido, quanto mais convidativo for o espaço, quanto maior a riqueza do acervo, mais chances o professor terá de ver seus alunos interessados pela leitura. Nas turmas investigadas, embora o acervo das três professoras fosse igualmente diversificado, composto por diferentes gêneros, o espaço de leitura mais lúdico e atrativo era o da turma de segundo ano. Isso porque permitia, inclusive, que as crianças pudessem ocupar o espaço para realizar a leitura, o que acontecia diariamente nessa turma, embora, na maioria das vezes, com o intuito de aguardar o colega terminar a atividade. Isso pode ser verificado na fala da professora, quando questionada sobre situações promovidas para incentivar a leitura: *“Eu incentivo muito eles na questão da leitura, tanto é que eu montei aqui na sala de aula esse cantinho da leitura. Esse cantinho é ‘pra’ quando eles terminam as atividades. Eles podem vir aqui, pegar um livrinho e começar a ler, né?” (P2).*

Nessa turma havia alguns horários previstos em que o canto da leitura era utilizado. Um deles era quando os alunos copiavam a rotina no início da aula, ou seja, os alunos que terminavam de copiar se dirigiam até o canto para buscar um livro para ler enquanto aguardavam os demais terminarem de copiar. Alguns sentavam nos bancos, outros realizavam a leitura em suas mesas. Nesse sentido, a leitura tinha a função de preencher o tempo dos

alunos que copiavam mais ligeiro, embora caiba destacar que todo o ato de leitura é válido. Por diversas vezes, questionei-me sobre esse momento de buscar um livro para ler enquanto se espera o colega terminar, pois, embora seja uma estratégia que desenvolva a leitura em sala de aula, não é uma atividade direcionada para toda a turma e, nesse caso, como os mais rápidos para copiar ou para concluir a atividade eram quase sempre os mesmos, a utilização do canto, quase sempre, era feita pelos mesmos alunos. Porém, nessa mesma turma, em outros momentos, pude presenciar o canto da leitura sendo utilizado para outras atividades planejadas de leitura, cuja participação era de toda a turma.

No que compete à utilização do cantinho da leitura, a turma de terceiro ano tinha semanalmente o período de leitura no qual utilizava este espaço para buscar os materiais que seriam lidos. Tratava-se de um período semanal fixo no planejamento docente, em que todos, professora e alunos, dedicavam-se exclusivamente à leitura. Nas palavras da professora: *“Para a leitura tem, pelo menos, uma vez por semana aquele momento da hora da leitura, obrigatório. Como a escola é do Estado e a biblioteca ainda não está aberta, eu tenho na sala de aula livros que eu mesma trouxe e que eles mesmos trouxeram na lista de matéria. Então, eu faço aquele momento obrigatório de leitura, depois, em algumas vezes, trabalho com a ficha de leitura”* (P3). No período de desenvolvimento da pesquisa, a biblioteca da escola estava fechada devido à troca de salas. A biblioteca estava em processo de mudança de sala e, para isso, foi necessário o fechamento para a organização do acervo e da estrutura do novo local. Porém, embora estivesse fechada por um espaço de tempo, os livros estavam à disposição dos professores para que pudessem organizar atividades de leitura com suas turmas. Na turma de terceiro ano, diferente das demais, os livros não ficavam sempre à disposição dos alunos. Ficavam guardados no armário dos materiais e somente nos períodos destinados para a leitura eram então colocados no canto da leitura.

Esse fato me trouxe à mente duas passagens de vídeos desenvolvidos pelo MEC e distribuídos nas escolas para formações de professores. A primeira delas é uma frase de Tatiana Belinky<sup>25</sup>, presente no vídeo “Leitura também é coisa de criança<sup>26</sup>”. Nesse vídeo, a escritora, ao falar sobre a formação de leitores no espaço escolar, diz: *“Não mande ler, deixe ler”*. Tal afirmação é feita para explicar que, a fim de que haja crianças leitoras, que apreciem a leitura, é preciso preparar o ambiente com materiais impressos e disponíveis para isso, como

---

<sup>25</sup> Tatiana Belinky foi uma escritora dedicada ao público infanto-juvenil contemporânea que publicou centenas de obras literárias.

<sup>26</sup> Vídeo presente no DVD TV Escola – DVD Escola, vol. II, nº 14. Língua Portuguesa – Ministério da Educação; Secretaria de Educação a Distância. Disponível também em: <https://www.youtube.com/watch?v=FFVBHdu4xKQ>.

também, desenvolver atos de leitura para que as crianças possam presenciar. Portanto, se os livros estiverem diariamente à disposição dos alunos, possivelmente, haverá mais chances de haver interesse pela leitura. E mais, ter livros e outros tipos de textos e de materiais de leitura à disposição da turma pode ser favorável para o professor perceber quais gêneros agradam mais as crianças no processo de formação de leitores.

A segunda passagem vem do vídeo “Como as crianças aprendem a gostar de ler”<sup>27</sup>, nele, Ana Maria Machado<sup>28</sup> usa uma metáfora para falar sobre como as crianças aprendem a gostar de ler, destacando que *“Ler é como namorar, quem não tem prazer é porque não encontrou o parceiro certo”*. Com essa metáfora, a escritora explica que as crianças não são iguais, de forma que não existe um tipo de livro ideal para introduzir na criança o gosto pela leitura. Muitas vezes, a criança não gosta de ler porque não encontrou, ainda, aquele tipo de leitura que desperte nela o prazer, a vontade de ler. Nessa perspectiva, o professor deve colocar à disposição dos alunos uma variedade de ofertas de leituras.

Referente à variedade de leituras, não foi difícil encontrar os gêneros literários presentes nas salas de aula e sendo utilizados nas atividades pedagógicas, isso se deve principalmente ao fato de serem gêneros geralmente disponibilizados pela escola, como também, por serem textos associados à ideia de uma leitura prazerosa, que irá cativar o leitor. Todavia, não se deve esquecer de que a leitura tem outras funções além do prazer. Ela serve também para obter informações, conhecimentos e como fonte de aprendizagem. Ferreiro (1993, p. 18) representa essa ideia quando diz: *“A declaração sobre o prazer da leitura leva a privilegiar um único tipo de texto: a narrativa ou a literatura de ficção, esquecendo que uma das funções principais da leitura ao longo de toda a escolaridade é a obtenção de informação”*. Essa afirmação de Ferreiro convida a pensar sobre as diferentes funções da leitura e a importância de a escola preparar o aluno para ler diferentes tipos de textos.

Como professora, tanto na educação básica, de alunos em processo de alfabetização, como no ensino superior, de alunos de um curso de formação de professores alfabetizadores, tenho a preocupação de trabalhar as diferentes funções da leitura e de promover a reflexão com os alunos sobre a importância de ler por prazer, para conhecer, para se informar. Nesse sentido, costumo dizer que devemos orientar nossos alunos, desde o momento da formação leitora, que lemos para atender a diferentes necessidades e que, para tanto, precisamos conhecer e ler diferentes tipos de textos. Nos planos de estudo da escola, destinados para as

---

<sup>27</sup> Vídeo presente no DVD TV Escola – DVD Escola, vol. II, nº 15. Língua Portuguesa – Ministério da Educação; Secretaria de Educação a Distância.

<sup>28</sup> Escritora com diversas obras reconhecidas na literatura infanto-juvenil.

três turmas investigadas, consta os seguintes objetivos: “valorizar a leitura como fonte de informação” e trabalhar de forma que o aluno possa “adquirir competência e gosto pela leitura de textos literários e não-literários”, o que remete à afirmação de Ferreiro, citada no parágrafo anterior, ou seja, a importância de se ler diversos gêneros textuais, não apenas os literários ou as narrativas.

A leitura era atividade diária nas turmas investigadas. As crianças eram convidadas a ler suas produções escritas, fossem elas palavras, frases ou textos, como também era realizada a leitura de textos e de atividades registradas no quadro. Essa estratégia de leitura do que era produzido, colocado no quadro ou entregue em folha, possibilitava aos professores identificar como seus alunos estavam se desenvolvendo quanto à aprendizagem e ao desenvolvimento da leitura. Conforme a professora do terceiro ano: *“Muitas vezes, eu faço eles lerem o que eles escreveram porque daí eles estão percebendo que, se eles não conseguem ler, é porque eles precisam ler mais, ler mais, ler mais”*(P3). A fala da professora remete à ideia de que a leitura relacionada às atividades escolares é importante na medida em que permite ao aluno reconhecer suas fragilidades e, com isso, buscar trabalhá-las.

No trabalho com a leitura, nas três turmas que participaram do estudo, foram desenvolvidas diferentes práticas pedagógicas e utilizados diferentes tipos de textos e recursos. A leitura de palavras, por exemplo, era algo diário na turma de primeiro ano. Para tanto, a professora fazia uso de diferentes estratégias que utilizavam desde a leitura de palavras relacionadas ao trabalho voltado para o sistema de escrita, até a leitura de textos relacionados ao projeto ou à leitura por deleite. No primeiro ano, a leitura era trabalhada como conteúdo diário. Como havia a incumbência da aprendizagem da leitura, era desenvolvido, junto com um trabalho que envolvia o gosto pela leitura, o trabalho da decodificação dos sons, ou seja, o processo que envolvia a alfabetização. Soares (2003, p. 17) aponta que “ninguém aprende a ler e a escrever se não aprender relações entre fonemas e grafemas – para codificar e para decodificar. Isso é uma parte específica do processo de aprender a ler e a escrever”. Soares faz esta afirmação para ressaltar a importância de um método que ensine a criança a ler, a compreender que a leitura, embora não deva ser reduzida à ideia de decodificação, é estabelecida através da relação entre as letras e os sons. No que cabe à leitura, Solé (1998) aponta que o problema do ensino da leitura nas escolas está na compreensão sobre o que vem a ser a leitura, bem como na forma como ela é avaliada pelos professores, o papel que ocupa no planejamento da escola e como ela é trabalhada através das práticas pedagógicas desenvolvidas.

Na escola em que ocorreu a pesquisa foram desenvolvidas diversas práticas pedagógicas que promoveram atos de leitura e que estavam relacionadas com a formação de leitores. Os resultados da codificação dos materiais de pesquisa resultaram em oitenta e quatro (84) registros referentes ao trabalho com a leitura e a formação de leitores no ciclo da alfabetização. Para fins de organização e com base na relevância para o estudo, serão apresentados em três sessões: a) Contação de histórias; b) Estratégias para trabalhar a leitura; c) Leitura: um compromisso da escola.

#### 4.1.2.1 Contação de histórias

Se havia pontos em comum nas turmas, como o canto da leitura, havia também pontos de divergência, como por exemplo, a intensidade lúdica para contar uma história. Curiosamente, isso era gradativo e decrescente nas turmas investigadas, ou seja, no primeiro ano, as histórias eram contadas, de forma bastante lúdica, quase que sempre utilizando recursos como fantoches, dedoches, com a professora imitando a voz dos personagens. Para a contação de histórias, a professora tinha o hábito de vestir um avental e utilizar diferentes recursos que deixavam a história ilustrada, lúdica e que passavam a ideia de que ler é divertido e que o momento da história é algo prazeroso.

*P1: Eu vou falar sobre quem vem aí...*  
*P1: Esse bicho é um mamífero. Aliás, mamífero faz o quê?*  
*C1: Eu sei, come folhas.*  
*P1: Será?*  
*C2: É quem toma “mamá”.*  
*P1: “Mamá”?*  
*C2: Leite, prô.*  
*P1: Isso!*  
*P1: Outra pista. Ele mora na floresta.*  
*C2: A galinha!*  
*P1: Será? Galinha toma leite? Mora na floresta?*  
*Cs: Não!*  
*P1: Então o que galinha come?*  
*Cs: Milho, minhoca.*  
*P1: Isso!*  
*P1: Este animal é conhecido como o rei da floresta.*  
*Cs: Leão!*  
*(Observação registrada no diário de aula, no dia 13/05/15)*

Nesse dia, a partir desse diálogo, entrou na sala um aluno usando uma cabeça de leão, feita de espuma. As crianças aplaudiram, deram gritinhos de alegria e a professora anunciou

que iria contar uma história linda e interessante (adjetivos atribuídos pela professora), que tinha como personagem principal um leão. A professora mostrou o livro aos alunos, contou o nome da história: “A história do leão que não sabia escrever”, e falou quem era o autor (Martin Baltscheit), apontando para o nome que estava escrito na capa do livro.

Figura 21 e Figura 22 - Recursos utilizados para a contação de história - 1º ano



Fonte: registro da pesquisadora (2015).

Na sequência, houve a contação da história<sup>29</sup> com a imitação da voz dos personagens, sendo que, para cada um deles, a professora emitiu um tom de voz. Durante a contação de história, também realizou pausas, ocasionando suspense e mostrou as imagens contidas na obra. As crianças permaneceram atentas e interessadas na sequência da narrativa. Em um canto da sala, era possível encontrar caixas e sacolas contendo diversos recursos e acessórios para momentos de leitura de obras da literatura infantil, como fantasias, fantoches, perucas e roupas. A utilização de recursos para a contação de histórias favorece a ludicidade do momento, sem com isso alterar o conteúdo do texto. Esses recursos podem estar relacionados com a história ou podem ser acessórios fixos utilizados pelo professor, como por exemplo, o avental para contação de histórias.

<sup>29</sup> A obra traz a história de um leão que não sabia escrever e que se apaixonou por uma leoa que estava lendo um livro. O leão, então, resolveu escrever uma carta para a leoa, mas como não sabia escrever, procurou por animais da floresta para escrever a carta por ele. Escreveram cartas o macaco, o hipopótamo, o escaravelho, a girafa, o crocodilo e o abutre, cada um colocando suas vontades na carta. O leão não gostou de nenhuma das cartas, ficou furioso e rugiu alto todas as coisas maravilhosas que ele diria para a leoa se ele fosse capaz de escrever. A leoa ouviu, descobriu o segredo do leão: ele não sabia escrever. Então, a leoa decidiu ensinar o leão a escrever, começando pela letra A de ALEGRIA.

É possível encontrar a obra disponível em: <http://pt.slideshare.net/beebgondomar/a-histria-do-leo-que-no-sabia-escrever>.

Figura 23 - Caixas com materiais para momentos de contação de história – 1º ano



Fonte: registro da pesquisadora (2015).

Na turma do segundo ano, a contação de histórias era uma atividade que acontecia com menor frequência e, por vezes, tinha como propósito, na sequência, trabalhar conteúdos escolares. Porém, o momento da contação ou da leitura da história era algo lúdico e bastante apreciado pelas crianças. Nessa turma, foram contadas diferentes histórias, como narrativas, lendas, fábulas. Em determinadas ocasiões, a maneira como a leitura de um texto era desenvolvida acabava se transformando em uma história contada:

*P2: Hoje a prô vai contar uma história bem legal, cheia de rimas. Vamos treinar um pouco as rimas antes?*

*Cs: Sim.*

*P2: Zero rima com?*

*Cs: Belo, caramelo, chinelo...*

*P2: Um rima com?*

*C1: Atum.*

*P2: O que mais?*

*C2: Algum.*

*P3: Três rima com?*

...

*(Observação registrada no diário de aula, no dia 23/04/2015)*

Na sequência, a professora fez a leitura do poema “Os Dez Sacizinhos<sup>30</sup>”, de Tatiana Belinky, de forma lúdica, gesticulando e fazendo pausas, de forma que a leitura do poema se assemelhou a uma contação de histórias.

<sup>30</sup> O poema de Tatiana Belinky, ilustrado por Sandra Bianchi, está disponível no livro **Chão de Estrelas** – Livro Gigante, do programa Alfa e Beto de Alfabetização. 7. ed. Instituto Alfa e Beto – Brasília – DF – 2008. (p. 28-29).

Figura 24 - Texto para trabalhar leitura e rimas



Fonte: Registro da Pesquisadora (2015)/Belinky (2008).

A professora do segundo ano não utilizou recursos similares aos da professora do primeiro ano para contar suas histórias, utilizando como recursos para essas ocasiões gestos e diferentes tons de voz, porém, conseguia transformar a leitura de um poema em uma história narrada, com entonação de voz e algumas estratégias geralmente utilizadas na contação de histórias. Pude perceber que as crianças do segundo ano tinham internalizado o gosto por ouvir histórias ou leituras feitas pela professora. Sabiam ouvir, apreciar aquele momento. Vibravam quando a professora anunciava que naquele dia haveria história. A professora da turma falou sobre o incentivo que dá para a formação desse comportamento leitor: *“Eles gostam muito de ler, eu incentivo muito eles na questão da leitura, tanto que eu organizei na nossa sala o cantinho da leitura, com vários livros, para que gostem de ler”* (P2) (observação registrada no diário de aula, no dia 10/04/2015).

Certamente, penso que a existência do canto da leitura, com diferentes tipos de textos é algo que contribuiu para que as crianças daquela turma se interessassem pela leitura, para que gostassem de ler. Porém, acredito que esse interesse pela leitura, ou melhor, esse gosto por ouvir histórias é algo que já veio trabalhado e construído de anos anteriores, em especial, do ano anterior, ou seja, no primeiro ano de escolarização. Na época em que a professora do segundo ano fez este relato, estávamos em abril, e a maioria das crianças - quase a totalidade - eram alunos da escola e foram, no ano anterior, alunos da professora da turma do primeiro ano, que participou da pesquisa. Com base nisso, considero que esse gosto por ouvir histórias

e por ler tenha sido despertado no ano anterior, na turma de primeiro ano, pelas práticas oportunizadas pela professora. Restava agora à professora do segundo ano dar continuidade.

Na ocasião do trabalho com o texto “Os Dez Sacizinhos”, além de uma atividade para apreciar um momento de leitura, a escolha do texto teve também o objetivo de retomar um conteúdo já trabalhado na turma: as rimas. Sobre isso, as crianças não apresentaram dificuldades para verbalizar diferentes rimas solicitadas pela professora. Pelo contrário, brincaram com as palavras e pronunciaram rimas com diferentes sílabas. Esse trabalho com o som das sílabas, possivelmente, também deve ter sido trabalhado no ano anterior, o que favoreceu a compreensão da atividade proposta.

No terceiro ano, durante o período de desenvolvimento da pesquisa, não ocorreu contação de histórias, mas sim, leitura de diferentes textos, como poesias, fábulas, narrativas, textos informativos, desenvolvida pela professora e pelos alunos. Nos registros escritos dos alunos, em suas produções de textos espontâneas, era possível identificar histórias criativas e bem desenvolvidas, possivelmente desencadeadas e influenciadas por momentos em que a leitura foi trabalhada nesse ano e em anos anteriores. A leitura era algo bastante presente nessa turma, visto que tudo que as crianças copiavam e recebiam era lido, todas as produções eram lidas, havia atividades permanentes de leitura no planejamento semanal, ou seja, a professora incentivava e promovia o desenvolvimento da leitura em suas práticas pedagógicas.

Minha experiência docente indica que a contação de histórias vem ganhando espaço dentro das práticas pedagógicas de professores que trabalham com o ciclo da alfabetização, principalmente nas turmas de primeiro e segundo ano, através de atividades como a hora do conto, sacola da leitura, reconto de histórias, projetos de leitura, com o intuito de promover a formação de leitores, mas também o incentivo à leitura. A partir do terceiro ano, porém, essa atividade perde a frequência, por vezes, até desaparece, dando lugar à leitura de textos, na melhor das intenções, de diferentes textos, que geralmente é seguida de atividade de interpretação, compreensão, ortografia e gramática. Parece que, quando se aprende a ler, não é mais necessário que alguém leia para nós, que alguém nos conte histórias. Agora já podemos fazer isso sozinhos. Entretanto, seguimos ouvindo de muitos professores relatos que as crianças, conforme vão avançando de ano, perdem o gosto pelas histórias, pelos livros. Conseqüentemente, tal contradição merece todo o nosso interesse e reflexão.

#### 4.1.2.2 Estratégias para trabalhar a leitura

Solé (1998), na obra “Estratégias de Leitura”, comenta sobre o desafio que a escola enfrenta no que se refere à formação de leitores competentes, que saibam agir com autonomia nas sociedades letradas. O que é mais grave ainda, na concepção da autora, ao se levar em conta o número de analfabetos funcionais, pessoas que, mesmo tendo frequentado a escola e aprendido a ler e a escrever, não conseguem utilizar a leitura e a escrita com autonomia. Sendo a leitura e a escrita conteúdos prioritários nos anos iniciais, a leitura deve ter espaço privilegiado no planejamento docente, através de atividades diárias.

No âmbito escolar, as duas formas de leitura mais desenvolvidas são a leitura silenciosa e a leitura em voz alta. A primeira não permite trocas, a não ser do leitor com o texto, é como se fosse um monólogo ou, no máximo, um diálogo entre o leitor e o texto. Trata-se de uma forma de leitura que costuma deixar o ambiente calmo, silencioso. A leitura silenciosa é uma importante estratégia de leitura sugerida pelo professor, desenvolvida principalmente em atividades como hora da leitura, estudo, compreensão e interpretação de texto. A segunda opção, a leitura em voz alta, geralmente é feita por um ou mais alunos de um determinado tipo de texto. Como estratégia, o professor faz a leitura ou solicita que o aluno faça a leitura em voz alta do texto ou pede que um aluno leia um fragmento enquanto os demais acompanham o texto e aguardam a sua vez para dar continuidade.

Giardinelli (2010, p, 113) reforça a importância dessa estratégia de leitura – a leitura em voz alta – feita pelo professor, para fomentar a leitura: “A leitura em voz alta é para mim o caminho mais poderoso do fomento à leitura. É a via ideal, quase perfeita para o estabelecimento de uma relação amigável com a leitura e com os livros, e, conseqüentemente, para o acesso ao conhecimento”. Para o autor, essa forma de leitura, é “o melhor caminho para criar leitores” (GIARDINELLI, 2010, p. 115). Embora a leitura silenciosa e a leitura em voz alta sejam estratégias importantes para o desenvolvimento de atos de leitura, há outras possibilidades de atividades que podem tornar os momentos de leitura atrativos para as crianças. Com esse propósito, selecionam-se, a seguir, algumas das diferentes estratégias de leitura desenvolvidas nas turmas investigadas durante o desenvolvimento da pesquisa.

##### *a) Adivinhe a palavra*

No primeiro ano, a leitura de palavras acontecia diariamente. Muitas vezes, a professora registrava palavras no quadro e outras vezes as entregava registradas em folha,

solicitando que as crianças fizessem a leitura. Quando a leitura era individual, sempre havia palavras para todos lerem. Dessa forma, nenhuma criança ficava sem participar da atividade. Além da leitura de palavras colocadas no quadro ou registradas em folha, outra atividade de leitura de palavras ocorrida na turma estava relacionada com a ideia de ler para adivinhar a palavra, uma atividade associada ao gênero textual charadinha (consiste em apresentar apenas uma parte da palavra, podendo faltar nela letras ou sílabas e, se necessário for, dar pistas para descobrir qual é a palavra).

Essa atividade me trouxe a lembrança do tempo em que eu trabalhei como alfabetizadora de jovens e adultos, quando desenvolvi com alunos, alfabetizados da EJA, uma atividade similar a essa. Na atividade, os alunos tinham que adivinhar as palavras que estavam faltando em frases registradas no quadro ou em folha. Essas palavras eram selecionadas de textos lidos, geralmente informativos, extraídos de jornais, revistas ou outros materiais de leitura. As palavras eram apresentadas num contexto (frase). Às vezes, faltavam letras (geralmente mais do que uma em cada palavra), em outras, sílabas. A diversão estava nas pistas dadas para se descobrir a palavra. O desafio estava na escrita da palavra e na leitura da frase completa.

Na escola pesquisada, na turma do primeiro ano, foi possível perceber que uma atividade de leitura de palavras foi transformada em um momento de diversão, integração e brincadeira, sem, com isso, deixar-se de trabalhar a formação leitora e contemplar o processo de alfabetização. Dessa forma, o ato de ler tornou-se atrativo para as crianças que buscavam descobrir quais eram aquelas palavras. As palavras selecionadas para estas atividades quase sempre estavam relacionadas com o projeto desenvolvido na turma, “A arca de Noé”.

### ***b) Da leitura ao desenho***

A turma do primeiro ano gostava de desenhar. Isso também se devia ao fato de a professora da turma desenhar bem e ensiná-los a fazer desenhos. Com frequência, ela os ensinava a desenhar animais e objetos. Esse gosto era aproveitado também para as estratégias voltadas para a aprendizagem da leitura, ou seja, a professora registrava palavras no quadro e solicitava que as crianças lessem em silêncio e que no caderno reproduzissem o desenho referente àquela palavra. Em outras ocasiões a professora fazia o desenho no quadro e solicitava o registro escrito da palavra no caderno.

### *c) Sacola de Leitura*

A turma do primeiro ano tinha uma sacola de leitura. Conforme a professora: *“A ideia é que cada criança leve para casa a sacola com um livro para fazer a leitura da história junto com a família e que depois possa recontar para os colegas”* (P1) (observação registrada no diário de aula, no dia 21/05/2015). Indubitavelmente, estratégias como a sacola de leitura são interessantes porque não apenas incentivam o hábito da leitura, como também possibilitam a participação e o envolvimento da família nas atividades escolares da criança. Muito se fala sobre a importância da parceria entre família e escola no processo de escolarização e de educação de uma criança, porém, nem sempre ocorrem ações que propiciem aberturas para que as famílias possam participar e acompanhar os processos de ensino e de aprendizagem das crianças. Por isso, ações como essas em que as famílias são convidadas a participar da vida escolar de seus filhos são de grande importância. O PPP da escola apresenta a relevância dessa parceria, citando *“a importância da participação atuante da comunidade escolar para que a parceria escola/família aconteça de fato”*.

A proposta da sacola de leitura era realizar, junto com a família, a leitura de uma obra da literatura infantil. Na sequência, desenvolver o reconto da obra para os colegas, em sala de aula. A partir desse reconto feito pelo colega, havia a possibilidade de as crianças conhecerem muitas obras da literatura. Atividades como essas são válidas não somente para estimular o gosto pela leitura e pela literatura infantil, mas também para se trabalhar com as crianças o comportamento para ouvir histórias, algo que também deve ser trabalhado pelo professor. Nessa direção, para turmas em processo de alfabetização, Rana e Augusto (2011) sugerem a criação de uma roda literária, que consiste em o professor organizar uma roda para que as crianças possam apresentar a obra que leram junto com a família. Na sequência, as crianças que ouvirem irão dizer o que acharam da obra, se gostaram ou não e o porquê indicam o livro para outros colegas realizarem a leitura. Essa atividade, conforme as autoras, desenvolve nas crianças a capacidade de apreciar as obras e proporciona ao professor identificar preferências literárias.

Além da sacola de leitura, a turma de primeiro ano tinha aproximação com as histórias de literatura infantil por meio dos momentos de contação de histórias semanais, feitos pela professora e por meio da possibilidade de levar livros do canto da leitura para ler em casa. Nos dias de observação, pude presenciar um diálogo da professora e um aluno acerca do cuidado com o livro que era levado para casa. Neste dia, a professora começou a aula fazendo

a oração e, na sequência, conversou sobre os livros do canto da leitura que as crianças levaram para casa.

*P1: Leram os livros?*  
*Cs: Sim.*  
*P1: Trouxeram para a escola?*  
*Cs: Sim.*  
*C1: Eu esqueci em casa.*  
*P1: Tem que cuidar. Isso não pode acontecer.*  
*C1: Mas eu tenho muitos livros em casa.*  
*P1: Sim, pode ser, mas este que 'tu levou' é da escola, 'tu tem' o compromisso de trazê-lo de volta para que outros colegas possam ler o mesmo livro. Não esquece de trazer amanhã, tá?*  
*C1: Tá, prô.*  
 (Observação registrada no diário de aula, no dia 22/05/15)

O diálogo apresenta a ideia de que todos os alunos tinham acesso a todos os livros que se encontravam no canto da leitura, podendo levá-los para casa, porém, tendo a responsabilidade de devolvê-los para que outros colegas pudessem ter acesso aos mesmos livros. Essa também era uma estratégia que contava com a parceria das famílias, visto que os livros saíam do ambiente escolar e ingressavam no ambiente familiar. A parceria entre família e escola, no trabalho que envolvia a leitura, também foi algo identificado na turma de segundo ano. Conforme a professora da turma: *“Eu trabalho sempre nas reuniões de pais, eu sempre intensifico muito os quinze minutos diários de leitura em casa, porque eu acho que, com leitura, o aprendizado da criança é bem melhor. O vocabulário dela é melhor se ela ler bastante, então eu cobro isso dos pais também, não é só aqui na sala de aula, né? Eu incentivo também em casa, né? E mostro ‘pros’ pais a importância da leitura”* (P2). De fato, os momentos de reuniões na escola são oportunidades produtivas para os professores desenvolverem um vínculo com as famílias no sentido de uma parceria no processo de escolarização e educação da criança, como também, podem ser uma ocasião de (in)formação para pais e responsáveis acerca de conteúdos que envolvem o processo de alfabetização, entre eles, a leitura e a escrita.

#### ***d) Leitura e as outras áreas do conhecimento***

Sabe-se que leitura, escrita e interpretação, embora sejam conteúdos encontrados nos objetivos de língua portuguesa, são trabalhados em diferentes áreas do conhecimento. Em uma atividade de matemática, por exemplo, observei, nas três turmas investigadas, a leitura e

a interpretação de diferentes situações sugeridas pelas professoras. O mesmo ocorreu em outras ocasiões, como em atividades na aula de educação física, quando o planejamento da aula oportunizou a relação entre uma atividade de leitura e uma atividade motora. Nas três turmas, não havia professores especializados em educação física para ministrar as aulas desse componente curricular (as escolas da Rede Estadual, nos anos iniciais do ensino fundamental, trabalham com a unidocência<sup>31</sup>). Durante a aula de educação física, na quadra coberta, a professora do segundo ano orientou a seguinte atividade: fez um círculo grande com giz no meio da quadra; solicitou que os alunos sentassem em círculo num dos lados da quadra; na sequência, entregou para cada aluno um pedaço de papel contendo o nome de um animal ou de uma ação; solicitou para uma criança imitar o animal ou a ação cuja palavra estava escrita no pedaço de papel; os que acharam que sabiam o que era, correram até a marca feita com giz no meio da quadra para dizer a palavra; na sequência, outra criança fez a leitura da palavra escrita no papel e sua imitação, até que todos participaram da atividade através da imitação do que estava escrito em seu papel. (Observação registrada no diário de aula do dia 08/04/2015).

Esta atividade pode ser desenvolvida com diferentes palavras, nomes de objetos, de músicas, de programas de TV, de filmes. A ideia é articular a leitura de palavras ou frases com a atividade física. Relacionar as diferentes áreas do conhecimento era algo perceptível nas práticas pedagógicas das professoras. A professora do primeiro ano, por exemplo, aproveitou a aula de educação física para desenvolver uma atividade relacionada com a sequência numérica. Para tanto, solicitou um dos calçados de cada criança e colocou-os em um monte, em um dos cantos da quadra, misturando-os bem. Na sequência, dividiu as crianças em duas equipes, formando duas fileiras no outro lado da quadra. Ao sinal da professora, um integrante de cada equipe correu até onde estavam os calçados, mexeu no monte, localizou o seu e calçou, depois retornou correndo e encostou na mão do colega que estava na frente da fileira. Este, por sua vez, correu até o monte para encontrar o seu par de calçado. A corrida continuou até que uma das equipes estava toda calçada. A professora, então, fez a contagem dos pares de sapato, trabalhando a sequência numérica (Observação registrada no diário de aula do dia 22/05/2015).

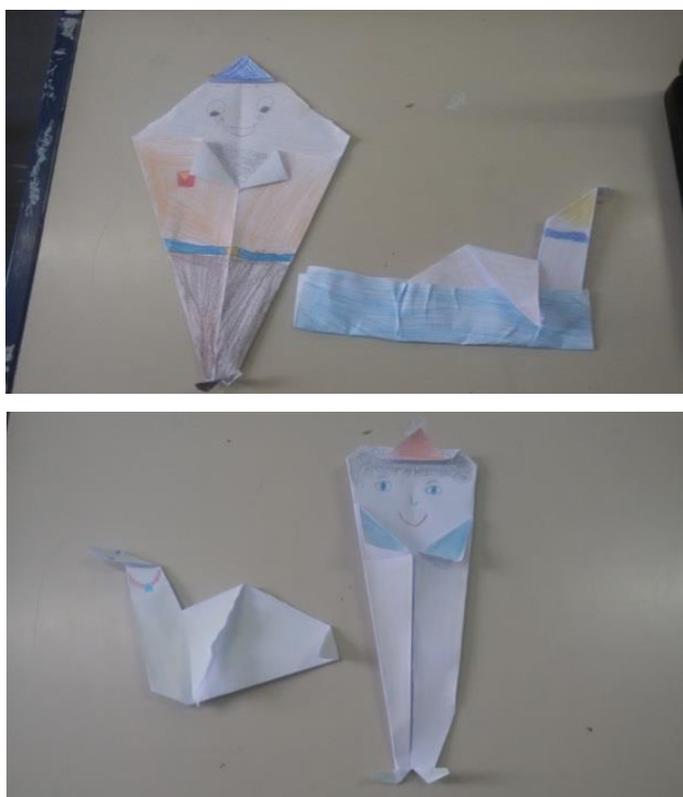
Em outra ocasião, a professora do segundo ano articulou a aula de artes com uma atividade planejada de leitura. Começou contando para as crianças a história “O pássaro que

---

<sup>31</sup> A unidocência representa a ideia de docente único, ou seja, o professor-referência ou o professor da turma trabalha na ideia de formação geral, com todas as áreas do conhecimento, inclusive Artes e Educação Física, áreas que, em outras redes de ensino, como a rede particular ou a rede municipal de Porto Alegre, geralmente, são trabalhadas por professores graduados na área.

não queria ser preso”<sup>32</sup> (FERREIRA, 2016). Para a contação, faz gestos e mudou a voz, imitando os personagens da história: o Janjão e o Cisne. Na sequência, formou grupos e entregou folhas e canetas coloridas para as crianças, que através de dobraduras, confeccionaram os personagens da história. As crianças realizaram as dobraduras conforme instruções da professora, porém, caracterizaram os personagens conforme quiseram. Até a pesquisadora entrou na brincadeira, confeccionando seus personagens. Após todos concluírem, foi desenvolvida uma nova leitura da história, dessa vez, feita pelos alunos, e cada vez que os personagens apareceram na história, as crianças ergueram as dobraduras (Observação registrada no diário de aula do dia 17/04/2015).

Figura 25 e Figura 26 - Personagens construídos pelos alunos e pela pesquisadora.



Fonte: registro da pesquisadora (2015).

Essas atividades desenvolvidas pelas professoras me trouxeram à mente a obra “Ler e escrever: compromisso de todas as áreas” (NEVES, 1998), obra que traz a concepção de que

<sup>32</sup> Na história, o personagem principal, Janjão, era um menino que gostava muito de caçar pássaros. Um dia, ele fez uma armadilha e pegou um lindo cisne que nadava em um grande lago. Depois disso, colocou o cisne em um lago pequeno no qual ele não conseguia nadar, sentindo-se preso e solitário. Com o passar dos dias, o cisne adoeceu, não podia nadar e parou de comer. Janjão também ficou triste porque não queria soltar o cisne, mas não sabia o que fazer. Em um local próximo, os amigos do cisne decidiram procurá-lo e encontraram o amigo preso, muito doente. Então resolveram conversar com Janjão e perguntaram se ele gostaria de ficar preso, longe da família e de seus amigos. O menino pensou, ficou comovido e soltou o cisne. Os amigos levaram o cisne e cuidaram dele e, depois de algum tempo, Janjão encontrou o cisne nadando, feliz, com seus amigos, em um lago bem grande. Janjão ficou feliz com o que viu e nunca mais prendeu nenhum pássaro.

todas as áreas do conhecimento têm o compromisso de trabalhar a leitura e escrita. Nesse sentido, a missão, a tarefa de ensinar a ler e a escrever um texto de história é do professor de história, a incumbência de ensinar a ler e a escrever um texto de matemática é do professor de matemática, não do professor de português. Nessa concepção, ler e escrever são tarefas da escola, logo, uma demanda de todas as áreas do conhecimento. Contudo, nas escolas públicas estaduais, nos anos iniciais do ensino fundamental, em que geralmente ocorre a unidocência, o professor não atribui a outros professores essa demanda, porém, precisa ter a concepção de que todas as áreas do conhecimento são favoráveis para o trabalho que envolve a leitura e a escrita. Nas turmas investigadas, atividades como essas citadas anteriormente são exemplos de atividades que relacionam a leitura e a escrita com outras áreas do conhecimento.

#### *e) Ordene a história*

Ler para interpretar, ler para conhecer, ler para se informar, ler para organizar a história: enfim, a leitura tem diferentes funções e pode ser desenvolvida de diferentes maneiras. Como uma dessas possibilidades, a professora do segundo ano desenvolvia com seus alunos a leitura para trabalhar a sequência de histórias.

*P2: Vou entregar uma folhinha para cada um. Nela, tem uma história formada por cinco frases. Só que tem um probleminha com essa história.*

*C1: O quê?*

*P2: O que será? Vamos ler em silêncio para ver se vocês descobrem. Ninguém recorta ainda. É para ler na folha, como está.*

*(Leitura individual)*

*C2: Tá estranho, prô.*

*P2: O quê?*

*C1: Nada.*

*P2: Será que nada? Vamos ler juntos?*

*(Leitura coletiva, em voz alta).*

*P2: E agora? Tem coisa errada? Será que é assim que eu começo a história?*

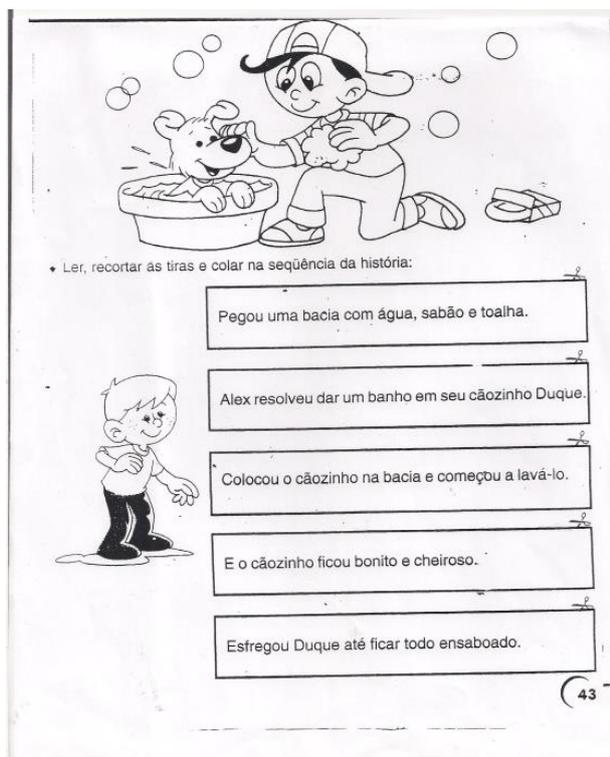
*Cs: Não.*

*P2: Então vocês deverão recortar as partes, depois ler e montar na mesa, como vocês acham que é o correto. Depois, iremos ler todos juntos para só depois colar no caderno. Ok?*

*Cs: Ok, sim.*

*P2: Mas atenção, leiam cada uma das frases no mínimo duas vezes. (Observação registrada no diário de aula, no dia 29/04/2015)*

Figura 27 - História para organizar a sequência



Fonte: atividade entregue pela professora em aula (2015).

Nesta atividade, foram solicitadas duas modalidades de leitura, a leitura silenciosa e a leitura em voz alta, mas, além de solicitar a leitura das palavras para o desenvolvimento, esse tipo de atividade trabalha também a estrutura de um texto, embora seja ele formado, neste caso, por apenas cinco frases, sendo elas curtas. Porém, trata-se de uma turma de alfabetização, cujo foco das atividades não era a produção de um texto, e sim, promover a leitura, trabalhar a sequência e a coerência de uma história. Outra possibilidade, que também pode ser desenvolvida com as crianças e por alunos alfabetizando da EJA, é ler os pedaços e ordenar partes de uma poesia, o que faz com que os alunos criem novas poesias para serem lidas. Na sequência, o professor apresenta a versão do autor, a original.

Lembro-me de que, enquanto professora alfabetizadora de jovens e adultos, desenvolvi com meus alunos das totalidades iniciais da EJA essa atividade de ordenar as partes de um poema. No ano de 2012, quando trabalhei o Projeto “Educação para a Cidadania”, com alunos alfabetizando da EJA de uma escola da rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, desenvolvi uma sequência de atividades relacionadas ao tema, entre elas, estava a utilização do poema “Identidade”<sup>33</sup>, de Pedro Bandeira.

<sup>33</sup> Disponível em: <http://aprendizarte.jimdo.com/identidade.php>.

### **Identidade**

Às vezes nem eu mesmo  
 sei quem sou.  
 Às vezes sou  
 “o meu queridinho”.  
 Às vezes sou  
 moleque malcriado.  
 Para mim  
 tem vezes que eu sou rei,  
 herói voador,  
 caubói lutador,  
 jogador campeão.  
 Às vezes sou pulga,  
 sou mosca também, que voa e se esconde  
 de medo e vergonha.  
 Às vezes  
 eu sou Hércules,  
 Sansão vencedor,  
 peito de aço,  
 goleador.  
 Mas que importa  
 o que pensam de mim?  
 Eu sou eu,  
 sou assim,  
 sou menino.

Na ocasião, foram desenvolvidas algumas atividades de leitura e escrita, tendo como recurso o poema: os alunos ordenaram as partes do poema e também substituíram algumas palavras, criando assim, novos poemas. “As reflexões e atividades derivadas do poema ‘Identidade’ foram o ‘fio condutor’ para a entrada de outros portadores textuais presentes no cotidiano do aluno, que contemplavam o objetivo do trabalho proposto, envolvendo identidade e cidadania” (EBERT, 2013, p. 251).

Atividades como essas podem ser desenvolvidas através da utilização de outros gêneros textuais, como as cantigas de rodas, as músicas conhecidas, enfim, os textos memorizados, podendo ser aplicadas para turmas de crianças e turmas de EJA. Para tanto, basta mudar o estilo do texto. Sobre práticas alfabetizadoras com jovens e adultos em processo de alfabetização, lembro-me, novamente, de que, muitas vezes, desenvolvi a atividade “ordene a música”, na qual entregava, geralmente dentro de um envelope, ou preso por um clipe, a letra de uma música conhecida por eles, já cortada em pedaços embaralhados. Na sequência, a música tocava e a turma cantava. Após, em grupos, enquanto a música ia tocando, eles organizavam a sequência correta da letra sobre as mesas, o que necessitava o ato da leitura. Com a letra formada, novamente cantavam a música, lendo a letra. As músicas eram do universo do jovem e do adulto e era uma atividade bastante apreciada pelos alunos.

**f) *Leitura compartilhada***

Nas três turmas, ocorreram diferentes estratégias de leitura compartilhada. Para ilustrar tomar-se-á como base a leitura do poema “Amigos do Peito” (Cláudio Thebas) desenvolvido com a turma de segundo ano. O poema estava registrado no livro didático adotado na turma.

**Amigos do Peito**

<p>Todo dia eu volto da escola com a Ana Lúcia da esquina. da esquina não é sobrenome, é o endereço da menina.</p>	<p>o bairro onde moro é assim, tem gente de tudo que é jeito. pessoas que são muito chatas, e um monte de amigos do peito:</p>
<p>o irmão dela é mais velho e mesmo assim é meu amigo. sempre depois do almoço, ele joga bola comigo.</p>	<p>o Bruno do prédio da frente, o Ricardo do sétimo andar, o irmão da Lúcia da esquina; o filho do dono do bar.</p>
<p>já o Carlos Alberto, do lado, (do lado não é nome também) tem uma bicicleta legal, mas não empresta pra ninguém.</p>	<p>o nome completo deles eu nunca sei, ou esqueço, amigo não tem sobrenome: amigo tem endereço.</p>

Para a leitura do poema, foram usadas as seguintes estratégias: a primeira estrofe lida pelos meninos e a segunda pelas meninas; os dois primeiros versos foram lidos por alunos gremistas, os dois últimos, por alunos colorados; a professora aleatoriamente falou o nome das crianças que deveriam ler; cada fileira fez a leitura de uma estrofe do poema. Pode-se perceber que foram desenvolvidas diferentes estratégias de leitura compartilhada utilizando o mesmo texto. Além destas, a professora ainda poderia ter realizado outras estratégias de leitura para o poema, como: ler a partir da letra inicial do nome, dita pela professora; ler a partir do mês que faz aniversário – até a metade do ano e depois da metade do ano; ler a partir de uma bolinha que a professora poderia jogar para os alunos agarrarem; ler livremente, um verso por aluno. Nesse sentido, um mesmo texto permite a realização de diversas estratégias de leitura.

**g) *Hora da leitura***

A hora da leitura era uma atividade desenvolvida semanalmente na turma de terceiro ano. Consistia em, uma vez por semana, nas quintas-feiras, professora e alunos realizarem um

período de aula dedicado exclusivamente à leitura. Para tanto, as crianças se dirigiam até o canto da leitura, onde encontravam diferentes gêneros textuais, como livros de literatura infantil, histórias em quadrinhos e revistas para fazer a escolha do gênero do texto que seria lido. Nesse período, todos liam, havia um silêncio leitor na sala, um compromisso deles com o livro. Em algumas ocasiões, após a leitura, a professora entregava uma ficha de leitura para ser preenchida, em outras ocasiões, a leitura era feita sem nenhuma solicitação posterior.

Como professora alfabetizadora, acredito que o planejamento docente de um professor que trabalha com anos iniciais precisa ter, no mínimo, uma atividade diária de leitura e, no mínimo, uma atividade semanal permanente de leitura, por exemplo, hora da leitura, hora do conto, reconto de história, enfim, uma atividade mais extensa e dedicada para a aprendizagem e para o incentivo à leitura. A hora da leitura é um bom exemplo de atividade permanente porque permite que a criança possa ler a partir de suas escolhas, ou seja, desenvolver a leitura do gênero textual que mais a agrada. Para tanto, é importante haver uma diversidade de gêneros textuais disponíveis e também se deve atualizar o acervo. Outra possibilidade é sugerir que tragam livros de casa para ler e emprestar para os colegas na hora da leitura. Em algumas escolas, há o “dia do brinquedo de casa” como algo presente na rotina. Nessa mesma direção, a escola pode, mediante a parceria da família, incluir o “dia da leitura de casa” como algo também permanente na rotina semanal da criança. O fato de solicitar leitura de casa, e não livro de casa, abre a possibilidade de a criança trazer jornal, revista, poesia, livro, enfim, diversas possibilidades de gêneros textuais para o desenvolvimento da leitura em sala de aula, sendo, inclusive, mais acessível para as famílias a possibilidade de providenciar o material de leitura, sem, com isso, comprometer a qualidade da atividade.

As estratégias de leitura, apresentadas nesta tese, significaram uma amostragem das atividades desenvolvidas nas turmas investigadas. Embora distintas, todas promoveram o desenvolvimento de práticas de leitura. Posso afirmar, mediante os trinta e oito dias de observações desenvolvidos na escola, que a leitura era algo bem presente nas três turmas. Desde os momentos em que parecia ter menos significado, como quando era para esperar o colega acabar a atividade; até quando era para desenvolver na criança o gosto pela leitura e para formar leitores competentes, como em momentos das contações de história ou da leitura de diferentes gêneros textuais. Percebia, nas professoras, a preocupação com o trabalho pedagógico que envolvia a leitura, o que foi identificado em suas ações e em suas falas. Havia, no primeiro ano, a preocupação em formar um leitor competente que apreciasse ler; no segundo ano, a preocupação com que as crianças conhecessem, lessem e interpretassem diferentes tipos de textos; no terceiro ano, realizava-se um trabalho que buscava aproveitar

esses conhecimentos construídos e proporcionar diferentes momentos de leitura.

Teberosky e Colomer (2003) afirmam que, em se tratando de leitura em sala de aula, é possível desenvolver diferentes propostas, entre elas, o professor ser um modelo de leitor para as crianças; estimular a circulação de livros na sala de aula, e aqui valem os que vêm de casa e os que são fornecidos pela biblioteca escolar; colocar os livros em um local da sala em que as crianças possam buscá-los; possibilitar ocasiões em que as crianças possam escolher as obras que irão ler; desenvolver a leitura de diferentes tipos de textos; preparar, na sala de aula, um local agradável para acontecer a leitura. Essas propostas sugeridas pelas autoras vão ao encontro das práticas pedagógicas relatadas nesse subcapítulo e vivenciadas pela pesquisadora nos dias de observações.

#### 4.1.2.3 Leitura: um compromisso da escola

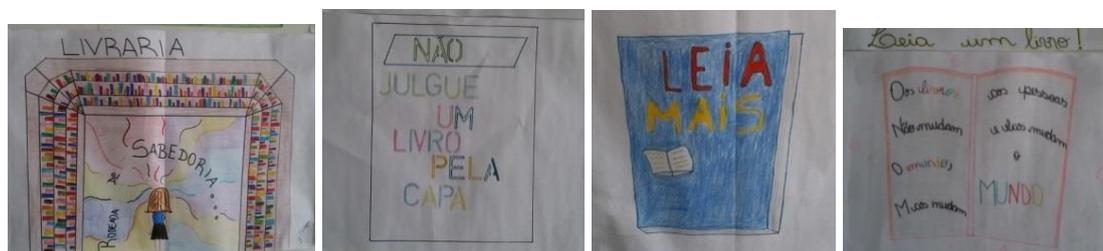
O trabalho pedagógico envolvendo a leitura não ficava apenas no espaço da sala de aula, a cargo das professoras, era algo difundido pela escola, pois estava presente nos diferentes espaços e setores com o intuito de incentivar a leitura e os benefícios da mesma, como também, divulgar os projetos e trabalhos de práticas de leitura desenvolvidos pelos alunos da escola. No saguão da escola, nas paredes dos prédios, ao lado da secretaria, no mural e em diferentes espaços, havia frases, trabalhos e cartazes relacionados à leitura. Logo na entrada da escola, era possível visualizar a frase: “Incentivo à Leitura”, escrita numa folha de papel pardo de aproximadamente três metros. Era praticamente impossível não se interessar em ver o que estava abaixo da frase. Lá estavam diversos trabalhos de alunos, frases relacionadas aos livros e à leitura, como essas: “Livraria: rodeada de sabedoria”; “Não julgue um livro pela capa”; “Leia mais”; “Os livros não mudam o mundo, mas mudam as pessoas e elas mudam o mundo”; “A leitura é uma janela para o mundo”; “A leitura promove muitas descobertas”; “Ler para conhecer, ler para aprender”. Promover ações de incentivo à leitura no espaço da escola é algo que irá fomentar a formação de leitores. Nesse sentido, é preciso criar nas escolas programas, projetos em comum, festas literárias, que contem com a parceria da gestão e de todos os setores envolvidos com o processo educativo.

Figura 28 - Painel de incentivo à leitura



Fonte: registro da pesquisadora (2015).

Figura 29 - Produções dos alunos expostas no painel incentivo à leitura



Fonte: registro da pesquisadora (2015).

Na realidade, esses trabalhos não estavam expostos apenas com o intuito de apresentar as produções dos alunos, mas também com o objetivo de incentivar o hábito da leitura, algo que consta no planejamento e nos planos de estudo da escola, quando argumentam que a escola buscará “valorizar a leitura” e fazer com que o aluno possa “adquirir competência e gosto pela leitura de textos, sejam eles literários ou não”. Nas paredes da escola, também estavam expostos cartazes que informavam sobre o prazer de ler, fornecendo instruções para o desenvolvimento de uma boa leitura. Nesse sentido, esses tipos de ações vão ao encontro do que consta nos documentos que orientam as práticas pedagógicas dos professores e também promovem a formação para além daquela que acontece dentro do espaço da sala de aula.

Figura 30 - Instruções para realizar uma boa leitura



Fonte: registro da pesquisadora (2015).

Figura 31 - Exposição de trabalhos de alunos a partir de práticas de leitura

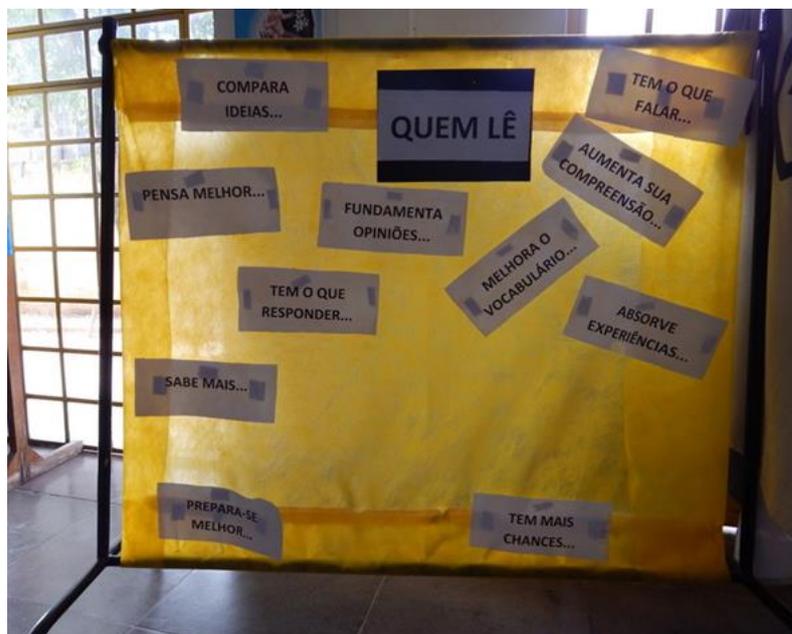


Fonte: registro da pesquisadora (2015).

Durante o período das observações, foi possível observar também a exposição de trabalhos desenvolvidos por alunos, que buscaram demonstrar as vantagens da leitura. Estes trabalhos eram encontrados expostos em locais estratégicos, como logo na entrada do saguão da escola, e em ambientes em que pais e alunos frequentavam. Essas ações ultrapassavam a ideia de formar o hábito da leitura, pois também procuravam mostrar para toda a comunidade

escolar os benefícios que a leitura poderia trazer para a vida do leitor, o que demonstra a preocupação da escola com a formação do leitor autônomo e competente que, na concepção de Solé (1998), é aquele que interage com o texto e que aprende a partir dele.

Figura 32 - Orientações sobre as vantagens da leitura



Fonte: registro da pesquisadora (2015).

Quando uma instituição de ensino organiza sua proposta curricular e os professores desenvolvem suas práticas direcionadas para a formação de leitores, é necessário pensar na perspectiva da formação de leitores competentes, ou seja, o leitor que lê, compreende, interpreta diferentes apresentações de leitura. Por apresentação, remete-se à forma como a leitura é apresentada, que pode ser do mais simples ao mais complexo, ou seja, desde a leitura de uma placa contendo apenas uma palavra, até a leitura de uma ata que contém uma linguagem mais complexa; como também, as diferentes situações em que ela é desenvolvida, podendo ser para momentos de deleite, como também para aprendizagens escolares ou para demandas cotidianas específicas. De uma forma ou de outra, ler é e sempre será a base para uma alfabetização de qualidade, por isso, as práticas pedagógicas direcionadas para a leitura são, junto com a escrita, prioridade no ciclo da alfabetização.

#### 4.1.3 Práticas pedagógicas de produção de textos

Russo (2012, p. 131) quando discorre sobre a produção de texto feita por uma criança, revela que: “Produzir textos é inerente à criança”. A autora faz essa afirmação para

demonstrar que, antes de aprender a ler e a escrever, a criança já produz textos de forma oral, o que acontece diariamente quando conta fatos e descreve sua rotina, por exemplo. Dessa forma, a produção de texto é algo presente na vida da criança muito antes de ela se alfabetizar. Porém, entre a produção oral e a produção escrita de um texto há uma diferença crucial: a apropriação do sistema de escrita, tarefa que fica sob a responsabilidade formal da escola. Neste contexto, essa mesma relação pode ser feita com a aprendizagem da língua oral e da língua escrita.

Ressalte-se que a aprendizagem da língua oral é um processo que não espera a escola para acontecer, pois, para a criança, é uma aprendizagem que acontece diariamente no contato com a família, não necessitando de métodos, nem de protocolos, uma vez que é uma aprendizagem espontânea. Ferreiro (1993, p. 29) atribui isso ao fato de as pessoas não negarem às crianças o acesso à informação linguística, antes mesmo que aprendam a falar. “A nenhuma mãe ocorre ocultar de seu filho certos fonemas da língua porque são difíceis: elas falam e cantam para seus filhos sem se preocupar em saber quais fonemas estão apresentando e em que ordem o estão fazendo.” A língua escrita, no entanto, embora também tenha início antes do processo de escolarização, com as crianças fazendo suas primeiras tentativas de escrita, geralmente é trabalhada na escola, com a utilização de metodologias de ensino.

Não obstante, se produzir histórias de forma oral pode ser simples para a criança que está em processo de alfabetização, o mesmo não ocorre com as produções escritas. Isso se deve aos conhecimentos da língua escrita necessários para se produzir um texto com qualidade, aos quais se podem incluir a escrita alfabética, conhecimentos ortográficos, como também os conhecimentos relacionados à estrutura de um texto. Esses conhecimentos, adquiridos na escola, são trabalhados através de diferentes práticas pedagógicas desde os primeiros anos de escolaridade.

Russo (2012) comenta que a preocupação com a produção de textos deve ser algo presente desde as turmas de alfabetização, e que “o alfabetizando pode escrever um texto já no primeiro dia de aula” (RUSSO, 2012, p. 135). Essa afirmação da autora condiz com a ideia de que o que define um texto não é sua extensão, mas sua intenção comunicativa. Nesse sentido, conforme o que consta nos PCNs de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1997, p.36):

Um texto não se define por sua extensão. O nome que assina um desenho, a lista do que deve ser comprado, um conto ou um romance, todos são textos. A palavra “pare”, pintada no asfalto em um cruzamento, é um texto cuja extensão é a de uma

palavra. O mesmo “pare”, numa lista de palavras começadas com “p”, proposta pelo professor, não é nem um texto, pois não se insere em nenhuma situação comunicativa de fato.

Dessa forma, uma lista de produtos para uma compra no supermercado, uma palavra que representa o nome de uma brincadeira, todos são textos, porque têm uma função comunicativa. Nessa linha de pensamento, a produção de textos é algo que acontece e que deve ser trabalhado desde as turmas de primeiro ano.

Na escola investigada, a produção de textos é algo presente nos planos de estudo da escola. Como um dos objetivos para as turmas de primeiro e segundo anos encontrou-se: “escrever textos de diferentes gêneros, sejam eles literários ou não, utilizando, para isso, a escrita alfabética”. Para a turma de terceiro ano, os planos de estudo orientam “a escrita de diferentes textos, coesos e coerentes, não apenas utilizando a escrita alfabética, mas também preocupando-se com a forma gráfica”. Dessa forma, percebe-se que, no que tange à produção de textos, nos planos de estudo, houve uma diferença entre os objetivos almejados para as turmas, ficando para a turma de terceiro ano a preocupação com a forma do texto e com a produção de textos coesos e coerentes.

Nas turmas investigadas, o trabalho com a produção de textos aconteceu desde o primeiro ano, através de atividades como produção de histórias orais, apresentação de diferentes tipos de textos e produção de escritos com intenção comunicativa. No segundo ano, a produção de textos era algo bastante presente nas práticas pedagógicas da professora. No início do ano, em março, quando se iniciaram as observações nessa turma, as crianças desenvolviam textos de diferentes gêneros, exatamente como propõem os planos de estudo da escola, literários ou não. No terceiro ano, a produção de texto era quase que diária. Nesta turma, havia um cuidado constante com a ortografia, concordância, coesão e coerência textual, o que coincide com o que está proposto nos planos de estudo da escola.

Destarte, a produção de textos pode ser trabalhada desde a turma de primeiro ano, porque, a partir do instante em que a criança ingressa na escola, já são apresentados textos a ela, seja através da contação de história, da oportunidade de manusear livros, do contato com poesias, ou músicas, do cartaz de aniversariantes ou do ajudante do dia, enfim, os textos estão presentes no cotidiano da sala de aula e podem servir de referência para as produções escritas. Dessa forma, as crianças podem, a partir do primeiro ano, produzir textos de forma gradativa, iniciando, por exemplo, pelos textos coletivos em que a professor é o escriba, até a produção de textos escritos por elas, de forma progressiva, crescente. Russo (2012) apresenta essa ideia de progressão na produção de textos escritos pelas crianças a partir de algumas atividades

desenvolvidas por crianças em fase de alfabetização. Inicialmente, as crianças começam por atividades como desenhar a mãe ou o pai e escrever “meu pai” ou “minha mãe”; na sequência, fazem o desenho de uma cena familiar e o registro do que ocorreu na cena; dando continuidade, desenham brinquedos e escrevem o nome da brincadeira ou brinquedo de que mais gostam, escrevendo sobre este brinquedo ou brincadeira. Desta forma, a ideia é que as práticas de produção de um texto partam do simples para o complexo e devam se articular ao processo de alfabetização.

Nessa perspectiva, de articular a produção de um texto ao processo de alfabetização, se a turma está trabalhando com a palavra “vaca”, como aconteceu com a turma de primeiro ano, por exemplo, o professor pode aproveitar a ocasião para escrever um texto coletivo com a turma, sobre o que sabem sobre o animal, bem como falar e escrever curiosidades a respeito desse animal. Na turma investigada, nessa ocasião, houve a produção de texto oral, porém, não houve o registro do texto no quadro. No dia em que a professora trabalhou com a palavra “vaca”, mostrou a imagem do animal para as crianças. Na sequência, começou a falar curiosidades. As crianças foram contribuindo, falando seus conhecimentos, produzindo um texto oralmente.

Entretanto, embora a produção de textos seja algo a ser trabalhado desde a turma de primeiro ano, é nos anos seguintes, ou seja, no segundo e no terceiro, que ela acontece com mais propriedade devido à criança ter chegado à escrita alfabética. Isso acontece também porque é nesses anos, principalmente a partir do terceiro, que se inicia um trabalho mais sistemático e intensivo voltado para a ortografia e a produção textual, visto que o primeiro ano volta-se mais para a aquisição da escrita e a aprendizagem da leitura.

Na escola investigada, nas três turmas, ocorrem diferentes práticas pedagógicas direcionadas para a formação de produtores de textos. No primeiro ano ocorrem com menor intensidade, o que se deve ao trabalho relacionado com a alfabetização. Cabe destacar que as observações no primeiro ano ocorreram durante os meses de maio e junho, período em que as crianças estavam em pleno processo de alfabetização, construindo suas hipóteses de leitura e escrita. Neste período, foi observada a presença constante de textos nas práticas pedagógicas da professora, aliados a atividades relacionadas à aquisição do sistema de escrita. Outro ponto importante de destaque é o fato de que, em março, as crianças do segundo ano já produziam pequenos textos, o que sugere que, no ano anterior, ou seja, no primeiro ano, as crianças trabalharam a produção de textos ao longo do ano.

E para ilustrar as práticas pedagógicas desenvolvidas no ciclo da alfabetização, serão apresentadas algumas práticas observadas durante o período da pesquisa. Cabe destacar que

os resultados da codificação dos materiais de pesquisa identificaram vinte e sete (27) registros referentes à produção de textos. Registros esses extraídos das trinta e oito aulas observadas, das entrevistas com as professoras e da análise dos planos de estudo. A escolha pela seleção do que será apresentado levou em consideração a opção por apresentar nesta tese as práticas que mais significaram para os alunos, ou seja, as que mais motivaram os alunos na perspectiva do olhar da observadora. E, para organizar a apresentação, optou-se por dividi-las em três sessões: a) antes da produção do texto; b) durante a produção do texto; c) depois da produção do texto; pois foram identificados esses três momentos nas práticas pedagógicas das professoras e também porque é considerável que toda a produção de texto que prima pela qualidade passa por esses três momentos.

#### 4.1.3.1 Antes da produção de textos

Antes de iniciar a produção de textos, é importante trabalhar com os alunos algumas orientações que irão contribuir para a produção de textos com qualidade do ponto de vista do conteúdo e da forma. Por isso, tão importante quanto a escrita é o período que antecede a ela. Nas turmas investigadas, ocorreram práticas relacionadas com o antes do momento da produção de texto. Como exemplo, podem-se citar:

##### *a) Conceito de produção textual*

Como primeiro exemplo, apresenta-se a conversa da professora do segundo ano com seus alunos sobre o conceito de produção textual:

*P2: Já copiaram a rotina? Hoje, uma das atividades é a produção textual.*

*C1: O que é isso, prô?*

*P2: Produção textual. Produzir um texto. Quer dizer escrever sobre um assunto, colocar as ideias no papel de forma clara, observando algumas regrinhas como o espaço entre as palavras, o ponto no final da frase e também usar de diferentes palavras para deixar o texto bonito. Entenderam?*

*Cs: Sim.*

*P2: Vocês já fizeram muitos textos bonitos, já fizeram produções textuais. Estão lembrados?*

*Cs: Sim, prô.*

*(Observação registrada no diário de aula, no dia 30/03/2015)*

Na fala da professora, percebe-se que o conceito de produção textual é apresentado aos alunos com a ideia de uma escrita espontânea, não relacionada à cópia, mediante uma linguagem compreensível para os alunos. Também é possível perceber que há a orientação para uma escrita correta do ponto de vista ortográfico e gramatical, de forma que a criança construa um texto esteticamente “bonito” (apesar de a palavra bonito ser carregada de subjetividade), através da utilização do vocabulário. Efetivamente, a fala da professora foi importante para a turma na medida em que esclareceu a dúvida surgida acerca do conceito de produção textual, mas principalmente porque abordou elementos importantes para a escrita de um texto, entre eles, a clareza de linguagem, o vocabulário e a ortografia.

Sobre tais afirmações “texto bem escrito x ortografia correta”, há uma diferença significativa entre ambas, o que deve ser considerado pelo professor que trabalha com turmas de alfabetização. Para exemplificar a ideia, em uma mesma turma de anos iniciais, há crianças que produzem textos expressivos, com frases longas, porém, apresentando problemas relacionados à ortografia; enquanto outras que escrevem textos curtos, pouco expressivos, quase ou sem erros ortográficos. Nesse caso, qual seria o texto bem escrito? Essa questão remete à reflexão sobre a importância de se trabalhar os dois assuntos: produção escrita e ortografia, informando às crianças que ambas são importantes para a escrita de um texto, como fez a professora da turma de segundo ano.

#### ***b) Apresentar aos alunos as características do texto a ser produzido***

É importante oferecer aos alunos diversos tipos de textos, de vários gêneros textuais, assim, ao se solicitar que produzam um texto de um determinado gênero, como a poesia, por exemplo, eles já conhecerão as características desse gênero. Por isso, é necessário que as práticas pedagógicas utilizem como recursos diferentes tipos de textos, como também contemplem a explicação das características peculiares de cada texto, como estilo e forma de linguagem. Essa preocupação foi observada durante o período da pesquisa, como se pode verificar:

*P2: Vamos produzir uma história em quadrinhos. Esse tipo de história, de texto, geralmente apresenta falas em balões. Vocês já sabem disso porque leem muito história em quadrinhos aqui na sala, né?*

*Cs: Sim.*

*P2: E qual ou quais as histórias que vocês mais gostam?*

*C1: Da Mônica.*

*C2: Do Cebolinha e do Cascão.*

*P2: E vocês já perceberam que há diferenças nos balões das falas? Eles não são todos iguais. Também tem diferença na forma como eles se expressam, na expressão facial, nos rostos.*

*C3: O que é isso?*

*P2: As expressões do rosto, assim: feliz, zangado, triste. Entenderam?*

*Cs: Sim.*

*(Observação registrada no diário de aula, no dia 01/04/2015)*

A professora, então, explicou para a turma que, em uma história em quadrinhos (HQ), há diferentes balões e que cada formato corresponde a um significado. Ela exemplificou através de balões desenhados no quadro e também falou sobre a expressão facial dos personagens, que também deve ser observada no momento de se produzir um texto (demonstrou representando com a face). Depois, solicitou que cada aluno pegasse um gibi no cantinho da leitura para observar os diferentes balões: o de fala, o de pensamento, o de sono, o formato que significa que alguém zangado etc. Nesse momento, todos os balões continuavam desenhados no quadro para que os alunos vissem. Na sala, havia gibis disponíveis para todos os alunos. Os alunos ficaram aproximadamente dez minutos, manuseando, lendo gibis, observando os balões e as expressões dos personagens. Na sequência, a professora retoma o assunto e fala sobre características de um texto de história em quadrinhos:

*P2: Agora que vocês já sabem sobre os balões, tem outra coisa que eu quero explicar. Nos gibis, o que acontecia com os personagens?*

*C1: Eles queriam achar o gatinho.*

*P2: Não, não é sobre o conteúdo da história. O que acontecia com os personagens da história, como eles se comunicavam?*

*C2: Pela boca.*

*P2: Sim, e se é pela boca eles estavam fazendo o quê?*

*C2: Conversando.*

*P2: Sim. Então, na história em quadrinhos, vocês vão escrever um diálogo, uma conversa, ou só uma fala, quando é só um personagem. Os balões significam a fala de alguém. Não é para contar uma história, como vocês já fizeram em outras ocasiões, em outros tipos de textos. Neste tipo de texto é para escrever falas. Entendido?*

*Cs: Sim, prô.*

*P2: Mas nas falas tem que observar o formato dos balões e a expressão do personagem tá? Lembrem dos gibis.*

*Cs: Tá, sim.*

*(Observação registrada no diário de aula, no dia 01/04/2015)*

Na sequência, a professora entregou uma folha com uma história em quadrinhos do personagem Chico Bento, da Turma da Mônica, para os alunos completarem os balões com a fala do personagem.

Figura 33 - Material para Produção de texto: história em quadrinhos



Fonte: atividade entregue pela professora em aula (2015).

Sobre esta atividade, a oportunidade de conhecer as características do gênero textual história em quadrinhos contribuiu para a compreensão do que estava sendo solicitado. Foi observado que apenas duas crianças da turma não compreenderam que a produção de uma história em quadrinhos solicitava o registro de falas. Destas, uma fez o registro de uma narrativa e outra é uma criança que, geralmente, necessita de auxílio da professora para desenvolver as atividades de escrita. O que leva à conclusão de que as práticas pedagógicas que contemplam o uso de diferentes tipos de textos irão contribuir para as produções escritas dos alunos e que principalmente a preparação inicial para a atividade, apresentando as características do gênero a ser produzido, contribuiu para o desenvolvimento da atividade. Houve a necessidade de a professora retomar os balões da história, mas isso se devia ao fato de que, na atividade solicitada, os balões estavam com o formato parecido, o que causou dúvidas iniciais nas crianças, o que não aconteceu quanto às expressões faciais. Após o desenvolvimento da escrita da história, houve a leitura e foi possível verificar que a preparação para a atividade qualificou os escritos, porque as crianças compreenderam as características do gênero textual história em quadrinhos antes de reproduzi-lo.

Por conseguinte, isso remete à ideia de alfabetização numa perspectiva de letramento, de forma a apresentar aos alunos os conhecimentos dos diferentes tipos de textos e materiais escritos que circulam socialmente, para depois ensiná-los a reproduzi-los. Por esse motivo, quando um professor pedir para sua turma escrever um texto informativo sobre a acerola como importante fonte de vitamina C, por exemplo, ficará mais acessível a escrita para quem já viu, ou degustou, ou leu sobre a fruta. O mesmo pode ocorrer quando for solicitado que criem uma receita, visto que, possivelmente, ficará mais correta a escrita de quem já teve contato com este gênero textual, seja na escola ou no meio familiar e social.

**c) *Planejamento do que será escrito: produção de um roteiro***

Decerto, orientar os alunos para fazer um roteiro ou planejamento do que será escrito (os personagens, local da história, acontecimento a ser narrado) também contribui para a produção de textos com qualidade, assim, eles elaboram um texto a partir de um roteiro já pensado, elaborado mentalmente. Essa orientação para o planejamento do que seria escrito foi possível de observar na conversa da professora do terceiro ano com seus alunos:

*P3: Turma, agora vamos para a atividade de escrita de texto. Vocês receberam uma folha que contém três cenas. Observem as cenas.*

*C: Só isso?*

*P3: Só isso por enquanto.*

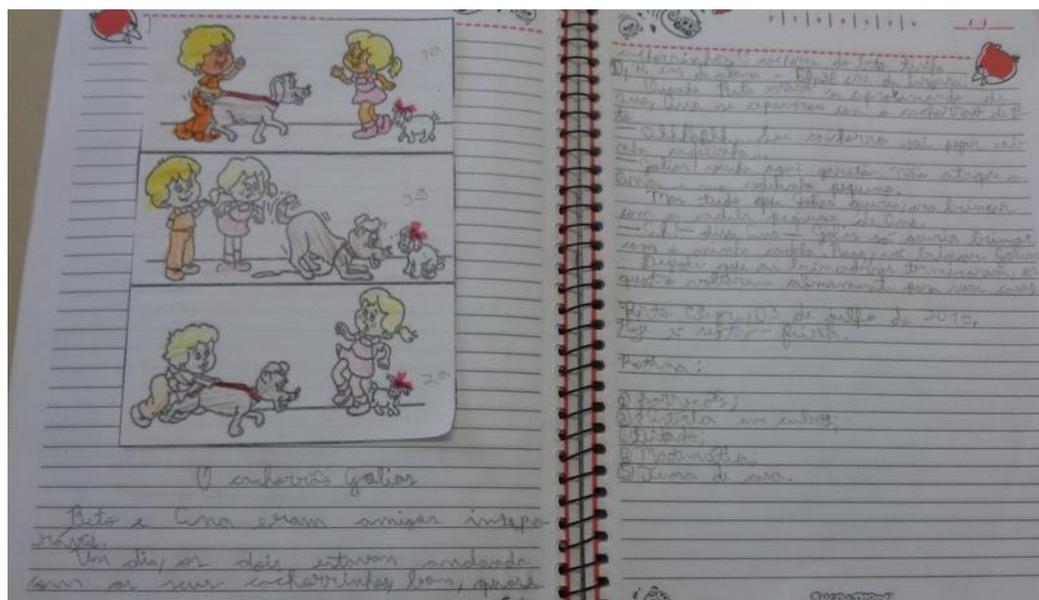
*P3: Antes de começar a produzir o texto eu quero que vocês coloquem as cenas na ordem que vocês pensam ser a mais adequada, depois pensem sobre a história. Que nome têm essas crianças? Onde estão? O que aconteceu com elas? O que uma disse para a outra? O que aconteceu com os animais? Tudo isso antes de começar a escrever. Façam anotações sobre isso.*

*(Observação registrada no diário de aula, no dia 02/07/2015)*

A fala da professora levou as crianças a fazerem um planejamento do que seria escrito. Na ocasião, algumas crianças fizeram breves anotações na folha, outras no caderno, de um roteiro sobre a história (outras não fizeram). No momento de registrar no caderno, a história já estava internalizada na memória, faltaria acrescentar os detalhes que viriam com a escrita. Neste dia, a professora explicou para a turma que a ideia de planejar antes era para que, na hora, não surgissem falas como: “não sei o que escrever, não tenho ideia”. Dessa forma, planejar o texto antes, criar um roteiro, daria as informações necessárias para a produção escrita. Corrobore-se, planejar o que se pretende escrever é algo que faz parte do que Rana e

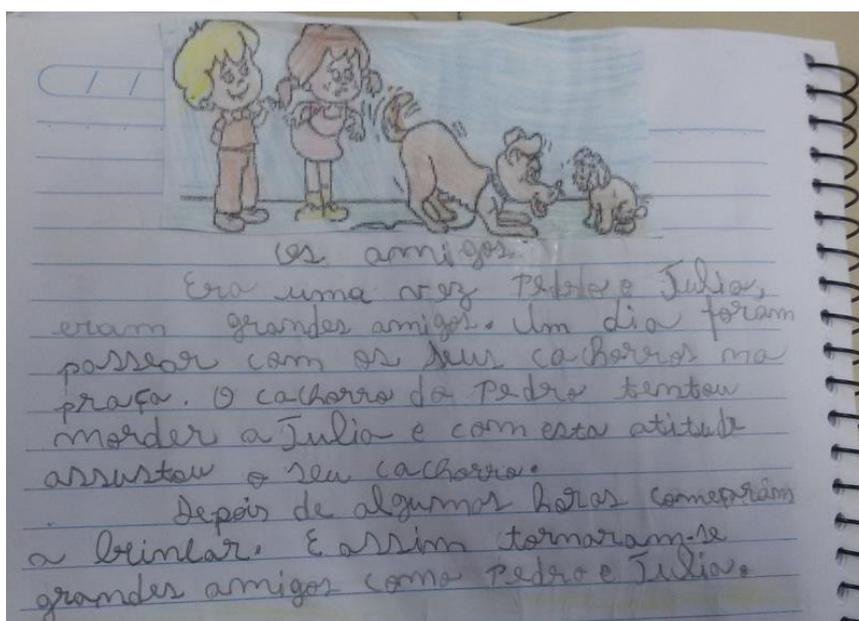
Augusto (2011) chamam de “comportamento escritor” e que, conforme as autoras, com o tempo, passa a ser interiorizado, ou seja, as crianças passam a criar roteiros apenas mentalmente. Após o roteiro, as crianças produziram seus textos, que foram lidos para os colegas. Nos textos, foi possível identificar o resultado do planejamento: quem eram os personagens, suas falas, o local, o acontecimento.

Figura 34 - As cenas entregues para as crianças



Fonte: registro da pesquisadora (2015).

Figura 35 - Texto produzido por aluna do 3º ano



Fonte: registro da pesquisadora (2015).

#### 4.1.3.2 Durante a produção de textos

Nessa sessão, propõe-se a exposição de algumas das principais práticas pedagógicas desenvolvidas para trabalhar a produção de textos nas turmas investigadas. Para tanto, optou-se por selecionar práticas que ofereceram uma amostragem dos diferentes recursos e gêneros textuais selecionados pelas professoras para promover as práticas de produção de texto durante o período de desenvolvimento da pesquisa.

##### *a) Produção de diferentes gêneros textuais*

Aproveitando o trabalho com o poema “Amigos do Peito” (Claudio Thebas), as crianças do segundo ano desenvolveram uma atividade de produção textual, por meio da qual tinham que desenvolver duas listas: “coisas que eu aprendi com meus amigos” e “coisas que eu ensinei para meus amigos”. Após a produção das listas, os alunos foram convidados a fazer a leitura e ocorreu uma conversa sobre a amizade e as aprendizagens adquiridas com os amigos. Através da leitura feita pelos alunos, foram observadas palavras em comum em ambas as listas e aspectos relacionados ao contexto escolar:

##### **Eu aprendi com meus amigos**

jogar bola;  
as contas;  
cantar;  
cores.

...

*(Observação do diário de aula do dia 10/04/2015)*

##### **Eu ensinei para meus amigos**

jogar bola;  
as contas;  
andar de bicicleta;  
desenhar.

...

As listas são textos que circulam frequentemente no cotidiano, possivelmente, as crianças que chegam à escola já se depararam com alguma lista fora do ambiente escolar: lista de compras, listas de aniversariantes, lista de material escolar, o que faz com que este tipo de texto seja algo favorável para o trabalho pedagógico nos anos iniciais. De fato, produzir uma lista é produzir um texto, visto que há uma função comunicativa. Rana e Augusto (2011, p. 24) comentam sobre o uso desse gênero textual em práticas alfabetizadoras:

Se as listas são tão presentes no cotidiano, é claro que as crianças já tiveram alguma oportunidade de deparar com elas e observar como os adultos as utilizam. Por esse motivo, a leitura e a escrita de listas podem oferecer um contexto de comunicação bastante interessante para que a criança aprenda a ler e a escrever determinadas palavras.

As listas desenvolvidas pelas crianças do segundo ano (eu aprendi com meus amigos / eu ensinei para meus amigos), não apresentaram problemas quanto à estrutura do gênero textual lista, apenas alguns erros relacionados à ortografia, como troca e omissão de algumas letras. Enfatize-se que o desenvolvimento desta atividade permitiu uma reflexão acerca de um assunto de relevância para a formação das crianças: a amizade.

Outro gênero também bastante produzido pelas crianças no período das observações foi o poema. Era notório que as crianças já tinham, desde o primeiro ano, a compreensão da estrutura e as características deste tipo de texto. Pode-se concluir que isso é possível devido a todas as professoras contemplarem esse gênero textual em suas práticas pedagógicas, como também, ao fato de os livros didáticos adotados pelas turmas trazerem, em suas páginas, exemplos de poemas. Portanto, no momento da produção de poemas, a estrutura desse gênero textual já era algo internalizado para as crianças. Durante uma atividade de produção textual, na turma do terceiro ano:

*P3: Hoje vamos escrever um poema. O que é um poema?*

*C1: Um texto com rimas.*

*P3: Sim, o que mais?*

*C2: Com versos e estrofes. Divididos em pedacinhos, professora.*

*P3: Mas é também um texto que geralmente manifesta sentimento e emoção, tem uma linguagem que emociona, sensibiliza o leitor. Mas também pode ter uma linguagem divertida. No Brasil, temos grandes poetas. 'Me digam' alguns nomes de poetas.*

*C1: Mário Quintana.*

*C3: Vinícius de Moraes, aquele das borboletas.*

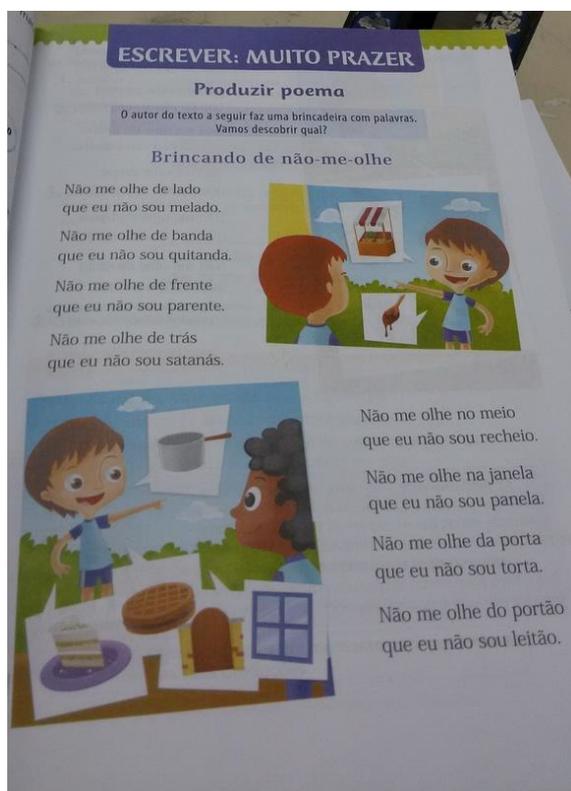
*(Observação registrada no diário de aula, no dia 01/07/2015)*

Através do diálogo, percebe-se que as crianças conhecem as características do gênero, como também poemas de autores conhecidos, como é o caso de Vinícius de Moraes e o poema “As Borboletas”. A professora, em sua fala, apresenta a ideia de que o poema geralmente é um texto marcado pela sensibilidade, mas também pode ser um texto de caráter lúdico, o que pode ser percebido por meio das rimas, que proporcionam uma brincadeira a partir do som. Esse caráter lúdico é possível de identificar em muitos poemas direcionados para crianças, como se percebe no poema “O Peru” (MORAES, 1991, p. 46), que brinca com as palavras, proporcionando um jogo de sons através das rimas que promovem a sonoridade e o ritmo que dá vida ao texto, tornando-o atrativo e lúdico. A utilização de figuras de linguagem, como a onomatopeia no início do texto, já dá pistas de que se trata de um poema direcionado para o público infantil.

Glu! Glu! Glu!  
 Abram alas pro Peru,  
  
 O peru foi a passeio  
 Pensando que era pavão  
 Tico-tico riu-se tanto  
 Que morreu de congestão. [...]

Na sequência, na turma do terceiro ano, a professora solicitou a leitura do poema “Brincando de Não-me-olhe” (Elias José), presente no livro didático de linguagem adotado pela turma.

Figura 36 e Figura 37 - Poema “Brincando de Não-me-olhe”



Fonte: registro da pesquisadora (2015).

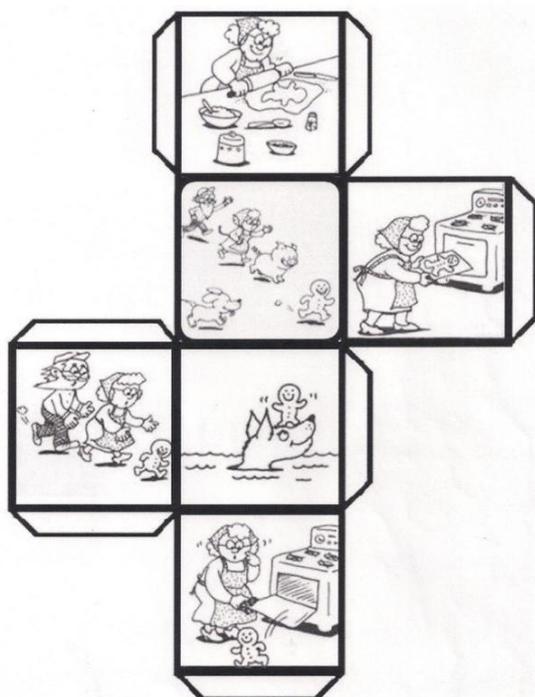
Após a leitura, desenvolvida por todos os alunos, a professora retomou as características do gênero textual poema e solicitou a seguinte atividade: escrever seis versos a partir do poema original, ou seja, utilizando as três primeiras palavras dele - não me olhe - e diferentes rimas. Os resultados foram poemas criativos e divertidos, como esse produzido por um aluno da turma:

Não me olhe no olho que eu não sou piolho.  
 Não me olhe no pé que eu não sou café.  
 Não me olhe de tardinha que eu não sou farinha.  
 Não me olhe de fato que eu não sou gato.  
 Não me olhe na cadeira que eu não sou madeira.  
 Não me olhe por cima que eu não sou piscina.  
 (Observação registrada no diário de aula, no dia 01/07/2015)

**b) História em cubos: várias possibilidades**

Uma atividade bastante apreciada pelas crianças do terceiro ano era a história em cubos. Consistia em cenas impressas em folhas que deveriam ser inicialmente coloridas. Após, a folha deveria ser recortada no pontilhado e as partes unidas de maneira a formar um cubo. Com o cubo formado, os alunos produziam suas histórias a partir de diversas possibilidades, visto que não havia numeração nas cenas. Nas leituras, foi possível verificar que as narrativas, embora apresentassem elementos em comum, como personagens presentes nas imagens, exibiam elementos distintos, como as características desses personagens. Isso era evidenciado por meio das escolhas das cores para colorir as imagens, dos nomes dados para os personagens, dos enredos criativos e da cena pela qual cada um optava por iniciar a história.

Figura 38 - História em cubos



Fonte: registro da pesquisadora (2015).

Para essa atividade, por vezes, a professora optou por utilizar clássicos da literatura infantil, como “João e o Pé de Feijão”, solicitando aos alunos uma produção escrita que fosse uma releitura da história já conhecida pelos alunos. Nesse caso, ocorreu o desenvolvimento de histórias que contemplaram elementos do clássico da literatura, como os que estavam presentes nas ilustrações, associando-os a outros elementos criados pelos alunos, possibilitando, assim, a produção de uma releitura do clássico infantil.

Figura 39 e Figura 40 - História em Cubos: clássico da Literatura Infantil



Fonte: registro da pesquisadora (2015).

**c) Produzir um texto partir de cenas (ou imagens)**

Atividades em que os alunos desenvolviam textos a partir de imagens era algo frequente nas turmas de segundo e terceiro ano. Algumas vezes, as imagens vinham acompanhadas do início do texto, outras vezes, acompanhadas de questionamentos que serviam como um roteiro para as crianças. Na sequência, estão citados exemplos dessas atividades desenvolvidas nas turmas. A primeira, desenvolvida na turma de segundo ano, em que, ao se apresentar uma história já iniciada, as crianças tiveram que concluí-la tendo como apoio as imagens. Neste dia, a professora explicou verbalmente que a história teria um início, um desenvolvimento e um final. Embora tudo isso tenha sido feito em três frases, como se pode observar pelo tamanho da atividade, foi possível, através da atividade, trabalhar com as crianças a ideia de início, desenvolvimento e conclusão.

Figura 41 - Produção de texto a partir de cenas e texto inicial

NOME: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_  
 DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Profª \_\_\_\_\_

Eu já comecei - Termine a história de Fofinho.

<p>Fofinho é um coelhinho que gosta muito de comer cenouras. Ele vive de olho na horta do Seu Joaquim.</p>	<p>Um dia .....</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

Fonte: atividade entregue pela professora em aula (2015).

A segunda atividade foi desenvolvida na turma de terceiro ano que, apesar de ter questões que organizavam e auxiliavam a produção do texto, não fornecia texto escrito, ficando para as crianças a incumbência de produzi-lo do início ao fim, tendo como referências as cenas contidas na folha. Através da leitura das produções finais, feita pelas crianças, foi possível perceber que uma mesma folha, com as mesmas imagens, possibilitaram textos bem distintos. Nos textos produzidos havia um ponto em comum, a presença dos três elementos que formam o texto: a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. Foi possível identificar diferenças entre a extensão escrita e uso do vocabulário. Da atividade resultaram textos mais coesos do que outros no que tange à expressão escrita, mas de forma geral, as narrativas ficaram criativas.

Figura 42 - Produzindo um texto a partir de cenas e questões norteadoras

**PRODUZINDO UM TEXTO**

➤ Numere corretamente as cenas e depois faça uma produção de texto



➤ Dê um nome para a moça.

➤ O que a assustou?

➤ O que aconteceu com a louça?

➤ E agora! O que a moça vai fazer? Escreva contando tudinho.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Fonte: atividade entregue pela professora em aula (2015).

#### ***d) Produção de texto a partir de jogos e atividades lúdicas***

Na turma do terceiro ano, os jogos pedagógicos eram utilizados principalmente com o intuito de se trabalhar os conteúdos escolares. Na sala de aula, havia os jogos comercializados e os construídos pela turma. A utilização de jogos, além de uma estratégia para a aprendizagem da ortografia e para promoção de aulas lúdicas, pode ser um recurso a mais para a produção de textos, de forma que, após as brincadeiras, palavras do jogo podem ser utilizadas para produzir textos. Nos Cadernos de Formação do Pacto<sup>34</sup>, constam as abordagens de Brainer e Teles (2012, p. 22) que apontam: “Em conclusão, jogos e brincadeiras são excelentes oportunidades de mediação entre o prazer e o conhecimento historicamente constituído. Por meio dessas atividades lúdicas, pode-se criar um entusiasmo sobre o conteúdo a ser trabalhado”.

<sup>34</sup> Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano\\_1\\_Unidade\\_4\\_MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_4_MIOLO.pdf)

Figura 43 - Jogo de memória construído em sala de aula



Fonte: registro da pesquisadora (2015).

Por isso, o jogo pode ser o desencadeador para uma produção textual. Em um jogo de memória, como esse produzido na turma de terceiro ano, com ênfase nos substantivos masculino e feminino, é possível sugerir que, após o jogo, as figuras sejam utilizadas na produção de textos. Para isso, é possível brincar: fazer com que quem ganhou o jogo escolha quais figuras cada um ganhará para constituir seu texto, por exemplo. Em um jogo de bingo com imagens ou palavras, a cartela que estiver “bingada” poderá ser a que irá selecionar as palavras que deverão aparecer na história da turma, assim, poderá ser construída uma história coletiva com essas palavras. No “Stop”, outro jogo bastante apreciado por crianças de anos iniciais, o grupo vencedor poderá escolher, em sua folha, um número determinado de palavras para a produção de texto. Essas são apenas algumas ideias de produção de texto a partir da utilização de jogos e atividades lúdicas. Nas turmas investigadas, os jogos foram usados para trabalhar conteúdos curriculares e também para este fim, embora, caiba salientar que poderiam ter sido mais explorados como desencadeadores de escritas e produções textuais. Outro exemplo de atividade de produção de texto a partir de atividade lúdica ocorreu na turma de terceiro ano, com a produção de texto a partir de imagem em quebra-cabeça. Para tanto, as

crianças receberam uma imagem para colorir, recortar e montar. Na sequência, produziram um texto com base na cena encontrada.

Figura 44 - Folha quebra-cabeça para produção de texto



Fonte: atividade entregue pela professora em aula (2015).

#### 4.1.3.3 Após a produção de textos

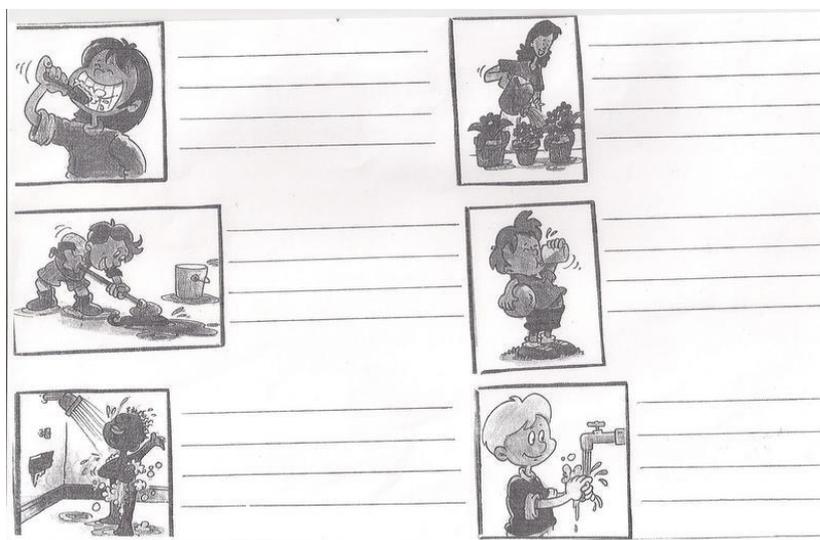
A produção de um texto não envolve apenas a escrita, mas também, as etapas que se sucedem a ela. Assim, tão importante quanto o processo da escrita é a revisão do texto e, se necessário, a reescrita. Essa reescrita não tem como finalidade apenas a correção de erros ortográficos e gramaticais, mas também a finalidade de verificar que o texto cumpra a finalidade do gênero textual a que se propôs. Nesse sentido, Rana e Augusto (2011, p. 72) apontam que, quando a criança aprende a escrever, pode se deparar com vários problemas ao escrever um texto:

- Um deles é tornar o texto bem escrito no que se refere às normas gramaticais, ortográficas, de pontuação, entre outros elementos que servem para deixar o texto mais claro conforme as regras da língua portuguesa.
- Outro ponto é elaborar um texto bem escrito em relação ao modo como as ideias são expressadas, organizando-as e encadeando-as de acordo com o gênero em que se está trabalhando.

Esses problemas citados pelas autoras foram identificados nas turmas investigadas e trabalhados através das práticas desenvolvidas pelas professoras, tendo como propósito

identificar os principais problemas relacionados à escrita e promover ações relacionadas à escrita de textos com qualidade. Para identificar os principais erros de escrita na turma, as professoras utilizaram estratégias como ditados de palavras e frases; produção de escritas espontâneas, curtas ou extensas, como por exemplo, a atividade desenvolvida na turma do terceiro ano, em que os alunos tiveram que desenvolver a escrita sobre a utilização da água no cotidiano. Tal atividade foi recolhida pela professora com o propósito de verificar os erros relacionados à escrita, para, posteriormente, promover atividades para trabalhar com os alunos.

Figura 45 - Atividade para verificar problemas relacionados à escrita



Fonte: atividade entregue pela professora em aula (2015).

Após identificados os principais problemas relacionados à produção escrita, eles eram trabalhados através de atividades como revisão, reescrita, leitura, uso do dicionário e utilização de jogos. Durante uma atividade de produção textual, na turma de terceiro ano, por exemplo, a professora chamou os alunos individualmente para fazer a leitura do texto produzido. Na leitura dos textos produzidos, que tiveram como referência uma narrativa intitulada “O passeio das letrinhas”, foi possível perceber coesão, coerência e bom vocabulário. A leitura já era fluente, porém, alguns alunos leram sem fazer pausas durante a leitura.

*P3: Percebi, durante a leitura, que muitos de vocês leram sem fazer pausas. Vocês lembram que trabalhamos as formas de parar um pouco na leitura, de pausar?*

*C1: É a vírgula e os pontos.*

*P3: Isso. Usamos as vírgulas e os sinais de pontuação nas frases para dar uma pausa. Lembra que trabalhamos uma forma de parar um pouco na leitura?*

*C1: Já vimos isso, profe.*

*P3: Sim, mas tem gente que não está fazendo essas pausas. Agora quero que revisem seus textos. Leiam com bastante atenção focando nos sinais de pontuação, vírgula, ponto-final, ponto de interrogação. Revisem!*

*(Observação registrada no diário de aula, no dia 08/06/2015)*

Neste dia, a professora solicitou aos alunos a revisão do texto escrito, mais especificamente, que observassem as questões da pontuação. Com efeito, o exercício da revisão é de grande relevância para a produção de um texto bem escrito, ortograficamente e gramaticalmente, afinal, as crianças precisam aprender, desde o início do processo de aprendizagem da escrita, que é preciso revisar suas produções, ler e analisá-las, perceber se há equívocos e realizar os acertos necessários, de forma a deixar a escrita clara e correta. Embora era possível identificar, através das leituras das produções das crianças, as diferenças na escrita (estilo, extensão, vocabulário), era nítido que as crianças do terceiro ano, escreviam textos coesos, coerentes, com um vocabulário variado e que desenvolviam a leitura de forma fluente, com exceção das duas crianças que frequentavam a sala de recursos. Estas duas crianças necessitavam do auxílio constante da professora no desenvolvimento das atividades relacionadas com a produção textual.

Durante a conversa com a professora da turma, questionei-a sobre os conhecimentos dos alunos da turma no que se refere à produção de texto e à leitura: *“Eles estão super bem. Já desenvolvem bem a leitura e escrevem com um bom vocabulário. Já chegaram com uma boa bagagem do primeiro ano” (P3)*. Percebe-se que a professora do terceiro ano atribui os bons resultados relacionados provenientes da leitura e da escrita de textos às práticas pedagógicas vivenciadas pelas crianças desde o primeiro ano. Curiosamente, no mês de abril de 2016, na sala dos professores da instituição de ensino superior na qual eu trabalho, uma colega me relatou que esteve na escola em que foi desenvolvida a pesquisa, supervisionando um estágio na turma dessa mesma professora (P3) e que esta relatou que seus alunos desse ano estão bem na leitura e na escrita, o que ocorre porque concluem o primeiro ano lendo e escrevendo alfabeticamente. Imediatamente, reporte-me àquela afirmação anterior, fornecida pela mesma professora em 2015. Os alunos não eram os mesmos, mas o sucesso para a escrita de bons textos, segundo a professora do terceiro ano, continuava sendo uma alfabetização bem desenvolvida, no tempo certo, na classe de alfabetização. Nesse sentido, não é que o segundo ano tenha sido um ano “invisível” ou pouco produtivo no que tange à leitura, à

escrita e à produção de textos, mas sim, que o primeiro ano é o ponto de partida para um trabalho de qualidade nos anos posteriores. É lá que “nascem” alunos leitores e produtores de textos, para depois se desenvolverem, a partir desse ano, nos anos seguintes.

Durante as práticas de produção textual, em diversas ocasiões, os alunos eram orientados para desenvolver a revisão e a reescrita dos textos, duas atividades que se complementam na produção de textos coesos e coerentes:

*P3: Percebi que vocês estão repetindo palavras demais nos textos, então, então, então, então. Também tem alguns textos com probleminhas de pontuação. Esqueceram dos pontos? Cadê o ponto final?*

*P3: Por isso, quero que revisem os textos e que reescrevam.*

*C1: No caderno ou na folha?*

*P3: No caderno. Revisem o texto e passem a limpo, reescrevendo de forma a arrumar as palavras repetidas e a pontuação.*

*C2: E quem não precisa?*

*P3: A ‘tá’! Não precisa revisar? Revisa e olha se não dá para deixar o texto mais bonito, melhorar a escrita.*

*(Observação registrada no diário de aula, no dia 22/06/15)*

Para trabalhar o problema das palavras repetidas e o vocabulário restrito, algumas vezes sinalizado em sala de aula, as professoras promoveram o incentivo à leitura e o uso do dicionário. A professora do primeiro ano, que lia com frequência para seus alunos, dizia constantemente para as crianças “*a leitura ensina palavras novas*” (P1). As professoras do segundo e a do terceiro tinham o hábito de usar o dicionário em sala de aula, mas também promoviam a leitura, de forma a contribuir para o desenvolvimento dos textos. Adscrevendo-se, Morais (2011) afirma que o dicionário, alvo de preconceito no país, é pouco usado, chamado, inclusive de “pai dos burros”, o que para o autor não é apenas preconceito, mas também ignorância.

Dessa forma, é muito importante ensinar para as crianças que o dicionário é uma fonte de informação e de consulta de palavras, como também se deve ensinar a usá-lo, seja ele disponível de forma impressa ou digital. No terceiro ano, conforme afirmou a professora, o dicionário fez parte da lista de material escolar: “*E esse ano foi uma coisa bem legal porque no ano passado não tinha dicionário na lista de material, e esse ano, eu e a professora do outro terceiro ano decidimos pedir na lista de material escolar e foi bem legal porque eles começaram a ler e aumentar o vocabulário, começaram a perceber que poderiam usar para fazer a produção textual*” (P3). Ainda, sobre o uso do dicionário, no dia 01/04/2015, na turma do segundo ano, surgiu uma dúvida quanto ao significado da palavra “gafe”, presente

em uma frase. A professora perguntou se alguém sabia o significado. Mediante a resposta negativa, pediu para um aluno buscar o dicionário no armário. Na sequência, a professora procurou a palavra e entregou o dicionário para um aluno, que fez a leitura dos significados da palavra. Logo em seguida, a professora perguntou o que entenderam. As crianças explicaram o entendimento do que foi lido e a professora complementou a resposta. Momentos como esse, de uso do dicionário, eram frequentes na turma do segundo ano.

Outra forma de se trabalhar com os problemas apresentados nas produções textuais estava relacionada também à utilização de atividades lúdicas e jogos para trabalhar as dificuldades ortográficas, o que ficou bastante evidente principalmente na turma de terceiro ano. Durante a entrevista, quando questionada sobre o que levava em consideração quando planejava as aulas, a professora do terceiro ano relatou o foco no trabalho com a ortografia: *“Eu levo em consideração como está o andamento da turma, como eles estão na parte de gramática. No terceiro ano, a gente trabalha muito ortografia, muito com a produção de textos, vou vendo as dificuldades deles e, com base nisso, vou fazendo os planejamentos, de acordo também com o que está nos objetivos da escola (P3)”*. Para tanto, nessa turma, para trabalhar a ortografia, foram promovidas atividades relacionadas aos erros regulares e irregulares da língua<sup>35</sup>, através da utilização de exercícios e de jogos pedagógicos.

Figura 46 - Jogo para trabalhar ortografia – X e CH



Fonte: registro da pesquisadora (2015).

<sup>35</sup> Na perspectiva de Morais (2010), os erros regulares são solucionados através da compreensão de determinadas regras, como por exemplo, o uso da letra M antes das letras P e B. Os erros irregulares são solucionados somente por meio da memorização, como exemplo, cite-se o uso do H inicial.

Deveras, os jogos, o uso do dicionário, a revisão, a reescrita e a leitura contribuem para que os alunos produzam textos coerentes no desenvolvimento das ideias e bem escritos do ponto de vista ortográfico. Outro fator que contribui para isso é oportunizar atividades permanentes de escrita no planejamento semanal, de forma a criar o hábito da escrita espontânea. Mas, para tanto, é preciso oportunizar práticas que sejam interessantes, significativas, para que os alunos tenham interesse em escrever. Afinal, qual seria o nível de interesse de uma turma em produzir um texto cuja professora fizesse apenas atividades de produção escrita, do tipo redação?

Atividade dia 1 - no quadro: “escreva um texto sobre ‘alimentação saudável’.

Atividade dia 2 - em folha: “escreva um texto sobre ‘a amizade’.

É possível perceber que, com exceção do recurso utilizado – quadro e folha – a atividade cujo foco é a produção textual é a mesma, ou seja, produção de um texto dissertativo, do estilo redação, que por muito tempo foi o mais utilizado nas escolas. Porém, trata-se de um tipo textual pouco atrativo para as crianças, pois escrever sobre algo, apenas com um tema ou assunto, nem sempre é algo prazeroso, com exceção de ser um tema relacionado a vivências ou interesses. Em contrapartida, esses mesmos assuntos poderiam se transformar em produções de textos, através de outras estratégias, um pouco mais significativas e contextualizadas com situações reais, como se pode verificar na sequência abaixo:

Atividade dia 1 - no quadro: “produza uma receita bem criativa. Use produtos saudáveis”.

Atividade dia 2 - em folha: “o que você diria para o seu melhor amigo? Escreva isso numa cartinha bem bonita”.

Como se percebe, apesar de os dois conjuntos de atividade tratarem dos mesmos temas (Atividade dia 1: alimentação saudável; Atividade dia 2: amizade), essas opções de produção textual apresentam uma diferença significativa para o aluno: a aproximação da escrita com as necessidades enfrentadas por ele no dia a dia, ou seja, a relação do texto com as práticas sociais de escrita. Isso se remete ao conceito de texto como aquele que promove uma intenção comunicativa, seja ele uma carta, uma receita, uma lista, um bilhete ou até mesmo uma palavra registrada em uma placa. Neste sentido, é preciso oportunizar práticas de produção de escrita (ou de texto) que vão além de escrever sobre algo, mas que despertem no aluno a vontade de escrever, que sejam lúdicas, que integrem diferentes áreas do conhecimento, ou

diferentes temas, que possam contemplar diferentes atividades, enfim, que ultrapassem o enunciado protocolar “escreva sobre...”. Na escola da pesquisa, foi possível identificar que essas práticas ocorreram, visto que as atividades de produção textual estiveram contextualizadas com imagens, jogos, bilhetes, poesias, história em quadrinhos ou outros elementos que despertassem nos alunos o interesse pela escrita. Poderiam ter sido mais relacionadas com gêneros textuais do cotidiano, porém, talvez isso tenha ocorrido durante o restante do ano letivo, visto que as professoras trabalhavam na perspectiva da apresentação de diferentes gêneros textuais.

#### **4.1.4 O uso de gêneros textuais no trabalho pedagógico de leitura e escrita**

Ao iniciar essa subcategoria, impossível não recordar do projeto de qualificação da tese. Nele, o uso de gêneros textuais nas práticas pedagógicas do professor alfabetizador estava citado como tema central de pesquisa da Tese. No entanto, após as colocações da banca de qualificação do projeto, das novas leituras desenvolvidas para a construção do marco teórico da Tese e, principalmente, com o desenvolvimento da pesquisa de campo e os materiais obtidos dela, essa temática, embora de grande relevância para o desenvolvimento de práticas produtivas de leitura e de escrita, tornou-se um dos importantes elementos que emergiram da pesquisa, dada sua importância e sua aparição nas práticas desenvolvidas pelas professoras. Dessa forma, essa subcategoria pode ser justificada por dois motivos, o primeiro, por ter sido uma categoria escolhida *a priori*, ou seja, a partir das questões norteadoras do estudo, sendo que uma delas estava relacionada a esta questão: “Quais os gêneros textuais que embasam as práticas pedagógicas das professoras?”. O segundo por ter sido um evento recorrente nos materiais obtidos na pesquisa, tendo aparecido trinta e duas vezes durante o período de aplicação do método de análise dos dados (codificação), na perspectiva de Bardin (2011).

Pode-se dizer que o trabalho pedagógico de alfabetização que contempla o uso de diferentes tipos de textos está associado a práticas alfabetizadoras numa perspectiva de letramento. Nessa ótica, é importante que o aluno, no ambiente escolar, tenha contato com vários gêneros textuais para que compreenda seus diferentes usos. Para Bizzotto, Aroeira e Porto (2010, p. 60): “Essa vivência vai possibilitar o conhecimento de diversos textos e vai ajudá-lo a interagir com diferentes modelos. Além disso, essa interação possibilitará ao aluno se manifestar de uma forma variada ao produzir textos”. Com isso, as produções textuais se

qualificam quando o aluno conhece a estrutura do gênero que irá produzir, bem como, o tipo de texto que esse gênero geralmente contempla.

Os gêneros textuais vêm ganhando espaço nas práticas pedagógicas do professor alfabetizador e em publicações na área da educação e da linguagem de algumas décadas para cá. Drey e Silveira (2010) atribuíram a ênfase dada aos gêneros textuais nas últimas décadas à presença do tópico nos PCNs para o ensino fundamental. Quando os PCNs para o ensino fundamental, mais precisamente, o de língua portuguesa, na década de 1990, traziam uma reflexão acerca do “texto como unidade de ensino”, apontavam a importância de ler, escrever e compreender diferentes tipos de textos. A ênfase dada ao letramento também foi outro fator que contribuiu para o uso de diferentes gêneros textuais nas práticas pedagógicas, entre eles, os gêneros escolares e os gêneros do cotidiano. Por escolares compreendem-se os gêneros que são frequentemente encontrados e disponibilizados no ambiente escolar, como poema, fábula, mapa, dicionários. Como do cotidiano, definem-se os que geralmente são encontrados fora do ambiente escolar, como listas, receitas, manuais, bula, rótulos, isto é, são os gêneros que fazem parte do dia a dia, da rotina das pessoas.

Durante o período de desenvolvimento da pesquisa, as professoras das turmas investigadas utilizaram diferentes gêneros textuais, escolares e do cotidiano, apresentados no quadro síntese que segue. Para a organização do quadro, importante salientar que se procurou apresentar o gênero textual utilizado com o intuito de apresentar o tipo de gênero e não a quantidade de vezes que foi explorado no trabalho pedagógico das professoras. A quantidade de vezes que cada tipo de gênero foi trabalhado nas turmas variava de uma para outra, conforme as práticas desenvolvidas pelas professoras. As práticas pedagógicas foram listadas no mesmo quadro, tendo em vista que se referem a práticas pedagógicas que utilizaram os gêneros textuais no ciclo da alfabetização. Dessa forma, não serão separados os gêneros textuais e as práticas pedagógicas por ano/ciclo.

Quadro 19 - Gêneros textuais contemplados no ciclo da alfabetização

<b>Gênero textual</b>	<b>Práticas pedagógicas no ciclo da alfabetização</b>
Música	Ouvir música; cantar; acompanhar a letra, fazendo a leitura; criar letra de música; utilizar palavras da música para trabalhar o sistema de escrita alfabética; ordenar as partes da música.
Cartaz dos aniversariantes	Uso do cartaz para atividades relacionadas aos nomes; atividades relacionadas à escrita alfabética.
Calendário	Apresentação do gênero; trabalho com datas e dias da semana; preenchimento.

Continua

<b>Gênero textual</b>	<b>Práticas pedagógicas no ciclo da alfabetização</b>
Histórias / narrativas infantis	Ouvir histórias; ler histórias, produzir narrativas; atividades de interpretação; hora do conto; sacola de leitura; atividades relacionadas a outras áreas do conhecimento.
Charadinhas	Adivinhação de diferentes charadinhas.
Texto didático	Leitura de textos feita pela professora; feita pelos alunos; atividades relacionadas às informações do texto; interpretação de texto; produção escrita a partir do texto: poesia, rimas.
Notícia	Contar notícia; ler notícia; escrever notícia.
Rótulos	Alfabeto de rótulos; leitura de rótulos; atividades relacionadas às informações contidas em rótulos; atividade escrita: produção de rótulos.
Listas	Leitura de listas; produção de listas.
Biografia	Apresentação oral de biografia; produção escrita de biografia.
Cantigas de roda	Ouvir, cantar, produção escrita: texto lacunado <sup>36</sup> .
Bilhete	Leitura de bilhetes; produção de bilhetes.
Poesia	Leitura, produção escrita de poesias; texto lacunado.
Mapa	Apresentação de mapa; leitura de mapa.
Revistas	Manuseio de revistas; leitura, atividades relacionadas a palavras, imagens e textos contidos nas revistas.
História em quadrinhos	Leitura; produção de história em quadrinhos.
Fábula	Leitura; atividades de interpretação; produção escrita a partir da fábula; atividades relacionadas a outras áreas do conhecimento.
Redação	Produção escrita; leitura; atividades a partir de jogos e de atividades lúdicas.
Cartaz	Leitura de cartaz; produção de diferentes cartazes.

Fonte: A autora (2016).

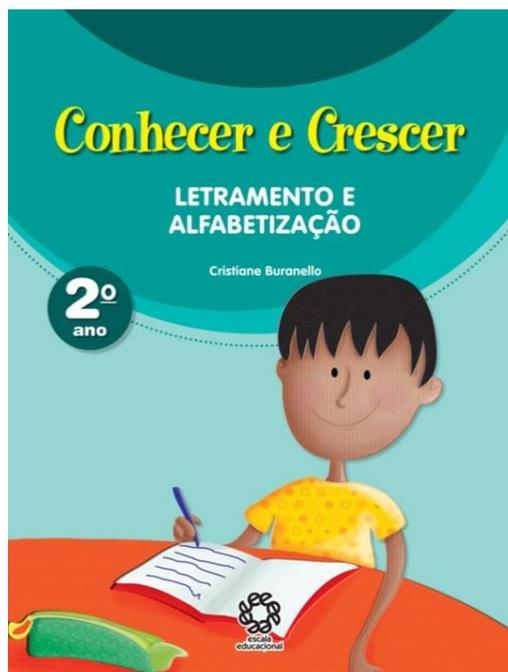
Os gêneros elencados no quadro 19 foram os mais trabalhados durante o período da pesquisa. Neste período, outros gêneros também foram contemplados, porém, em menor destaque. Os livros didáticos da área de linguagem – língua portuguesa - adotados pelas turmas de 2º e 3º anos apresentavam diversos exemplos de gêneros textuais. O livro didático de língua portuguesa, utilizado na turma de segundo ano - “Conhecer e Crescer: Letramento e Alfabetização”<sup>37</sup> - estava dividido em unidades, sendo cada uma delas divididas em diferentes sessões: “Lá vem leitura; Estudo da língua; Linguagem oral; A escrita das palavras; Mais uma leitura; Escrever: muito prazer”. No que tange à presença de modelos de gêneros textuais,

<sup>36</sup> Retirar algumas palavras da cantiga original e substituir por outras, produzindo, assim, outras cantigas de roda.

<sup>37</sup> Cristiane Buranello. Letramento e alfabetização 3. ed. São Paulo: Escala Educacional, 2011.

cada unidade do livro trabalha com diferentes gêneros. No livro, era possível encontrar os seguintes exemplos de gêneros textuais: bilhete, poema, história em quadrinhos (com e sem texto), música, texto explicativo, cantiga de roda, conto de fadas, tirinha, fábulas, notícia, piada, texto que expressa a opinião pessoal (texto opinativo), anúncio de TV, receita, trava-língua, embalagem, biografia, pesquisa, texto instrucional (manual) e resenha.

Figura 47 - Livro didático adotado na turma do segundo ano



Fonte: registro da pesquisadora (2015).

Ao se analisarem os livros didáticos de língua portuguesa publicados nas últimas décadas, percebe-se que houve uma mudança significativa na estrutura e no conteúdo. Essas mudanças estão relacionadas principalmente aos tipos de textos presentes nos livros e às atividades apresentadas neles. Os livros didáticos de língua portuguesa lançados na década de 1990, por exemplo, em sua maioria, apresentavam poucos exemplos de gêneros textuais, os mais presentes eram narrativas, poesias, bilhetes e história em quadrinhos. Na sequência, geralmente, apresentavam um exercício de interpretação, do tipo “estudo do texto”, gramática, ortografia e uma atividade de produção escrita, do estilo redação. O livro “Porta de Papel”, distribuído nas escolas Públicas pelo MEC – FAE (Fundação de Assistência ao Estudante), através do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), é um exemplo de livro que traz, em sua estrutura, essa organização e esses tipos de textos. Em contrapartida, ao se analisarem os livros didáticos de língua portuguesa que chegam às escolas atualmente para a avaliação de professores de anos iniciais e de gestores, observa-se que houve uma mudança significativa

quanto aos textos apresentados e também à forma de contemplar os conteúdos. Essa mudança é visível no que tange à produção de textos, que está relacionada também à produção de outros gêneros, não somente à redação/narrativa. Em verdade, os livros didáticos adotados pelas turmas investigadas ilustram essa mudança, pois apresentavam uma diversidade de textos, como também atividades que orientavam o trabalho para a produção escrita, como a produção de gêneros textuais presentes no meio social.

Nas turmas em que ocorreu a pesquisa, o livro didático era utilizado como apoio para as práticas pedagógicas, ou seja, não era a base para que elas ocorressem, mas sim, um recurso a mais, utilizado pelas professoras para trabalhar os objetivos propostos. A turma que mais fez uso do livro didático foi a turma do segundo ano, embora tenha sido utilizado poucas vezes. Como apoio, eram utilizados somados a outros recursos, como gêneros textuais apresentados em suporte real e outros extraídos de outras fontes, como jornais, revistas e materiais impressos. Nesse sentido, o livro didático, quando bem utilizado, pode ser um ótimo apoio para as práticas pedagógicas do professor. Ressalte-se também que, em muitas escolas, principalmente as públicas, ele é o único recurso material - com exceção dos recursos encontrados nas bibliotecas - disponibilizados ao professor para a realização do trabalho pedagógico. Mas ele não é manual, e sim, fonte de pesquisa, estudo e materiais para o desenvolvimento de aulas. Nessa direção, deve ser utilizado somado a outros textos e a outros recursos.

Os planos de estudo das três turmas apresentavam objetivos relacionados para práticas pedagógicas que fizessem uso de diferentes tipologias textuais. No documento, encontra-se como meta “ler e escrever textos com variadas tipologias”, o que vem ao encontro das falas das professoras no que diz respeito aos textos que utilizam em sala de aula, como se pode conferir: *“Vários, vários textos literários, desde poesias, poemas, também textos informativos, convites, bilhetes, textos narrativos. Trabalho bastante com textos literários, mas com outros tipos de textos, inclusive dizendo para eles que tipo de gênero é aquele aí, claro que dentro do vocabulário, da faixa etária deles, né?”*(P1). Com as observações, foi possível identificar que, como argumenta a professora do primeiro ano, mesmo tendo sido utilizados diversos gêneros nas aulas, os gêneros literários eram utilizados com ênfase nas suas práticas pedagógicas, o que era identificado através das leituras e contações de histórias e da presença de poemas. A escolha do gênero, levando em consideração também o vocabulário e a faixa etária das crianças, era uma preocupação dessa professora para que fosse algo apropriado para o nível de conhecimento e para um público infantil, dessa forma, respeitando as características peculiares da infância. Carvalho (2004) valoriza o trabalho com gêneros

literários, mas destaca a importância de crianças, jovens e adultos estarem em contato também com outros gêneros. Conforme a autora (CARVALHO, 2004, p. 16):

A professora que lê para a turma “acorda” as histórias que dormem nos livros. Os alunos recontam essas histórias, aprendendo a perceber as diferenças entre língua falada e língua escrita. Esse trabalho é importantíssimo para a formação de leitores. Mas as crianças, e muito menos os jovens e adultos, não devem ficar limitadas às narrativas literárias. Pela voz da professora, podem entrar em contato com notícias de jornal, cartas, cartões-postais, documentos, anúncios, enfim, os diversos tipos de impressos que circulam no meio em que vivem.

Questionada sobre os textos que utiliza no dia a dia em sala de aula (questão de entrevista feita com as professoras), a professora do segundo ano afirmou: *Eu trabalho com todos os tipos de textos, né? Todos. Desde as fábulas, as histórias, os contos de fadas, até o e-mail, o convite, o ingresso, todos os tipos de texto, né? Eles gostam muito dos poéticos, essa turma, desse ano, se identificou muito com os textos poéticos. Então, todos os tipos de textos, narrativos, poéticos, informativos, todos eles gostam. Nesta época do ano, eles identificam bem o que é um e outro. Eu sempre pergunto, quando eu trago um textinho novo eu pergunto: que tipo de texto é esse? Eles já dizem: informativo, ou então poético.* Durante as observações, foi percebido que a professora realmente utiliza uma diversidade de gêneros textuais, nas práticas pedagógicas. Esses gêneros pertencem a determinados tipos textuais. A professora citou que a turma apreciava principalmente os gêneros poéticos. Os poemas estiveram bem presentes nas aulas da turma, foram utilizados para momentos de leitura por deleite, como também para práticas pedagógicas relacionadas ao trabalho com a escrita e a leitura.

As crianças do segundo ano identificavam os gêneros pelas características, sabiam o tipo de texto que estavam trabalhando. Isso era possível porque a professora tinha o costume de falar sobre as características do gênero e porque havia a “árvore dos tipos de textos”, que servia de apoio para as explicações da professora. Sempre que apresentava um gênero textual, a professora apontava para a árvore e mostrava em qual tipo de texto o gênero estava associado. Durante conversa com a professora, ela comentou sobre a associação que as crianças faziam do gênero textual trabalhado, com os tipos de textos citados na árvore: *“No dia a dia eu trabalho com diversos textos, né? E eles rapidamente olham para a árvore para ver em qual tipo o texto que estão lendo se encaixa. Outro dia trabalhamos com um texto que trazia uma notícia, uma informação. E eles rapidinho identificaram como um texto informativo.”*

Figura 48 - Árvores de tipos de textos



Fonte: registro da pesquisadora (2015).

Na árvore dos tipos de textos, era possível encontrar três tipos de textos, poéticos (literários), narrativos e informativos, sendo que, em cada um deles, havia vários gêneros textuais citados. Nessa mesma direção, Silva (2012) apresenta a ideia de que, no ciclo da alfabetização, há cinco grupos de textos de grande relevância para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, são eles: textos literários ficcionais, representados pelas narrativas do mundo imaginário, como fábulas, lendas e contos; textos do patrimônio oral, poemas e letras de música, aqui se encaixam trava-línguas, parlendas, quadrinhas, adivinhas e provérbios; textos que têm a finalidade de registrar e analisar ações humanas e contribuir para que experiências sejam guardadas, como as biografias e noticiários; textos com a finalidade de construir e de fazer circular o conhecimento escolar e científico, como verbetes de dicionários, textos didáticos; textos com a finalidade de debater temas, como artigos de opinião. Na escola investigada, durante o período da pesquisa, foi possível verificar a presença de exemplos de gêneros relacionados a esses grupos.

A professora do terceiro ano, durante o período do desenvolvimento da pesquisa, trabalhou mais com gêneros pertencentes ao primeiro e ao quinto grupo de textos - textos literários ficcionais e textos com a finalidade de construir e fazer circular o conhecimento escolar e científico. Durante a entrevista, na parte referente aos textos que utiliza em sala de aula, a professora respondeu: *“Os textos que eu mais uso são poesia e história em quadrinhos. Uso porque trabalho bastante com narrativas e porque as crianças gostam. Mas eu vou escolhendo de acordo com a turma”* (P3). A resposta da professora foi sucinta se comparada

à variedade de textos que foram utilizados em suas práticas, durante o período das observações. Quanto à escolha dos textos, é necessário ter em mente que essa escolha requer do professor critérios como os objetivos previstos para as aulas e as características e necessidades da turma.

No entanto, há outro aspecto que não se pode esquecer, algo que os PCNs lançados na década de 1990 já apontavam e que, décadas depois, continua sendo importante: a escola precisa garantir o acesso e a exploração de uma grande diversidade de gêneros textuais, contemplando, assim, os diferentes grupos de textos. Silva (2012, p. 08) retoma a importância dessa ideia quando diz que “cada gênero pode proporcionar diferentes formas de mobilização das capacidades de linguagem e, logo, diferentes aprendizagens”. Por isso, ao planejar as aulas, é importante o professor selecionar gêneros de diferentes tipos, pois transmitem informações e conhecimentos diferentes, porém, importantes para a formação dos alunos.

Além de se apresentarem os diferentes gêneros textuais utilizados pelas professoras que participaram da pesquisa, cabe refletir sobre sua utilização nas aulas que contemplam a leitura e a escrita, no ciclo da alfabetização. A grande ênfase dada ao letramento e à importância de inserir textos que circulam no meio social dentro da escola fizeram com que os gêneros textuais fossem trabalhados como conteúdo e funcionalidade, apresentando ao aluno características e estilos que os definem. Nessa perspectiva, por exemplo, o professor ensina a utilidade de um bilhete e que para escrevê-lo se fazem necessários alguns itens, como saudação inicial e despedida, só que isso não irá garantir que a criança consiga escrever um bilhete.

Por essa razão, o professor precisa ter o cuidado de não apresentar somente a funcionalidade e as características dos gêneros, o que também é importante, mas, além disso, fazer uso destes gêneros para trabalhar o ensino e a aprendizagem da língua escrita, para que ocorra efetivamente a alfabetização na perspectiva do letramento. Durante o período de observações, nem sempre os gêneros textuais foram associados à sua utilização no âmbito social, ou seja, nem sempre era explicada sua funcionalidade, embora as crianças reconhecessem os gêneros textuais por seu estilo e conteúdo. Porém, eram sempre utilizados para trabalhar o sistema de escrita, a leitura e outros conteúdos relacionados a outras áreas do conhecimento.

## 4.2 A LUDICIDADE NO CICLO DA ALFABETIZAÇÃO

Ao se reportar ao ciclo da alfabetização, nos remetemos também ao ensino direcionado para crianças em turmas de 1º, 2º e 3º anos, conseqüentemente, crianças que se encontram na faixa etária de 6 a 8 anos de idade (aproximadamente). Frente a isso, é preciso pensar sobre os elementos que irão favorecer as aprendizagens, respeitando as características peculiares da infância. Pode-se afirmar, através de trabalhos publicados e de eventos que surgem na área da infância e da educação, que o tema infância tem sido alvo de interesse de estudiosos de áreas distintas, o que leva à conclusão de que há diversas pesquisas envolvendo esse tema. Porém, apesar dos avanços quanto a pesquisas e publicações, Moreno e Paschoal (2009, p. 39) trazem a outra face da moeda: “É paradoxal reconhecer que de um lado temos o avanço da ciência aliado às pesquisas nas diferentes áreas do conhecimento e, de outro, deparamo-nos com crianças que não vivenciam plenamente a infância [...]”. Adscrevendo-se, viver plenamente a infância é algo que precisa ser observado nos diferentes espaços em que a criança convive, ou seja, no meio familiar e no meio escolar. Na família, ocorre por meio de acolhimento e afeto e, na escola, através da constituição de um ambiente acolhedor e de práticas pedagógicas que respeitem as características e peculiaridades da criança, algo que também ultrapassa o espaço da sala de aula e que conta com a parceria da gestão.

Para a escola proporcionar ambiente acolhedor e práticas pedagógicas que sejam significativas para a criança, respeitando as peculiaridades da infância, é necessário contemplar a o caráter lúdico. A palavra lúdico, conforme Brainer e outros (2012, p. 14) “se origina do latim *ludus* e tem o significado original associado à brincadeira, ao jogo, ao divertimento”. Esse significado, conforme as autoras, foi ampliado, e o lúdico passou a ser considerado algo essencial para o desenvolvimento humano, em todas as idades. Se brincar é essencial para o desenvolvimento humano, a escola não pode se privar de promover a ludicidade em suas práticas e em seus ambientes.

Para reforçar a importância do lúdico na formação educacional da criança, tomam-se como exemplo as contribuições de teóricos do campo da educação, entre eles Piaget (2004) e Vygostky (1991), ambos, dentro de suas diferenças teóricas, enxergavam no jogo (ou brinquedo) uma ferramenta importante para o desenvolvimento da criança. Piaget foi um autor que abordou a utilização do jogo como um recurso favorável para a educação nas diferentes áreas do desenvolvimento da criança: afetivo, cognitivo, social e também moral. Para tanto, o autor define três grandes categorias de jogos: os jogos de exercícios – relacionados aos exercícios motores e à primeira infância; os simbólicos – relacionados à

assimilação da realidade; e os de regras, muito comuns na idade escolar, em que há um conjunto de regras ou leis que devam ser seguidas. Vygotsky, por sua vez, defendeu a utilização do brinquedo e das brincadeiras como algo indispensável para o desenvolvimento do pensamento e da imaginação. Para o Vygotsky (1991), a criança se relaciona com o significado que o brinquedo proporciona para ela, e não com o objeto em si. Ambos acreditavam na potencialidade das atividades lúdicas para o desenvolvimento da criança.

Nas turmas em que ocorreu a pesquisa, a ludicidade esteve presente de diferentes formas, através de brinquedos, brincadeiras, jogos e materiais lúdicos, situados em diferentes espaços e planejados em diferentes ocasiões, ambos importantes para as práticas pedagógicas e para o desenvolvimento das crianças. A professora do primeiro ano, por exemplo, quando se referia à contação de histórias, disse que “*explora o lúdico em sua prática*” (P1), algo que foi evidenciado por meio da forma como eram desenvolvidas as contações das histórias, como também através de outras atividades, como trabalhos que envolveram músicas, desenhos, brinquedos e outros materiais.

O PPP da escola não apresenta informações sobre a utilização de recursos lúdicos na metodologia de trabalho, mas salienta que “o planejamento deve ser flexível, adequando-se à realidade e às necessidades de cada período, de cada ano/ciclo”, o que permite uma abertura para refletir sobre a importância desse planejamento aderir-se a uma metodologia que contemple atividades lúdicas, adequando-se às necessidades de turmas constituídas por crianças. Como o documento da escola está em processo de reformulação, caberia uma referência acerca da importância de se promover uma metodologia que contemple a ludicidade em turmas de anos iniciais, em que estão inseridas as turmas do ciclo da alfabetização.

Nos planos de estudo das três turmas, encontra-se como um dos conteúdos do primeiro ano: brincar. A palavra está associada ao título “Convivência e Interação”. Portanto, interpreta-se que as atividades lúdicas, que favorecem os momentos de brincar, seriam desenvolvidas com o intuito de promoverem a interação e a boa convivência entre as crianças, visto que é o primeiro ano de convivência delas na escola. A palavra *brincar*, porém, não aparece nos planos de estudo dos outros anos, sugerindo que o brincar é conteúdo apenas do primeiro ano. O que não ocorreu de fato, visto que, no ano seguinte, ainda acontece este momento de brincar, que tem como objetivo principal a convivência e a interação, e que, do ponto de vista da pesquisadora, é um aspecto bastante favorável para o desenvolvimento das crianças.

As brincadeiras e os jogos, quando desenvolvidos no ambiente escolar, podem contribuir tanto para as aprendizagens relacionadas aos conteúdos curriculares, como também para o desenvolvimento físico, social e emocional da criança. Dessa forma, podem estar associados às práticas de ensino, como também a momentos de integração e convivência. Para apresentar as diferentes formas em que o lúdico esteve presente nas turmas investigadas, optou-se por definir duas subcategorias, a partir da análise dos materiais de pesquisa. A primeira delas está relacionada ao ambiente alfabetizador e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que fizeram uso de recursos lúdicos, como jogos e brincadeiras para a aprendizagem da leitura e de escrita. A segunda está relacionada ao espaço e ao tempo para brincar livre, sem relação com práticas de ensino e com conteúdos, contribuindo para a formação da criança.

#### **4.2.1 Jogos, brinquedos e materiais lúdicos no ambiente alfabetizador: favorecendo a aprendizagem da leitura e da escrita**

O ambiente alfabetizador, neste trabalho, também denominado de sala de aula, tem importante papel para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. É nele que crianças e professores convivem o maior tempo em que estão dentro da escola. É neste espaço que acontece a maior parte das práticas pedagógicas direcionadas para o processo de aprendizagem escolar. Dada sua relevância, a organização e a utilização desse espaço e dos elementos que o compõem é algo a ser planejado pelo professor, juntamente com seus alunos, pois, contar com a participação dos alunos na constituição desse espaço atribui a ele a autoria necessária para que fique com a “cara da turma”, atendendo às características e às necessidades quanto ao perfil e às demandas relacionadas à aprendizagem. Nörnberg e Pacheco (2010, p. 71) afirmam a importância disso:

É necessário considerar que a sala de aula abrigará um grupo, alunos e alunas, coordenados por uma professora, e que a participação de todos na composição desse ambiente será fundamental. Na medida em que houver a participação de todo o grupo, por exemplo, na decoração da sala, na confecção dos cartazes, nos acessórios usados para organizar os materiais coletivos se dará a impressão das marcas pessoais. Tudo isso acaba por influenciar no aconchego de uma sala de aula voltada para a alfabetização, uma sala de aula com a “cara da turma”.

No referido capítulo, as autoras ainda falam sobre o fato de que, em muitas escolas, a professora, com o intuito de organizar o espaço de forma a deixá-lo belo e funcional, acaba desconsiderando o ponto de vista das crianças e a colaboração delas. O que acaba fazendo com que as crianças se sintam hóspedes em vez de habitantes daquele espaço. Por isso, a

organização do ambiente alfabetizador é algo a ser pensado com muito cuidado pelo professor, visto que, lá, ocorrem aprendizagens, descobertas, socializações, trocas e convivências. É preciso que possa ser planejado e construído de maneira a colaborar com os processos de ensino e de aprendizagem, servindo como apoio para as práticas pedagógicas do professor.

Nas turmas investigadas, o ambiente alfabetizador apresentava elementos em comum, como a presença de jogos, do varal para exposição de trabalhos dos alunos e do canto da leitura. Porém, mesmo com aspectos em comum, apresentavam diferenças significativas, como por exemplo, a forma como o canto da leitura estava organizado nas três turmas. Quanto à organização do ambiente alfabetizador, em todas as três turmas havia um aspecto em comum, era planejado e constituído pelas professoras, mas também contava com a participação dos alunos, o que era identificado nos espaços da sala e nas práticas pedagógicas que aconteciam. Quanto aos principais elementos que constituíam as salas de aula, planejados e construídos em parceria, professor e alunos, podem-se citar:

Quadro 20 - Elementos do ambiente alfabetizador construídos com a participação dos alunos

<b>1º ano</b>	<b>2º ano</b>	<b>3º ano</b>
Varal com trabalhos dos alunos	Varal com trabalhos dos alunos	Varal com trabalhos dos alunos
Canto da leitura	Alfabeto de rótulos	Canto da leitura
Canto dos brinquedos	Brinquedos	Jogos pedagógicos
Cartaz dos aniversariantes	Cartões dos aniversariantes do mês	
Mascotes da turma (carinhos quentes)	Cartaz com as combinações da turma	
Cartazes de combinações da turma		

Fonte: A autora (2016).

Como se observa, na turma de primeiro ano, a constituição do ambiente alfabetizador contou mais com a participação dos alunos do que nas outras duas turmas. Mas, além desses elementos, as salas de aula das três turmas continham outros materiais, produzidos apenas pelas professoras, como: alfabetos fixos, cartaz de ajudante do dia, calendários, relógios, materiais para contações de histórias, decoração das salas, jogos e materiais pedagógicos. A professora do segundo ano, durante entrevista, fez um relato sobre o que considera importante haver no espaço da sala de aula: *“O varalzinho lá do fundo, né? Que é para os trabalhinhos deles, que eles apresentam. Todas as produções deles, que eles apresentam para a turma. Eles adoram expor, então eu acho isso importante, muito importante. Além do canto da*

*leitura, o alfabeto, essas coisas de praxe. Também os cartazes que eles vão construindo, coisas que a gente vai fazendo no decorrer do ano, como nosso alfabeto com os rótulos, que está na parede”*(P2). O alfabeto dos rótulos era construído dia a dia com a colaboração dos alunos. Em quase todos os dias em que estive observando a turma, um aluno trazia algum rótulo para contribuir para a construção do alfabeto. A professora deixava livre, para que todos pudessem trazer e participar da construção. Até a pesquisadora contribuiu para a construção do alfabeto, trazendo um rótulo de uma marca de chocolate.

Figura 49 - Alfabeto dos rótulos



Fonte: registro da pesquisadora (2015).

Efetivamente, a presença do alfabeto em turmas de alfabetização é algo de suma importância, pois agrega segurança para a criança durante suas tentativas de escrita. Além disso, o alfabeto é um recurso que servirá como fonte de consulta para as crianças que estão em fase de alfabetização. Pode ser construído com materiais e formas variadas: com letras e imagens; letras, palavras e imagens ou somente com letras. Pode estar fixado em diferentes espaços da sala, como paredes laterais, parte superior do quadro, abaixo do quadro, fixado nas mesas das crianças.

De todas as salas, a do terceiro ano era a que tinha menos materiais expostos. quando questionada sobre a constituição do ambiente alfabetizador, durante a entrevista, a professora da turma falou: *“Gostaria de ter mais recursos expostos, apesar de que eu construo bastante, mas como a gente divide sala, tem coisas que eu gostaria de pendurar aí, de colocar lá, mas aí estragam as minhas coisas. Então, infelizmente, muitas das coisas que são feitas, eu tenho que guardar e não expor, porque senão eles estragam tudo, né? É bem complicado. E eu*

*gostaria que eu pudesse deixar assim, mais visível, né?” (P3).* Na sua fala, a professora justifica a ausência de materiais expostos no ambiente alfabetizador por dividir a sala com outra turma no turno inverso. O que, segundo ela, ocasionaria a destruição dos materiais expostos. Durante o período de observações, pude presenciar que o cartaz do canto da leitura tinha sido estragado pelos alunos do turno da manhã, o que propiciou uma conversa da professora do terceiro ano com seus alunos sobre a situação ocorrida. A professora do segundo ano também dividia a sala com os alunos da manhã, todavia, diariamente, organizava a sala para receber seus alunos, reorganizando o canto da leitura e os materiais que seriam expostos. Como professora de turmas de anos iniciais do ensino fundamental sempre compartilhei a sala de aula com outras turmas e outros professores de outros turnos e sei que isso requer alguns cuidados prévios, como planejar a divisão dos espaços, organizar os ambientes de forma a não prejudicar o andamento das aulas nas outras turmas, dialogar com os professores e, se necessário, com os alunos que ocupam a mesma sala no turno inverso. Como também, conversar com os meus alunos sobre compartilhar o mesmo espaço, cuidando dos nossos materiais e dos materiais de outras turmas.

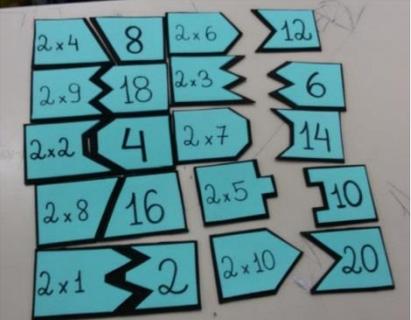
Complementando o espaço das salas de aula, nas três turmas havia os materiais fixos, disponibilizados pela escola: quadro branco na sala do primeiro ano, quadro/giz nas salas de segundo e terceiro ano, armários embutidos, ventiladores de teto e aparelho de TV em todas as salas. As salas de aula possuíam um bom tamanho e uma boa estrutura física. A sala do primeiro ano ficava no térreo, em frente a uma praça utilizada apenas pelas turmas de educação infantil e de primeiro ano, que, além dessa, utilizavam outra praça que ficava atrás da sala dos professores. A sala também ficava bem próxima aos banheiros. As salas das turmas do segundo e terceiro ano ficavam em outro prédio, no segundo andar. Em todos os prédios, havia banheiros e bebedouros. Fazer da sala de aula um local que contribua para a aprendizagem é torná-la um espaço com cantos (ou ambientes) e materiais favoráveis para as práticas alfabetizadoras. Para tanto, é preciso organizá-la de forma a contemplar diferentes elementos lúdicos que possam contribuir para as práticas pedagógicas, como jogos, brinquedos e brincadeiras, o que ocorreu nas turmas investigadas.

Nas três turmas, havia jogos pedagógicos para serem utilizados em diferentes áreas e para trabalhar diferentes conteúdos. Negrine (1997, p. 44) cita que “a palavra ‘jogo’ se origina do vocábulo latino *iocus*, que significa diversão, brincadeira”. O autor comenta ainda que, analisando a literatura, é possível encontrar outros significados para a palavra, porém, ela quase sempre está relacionada com diversão, ludicidade. Durante a pesquisa, os jogos mais utilizados pelos alunos foram os que trabalhavam a escrita, a ortografia e as operações

matemáticas. A maioria dos jogos pedagógicos disponíveis eram jogos comercializados, porém, havia jogos construídos pelos alunos em sala de aula. A professora do terceiro ano produziu diversos desses jogos com os alunos em aula. Durante a entrevista, ela relatou: *“Muitos dos jogos eu construo, como aquele da tabuada que ‘tu viu’, por exemplo. Tem muitos jogos aqui na nossa turma. Alguns comprados, outros que eu produzo com eles, e aproveito para trabalhar conteúdos, como ortografia”* (P3).

A utilização de jogos nas turmas ocorreu de forma decrescente, ou seja, no terceiro ano, foram mais utilizados que no segundo, e no segundo, mais que no primeiro. Quando utilizados, eram bem apreciados pelos alunos, que recebiam os jogos sempre com um sorriso no rosto. Corroborando-se, o quadro a seguir apresenta alguns dos jogos presentes nas salas de aula das três turmas.

Quadro 21 - Jogos pedagógicos utilizados nas turmas investigadas

1º ano	2º ano	3º ano
 <p>- Jogos pedagógicos comercializados.</p> <p>- Caixa de Jogos do Pacto.</p>	<p>- Jogos pedagógicos comercializados, relacionados ao sistema de escrita e ao raciocínio lógico matemático.</p>	 <p>- Jogos construídos em sala de aula (foram também contruídos jogos para trabalhar ortografia e gramática).</p>  <p>- Jogos comercializados</p>

Fonte: A autora (2016).

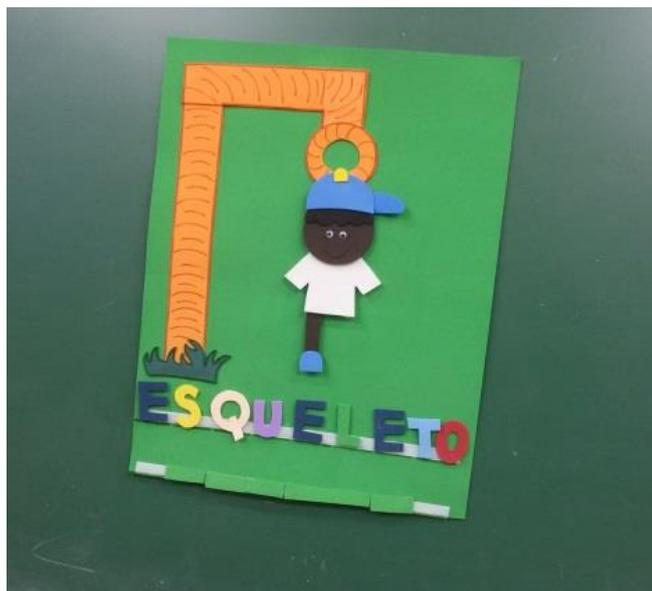
Os jogos são recursos que, quando bem utilizados nas práticas pedagógicas, podem favorecer não somente a aprendizagem, mas também propiciar ao professor a possibilidade de conhecer mais sobre as características do aluno, como bem colocou a professora do primeiro ano quando questionada sobre a importância dos recursos lúdicos nas práticas pedagógicas e

na composição de sua sala de aula: *“Na minha sala, tem que ter o canto da leitura, os jogos e os brinquedos, né? Porque eu acho que o brincar é fundamental, porque é onde ‘tem’ as trocas, a questão da interação. A gente percebe uma série de coisas neles. A questão do vocabulário, como eles evoluem, como é que eles interagem. Às vezes, dá ‘pra’ perceber que tem criança com dificuldade de se concentrar, simbolizar, a questão da própria oralidade mesmo. É uma série de coisas que o brincar propicia para eles e a gente, como professor, como educador, tem que ter toda essa observação, de que isso é muito importante. Não é só jogos.”*(P1). Desta forma, percebe-se que os jogos, para a professora, não servem apenas para avaliar aspectos cognitivos, relacionados à aprendizagem, mas também para avaliar outras relações e obter informações para, com isso, desenvolver práticas pedagógicas favoráveis para o desenvolvimento de seus alunos. É possível concluir também que a referida professora acredita que a ludicidade não acontece apenas na utilização de jogos, mas através de outros recursos, como a contação de histórias, momentos de brincadeiras e por meio da utilização de brinquedos.

Essa fala da professora atrela-se a um texto de Tânia Fortuna, publicado no livro *“Planejamento em Destaque: Análises Menos Convencionais”* (XAVIER; DALLA ZEN, 2011), lido por mim há alguns anos atrás e relido agora para a escrita desta tese. Neste texto, Fortuna (2011) aborda que ensinar conteúdos com jogos não significa essencialmente proporcionar uma aula inesperadamente lúdica. Para a autora, uma aula lúdica é aquela que se assemelha ao brincar, que é divertida, que proporciona a ludicidade, a diversão.

Além da utilização de jogos foram desenvolvidas outras atividades que contavam com recursos lúdicos, visando trabalhar conteúdos e atingir aos objetivos propostos para a aula. Dessa forma, a ideia do brincar, citado apenas no plano de estudo destinado para o primeiro ano, acontecia em todas as turmas, mesmo que fosse um brincar dirigido, tendo como foco a aprendizagem do sistema de escrita ou de conteúdos escolares. Havia a ludicidade presente nas práticas pedagógicas, como um ingrediente norteador do ensino das professoras, como se percebe nas duas atividades desenvolvidas pela professora do terceiro ano, a primeira associada à linguagem escrita e à aula de ciências; a segunda, relacionada à matemática, desenvolvida para trabalhar a multiplicação, a partir de uma perspectiva lúdica.

Figura 50 - Forca feita com material em EVA



Fonte: registro da pesquisadora (2015).

\*Nota 1- A professora coloca no quadro uma forca feita com material em EVA. A turma é dividida em dois grupos. Para o desenvolvimento da brincadeira, são escolhidas palavras estudadas na aula de ciências e no projeto desenvolvido pela turma no início do ano: os dinossauros. (Observação do diário de aula do dia 17/06/15).

Figura 51 - Crianças participando de atividade lúdica



Fonte: registro da pesquisadora (2015).

\*Nota 2 - Utilizando uma almofada solicitada pela professora no dia anterior, as crianças sentaram-se em um círculo no chão. A professora, então, utilizando papel pardo, letras de EVA, jogo de multiplicação, canetas coloridas e pratos descartáveis, ensinou, de forma lúdica, o processo da multiplicação. Foram desenvolvidas brincadeiras, relacionadas ao conteúdo, através da utilização do material. Todas as crianças participaram do processo. (Observação do diário de aula do dia 25/06/15).

Esses são exemplos de algumas das atividades lúdicas desenvolvidas nas turmas e que, juntamente com os jogos e com os elementos que constituem o ambiente alfabetizador, tornaram as aulas mais significativas para as crianças. Talvez caiba o questionamento: as

turmas investigadas poderiam contemplar mais práticas pedagógicas direcionadas para a aprendizagem da leitura e escrita explorando a ludicidade? Penso que, enquanto professores, sempre podemos desenvolver mais a ludicidade em nossas práticas. Porém, nas três turmas investigadas, o lúdico, o brinquedo, as brincadeiras estavam presentes não apenas nas práticas que tinham como foco brincar para cumprir um papel pedagógico, ou seja, brincar com intencionalidade de aprender conteúdos escolares, mas estavam também presentes no ambiente alfabetizador, a partir da constituição do espaço e dos materiais contidos nele. Estavam presentes em jogos, em textos, em histórias contadas, em leituras realizadas, em atividades desenvolvidas, em diálogos constantes, em brincadeiras, em trocas de olhares, em gestos e mímicas, em sorrisos espontâneos, como também, em momentos em que brincar era algo livre, espontâneo, sem relação com conteúdos.

#### **4.2.2 Brincar livre e espontâneo no ciclo da alfabetização**

Este subcapítulo irá analisar os momentos destinados para brincar livre, sem pretensão de se trabalhar conteúdos ou desenvolver atividades relacionadas ao ensino, ocorridos nas turmas investigadas. Para tanto, justifica-se a importância desses momentos em turmas de anos iniciais, mais especificamente, em turmas do ciclo da alfabetização, por serem essas turmas formadas por crianças que, quase na totalidade, estão na faixa etária entre seis e oito anos de idade, ou seja, em plena infância.

Na educação infantil, até os cinco anos de idade, os momentos de brincar acontecem quase que diariamente, através da hora da pracinha ou do pátio. Nessa época escolar, ou seja, na fase da educação infantil, geralmente a criança brinca livremente no pátio da escola e com brinquedos presentes na sala ou, ainda, possui um horário fixo diário para brincar no pátio ou fazer uso da pracinha. Com o ingresso no ensino fundamental, muitas escolas proporcionam uma ruptura severa para as crianças, na qual as brincadeiras livres e a “escola divertida” deixam de existir, dando lugar a uma “escola séria”. Sobre isso, Fortuna (2011, p. 120) acrescenta:

Se examinarmos detalhadamente as práticas pedagógicas predominantes na atualidade, constataremos a inexistência absoluta de brinquedos e momentos para brincar na escola. Os pátios, áridos, resumem o último baluarte da atividade lúdica na escola, ainda que desprovidos de brinquedos atraentes, ou mesmo sem brinquedo algum, sob o pretexto de proteger os alunos ou alegando que estragam.

Essa citação de Fortuna ilustra a realidade de muitas escolas de ensino fundamental, cuja brincadeira cede a vez para a aprendizagem dos conteúdos. Nessas escolas, não há mais

espaço/tempo para brincar. E, quando a brincadeira acontece, geralmente é de forma tímida, através do dia do brinquedo, desenvolvida, na maioria das vezes, uma vez por semana, e em um curto espaço de tempo. Muitas vezes, se as crianças infringirem algumas regras estabelecidas pela turma ou não conseguirem desenvolver todo o conteúdo previsto, a primeira consequência ou punição é perder o momento do brinquedo, as brincadeiras, o recreio, as aulas em que a ludicidade está mais presente, como a aula de educação física. Paradoxalmente, essa não era a realidade da escola em que ocorreu a pesquisa. Lá, havia a existência de brinquedos e de momentos para brincar na escola. Os pátios não eram áridos e nem desprovidos de brinquedos atraentes. E não deixaram de ser usados.

A professora do primeiro ano levava seus alunos todos os dias ao pátio para brincar. Além do horário destinado para o recreio, as crianças tinham mais um horário diário para brincar livre, de forma espontânea, com os brinquedos disponíveis no pátio das crianças do primeiro ano e com os brinquedos que buscavam na sala de aula. Havia também outro pátio para o qual, às vezes, a professora levava as crianças, com o intuito de trocar de ambiente. Como relatou a professora durante a entrevista, esse momento de brincar livre, espontâneo é fundamental para a criança e para o professor: *“Diariamente, eles têm o lúdico. Todos os dias. E tem o lúdico que eu acho que hoje em dia é fundamental, não só o dirigido, eles têm que ter momentos de brincadeiras livres, mas não que o professor deixe eles brincando ali como um momento que ele vá estar descansando. Aí é que eu faço as observações, pois eu vejo, nesses momentos, como eles lidam com as frustrações, como eles estão no desenvolvimento da oralidade, se eles conseguem se fazer entender ou não, né? A tolerância que eles têm, o tempo de concentração, que fica muito claro naquela criança que não consegue se centrar para fazer uma atividade, geralmente ela não consegue se centrar nem para brincar, ela troca de brinquedo toda hora, aí ela vai lá, brinca um pouquinho com um, brinca um pouquinho com outro e não brinca de nada” (P1).*

Durante os dias de observação na turma, pude perceber que a professora sempre esteve atenta aos alunos durante esses momentos de brincadeira livre. Entre uma brincadeira e outra, as crianças vinham conversar ou solicitar algo para a professora, que atendia, acompanhando as brincadeiras que aconteciam. Esse acompanhamento diário era de grande valia para a professora, pois permitia a ela observar as diferentes representações que as crianças faziam através da relação com o brinquedo e com as outras crianças. Adscrevendo-se, Vitória (2003, p. 38) afirma que o brinquedo, por ser uma construção social, conduz a diferentes comportamentos nas crianças, definindo também valores e atitudes. Dessa forma, os momentos de brincar livre podem ser um campo frutífero de pesquisa e estudo para o

professor. Além dessa atividade diária que contemplava o brincar livre, na sala de aula, havia o canto dos brinquedos, outro ambiente utilizado pelas crianças na ideia de brincar de forma espontânea.

Contudo, curiosamente, os momentos de brincar livre, espontâneo, eram algo que gradativamente ia diminuindo nas turmas investigadas, ou seja, acontecia de maneira decrescente. Na turma de primeiro ano, era uma atividade diária; no segundo ano, as brincadeiras livres ocorriam nos momentos finais da aula (sem dias determinados) e de forma fixa, uma vez por semana, todas as sextas-feiras quando ocorria o dia do brinquedo. Neste dia, as crianças poderiam trazer um brinquedo de casa ou, ainda, brincar com um dos brinquedos disponíveis na sala (a professora organizou um acervo de brinquedos e jogos, alguns comprados pela professora e pelos alunos, outros doados). No terceiro ano, o momento de brincar livre acontecia na hora do recreio e em momentos da aula, quando as crianças brincavam com jogos pedagógicos, sem a intenção de trabalhar conteúdos.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, muito refleti sobre a decisão da professora do primeiro ano incluir o momento de brincar diário no seu planejamento de aula. Na época, fiquei pensando sobre o fato de que muitas escolas acabam banindo essa atividade do planejamento pelo fato de ter que trabalhar os conteúdos relacionados à alfabetização. Ao analisar as práticas pedagógicas dessa professora e o rendimento das turmas investigadas, tendo também como referência minha crença da importância dos momentos de brincar para o desenvolvimento das crianças nessa faixa etária, e utilizando como base o referencial teórico de autores que discorrem sobre o quanto as brincadeiras favorecem o desenvolvimento da criança nos mais diferentes aspectos, entre eles, os que estão relacionados ao contexto escolar, posso dizer que a professora do primeiro ano sabia do bem que estava fazendo para seus alunos e do quanto esses momentos eram importantes para eles e para ela. Ela sabia também que a riqueza das observações realizadas nos momentos de brincar poderia colaborar para a realização de práticas pedagógicas significativas e, conseqüentemente, para as aprendizagens e para o desenvolvimento das crianças. Sua atitude, certamente, vinha ao encontro das palavras de Drummond de Andrade<sup>38</sup>: “Brincar com as crianças não é perder tempo, é ganhá-lo. Se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem”. Trata-se da poesia retratando a vida.

---

<sup>38</sup> ANDRADE, Carlos Drummond de. Brincar com crianças não é perder... [s.d.]. Disponível em: <www.pensador.info>. Acesso em: 28 abr. 2016.

### 4.3 APRENDIZAGENS QUE ULTRAPASSAM OS CONTEÚDOS ESCOLARES

Quando a pesquisa de campo foi iniciada, em março de 2015, essa categoria não era algo previsto, pois, de imediato, os olhos da pesquisadora se voltaram para tudo que estava direcionado às práticas pedagógicas de leitura e de escrita. No entanto, bastou a imersão no campo para perceber que, naquela escola, as aprendizagens cruzavam e ultrapassavam os conteúdos e planejamentos previstos para cada dia. E isso ficou mais evidente após a leitura dos documentos que norteiam o planejamento da escola e as práticas pedagógicas das professoras das turmas investigadas. No PPP da escola, por exemplo, encontra-se como parte do marco doutrinal, ou seja, dos princípios norteadores da instituição, a intenção de “formar um cidadão crítico, participativo, reflexivo, com o desenvolvimento pleno de suas habilidades” (físicas, cognitivas, emocionais, sociais). Essa passagem do documento elucida o trabalho desenvolvido pelas professoras com suas turmas no que se referiu à preocupação de ir além de ensinar o que estava previsto nos planos de estudo destinados para cada uma das turmas do ano/ciclo.

Assim sendo, formar um cidadão na perspectiva de um desenvolvimento pleno está relacionado à ideia de propiciar a formação integral. Cabe aqui destacar que, por formação integral, define-se aquela que vai além do ensino de conteúdos escolares, a que busca trabalhar demandas sociais e familiares. Cortella<sup>39</sup>, no vídeo “Educação x Escolarização”,<sup>40</sup> fala sobre as atribuições da escola e da família na educação de uma criança, sobre a inversão de papéis na educação e, conseqüentemente, sobre a influência disso nas práticas pedagógicas. O filósofo menciona que a educação das crianças tem passado por transformações que ocasionaram mudanças de comportamento na maneira de os pais educarem seus filhos, o que fez com que muitos pais passassem a negociar com seus filhos decisões que necessitariam ser tomadas por adultos e cumpridas pelas crianças. Outro ponto de destaque da fala de Cortella é a falta de limites das crianças da atual geração quando chegam à escola. A propósito disso, muitas delas derivadas dessa negociação equivocada e da permissão excessiva encontrada junto à família. Para Cortella, quando chegam à escola, muitas crianças se defrontam pela primeira vez com um adulto que lhe dá limites, neste caso, o professor, o que faz com que a criança entre em conflito, gerando indisciplina. O vídeo discute a ideia de que a escola é responsável pela escolarização da criança, enquanto a família é responsável pela educação.

---

<sup>39</sup> Mario Sergio Cortella é filósofo, escritor, educador, palestrante e professor universitário brasileiro.

<sup>40</sup> Vídeo: Educação X Escolarização. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=FNEN3eJ8\\_BU](https://www.youtube.com/watch?v=FNEN3eJ8_BU)

Entretanto, a escola não pode negligenciar e/ou ignorar a criança que necessita de toda a base de educação, evidenciada por valores, que não são constituídos na base familiar, até porque esses assuntos ou conteúdos que nem sempre estão previstos no planejamento escolar, mas que dizem respeito à formação do aluno, precisam também ser trabalhados na escola, contribuindo, assim, para a formação total da criança, não apenas como aluno, mas como ser humano. Na escola em que ocorreu a pesquisa, essa preocupação é algo real - porque, de fato, aconteceu durante o desenvolvimento da pesquisa - e é também previsto - porque consta nos documentos que norteiam o trabalho pedagógico da escola. Nos planos de estudo destinados para os anos iniciais, consta o objetivo que visa oportunizar práticas de ensino que promovam a reflexão e o trabalho acerca da cidadania como “participação social e política, do exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, da adoção, no dia a dia, de atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, como também respeito ao outro e a si mesmo”.

Nesse sentido, há a preocupação da escola enquanto espaço formador em prever que seus planejamentos contemplem mais do que está previsto nos planos de estudo, orientados pelo PPP da instituição. Há o cuidado com a formação total do aluno que se encontra na escola, como alguém que vive em sociedade, que possui direitos e deveres e que necessita respeitar a si e ao outro. Durante as observações, pude presenciar diversos atos de respeito mútuo e atitudes de solidariedade e cooperação entre os alunos. Nas três turmas, havia alunos com diferentes deficiências e necessidades. Embora soubessem que o colega tinha algo “diferente”, essa diferença nunca foi motivo de exclusão. O relato da professora da turma de primeiro ano vem ao encontro dessa ideia, quando, durante entrevista, caracterizou a sua turma: *“Tenho uma turma muito boa, são crianças muito receptivas, muito cooperativas, né? Eles se relacionam muito bem entre eles. Eles interagem bem. Eu vejo os progressos neles, em todos eles, todos. É uma turma que tem um grande potencial, uma grande caminhada, que, se continuar assim, só vai crescer cada vez mais, né? Uma turma muito querida. São crianças que fazem as tarefas, que fazem os deveres de casa. É uma turma muito tranquila e principalmente uma turma muito inclusiva. É, é uma turma que eles se acolhem muito bem. Assim, é uma turma maravilhosa” (P1).*

A fala da professora representou o perfil da turma, pois, durante o período em que estive observando-os, pude constatar essas características elencadas por ela, como a solidariedade e o respeito às diferenças. Na turma de primeiro ano, o aluno com síndrome de Asperger nunca foi motivo para exclusão entre os colegas, seja durante atividades escolares, ou durante diálogos e brincadeiras ocorridos em outros momentos nos espaços da escola.

Sempre houve o respeito mútuo entre eles, o que reforça a ideia de que a professora fez uma real descrição de sua turma. Pude constatar, através das observações que, nas três turmas, as práticas pedagógicas contemplaram conteúdos fundamentais de turmas em processo de alfabetização, como leitura, escrita, produção de textos, ortografia, porém, além disso, houve o cuidado, por parte das professoras, de trabalhar também a formação humana por meio de atividades planejadas, mas também, a partir das diferentes situações que ocorriam durante o desenvolvimento das aulas e nos momentos de convivência.

Para relatar situações que ultrapassaram aprendizagens escolares e que contribuíram para o desenvolvimento humano das crianças e suas aprendizagens relacionadas aos conteúdos da escola, foram selecionadas algumas situações ocorridas no espaço escolar durante o período da pesquisa. Na análise das diferentes situações, foram identificadas duas subcategorias, a primeira trata sobre a resolução de conflitos e as combinações realizadas em momentos de aula, algo mais relacionado ao desenvolvimento pessoal da criança, com as questões relacionadas à disciplina e aos processos de educação humana. A segunda refere-se à motivação do aluno, com sua autoestima, com a crença de que ele é capaz. Tal categoria está, por sua vez, associada ao processo de aprendizagem, mais focada para o processo de escolarização, à educação escolar. Cabe destacar que educação e escolarização são processos que se cruzam e se complementam no ambiente escolar. Ambos são importantes, distintos e indissociáveis.

#### **4.3.1 Resolução de conflitos e combinações: oportunidades para aprender a (con)viver**

Basta transitar por escolas e conviver com professores para perceber, de imediato, que atualmente uma das maiores aflições do professor está relacionada aos diferentes conflitos que surgem durante as aulas. Conflitos esses que não estão previstos nos conteúdos ou objetivos elencados nos planos de estudo e que tampouco foram previstos no planejamento docente. Esses conflitos geram queixas de educadores e de profissionais da área da educação, que alegam que, antigamente, ensinar era diferente, ou seja, não havia tantos conflitos no ambiente escolar, ou ainda, que ser professor hoje é mais difícil do que era antigamente. Quando ouço essas afirmações, recordo-me de uma frase de Gadotti (2011, p. 23): “Ser professor hoje não é nem mais difícil nem mais fácil do que era há algumas décadas atrás. É diferente”. E é com essa diferença que os professores precisam trabalhar. Diferença esta que está principalmente relacionada ao comportamento dos alunos, gerada por questões relacionadas às novas tecnologias e à cultura letrada, que interferem na cultura e na educação

das crianças. Sobre a questão das tecnologias na sociedade letrada, Ferreiro (2012) comenta sobre uma questão que faz toda a diferença nesse estranhamento de muitos professores, quando sinaliza que os professores viram chegar a tecnologia, enquanto que os alunos que estão no ensino fundamental são crianças que nasceram com a tecnologia instalada na sociedade, como por exemplo, os computadores. O que, muitas vezes, pode ser origem de conflitos no ambiente da sala de aula, pois as tecnologias estão, cada vez mais, influenciando a educação das crianças, ocupando, muitas vezes, um espaço que seria (ou deveria ser) da família e da escola.

Situações de conflitos e ocasiões em que são realizadas combinações são comuns no ambiente escolar, sendo também oportunidades que o professor tem para trabalhar aprendizagens que não estavam previstas no planejamento e que, muitas vezes, tratam sobre questões relacionadas ao convívio familiar e social. Lidar com essas situações, no sentido de torná-las momentos de aprendizagens, é um aspecto importante da prática docente, algo evidenciado nas três turmas investigadas, conforme se pode constatar nos relatos retirados das observações registradas nos diários de aula, durante o período da pesquisa.

Quadro 22 - Situações de conflito e combinações ocorridas no espaço escolar

<b>Data</b>	<b>Turma</b>	<b>Situações de conflitos e combinações</b>
30/03/15	2º ano	Durante a aula, ocorre um desentendimento entre dois alunos, a professora então chama os dois para uma conversa: <i>P2: “Nossa turma vive em harmonia, peçam desculpas um para o outro”.</i> Os alunos se olham e pedem desculpas um para o outro e retornam para as suas atividades.
02/04/15	2º ano	Um aluno começa a cantarolar alto durante a aula e outro colega pergunta: <i>C: “Quem é o chato que está cantando?”.</i> A professora intervém: <i>P2: “Não é nenhum chato, pois na sala não existem chatos, mas é alguém que está cantando e por este motivo não conseguirá prestar atenção na tarefa que está fazendo. Por isso, a prô acha melhor essa pessoa não cantar neste momento. Mas depois, no recreio, e em outros momentos, essa pessoa vai poder cantar bastante”.</i>

Continua

Data	Turma	Situações de conflitos e combinações
17/04/15	2º ano	<p>No momento de ir ao refeitório, uma criança, ao passar pela outra, bate em seu braço.</p> <p>A criança imediatamente se queixou com a professora, que chamou a criança que bateu e disse:</p> <p><i>P2: “Tu bateu” na colega?</i></p> <p><i>C: Sim, mas foi sem querer.</i></p> <p><i>P2: Mesmo que tenha sido sem querer, o que devemos fazer numa situação como essa?</i></p> <p><i>C: Ah, já sei, pedir desculpas.</i></p> <p><i>P2: Isso mesmo, então aproveita e faz isso agora”.</i></p> <p>A professora então chama a outra criança e o colega que bateu no braço e pediu desculpas:</p> <p><i>C: “Desculpas”.</i></p> <p><i>P2: Não, assim, não! É desculpa verdadeira, olhando para o rosto da coleguinha.</i></p> <p><i>C: Desculpa por ter batido em ti.</i></p> <p><i>P2: Isso, assim, sim. Desculpa verdadeira, de amigos. Agora vão lá, juntos ao refeitório”.</i></p>
27/04/2015	2º ano	<p>No retorno do lanche:</p> <p><i>C: “Pro, o ‘G’ jogou papéis no chão na hora do lanche.</i></p> <p><i>P2: Vocês conversaram com ele? Sempre que acontece isso é muito importante vocês conversarem com o colega. Mostrar para ele, que ele não pode fazer aqui na escola o que ele não faz na casa dele. Um bom colega conversa com o outro e orienta sobre o que ele faz de errado”.</i></p>
29/04/2015	2º ano	<p>A professora inicia falando sobre a atitude da colega em entregar o balão para a professora, visto que a outra colega tem alergia a balões:</p> <p><i>P2: “Vamos dar os parabéns para a ‘J’ que entregou o balãozinho dela pra a prô, já que a colega tem alergia, não pode ter contato com balões.</i></p> <p><i>C: Quem é a colega?</i></p> <p><i>P2: A ‘M’. O que a ‘J’ fez é uma atitude de amizade e de respeito, vamos dar os parabéns para ela porque ela teve uma atitude muito bonita”.</i></p> <p>Todos dão os parabéns, batendo palmas.</p>

Continua

<b>Data</b>	<b>Turma</b>	<b>Situações de conflitos e combinações</b>
29/04/2015	2º ano	Duas crianças saem dos seus lugares e vão até a lixeira para apontar seus lápis. Lá, começam a conversar, rir. A professora então diz: <i>P2: “Os compadres estão conversando aí na lixeira? Parece conversa de compadre, daqueles que não se veem há tempo”.</i>
21/05/2015	1º ano	Enquanto as crianças brincavam na praça, surge o diálogo: <i>C: “Prô, ontem ele tomou meu ‘refri’.</i> <i>P1: Mas ‘tu deu’ para ele.</i> <i>C: Mas eu me arrependi.</i> <i>P1: Mas é o que a professora sempre fala, tem que pensar nos nossos atos, porque depois não dá para se arrepender do que a gente já fez. Mas também ele só tomou um pouquinho!”.</i>

Fonte: A autora (2016).

Estas foram algumas das situações evidenciadas durante o período das observações. Foram selecionadas para estar na tese porque ilustram a prática utilizada pelas professoras para trabalhar com os diferentes conflitos que surgiram no espaço escolar e que envolveram não apenas a aprendizagem dos conteúdos, mas também as relações interpessoais. Para resolver os conflitos que surgiam, as professoras optaram por trabalhar a partir de uma metodologia que valorizava o diálogo e a reflexão sobre as situações ocorridas. Outro ponto de destaque de suas práticas é que os conflitos eram resolvidos sempre no momento em que ocorriam, conforme se percebe por meio dos relatos presentes no quadro, como os que ocorreram na turma de segundo ano, quando as crianças eram chamadas pela professora para que se entendessem e se desculpassem. Como metodologia, todas as professoras lidaram com as situações através do diálogo com os alunos, apostando no relacionamento interpessoal para lidar com os conflitos ocorridos.

A professora do segundo ano era a que mais trabalhava com esses conflitos. Diariamente em sua turma, surgia alguma situação não relacionada ao planejamento docente na qual a professora necessitava intervir. Era de praxe a professora resolver a situação no momento em que ocorria, sempre através de uma prática que contemplou o diálogo e a reflexão por parte do aluno. Sobre a importância do diálogo nas relações, recorre-se ao mestre, Freire (1996), que dizia que, para ensinar, é preciso haver disponibilidade para o diálogo. Por conta do diálogo o professor transmite ao aluno a segurança sobre suas ações. Nesse sentido, o professor não deve (e nem pode) deixar passar as oportunidades de dialogar, discutir um tema, propor reflexões, expor posições, sempre através da oportunidade do diálogo entre as partes, oportunizando uma reflexão crítica, proveitosa e educativa.

Tenho conversado com colegas da escola na qual trabalho e com outros colegas do campo da educação sobre o quanto é necessário promover ações em sala de aula para

trabalhar diferentes situações que geram conflitos durante as aulas. Estas ações, muitas vezes, são pensadas para ser desenvolvidas no planejamento, a partir de atividades, como desenvolvimento de projetos, combinações da turma, conversas coletivas, realização de atividades que possibilitam a reflexão. Embora sejam todas ações válidas e que podem gerar bons resultados, a melhor metodologia, no meu entendimento, é a que utiliza o diálogo e a reflexão e que, se necessário, possa também contar com o apoio da gestão e da família.

#### **4.3.2 A valorização do aluno: contribuições para o processo de aprendizagem**

Nas turmas investigadas, foram observadas diferentes situações que propiciaram a valorização do aluno, do seu trabalho em sala de aula, de suas potencialidades. Valorizar o aluno é também promover sua autoestima, para que se sinta capaz, o que poderá vir a contribuir para seus avanços em sala de aula. Zabala (1998) potencializa a importância do trabalho que envolve a autoestima através da constituição de um ambiente favorável para que a aprendizagem ocorra. Para o autor (ZABALA, 1998, p. 101), “uma das tarefas dos professores consistirá em criar um ambiente motivador, que gere o autoconceito positivo dos meninos e meninas, a confiança em sua própria competência para enfrentar os desafios que se apresentem na classe”. Esse ambiente ao qual o autor se refere está associado não ao espaço físico da sala de aula, mas ao clima, àquilo que não se pode tocar, mas sentir.

A valorização do aluno pelo professor mediante pequenos gestos e ações realizadas em sala de aula pode ocorrer individualmente e coletivamente e foi algo percebido nas três turmas investigadas, porém, no ambiente escolar, ocorreram outras ações de valorização e motivação realizadas pela gestão da escola no relacionamento com alunos e com professores, como se percebe nessas quatro situações a seguir descritas, ocorridas durante o período da pesquisa:

*Situação A: No retorno do recreio, soam dois sinais. No primeiro, a vice-diretora pega o microfone e fica conversando com as crianças que, sentadas em fila, ouvem e se acalmam para o retorno para a sala. Nesta conversa, ela os chama pelo nome e fala sobre o retorno para a sala de aula, sobre o cotidiano da escola e das aulas. Quando as professoras chegam, no segundo sinal, as crianças estão nas filas, aguardando suas professoras.*

*(Observação registrada no diário de aula, no dia 30/03/2015)*

*Situação B: Durante uma conversa com o diretor, novamente entramos no assunto da avaliação positiva no IDEB e de tudo o que pode interferir no resultado, não somente os resultados das avaliações externas, mas também as pequenas ações que são desenvolvidas cotidianamente na escola junto aos alunos e que*

*contribuem para o aprendizado. Na ocasião, o diretor destacou que há uma ótima integração entre os professores e um trabalho parecido entre ambos. Elogiou seu corpo docente, dizendo que são professores qualificados. Também retomou sua afirmação sobre o “feijão e arroz bem feito”.*

*(Observação registrada no diário de aula, no dia 01/04/2015)*

*Situação C: No intervalo, na sala dos professores, o diretor faz uma fala sobre a Páscoa e entrega um mimo para todos os professores (e para mim também). Palavras do diretor: “Este é para nossa doutoranda”.*

*(Observação registrada no diário de aula, no dia 01/04/2015)*

*Situação D: No início de cada mês, no horário de entrada, quando as crianças estão em fila, a vice-diretora chama só aniversariantes do mês, professores, gestores, funcionários e alunos. Chama-os todos pelos nomes. Todos juntos cantam parabéns e aplaudem os aniversariantes.*

*(Observação registrada no diário de aula, no dia 02/04/2015)*

As quatro situações envolveram a gestão da escola e promoveram reconhecimento e valorização dos envolvidos com os processos de ensino e aprendizagem. Nas situações A e D, observa-se que ocorreu a aproximação da gestão com os alunos. Decerto, manter um contato diário com os alunos, possibilitando a oportunidade do diálogo, gerando momentos para conversar sobre o cotidiano da escola enquanto aguardam a chegada das professoras para então retornar para as salas, era algo internalizado para as crianças, ou seja, ao som do sinal do retorno do recreio, as crianças iam formando as filas para aguardarem o contato da direção e, na sequência, seus professores. Pude observar que, todos os dias, a direção chamava alunos citando seus nomes, o que demonstra o conhecimento que tinha dos alunos da escola. Nessas ocasiões me reporto aos retornos de recreios já vivenciados em muitas escolas, situações que se tornam uma dificuldade para a gestão e professores, visto que as turmas não se organizam nas filas, as crianças correm pelo pátio e muitas vezes se machucam, ou seja, acontece totalmente o oposto do que eu observei na escola em que foi desenvolvida a pesquisa. Nesse sentido, a ação desenvolvida pela gestão na escola investigada, além de promover a organização das turmas para o retorno para as salas, oportunizava a aproximação da gestão com os alunos, criando um clima de integração.

Na situação D, além do envolvimento dos alunos, houve também o envolvimento com o corpo docente da escola. Cantar “Parabéns” para os aniversariantes era uma forma de carinho, que fazia com que professores e alunos se sentissem lembrados e valorizados na escola. Ademais, o fato de chamar os alunos e professores aniversariantes para a frente das

filas, citando seus nomes, fazia com que houvesse uma aproximação maior com a gestão e também um sentimento de valorização.

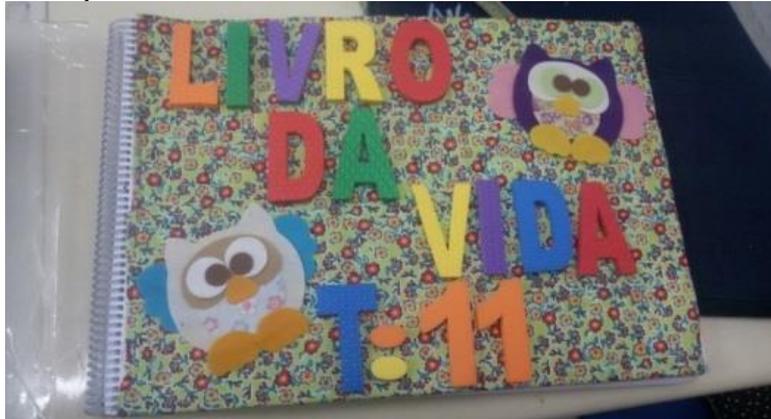
Nas situações B e C, é possível identificar a valorização dos professores, por parte da gestão. O elogio do diretor para seu corpo docente demonstra o apreço por profissionais qualificados e competentes. Esta valorização, relatada nesse dia, foi identificada diariamente durante o período de observações, através da parceria diária da gestão com os professores, da disponibilidade constante, como também, mediante pequenos atos, como esse, de presentear os professores com chocolates no período de Páscoa. Neste dia, apesar de a pesquisa estar no início, já era perceptível a metodologia da inclusão e valorização da equipe da gestão para com seus professores. O que, depois, durante o processo da pesquisa, foi confirmado. No dia da entrega de chocolates, apesar de estar no início da pesquisa de campo, senti a acolhida e, em mim, já havia um sentimento de pertencimento. Essas ações, embora pareçam simples, são de suma importância para a convivência saudável das relações que acontecem dentro da escola. Afinal, na medida em que o professor se sente valorizado no espaço em que está inserido, mais motivado estará para desenvolver suas atividades.

Durante o período de pesquisa, as situações de valorização do aluno mais registradas ocorreram na relação entre professor e aluno. Estas aconteceram durante o desenvolvimento das aulas, em diferentes ocasiões, nas quais as professoras souberam aproveitar o momento para demonstrar sua credibilidade na capacidade de o aluno aprender, valorizando sua autoestima, fazendo com que ele se sentisse motivado e ao mesmo tempo valorizado, como se pode observar nas diferentes situações ocorridas nas turmas, elencadas no quadro que segue por ordem cronológica de data em que ocorreram.

Quadro 23 - Situações de valorização e motivação do aluno

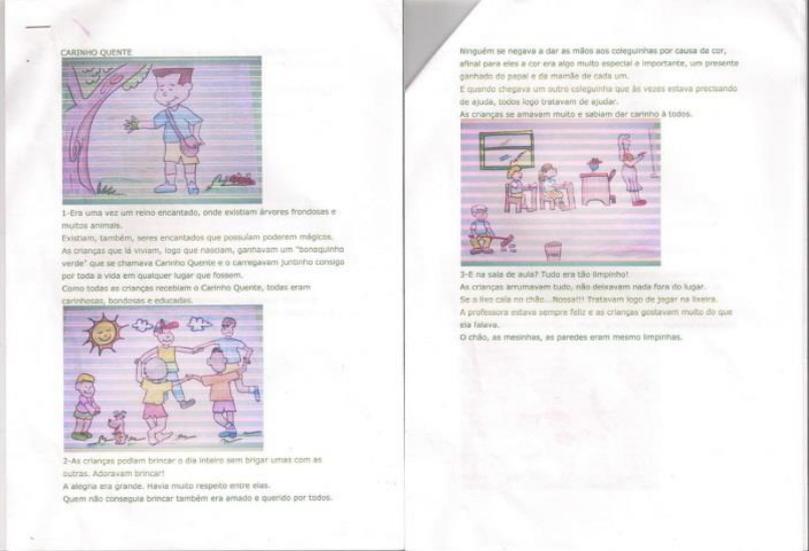
Data	Turma	Situação
Diariamente	2º ano	<p>Situação A</p> <p>Durante a chamada, quando a criança responde “presente”, a professora pergunta:  <i>P2: “Como você está hoje? Como está se sentindo?”.</i></p> <p>Essa pergunta era feita diariamente, para todos.</p>
02/04/2015	2º ano	<p>Situação B</p> <p>No varal dos trabalhos, estão expostos cartões em formato de desenhos que os alunos fazem para os colegas aniversariantes. A professora me disse que acontece uma festa a cada trimestre para os aniversariantes do trimestre. Nesta festa, os alunos levam bolo e os colegas os presenteiam com cartões-desenho, que ficam por um tempo expostos na sala. A professora compra um presente para cada aniversariante e um dos colegas faz a entrega em nome da turma. Tudo é registrado.</p>
02/04/2015	2º ano	<p>Situação C</p> <p>As crianças vão até a frente da sala para apresentar suas produções para os demais colegas. Isso é uma atividade de rotina na turma. As crianças são chamadas para apresentar os trabalhos para os colegas e gostam de socializar suas produções. A professora tem o hábito de elogiar a todos e pedir que batam palmas no final da apresentação:  <i>P2: “Muito bem, olhem que lindo o trabalho do colega, vamos aplaudir”.</i></p>
08/04/2015	2º ano	<p>Situação D</p> <p>Após a aplicação da Provinha Brasil de Leitura, a professora conversa com seus alunos:  <i>P2: “Quero dar os parabéns para todos pelo esforço. A pró ‘tá’ muito orgulhosa de vocês”.</i></p> 

Continua

<b>Data</b>	<b>Turma</b>	<b>Situação</b>
24/04/2015	2º ano	<p>Situação E</p> <p>A professora elogia o aluno:  <i>P2: “Notei que você está melhorando na escrita.  C: Eu estou prestando mais atenção.  P2: Pois é, eu notei isso, que tu estás prestando mais atenção nas aulas. Continue assim!”.</i></p>
27/04/2015	2º ano	<p>Situação F</p> <p>A Professora passa para olhar os cadernos e diz para um aluno:  <i>P2: “Parabéns, está muito bem feito! Aprendeu que não adianta fazer rápido e fazer mal feito. Gostei bastante, bem caprichado. Parabéns!”.</i></p>
11/05/2015	1º ano	<p>Situação G</p> <p>No dia da Festa do Caderno, a professora chama uma criança de cada vez para buscar os cadernos. Eles recebem os cadernos ao som de palmas dos demais colegas. A professora pede aplausos para todos que buscam o caderno.</p>
14/05/2015	1º ano	<p>Situação H</p> <p>Durante a aula:  <i>C1: “A prô escreve bem.  C2: Claro, né? Ela é professora!  P1: Obrigada! Mas vocês escrevem bem também. Muito bem!”.</i></p>
18/05/2015	1º ano	<p>Situação I</p> <p><i>P1: “Vamos começar a aula com o Livro da Vida<sup>41</sup>. ‘C’, vem aqui apresentar para todos o que tu fez no livro.  C: Eu fiz um desenho sobre a festa do caderno”.</i>  <p>A criança, então, mostra seu desenho para todos os colegas.  <i>P1: “E conta para nós porque ‘tu fez’ esse desenho, o que ‘tu contou’ em casa para teus pais sobre esse desenho.  C: Eu contei sobre a festa, o caderno e nós, sobre aquele dia em que a gente comeu o bolo e ganhou o caderno, que foi muito bom, foi demais prô!  P1: Legal, está muito lindo, agora passa e mostra para todos os teus coleguinhas e nós vamos aplaudir esse lindo desenho que vai ficar no Livro da Vida, na página do colega ‘C’. Parabéns, ficou lindo, a prô, adorou!”.</i></p>  </p>

Continua

<sup>41</sup> O Livro da Vida registra os principais acontecimentos da turma. Periodicamente, cada criança o levava para sua casa, fazia o relato verbal para seus familiares de algum acontecimento que significou muito para ela. Depois, junto com a família, fazia um registro desse momento através de uma ilustração. Posteriormente, a criança relatava o acontecimento para a turma e apresentava sua ilustração.

Data	Turma	Situação
21/05/2015	1º ano	<p>Situação J</p> <p>PI: “Para acompanhar vocês na hora de fazer os desenhos, vamos convidar os carinhos quentes?”.</p> <p>Os “carinhos quentes” foram introduzidos na turma no início do ano letivo, tendo como foco o carinho, o aconchego e a boa convivência entre eles. Os carinhos quentes, periodicamente, aparecem na turma, participam de atividades, e, às vezes, vão para casa dos alunos, depois retornam para a escola, vestidos e arrumados<sup>42</sup>. Os bonecos são resultados de uma história<sup>43</sup> trabalhada na turma.</p> 

<sup>42</sup> Os bonecos foram confeccionados pela professora e entregues no início do ano. As crianças levaram para casa e devolveram customizados com roupas, cabelos, acessórios (essa customização foi algo proposto pelas famílias, não foi solicitação da professora). Em diversas situações, os “carinhos quentes” fizeram parte da aula: em dias chuvosos, para “iluminar a aula”, em dias frios, para “aquecer a aula”.

<sup>43</sup> A história conta sobre um reino encantado onde viviam seres encantados, com poderes mágicos e crianças que, logo que nasciam, ganhavam um “bonequinho verde” que se chamava Carinho Quente. As crianças carregavam juntinho por toda a vida em qualquer lugar que fossem. Todas as crianças que recebiam o Carinho Quente eram carinhosas, bondosas e educadas. Nesse reino, com os Carinhos Quentes, as crianças brincavam bastante e não brigavam, respeitavam-se e eram amadas. Nas brincadeiras, ninguém se negava a dar as mãos para o coleguinha por causa da sua cor, afinal, para eles, a cor era algo muito especial. E, quando chegava outro coleguinha que precisava de ajuda, todos estavam sempre prontos a ajudar. E a sala de aula dessas crianças era um lugar limpo, pois as crianças respeitavam os combinados feitos em sala. Só que, no reino, havia uma pessoa má, a Bruxa, que resolveu fazer uma poção e criar os Espinhos Frios, algo que faria os colegas brigar, chorar, não se respeitar, deixar a sala de aula suja. A Bruxa tentou trocar os Carinhos Quentes pelos Espinhos Frios, dizendo que trariam mais amor ao reino. As crianças aceitaram e o reino se transformou num reino feio e mau. Só que nesse reino morava também uma grande Fada que, ao ver aquilo, tudo ficou triste, pois era a protetora do lugar. Então, ela pegou sua varinha mágica e resolveu interferir: transformou todos os Espinhos Frios em Carinhos Quentes. As crianças voltaram a ser carinhosas e educadas como antes. Ficou tudo resolvido, as crianças ficaram bondosas e amigas de novo e a felicidade voltou a reinar.



Destarte, através da análise dos dados, identifica-se que essas situações em que ocorreram a valorização do aluno e/ou do trabalho do aluno eram proporcionadas a partir de diferentes estratégias e da utilização de variados recursos, ora aconteceram através do diálogo, ora através do uso de recurso como os mencionados nas situações I e J – a utilização dos Carinhos Quentes e do Livro da Vida, usados na turma de 1º ano. Em todas as ocasiões, havia um aspecto em comum: a afetividade. Ambas as situações relatadas expressam a possibilidade de o aluno se sentir valorizado e motivado para aprender, o que está ligado às relações afetivas, algo substancial na relação entre professor e aluno.

As marcas da afetividade foram identificadas também na maneira como as professoras descreveram suas turmas. Durante entrevista, quando questionada sobre o perfil da turma, a professora do primeiro ano falou: *“Eles se relacionam muito bem entre eles, interagem bem. É uma turma com um grande potencial, uma turma muito querida [...], é uma turma muito tranquila [...], uma turma maravilhosa”* (P1). Na mesma direção, a professora do segundo ano relatou: *“[...] eles me escutam, eles são muito queridos, existe um vínculo afetivo, sabe? Eles gostam de mim e eles percebem que eu também gosto deles. Acho importante existir esse vínculo, né?”* (P2). Dando sequência, a professora do terceiro ano também fez um relato citando o perfil de seus alunos, no qual também mencionou aspectos positivos: *“Meus alunos são criativos, animados, quietinhos. Eles são quietinhos porque eu acho que eles acabam seguindo meu ritmo. Meu ritmo é assim mesmo, mais calmo, né? E aí, todas as minhas turmas eu tenho tido elogios. Eles são tão queridos, prestativos, me ajudam bastante”* (P3).

Nos três relatos, percebe-se a presença da caracterização positiva da turma, através de adjetivos escolhidos pelas professoras, que melhor definem seus alunos. Quando estava fazendo a transcrição da entrevista, um ponto que me chamou a atenção foi o fato de nenhuma delas citar aspectos negativos para definir seus alunos e a turma. Todas citaram seus alunos com palavras carinhosas e um sorriso no rosto, o que foi observado no momento das entrevistas.

As relações afetivas estiveram presentes nas situações individuais de valorização e de motivação, tal como se pode observar nas situações A, E, F e L. Nelas, houve a motivação do aluno, a partir do interesse da professora em saber como eles estavam, no elogio pelo crescimento e rendimento escolar e pela crença na capacidade de aprender. Estiveram também presentes em momentos de valorização coletiva, como o que pode ser identificado na situação D, quando a professora do segundo ano parabenizou todos os seus alunos pelo esforço após a realização da Provinha Brasil. Ocorreram situações em que, embora as palavras ou atitudes do professor tenham sido direcionadas para o individual, para uma criança em específico, foi

possível verificar que possibilitavam sentimentos de valorização coletiva, como o que consta nas situações B, C, G, H, I, J e K. Tomam-se como exemplo as situações em que os alunos produziam o cartão para o colega aniversariante (situações B e K). Este se sentia valorizado pela professora, pelos colegas. Mas os colegas sabiam que, com eles, a situação seria repetida, logo, sentiam-se também valorizados. Outra situação que se pode citar para ilustrar é a ocorrida no dia da Festa do Caderno (situação G). Neste dia, quando a professora chamava o nome de uma criança para buscar seu caderno, esta desfilava com o caderno e era aplaudida, as outras crianças também se sentiam confiantes, pois sabiam que logo seriam chamadas para fazer o mesmo.

Nesse instante, retorno à Zabala (1998) para relacionar os resultados obtidos na escola investigada com minha compreensão acerca da importância de se trabalhar - seja com atividades planejadas ou através das situações que surgem durante as aulas - a autoestima e a valorização da criança, para que se sinta capaz e valorizada, o que, conseqüentemente, irá contribuir para que ela possa aprender. Nessa perspectiva, para uma aprendizagem significativa, é de suma importância um ambiente adequado, em que predominem relações afetivas, permeadas por diálogo e confiança.

Como me referi no início da análise dessa categoria, ao iniciar a pesquisa, jamais poderia prever que os assuntos que ultrapassam o ensino de conteúdos tomassem uma grandeza tão expressiva. Porém, durante o desenvolvimento, percebi que não poderia deixar de abordar esse tema. Por conseguinte, os resultados do processo de decodificação dos dados de pesquisa resultaram em sessenta e cinco (65) situações reportadas à categoria, entre as observações registradas nos diários de aula, os resultados das entrevistas com as professoras e a análise dos planos de estudo. Esses dados da pesquisa, associados às leituras, à minha formação e à minha atuação enquanto professora, possibilitaram-me algumas considerações: como professores, não podemos mais pensar em trabalhar somente os conteúdos escolares e ignorar as aprendizagens que acontecem de outras situações; como professores, precisamos incentivar nossos alunos nas dificuldades e valorizar suas conquistas diárias; como professores, é preciso termos em mente que não existe relação de ensino e de aprendizagem de qualidade sem que haja diálogo e afeto, visto que, em se tratando de professores de crianças, essa é quase que uma lei; por fim, como professores, precisamos buscar a formação constante, a parceria das famílias e da gestão para contribuir na resolução de conflitos, como também para promover ações que valorizam o aluno e suas potencialidades.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando os princípios geradores deste estudo, atente-se que a problematização estabelecida deu conta de investigar as práticas pedagógicas de leitura e de escrita desenvolvidas no ciclo da alfabetização em uma escola pública que obteve uma avaliação destacada no IDEB. A escolha pela escola bem avaliada no IDEB esteve associada à ideia de investigar boas práticas pedagógicas direcionadas para o processo de alfabetização. A opção por desenvolver a pesquisa, nos três primeiros anos do ensino fundamental, se deu, a fim de contemplar todo o ciclo da alfabetização, ou seja, as turmas em que, efetivamente, ocorrem as práticas mais direcionadas para a aprendizagem da leitura e da escrita. Para finalizar este trabalho investigativo e fazer as minhas considerações finais, retorno àquela frase do diretor da escola, feita no primeiro dia de observação, em março de 2015, quando justificava o bom resultado da escola no IDEB de 2013: *“Procuramos fazer o feijão e o arroz bem feito”*, afirmou ele. No instante em que ouvi esta frase, tive a impressão de que aí estava meu foco de pesquisa: descobrir o que significava o *“arroz e o feijão bem feito”*, uma vez que os ingredientes desta receita iriam me conduzir às boas práticas pedagógicas desenvolvidas nas turmas investigadas.

Os resultados da pesquisa desenvolvida na escola, através do registro e da análise de observações de trinta e oito aulas em diários de aula; das atividades propostas pelas professoras e dos planos de estudo das turmas investigadas, associados ao referencial teórico que orientou o estudo e às inferências realizadas durante o período da análise, levaram-me a uma série de considerações, reflexões e conclusões apresentadas no desenvolvimento das categorias de análise, como também identificaram os motivos pelos quais a escola obteve resultados favoráveis nas aprendizagens relacionadas à alfabetização. Quanto aos resultados favoráveis da escola investigada na avaliação do IDEB e ao desempenho dos alunos quanto à aprendizagem da leitura e da escrita, destaco que os tais resultados positivos estão relacionados: ao fato de as crianças concluírem o primeiro ano alfabetizadas - lendo e com uma escrita alfabética - ou com uma boa base de alfabetização, o que favorece a continuidade do trabalho nos anos seguintes; à continuidade do trabalho pedagógico nos dois anos seguintes, de forma que há, na escola, um ciclo de alfabetização bem estruturado, com uma base inicial sólida e coesa no que tange à formação leitora, à apropriação da escrita alfabética e à formação de produtores de textos; ao trabalho pedagógico lúdico desenvolvido nas turmas investigadas, principalmente na turma de primeiro ano, o que favorece a alfabetização e o desenvolvimento infantil; à diversidade de estratégias de ensino e de recursos utilizados pelas

três professoras para as práticas pedagógicas de leitura e escrita; ao cuidado com questões de formação humana, previstas ou não no planejamento docente; à boa convivência e à valorização dos alunos, isso evidenciado em todo o ciclo da alfabetização; ao empenho e à parceria da gestão e dos demais setores da escola nos processos pedagógicos e nas relações humanas.

Tendo como referência o que consta nos planos de estudo da escola para as três turmas investigadas, o que foi observado durante os trinta e oito dias de observações e os resultados das entrevistas com as professoras, é possível identificar que havia um trabalho pedagógico na escola que contemplava os conteúdos e objetivos evidenciados nos referidos planos de estudo e que as professoras, em suas práticas pedagógicas, atendiam ao que estava proposto no documento. Ficou evidente que, no primeiro ano, existia a preocupação com a formação de leitores e com a apropriação da escrita alfabética, através da utilização de diferentes textos; e que o segundo buscava dar a continuidade, propondo, desde o início do ano letivo, ações de leitura e um trabalho que envolve a produção de textos, de variados textos; e que, no terceiro ano, havia a preocupação com a formação de leitores compreensivos e de produtores de textos fluentes.

Dessa forma, nessa escola em que ocorreu a pesquisa, havia um primeiro ano no qual as crianças tinham a possibilidade de concluí-lo lendo e escrevendo de forma alfabética, mediante práticas pedagógicas extremamente lúdicas, que contemplavam brincadeiras e o trabalho com ênfase na literatura e na formação de leitores. Havia um segundo ano em que as práticas pedagógicas permitiam que as crianças conhecessem uma boa variedade de gêneros textuais, uma turma em que a professora estimulava o diálogo e as boas relações. E um terceiro ano cujas práticas pedagógicas selavam com êxito o ciclo da alfabetização, com um trabalho pedagógico bem estruturado voltado ao desenvolvimento da leitura, à produção de textos coesos e coerentes e à ortografia. Em todas as três turmas, as crianças eram diariamente acarinhadas por suas professoras que, munidas do diálogo e das relações afetivas, desenvolviam suas práticas pedagógicas. Para completar, adiciono a esta receita, ainda, a boa estrutura física encontrada na escola, o capital cultural e letrado das famílias das crianças e o apoio constante da gestão escolar - direção, vice-direção e supervisão - e dos setores da escola nos processos pedagógicos e escolares.

A realização desse estudo investigativo me possibilitou concluir, ainda, que boas práticas de leitura e escrita no ciclo da alfabetização visam a conduzir as estratégias pedagógicas para que a criança tenha a oportunidade de concluir o primeiro ano lendo e com uma escrita alfabética. Caso isso não aconteça, ou seja, que a criança não conclua o primeiro

ano, com uma escrita alfabética e leitura fluente, no próximo ano do ciclo da alfabetização, o trabalho deverá ser retomado e continuado. Entretanto, no primeiro ano, é importante que o foco seja a aprendizagem da leitura e a apropriação do sistema de escrita alfabética, e que isso seja conduzido pelo professor por meio de práticas pedagógicas contextualizadas e significativas, ou seja, relacionadas com as práticas sociais de escrita. Cabe lembrar que a ideia do ciclo da alfabetização, junto com a proposta de um ensino sistemático, progressivo e contextualizado, pode, eventualmente, trazer uma interpretação equivocada para muitos professores alfabetizadores: a de que a criança tem até três anos para chegar à escrita alfabética. Como consequência, pode haver professores que deleguem a função de alfabetizar para o professor do ano seguinte. É preciso que, no primeiro ano, com o ingresso da criança no ensino fundamental, as práticas pedagógicas possam ser lúdicas, atrativas e diversificadas, mas que já tenham como foco o sistema de escrita alfabética, numa perspectiva de uso social da língua, o que torna as aulas mais contextualizadas e significativas. É necessário, portanto, que, desde o primeiro ano, as práticas pedagógicas já tenham como foco a aprendizagem da leitura e do sistema de escrita alfabética, de maneira que a criança tenha a oportunidade de concluir o primeiro ano lendo e escrevendo de forma alfabética. Nos anos seguintes, que comportam o ciclo da alfabetização, o trabalho deverá ser estendido, interligado e, preferencialmente, planejado conjuntamente entre professores e todos os envolvidos nesta etapa de ensino.

Além disso, é importante propiciar práticas pedagógicas significativas de leitura, que vão além da ideia da leitura silenciosa e leitura em voz alta, ou seja, estratégias que sejam criativas e, que despertem o interesse do aluno pela leitura. Nessa direção, para formar leitores, o que é demanda de turmas em processo de alfabetização, é importante criar situações em que a leitura ocorra com frequência, bem como, proporcionar diferentes atividades em que ler seja necessário e ao mesmo tempo prazeroso, como jogos, brincadeiras, contação de histórias e leituras compartilhadas. Para tanto, é preciso haver livros e materiais de leitura à disposição na sala de aula, como também, motivar a criança a fazer uso dos espaços e dos materiais destinados à leitura. Materiais, esses, de variados gêneros, áreas de conhecimento e interesses, visto que as crianças possuem distintas preferências em leitura.

No que tange à produção de textos, é válido que essa seja contemplada desde as turmas de primeiro ano, de forma gradativa e com o acompanhamento constante do professor. Sendo assim, o professor pode trabalhar a produção de textos mediante a apresentação das características dos diferentes gêneros textuais, sua estrutura e função social, como também, ser o escriba de produções textuais coletivas. Cabe destacar que a criança possui contato com

textos antes mesmo de entrar na escola para ser alfabetizada. Esse contato ela tem através de situações diárias de convívio familiar e social, o que possibilita que ela reconheça as características estruturais de diferentes tipos de textos. Então, tendo em vista que os textos fazem parte do cotidiano da criança muito antes do processo de alfabetização, este deve ocorrer associado ao processo de produção de texto, possibilitando mais sentido às palavras que são produzidas por estarem inseridas em um contexto.

Nessa mesma direção, a de promover a produção de textos nas turmas do ciclo da alfabetização, torna-se importante promover práticas pedagógicas que possibilitem variadas produções textuais, de diferentes gêneros textuais, focando-se em trabalhar todas as etapas do processo de escrita de um texto: a apresentação das características do gênero textual a ser produzido, a organização de roteiro/planejamento do que será escrito - que irá contribuir para o desenvolvimento do texto - a importância da revisão e a reescrita. A ideia é produzir textos de diferentes gêneros, e não apenas redações e narrativas, pois, inserir produções textuais de diferentes gêneros nas práticas pedagógicas possibilita práticas alfabetizadoras numa perspectiva de letramento. Nas práticas pedagógicas, o professor necessita fazer uso de diferentes recursos pedagógicos para o desenvolvimento das produções textuais, entre eles, jogos, imagens, histórias lidas ou contadas, diálogos, resultados de pesquisas, passeios pedagógicos, brincadeiras preferidas, entre outros.

Em verdade, assim como na leitura não é apropriado oferecer um material exclusivo ou um único gênero textual para formar leitores, tendo em vista as singularidades das crianças, no que tange à produção de textos, também é importante oferecer uma variedade de opções de recursos pedagógicos para os alunos produzirem seus textos, suas histórias. Por isso, é de fundamental relevância inserir, nas práticas pedagógicas direcionadas para a alfabetização (nas diversas áreas do conhecimento), variados gêneros textuais. E estes precisam ser utilizados, no trabalho pedagógico que embasa a alfabetização, dentro de duas perspectivas: a primeira, relacionada a compreender sua funcionalidade nas práticas sociais de escrita; a segunda, associada à sua utilização como textos de qualidades que nos servem como recurso para o trabalho que envolve a leitura, a escrita e outras áreas do conhecimento. Desta maneira, quanto maior a diversidade de gêneros textuais utilizados nas práticas pedagógicas, mais abrangente será o conhecimento de mundo que forneceremos às crianças.

Ressalte-se que esses gêneros textuais podem ser valiosos recursos para oportunizar atividades fixas no planejamento semanal, que sejam voltadas para a leitura e a escrita, conteúdos essenciais da alfabetização, pois, além de contribuírem para as aprendizagens, fazem com que se estabeleça uma rotina organizada e necessária. Isso colabora também para

que as crianças possam se organizar para as atividades que serão desenvolvidas, providenciando materiais e participando mais ativamente do planejamento e do desenvolvimento das atividades propostas. Como exemplos de atividades fixas de leitura, há a hora do conto, a hora da leitura ou a roda de leitura, situações em que, em horários estabelecidos e fixos na semana, as crianças e o professor se dedicarão ao ato de ler. Como exemplos de atividades fixas de escrita, há a produção de texto a partir de variadas estratégias e através da utilização de diferentes recursos disponibilizados pelo professor e presentes no espaço da sala de aula. Quanto ao espaço da sala de aula, torna-se fundamental para a realização de boas práticas pedagógicas a constituição de um ambiente alfabetizador letrado, munido de materiais permanentes e rotativos de leitura e de escrita que contribuam para práticas de alfabetização na perspectiva de letramento, como também, um ambiente no qual as crianças se sintam acolhidas, valorizadas.

E para que tudo isso faça sentido, as práticas pedagógicas necessitam contemplar a ludicidade, o que não significa apenas disponibilizar jogos ou brinquedos no espaço da sala de aula, como recursos que possam contribuir para a aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento, mas também trabalhar a ludicidade como algo essencial para o desenvolvimento infantil, em respeito às necessidades da infância. Durante minha trajetória no campo da educação, já presenciei turmas de anos iniciais, mais precisamente, do primeiro ao terceiro ano, em que as práticas docentes tinham pouco de lúdico. Para as crianças dessas turmas, os momentos de brincar se resumiam ao recreio ou a alguns jogos que eventualmente eram desenvolvidos em sala de aula para fins de trabalhar conteúdos. Em sentido oposto, acredito que a ludicidade deva ser algo constante em turmas de alfabetização, tanto de crianças, como de jovens e adultos. Enfatize-se que brincar faz bem, não apenas para aprender a ler e a escrever, o que também é algo favorável, importante e que pode ser desenvolvido por meio do jogo; brincar é também importante para se desenvolver, sem a intenção explicitamente diretiva de, com isso, ensinar ou aprender conteúdos escolares. Nessa perspectiva, é essencial que momentos destinados para brincar, dentro e fora do espaço da sala de aula, possam estar presentes no planejamento e nas práticas pedagógicas do professor que trabalha com o ciclo da alfabetização.

De fato, através de jogos e brincadeiras, explorando a ludicidade, é possível desenvolver práticas pedagógicas voltadas para a ortografia, algo que pode ser contemplado em todo o ciclo da alfabetização. Nessa perspectiva, embora o trabalho pedagógico que envolve a ortografia deva acontecer de forma mais sistemática, quando a criança já possui uma escrita alfabética, o trabalho com a ortografia pode ser iniciado desde o primeiro ano,

pois não se pode negligenciar os equívocos que envolvem a escrita e que podem ser trabalhados com as crianças, tampouco silenciar respostas para as perguntas referentes à escrita correta das palavras. Nesse caso, não me refiro a ensinar nomenclaturas ou regras ortográficas para as crianças que estão em turmas de primeiro ano (ou outras turmas) formulando suas hipóteses de escrita e que, por exemplo, estejam apresentando uma escrita silábica, ou seja, que ainda não possuam uma escrita alfabética, mas sim, esclarecer dúvidas e equívocos da língua escrita na ocasião em que as dúvidas surgem.

A partir dessas conclusões, a pesquisa reforçou minha tese de que o primeiro ano do ensino fundamental tem um papel fundante e basilar para o ciclo da alfabetização. Embora possamos compreender que a alfabetização seja um processo, e que nem todas as crianças concluem o primeiro ano lendo e com uma escrita alfabética, o primeiro ano deve investir em práticas alfabetizadoras lúdicas e letradas, que tenham como foco a aprendizagem da leitura e a apropriação do sistema de escrita alfabética. Com efeito, quando o processo de alfabetização escolar é bem iniciado, através de práticas alfabetizadoras significativas para a criança e que contemplam, na mesma perspectiva, a alfabetização e o letramento, temos mais chances de ter um trabalho mais fortalecido no ciclo da alfabetização. Nessa perspectiva, é de suma importância que o segundo ano do ensino fundamental acolha bem as crianças e dê continuidade ao trabalho desenvolvido no primeiro ano, atendendo as necessidades individuais das crianças no que tange ao processo de alfabetização.

Além disso, a qualidade das práticas pedagógicas é resultado de um processo que vai além do planejamento docente, visto que compreende a organização do currículo da escola, as condições físicas e de trabalho, as boas relações humanas que acontecem dentro do espaço escolar, enfim, as ações que ultrapassam as paredes da sala de aula. Portanto, estabelecer parceria com a gestão escolar é algo que favorece o desenvolvimento das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem. Logo, a gestão escolar exerce um papel fundamental nos processos pedagógicos, nas relações humanas e no desenvolvimento das aulas. Nesse sentido, quando a gestão da escola colabora com as ferramentas necessárias para o ensino e promove ações para o bem-estar do aluno e do professor, as práticas de ensino se desenvolvem de forma mais qualificada e eficiente, com isso, a aprendizagem se torna mais significativa.

Cabe salientar que a proposta deste estudo foi investigar boas práticas de leitura e escrita desenvolvidas por professores alfabetizadores, o que resultou em um trabalho que apresentou práticas pedagógicas consideradas positivas e de sucesso, desenvolvidas no ciclo da alfabetização, como também, relatos e reflexões otimistas relacionadas ao planejamento da

escola investigada e ao trabalho das professoras alfabetizadoras. Entretanto, sabe-se que as práticas pedagógicas de leitura e escrita e a forma de compreender o ciclo da alfabetização variam de escola para escola. Dessa forma, os dados positivos, encontrados na escola em que ocorreu a pesquisa, são fruto das boas práticas pedagógicas lá desenvolvidas, mas também de outros fatores que perpassam a sala de aula, como o capital cultural e letrado das crianças que participaram deste estudo, o que possivelmente contribuiu para as práticas alfabetizadoras, como também para a aprendizagem da leitura e da escrita. Neste viés, embora seja necessário desenvolver práticas alfabetizadoras que contribuam para que a criança possa chegar ao final do primeiro ano lendo e com uma escrita alfabética, o sucesso da alfabetização não depende apenas das práticas desenvolvidas pelo professor, primeiro, porque as crianças não são iguais, ou seja, em se tratando de alfabetização, cada criança tem seu tempo para desenvolver suas hipóteses de leitura e de escrita; segundo, porque muitos são os fatores que podem fazer com que uma criança não se alfabetize: fatores que podem estar associados ao aluno, como questões de saúde e psicológicas; fatores relacionados ao contexto cultural, social e familiar da criança; questões associadas ao pedagógico e à responsabilidade docente, como planejamento inadequado (ou falta dele), metodologia, recursos e materiais didáticos ineficientes.

Finalizando este trabalho, posso afirmar que concluo este estudo muito diferente de quando o iniciei, pois toda a trajetória percorrida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PPGEdU/PUCRS, por meio de: disciplinas cursadas nas diferentes linhas de pesquisa; estudos desenvolvidos; aprendizagens nos dias de orientação; construção do Projeto de Qualificação; valiosas contribuições adquiridas no dia da Banca de Qualificação; imersão junto ao campo de pesquisa; análise da pesquisa e processo de escrita e produção da Tese, possibilitou-me diferentes experiências, conhecimentos e aprendizagens. Concluindo, posso afirmar que esta pesquisa teria “fôlego” para apresentar mais dados e reflexões acerca de tudo que foi vivido e experimentado ao longo deste período dedicado à investigação, mas, de qualquer forma, há um tempo para tudo: um tempo para investigar, um tempo para encerrar ciclos e iniciar outros. Penso que esta etapa se encerra com a certeza de que o trabalho realizado exigiu dedicação e comprometimento com todos os que contribuíram para este estudo e que foram parceiros nessa caminhada. Vale dizer que o trabalho atingiu os propósitos fundantes estabelecidos no início da trajetória, ou seja, qualificar-me para o exercício da docência junto a crianças em processo de alfabetização e para a formação de estudantes de Pedagogia que me são confiados a cada semestre, pois, professores bem preparados costumam preparar melhor

futuros professores. Afinal, é, no mínimo, compensador pensar que nossos futuros pedagogos são, ao mesmo tempo, nosso reflexo e nossa continuidade.

## REFERÊNCIAS

- ADAMS, Marilyn Jager et al. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ALVES FILHO, Francisco. **Gêneros jornalísticos: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANDRADE, Carlos Drumond de. Brincar com crianças não é perder... [s.d.]. Disponível em: <[www.pensador.info](http://www.pensador.info)>. Acesso em: 28 abr. 2016.
- ARAÚJO, Julian Brito de. **Revisitando práticas pedagógicas bem sucedidas na alfabetização de crianças**. 2011, 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2011. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/>>. Acesso em: 12 maio 2014.
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- BARBOSA, Jacqueline Peixoto; ROVAI, Célia Fagundes. **Gêneros do Discurso na escola: discutindo princípios e práticas**. São Paulo: FTD, 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BATISTA, Cleide Vitor Mussini. A educação da criança de seis anos. In: BRANDÃO, Carlos da Fonseca; PASCHOAL, Jaqueline Delgado (Org.). **Ensino fundamental de nove anos: teoria e prática na sala de aula**. São Paulo: Avercamp, 2009. p. 69-92.
- BELINKY, Tatiana. Os dez saczinhos. In: INSTITUTO ALFA E BETO. **Chão de Estrelas: livro gigante**. 7. ed. Brasília, DF: Instituto Alfa e Beta, 2008. p. 28-29.
- BIZZOTTO, Maria Inês; AROEIRA, Maria Luisa; PORTO, Amélia. **Alfabetização Linguística: da teoria à prática**. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.
- BRAINER, Margareth et al. Que brincadeira é essa? E a alfabetização? In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: ludicidade na sala de aula**. Ano 01, unidade 04. Brasília, DF: MEC, 2012. p. 14-21.
- BRAINER, Margareth; TELES, Rosinalda. Qualquer maneira de jogar e brincar vale a pena? O que fazer para ajudar as crianças a aprender? In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: ludicidade na sala de aula**. Ano 01, unidade 04. Brasília, DF: MEC, 2012. p. 22-24.
- BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidades e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2013. p. 102-142.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do plano nacional de educação**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em:

<[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)>. Acesso em: 18 nov. 2015.

BRASIL. Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012. Institui o pacto pela educação na idade certa e as ações do pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 126, p. 22, 5 jul. 2012. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port\\_867\\_040712.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf)>. Acesso em: 14 nov. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CAMARGO JUNIOR, Walter. Síndrome de Asperger. In: CAMARGO JUNIOR, Walter et al. **Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3º Milênio**. Brasília, DF: Ministério da Justiça, 2002. p. 25-29.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2004.

CHRISTOFOLI, Maria Conceição Pillon. As possibilidades de leitura na EJA. In: LOCH, Jussara Margareth de Paula; BINS, Katiuscha Lara Genro; CHRISTOFOLI, Maria Conceição Pillon. **EJA: planejamento, metodologias e avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 73-87.

NÖRNBERG, Marta; PACAHECO, Suzana Moreira. Sobre um ambiente alfabetizador. In: DALLA ZEN, Maria Isabel H.; XAVIER, Maria Luisa (Org.). **Alfabeletrar: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 67-81.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998.

DREY, Rafaela Fetzner; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel Silveira. Gêneros textuais nos anos iniciais. In: DALLA ZEN, Maria Isabel H.; XAVIER, Maria Luisa M. (Org.). **Alfabeletrar: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 101-118.

EBERT, Sântia Lúcia Faé. Educação para a cidadania na alfabetização de jovens e adultos. In: LEMOS, Miriam Pereira; DALAROSA, Patrícia Cardinale. **EJA: um espaço-tempo para viver diferentes currículos**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 2013. p. 245-257.

EBERT, Sântia Lúcia Faé. **Jovens e adultos em processo de alfabetização: o uso social da leitura e da escrita**. 2009, 118 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Centro Universitário Ritter dos Reis, Programa de Pós-Graduação em Letras, Curso de Linguagem, Interação e Processo de Aprendizagem, Porto Alegre, 2009.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Prática pedagógica. In: MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Brasília, DF: INEP/MEC, 2006. v. 2.

FERNANDES, Maria. **Os segredos da alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRA, Aurora. O pássaro que não queria ser preso. In: FERREIRA, Aurora. **Contar histórias com arte e ensinar brincando**: para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2016. p. 31-32.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRO, Emilia. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 24.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar? A importância do lúdico no planejamento. In: XAVIER, Maria Luisa M.; DALLA ZEN, Maria Isabel H. (Org.) **Planejamento em destaque**: análises menos convencionais. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 117-132

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. 2. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

GIARDINELLI, Mempo. Leitura, Docência, Escola e Literatura. In: GIARDINELLI, Mempo. **Voltar a Ler**: propostas para ser uma nação de leitores. São Paulo: Ed. Nacional, 2010. p. 87-112.

GOOGLE. Pesquisa. 2015. Disponível em: < <https://www.google.com.br>>. Acesso em 12 abr. 2016.

GRAY, David E. **Pesquisa no mundo real**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

JARDIM, Mara Ferreira. Critérios para análise e seleção de textos de literatura infantil. In: SARAIVA, Juracy Assmann (Org.). **Literatura e Alfabetização**: do plano do choro ao plano da ação. Porto alegre: Artmed, 2001.

KAERCHER, Gládis E. E por falar em Literatura...In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis (Org.). **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p.81-88.

LEITE, Tânia Maria S. B. Rios; MORAIS, Artur Gomes de. O ensino do sistema de escrita alfabética: por que vale a pena promover algumas habilidades de consciência fonológica? In:

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Ano 1, unidade 3. Brasília, DF: MEC, 2012. p. 19-26. Disponível em:

<[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano\\_1\\_Unidade\\_3\\_MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_3_MIOLO.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2016.

LIMA, Branca Alves de. **Caminho suave:** alfabetização pela imagem. 131. ed. São Paulo: Caminho Suave, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que Planejar? Como Planejar?** Currículo . Área. Aula. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível:** reinventando o ensinar e o aprender. Porto Alegre: Mediação, 1996.

MORAES, Vinicius de. **A arca de Noé**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1991.

MORAIS. Artur Gomes de. **Ortografia:** ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2010.

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

MORENO, Gilmar Lupion; PASCHOAL, Jaqueline Delgado. A criança de seis anos no ensino fundamental: considerações iniciais. In: BRANDÃO, Carlos da Fonseca; PASCHOAL, Jaqueline Delgado (Org.). **Ensino fundamental de nove anos:** teoria e prática na sala de aula. São Paulo: Avercamp, 2009. p. 37-50.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano 20, n. 52, nov. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n52/a04v2052>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

NASPOLINI, Ana Tereza. **Tijolo por tijolo:** prática de ensino de língua portuguesa. São Paulo: FTD, 2009.

NEGRINE, Airton. Simbolismo e Jogo. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). **Brinquedoteca:** o lúdico em diferentes contextos. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 44-54.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. **Ler e Escrever:** compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1998.

NÖRNBERG, Marta; PACHECO, Suzana Moreira. Sobre um ambiente alfabetizador. In: DALLA ZEN, Maria Isabel H.; XAVIER, Maria Luisa M. (Org.). **Alfabetizar:** fundamentos e práticas. Porto Alegre: Mediação, 2010 P. 67-81.

ORTHOFF, Sylvia. **A vaca Mimosa e a mosca Zenilda**. 9. ed. São Paulo: Ática, 1991.

PEREIRA, Marina Lúcia. **A construção do letramento na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2005.

PIAGET, Jean. **Apresentação de Yves de La Taille**. São Paulo: Paulus, 2004. (Série Grandes Educadores).

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

PILETTI, Claudino. **Didática geral**. 24. ed. São Paulo: Ática, 2010.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Funcionamento dos ciclos**. Porto Alegre, [2014]. Disponível em: <[http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?reg=2&p\\_secao=33](http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?reg=2&p_secao=33)>. Acesso em: 5 nov. 2014.

RANA, Débora; AUGUSTO, Silvana. **Língua Portuguesa: soluções para dez desafios do professor: 1º ao 3º ano do ensino fundamental**. São Paulo: Ática Educadores, 2011.

RUSSO, Maria de Fátima. **Alfabetização: um processo em construção**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

SÁ, Carolina Figueiredo de; LIMA, Leila Britto de Amorim. Ciclo de Alfabetização e os Direitos de Aprendizagem. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade**. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização. Caderno 01. Brasília: MEC, 2015. p. 19-30. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Cadernos\\_2015/pnaic\\_um.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Cadernos_2015/pnaic_um.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2015.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Leila Nascimento da. Os gêneros textuais em foco: pensando na seleção e na progressão dos alunos. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: o trabalho com os diferentes gêneros textuais na sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas**. Ano 03. Unidade 05. Brasília, DF: MEC, 2012. p. 6-11. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano\\_3\\_Unidade\\_5\\_MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_3_Unidade_5_MIOLO.pdf)>. Acesso em: 28 abr. 2016.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, p. 15-21, jul./ago. 2003. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/a-reivencao-alfabetizacao.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

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

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**, 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Ivane Pedrosa de; LEAL, Telma Ferraz. Os diferentes textos a serviço da perspectiva do alfabetizar letrando. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: o trabalho com gêneros textuais na sala de aula**. Ano 02, unidade 05. Brasília, DF: MEC, 2012. p. 6-14. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano\\_2\\_Unidade\\_5\\_MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_2_Unidade_5_MIOLO.pdf)>. Acesso em: 12 mar. 2016.

STEYER, Vivian Edite. Aproximações possíveis (ou não) entre a alfabetização de crianças e a alfabetização nas classes de EJA. In: SCHEIBEL, Maria Fani; LEHENBAUER, Silvana. **Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos – EJA**. Canoas: Palotti, 2006. p. 29-43.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

VITÓRIA, Maria Inês Côrte. O brinquedo e a brincadeira: uma relação marcada pelas práticas sociais. In: JACOBY, Sissa (Org). **A criança e a produção cultural: do brinquedo a literatura**. Porto Alegre: Mercado Aberto. 2003. p. 29-44.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São paulo: Martins Fones, 1991.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2009.

XAVIER, Maria Luisa M.; DALLA ZEN, Maria Isabel H. (Org.) **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

## APÊNDICE A – Carta de solicitação



Porto Alegre, março de 2015.

### CARTA DE SOLICITAÇÃO

Eu, Sítia Lúcia Faé Ebert, doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul na Linha de Pesquisa *Formação, Políticas e Práticas em Educação*, orientada pela professora Dra. Maria Inês Côrte Vitória (mvitoria@puhrs.br), investigo as Práticas Pedagógicas no Ciclo da Alfabetização. Diante disso, venho por meio desta, solicitar autorização para realizar observações das atividades pedagógicas realizadas pelos professores que atuam com as turmas de 1º, 2º e 3º ano, no turno da tarde, durante o ano letivo de 2015. Os dias e horários serão agendados após combinações estabelecidas com a direção e/ou coordenação a fim de não interferir na rotina escolar.

Além das observações, será realizada a análise dos Planos de estudo das três turmas que farão parte do estudo, a leitura do Projeto Político Pedagógico da Escola e entrevista semiestruturada com cada professor, observando sempre o sigilo e anonimato dos respondentes, sujeitos desta pesquisa, bem como da instituição que abriga a investigação. Antes de realizar a entrevista será explicado e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com cada respondente, que preserva a identidade dos que participam da pesquisa. Também será realizada análise dos Planos de Estudo destinados às turmas pesquisadas.

Coloco-me à disposição para maiores esclarecimentos e desde já agradeço a acolhida.

Atenciosamente,

---

Sítia Lúcia Faé Ebert  
Doutoranda em Educação – PUCRS  
sintia.ebert@acad.puhrs.br  
sintiaevert@hotmail.com  
8444-6347 / 3237-5120

**APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado Professor

Você está sendo convidado a participar voluntariamente de uma pesquisa relacionada com práticas pedagógicas no ciclo da alfabetização. A sua participação é de fundamental importância para a realização da pesquisa. Se concordar em participar, você será solicitado a responder uma entrevista sobre assuntos relacionados a práticas pedagógicas e alfabetização. Também serão desenvolvidas observações de aula em sua turma.

A coleta de dados é para a construção da Tese de Doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PPGEDU-PUCRS). A pesquisadora, responsável pelo estudo, é a doutoranda Síntia Lúcia Faé Ebert (sintia.ebert@acad.pucrs.br – 3237-5120), a orientadora é a professora Dra. Maria Inês Côrte Vitória (mvitoria@pucrs.br - 3320.3620) e o telefone do Comitê de Ética da PUCRS é 3320-3345.

A entrevista será gravada e você terá total liberdade para não responder todas as questões propostas. As observações serão registradas em diários de aula. Os dados, resultantes da entrevista serão divulgados em artigos científicos, apresentações de eventos científicos e na Tese de Doutorado, preservando sua identidade, ou seja, seu nome não será vinculado aos dados e à análise da pesquisa. A assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será realizada em duas vias, permanecendo uma delas com você e outra com a pesquisadora.

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que estou de acordo em participar voluntariamente desta pesquisa e que fui devidamente esclarecido/a de todos os aspectos constantes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Porto Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

---

Assinatura do/a participante

---

Assinatura da pesquisadora