



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO**

**ENTRE O PRESCRITO E O VIVIDO:
AS ARTES DE FAZER E A PROGRESSÃO DO ENSINO DA LEITURA E DA
ESCRITA NO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO**

Márcia Vânia Silvério Perfeito

BRASÍLIA – DF

2019

Márcia Vânia Silvério Perfeito

**ENTRE O PRESCRITO E O VIVIDO:
AS ARTES DE FAZER E A PROGRESSÃO DO ENSINO DA LEITURA E DA
ESCRITA NO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação de Mestrado Acadêmico apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, na linha de pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação (EAPS) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Solange Alves de Oliveira Mendes.

BRASÍLIA – DF

2019

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

P438e Silvério Perfeito, Márcia Vânia
 ENTRE O PRESCRITO E O VIVIDO: AS ARTES DE FAZER E A
PROGRESSÃO DO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NO BLOCO
INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO / Márcia Vânia Silvério
Perfeito; orientador Solange Alves de Oliveira Mendes. --
Brasília, 2019.
 241 p.

 Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2019.

 1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Ciclos. 4. Progressão
do Ensino de Língua Portuguesa.. I. Alves de Oliveira
Mendes, Solange, orient. II. Título.

[...] a criança escolarizada aprende a ler paralelamente à sua aprendizagem da decifração e não graças a ela: ler o sentido e decifrar as letras correspondem a duas atividades diversas, mesmo que se cruzem. Noutras palavras, somente uma memória cultural adquirida de ouvido, por tradição oral, permite e enriquece aos poucos as estratégias de interrogação semântica cujas expectativas à decifração de um texto afina, precisa ou corrige. Desde a leitura da criança até a do cientista, ela é precedida e possibilitada pela comunicação oral, inumerável “autoridade” que os textos não citam quase nunca (CERTEAU, 2014, p. 240).

Márcia Vânia Silvério Perfeito

**ENTRE O PRESCRITO E O VIVIDO:
AS ARTES DE FAZER E A PROGRESSÃO DO ENSINO DA LEITURA E DA
ESCRITA NO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação de Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), na linha de pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação (EAPS), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Defendida e aprovada em 11/07/2019.

Banca examinadora formada pelos professores

Prof.^a Dr.^a Solange Alves de Oliveira Mendes
PPGE/FE/Universidade de Brasília (Presidente)

Prof. Dr. Artur Gomes de Morais
PPGE/Universidade Federal de Pernambuco (Membro Externo)

Prof.^a Dr.^a Edileuza Fernandes da Silva
PPGE/FE/Universidade de Brasília (Membro Interno)

Prof.^a Dr.^a Maria Emília Gonzaga de Souza
PPGE/FE/Universidade de Brasília (Membro Interno)

Aos meus familiares, mãe (Maria do Carmo), irmã (Vânia Márcia) e irmão (João Paulo), que me incentivaram a buscar mais e me abrigaram nos períodos mais intensos desses dois anos. Àqueles que em vida foram meus exemplos de persistência, entusiasmo e fé, meu pai (João) e minha avó materna (Otília), lembranças sempre presentes nos melhores momentos de minha vida, minha terna gratidão e minha saudade eterna.

AGRADECIMENTOS

Em especial:

A Deus e a Santa Terezinha, por cuidarem e me acompanharem, protegendo-me a cada dia.

Aos meus familiares:

Por me ampararem em qualquer contratempo e me impulsionarem a encarar os desafios desta caminhada.

Aos meus alunos:

Que me fizeram buscar novos conhecimentos para a construção de uma prática alfabetizadora mais efetiva e emancipadora.

Aos professores da UnB:

Que colaboraram com o meu desenvolvimento profissional docente.

Às professoras da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal:

Colaboradoras e interlocutoras que, prontamente, me receberam em seus grupos-classe e, generosamente, compartilharam comigo seus saberes e suas experiências, contribuindo com informações valiosas para esta pesquisa.

À minha orientadora, Professora Doutora Solange Alves de Oliveira Mendes (UnB):

Pela oportunidade a mim confiada para a consolidação desta pesquisa, pela sua segurança e por suas orientações acertadas, mas, especialmente, pelo exemplo de docente que difunde conhecimentos e autoridade.

Ao Professor Doutor Artur Gomes de Moraes (UFPE):

Que partilhou conhecimentos com tanta autoridade e sabedoria, oportunizando-me seguir com confiança.

À Professora Doutora Edileuza Fernandes da Silva (UnB):

Exemplo de pessoa, professora e gestora dedicada e incansável na luta por uma Educação Básica de melhor qualidade, inspirando-me sempre.

À Professora Doutora Maria Emília Gonzaga de Souza (UnB):

Que tão gentilmente permitiu-me socializar um pouco desta pesquisa aos seus alunos da graduação.

PERFEITO, Márcia Vânia Silvério. Entre o prescrito e o vivido: as *artes de fazer* e a progressão do ensino da leitura e da escrita no Bloco Inicial de Alfabetização. *Dissertação de Mestrado em Educação*. Faculdade de Educação/FE. Universidade de Brasília/UnB. Brasília/Distrito Federal, 2019.

RESUMO

Esta pesquisa buscou investigar as *artes de fazer* e a progressão do ensino de língua portuguesa no Bloco Inicial de Alfabetização frente às prescrições para o ensino da leitura e da escrita. O quadro teórico integra reflexões das Teorias da Transposição Didática (CHEVALLARD, 2013; 2005), do poder da escola em produzir culturas específicas (CHERVEL, 1990), e da Fabricação do Cotidiano (CERTEAU, 2014; 1985). No campo dos ciclos de aprendizagem, o estudo revela contribuições de Mainardes (2009), Krug (2001), e Oliveira (2014; 2011; 2010; 2007; 2004). Nas áreas de alfabetização e letramento, compõem o escopo teórico Soares (2016; 2008; 2004; 2003; 2000), Solé (2012), Morais (2019; 2012; 2009; 2007; 2005; 2002), Lerner (2008; 2007), Koch e Elias (2015; 2014), Kleiman (2016; 2005), Ferreiro e Teberosky (1999), Ferreiro (2012; 2010; 1990), Chartier (2016; 2010; 2008; 2007; 2005; 2000; 1998), dentre outros. Está ancorado, também, em documentos de base legal, a exemplo das Diretrizes Pedagógicas (DISTRITO FEDERAL, 2014a), do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014b). Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e insere-se na perspectiva de um estudo de caso de tipo etnográfico, conforme atesta André (2015; 2005). Como técnicas de investigação foram empregadas, além da observação participante em três turmas do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) de uma Escola pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, durante o ano letivo de 2018, a entrevista de grupo focal com as docentes (uma no início e outra no final do ano letivo). Para o tratamento dos dados, recorreu-se à análise de conteúdo temática descrita por Bardin (2016) e Franco (2008). No concernente ao campo da textualidade, foi possível apreender maior investimento em práticas de leitura, se comparadas às de compreensão e produção textuais. Especificamente no eixo da oralidade, não foram verificadas discrepâncias entre os anos do BIA, embora um tímido trabalho com reconto oral mereça destaque. Quanto à leitura e compreensão textuais, houve distanciamento do primeiro ano, comparado aos segundo e terceiro. Realça-se a prevalência de leitura em voz alta pelas professoras, entre as turmas, e uma nítida ausência desta prática realizada pelo estudante do primeiro ano. As docentes priorizaram a compreensão oral em detrimento da escrita, com destaque às questões de fácil localização de informações e de opinião, se confrontadas com as inferenciais. O tímido trabalho com produção de textos refletiu na ausência de progressão entre os anos, visto que houve maior investimento nos segundo e terceiro anos, se comparados ao primeiro. No eixo da análise e reflexão sobre a língua: sistema de escrita alfabética, sublinha-se a aproximação entre primeiro e segundo anos, comparados ao terceiro; e inversamente, a aproximação dos segundo e terceiro em relação ao primeiro ano, no eixo de ortografia. Quanto à gramática, sobressaiu-se o terceiro ano. Se por um lado atestam-se avanços quanto à implantação dos ciclos de aprendizagem, por outro, o estudo realça que é preciso assegurar a progressão do ensino de língua portuguesa, de modo a impactar nas aprendizagens.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Letramento. Ciclos. Progressão do Ensino de Língua Portuguesa.

PERFEITO, Márcia Vânia Silvério. Entre o prescrito e o vivido: as *artes de fazer* e a progressão do ensino da leitura e da escrita no Bloco Inicial de Alfabetização. *Dissertação de Mestrado em Educação*. Faculdade de Educação/FE. Universidade de Brasília/UnB. Brasília/Distrito Federal, 2019.

ABSTRACT

This research aimed to investigate the arts of making and progression of Portuguese language teaching in the Initial Block of Literacy, considering the prescriptions for reading and writing teaching. The theoretical framework integrates reflections on the Didactic Transposition Theory (CHEVALLARD, 2013, 2005), Theory of school power to produce specific cultures (CHERVEL, 1990), and the Practice of Everyday Life (CERTEAU, 2014, 1985). In the field of learning cycles, the study reveals contributions from Mainardes (2009), Krug (2001), and Oliveira (2014; 2011; 2010; 2007; 2004). In the areas of reading and writing, Soares (2016, 2008, 2004, 2003, 2000), Solé (2012), Morais (2019; 2012; 2009; 2007; 2005; 2002), Lerner (2008; 2007); Koch and Elias (2015; 2014), Kleiman (2016, 2005), Ferreiro and Teberosky (1999), Ferreiro (2012, 2010, 1990), Chartier (2016; 2010; 2008; 2007; 2005; 2000; 1998), among others compose the theoretical scope. It also considers legal documents, such as the Pedagogical Guidelines (FEDERAL DISTRICT, 2014a) and Curriculum in Motion (FEDERAL DISTRICT, 2014b). It is a research of a qualitative nature and is inserted in the perspective of an ethnographic type case study, according to Andre (2015; 2005). As research techniques, in addition to the participant observation in three classes of the Initial Block of Literacy in a public School of the Federal District, during the academic year of 2018, a focus group interview was performed with teachers (one at the beginning and one at the end of the school year). For data treatment, the Thematic Content Analysis described by Bardin (2016) and Franco (2008) was used. Regarding the textuality field, perceiving more investment in reading practices was possible, when compared to those of textual comprehension and production. Specifically in the orality axis, there were no discrepancies between the years of the Initial Block of Literacy, although a timid work with oral retelling is worth highlighting. As for reading and textual comprehension, there was a distancing of the first year compared to the second and third. The prevalence of reading aloud by the teachers among the classes is highlighted, and a clear absence of this practice performed by the first year student. Teachers prioritized oral comprehension at the expense of writing, with emphasis on questions of easy localization of information and opinion, if confronted with inferences. The timid work with text production reflected in the progression absence between the years, since there was more investment in the second and third years, when compared to the first one. In the analysis and reflection axis on the language: alphabetical writing system, it emphasizes the approximation between first and second years, when compared to the third; and inversely the approximation of the second and third regarding the first year, in the spelling axis. As for grammar, the third year stood out. Whether, on the one hand, progress is made in the implementation of learning cycles, on the other hand, the study emphasizes that it is necessary to ensure the progression of Portuguese language teaching in order to impact learning.

KEYWORDS: Literacy. Cycles. Progression of Portuguese Language Teaching.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização

BIA - Bloco Inicial de Alfabetização

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CBA - Ciclo Básico de Alfabetização

CEAD - Centro de Educação Aberta e a Distância

CFORM - Coordenação de Formação Continuada de Professores

CRAI - Centro de Referência para os Anos Iniciais

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro e Material Didático

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

SEA - Sistema de Escrita Alfabética

SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

UnB - Universidade de Brasília

LISTA DE QUADRO E TABELAS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 - Perfis Profissional e Acadêmico das Professoras | 72 |
| Tabela 1 - Frequência de ocorrência de práticas de leitura textual nas turmas acompanhadas | 82 |
| Tabela 2 – Frequência de ocorrência de práticas de Compreensão Textual nas turmas acompanhadas | 99 |
| Tabela 3 – Frequência de ocorrência de práticas de produção textual nas turmas acompanhadas | 116 |
| Tabela 4 - Frequência de ocorrência de práticas de Oralidade nas turmas acompanhadas.... | 135 |
| Tabela 5 – Frequência de ocorrência de práticas de Análise Linguística: Sistema de Escrita Alfabética nas turmas acompanhadas | 156 |
| Tabela 6 – Frequência de ocorrência de práticas de Análise Linguística: Ortografia nas turmas acompanhadas | 185 |
| Tabela 7 – Frequência de ocorrência de práticas de Análise Linguística: Gramática nas turmas acompanhadas | 203 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 17 |
| CAPÍTULO 1 - REFERENCIAL TEÓRICO | 24 |
| 1.1 A TEORIA DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E A APROPRIAÇÃO DOS SABERES DA AÇÃO | 24 |
| 1.1.1 A teoria da Transposição Didática e sua relação com o espaço escolar | 24 |
| 1.1.2 A fabricação do cotidiano e a apropriação dos saberes da ação | 29 |
| 1.2 A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM CICLOS NO BRASIL E NO DISTRITO FEDERAL | 35 |
| 1.2.1 Os ciclos no Brasil e no Distrito Federal: algumas implicações teórico-metodológicas | 35 |
| 1.3 A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS | 44 |
| 1.3.1 Concepções introdutórias de ensino da leitura e da escrita | 44 |
| 1.3.2 Algumas contribuições da Teoria da Psicogênese da Língua Escrita | 46 |
| 1.3.3 Algumas contribuições da consciência fonológica para o processo de alfabetização .. | 52 |
| 1.3.4 A interdependência entre Alfabetização e Letramento | 54 |
| 1.4 ESTUDOS COM ENFOQUES NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO | 59 |
| CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA | 67 |
| 2.1 APRESENTAÇÃO DO PLANO GERAL DE PESQUISA | 67 |
| 2.2 DELIMITAÇÕES DO CAMPO E DOS SUJEITOS DA PESQUISA | 69 |
| 2.3 TÉCNICAS DE INVESTIGAÇÃO | 73 |
| 2.3.1 A técnica da observação participante | 73 |
| 2.3.2 A técnica de Grupo focal | 75 |
| 2.4 O TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES | 77 |
| CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES: A PROGRESSÃO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO COTIDIANO DOS GRUPOS-CLASSE ACOMPANHADOS | 80 |
| 3.1 BREVE INTRODUÇÃO DA TESSITURA DAS ANÁLISES | 80 |
| 3.2 A LEITURA TEXTUAL NAS TURMAS ACOMPANHADAS | 81 |
| 3.2.1 A prática da leitura textual na turma de 1º ano | 83 |
| 3.2.2 A prática da leitura textual na turma de 2º ano | 89 |
| 3.2.3 A prática da leitura textual na turma de 3º ano | 93 |
| 3.2.4 Breve síntese face à prática da Leitura Textual nas turmas acompanhadas | 97 |
| 3.3 A COMPREENSÃO TEXTUAL NAS TURMAS ACOMPANHADAS | 98 |
| 3.3.1 A prática da Compreensão Textual na turma de 1º ano | 100 |
| 3.3.2 A prática da Compreensão Textual na turma de 2º ano | 104 |
| 3.3.3 A prática da Compreensão Textual na turma de 3º ano | 109 |
| 3.3.4 Breve síntese face à Compreensão Textual nas turmas acompanhadas | 114 |
| 3.4 A PRODUÇÃO TEXTUAL NAS TURMAS ACOMPANHADAS | 115 |

| | |
|--|------------|
| 3.4.1 A prática da Produção Textual na turma de 1º ano..... | 117 |
| 3.4.2 A prática da Produção Textual na turma de 2º ano..... | 119 |
| 3.4.3 A prática da Produção Textual na turma de 3º ano..... | 125 |
| 3.4.4 Breve síntese face à prática de Produção Textual nas turmas acompanhadas..... | 133 |
| 3.5 A ORALIDADE NAS TURMAS ACOMPANHADAS | 134 |
| 3.5.1 A prática da oralidade na turma de 1º ano..... | 136 |
| 3.5.2 A prática da oralidade na turma de 2º ano..... | 140 |
| 3.5.3 A prática da oralidade na turma de 3º ano..... | 146 |
| 3.5.4 Breve síntese face à prática da Oralidade nas turmas acompanhadas..... | 153 |
| 3.6 A ANÁLISE LINGUÍSTICA: O ENSINO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA NAS TURMAS ACOMPANHADAS | 154 |
| 3.6.1 A prática do Sistema de Escrita Alfabética na turma de 1º ano..... | 157 |
| 3.6.2 A prática do Sistema de Escrita Alfabética na turma de 2º ano..... | 168 |
| 3.6.3 A prática do Sistema de Escrita Alfabética na turma de 3º ano..... | 176 |
| 3.6.4 Breve síntese face à prática do Sistema de Escrita Alfabética nas turmas acompanhadas | 183 |
| 3.7 A ANÁLISE LINGUÍSTICA: O ENSINO DA ORTOGRAFIA NAS TURMAS ACOMPANHADAS | 184 |
| 3.7.1 A prática da Ortografia na turma de 1º ano..... | 187 |
| 3.7.2 A prática da Ortografia na turma de 2º ano..... | 188 |
| 3.7.3 A prática da Ortografia na turma de 3º ano..... | 195 |
| 3.7.4 Breve síntese face à prática da Ortografia nas turmas acompanhadas..... | 201 |
| 3.8. A ANÁLISE LINGUÍSTICA: O ENSINO DA GRAMÁTICA NAS TURMAS ACOMPANHADAS | 202 |
| 3.8.1 A prática da Gramática na turma de 2º ano..... | 203 |
| 3.8.2 A prática da Gramática na turma de 3º ano..... | 207 |
| 3.8.3 Breve síntese face à prática da Gramática nas turmas acompanhadas..... | 214 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 216 |
| REFERÊNCIAS | 220 |
| APÊNDICE A | 230 |
| APÊNDICE B | 231 |
| APÊNDICE C | 234 |
| APÊNDICE D | 236 |
| ANEXO A..... | 237 |
| ANEXO B..... | 238 |
| ANEXO C..... | 239 |

APRESENTAÇÃO

Tu te tornas eternamente responsável pelo que cativas [...]. Cada um que passa em nossa vida passa sozinho, pois cada pessoa é única, e nenhuma substitui outra. Cada um que passa em nossa vida passa sozinho, mas não vai só, nem nos deixa sós. Leva um pouco de nós mesmos, deixa um pouco de si mesmo. Há os que levam muito; mas não há os que não levam nada. Há os que deixam muito; mas não há os que não deixam nada. Esta é a maior responsabilidade de nossa vida e a prova evidente que duas almas não se encontram ao acaso.

**O Pequeno Príncipe – Fragmento
(SAINT-EXUPÉRY, 1943).**

O trecho do livro **O Pequeno Príncipe**, de Saint-Exupéry (1943), delega-nos uma das mais importantes lições de vida: cuidar daqueles que nos cativam e, também, sermos cativados pelo que cultivamos cotidianamente. A sabedoria do príncipezinho mostra que cada pessoa que passou por nossa vida foi necessária. Com esse propósito, ousei iniciar a apresentação deste trabalho com as memórias de minha alfabetização, enxergando meu passado sob o olhar do tempo. Em uma forma de expor, miscigenando: a aluna que fui, a professora que sou hoje, o passado e o presente do verbo que me aliciou: ALFABETIZAR.

Ao rememorar minha história, lembro-me, com muita exatidão, do meu primeiro dia de aula na 1ª série. Uma alegria imensa saltava à vista. Completava meus sete anos de idade. Sentia-me importante por isso. Minha mãe, também professora da única escola de 1º grau da cidadezinha interiorana denominada Pocrane, pertencente ao Estado de Minas Gerais, conduzia pelas ruas suas duas filhas para uma nova etapa. Etapa esta que atraía novas responsabilidades, mas, muito aprendizado também.

Aquelas duas crianças nascidas no dia 05 de fevereiro de 1972 por volta das sete da manhã no Hospital Municipal José Vitor de Paula, para a alegria e surpresa de toda a família, celebravam seus sete anos de vida no mesmo dia em que ingressavam na vida escolar. Ter a sorte de nascer com aquela que seria, para sempre, a minha melhor companhia em todos os momentos, que confundiam colegas e professores por trazerem as mesmas características físicas... Ah! Isso não era para qualquer um!

Recordo-me muito bem daquela que representou um marco na minha infância e no meu processo inicial de escolarização: minha professora alfabetizadora, pois cada um que cruza nossa vida *deixa um pouco de si*. Lembro-me, com muita saudade e carinho!... Era linda! Aliás, ainda é! Sempre teve cabelos curtos e bem cortados! Surgia-me sempre estilosa e amável! Tranquilizava-me e incentivava-me a aprender! Ela nem imagina, mas foi por meio dela que pude fazer minhas escolhas!

Cativada por ela aprendi que, para ser docente, é preciso combinar firmeza em nossos propósitos e, simultaneamente, exalar afeição. E ela sabia harmonizar isso como ninguém! Com ela aprendi que o ato de ensinar e aprender sugere cumplicidade e reciprocidade. Essa relação entre professor e aluno implica confiança e, ao mesmo tempo, influencia todo o processo de aprendizagem. São belas lembranças de um tempo que deixou muitas saudades!...

Tive uma infância muito feliz! Nunca fui muito questionadora... Era tímida! Todavia, observava tudo com muita atenção! Apesar da pouca idade, lembro-me com clareza dos momentos de erros e acertos, dos colegas, das cantigas, dos desenhos, das pinturas, dos murais, da decoração da sala de aula, do recreio e do encantamento que tudo isso me proporcionou. A alfabetização ofereceu-me a independência para ler e escrever. Apreciava as letras e os números! Mas confesso: as letras sempre me fascinaram muito mais! Sentia-me maravilhada pelos livros e cadernos de minha mãe e, posteriormente, pelos da professora. Hoje em dia, pelos meus próprios!

Entretanto, os meus primeiros anos escolares mostraram-se muito claros para mim: naquele tempo, quem aprendia, passava de ano; quem não aprendia, repetia. Lembro de situações que me marcaram positivamente e negativamente, já que, quando lidamos com outro ser humano, a afetividade, ou seja, a ação de afetar, ganha realce. Recordo-me quando, na 1ª série, a professora demonstrava carinho e afeição para com aqueles que iam bem no decorrer do processo, ou seja, que aprendiam no tempo predeterminado por ela; porém, a ausência desse tratamento era notória quando, na classe, alguns colegas não aprendiam naquele mesmo ritmo. Isso, por vezes, parecia-me ser inintencional, ou seja, fazia-se involuntariamente, sem refletir sobre a ação, outras vezes...

Assim, fui me dando conta de que a escola, embora importante para todos nós, fazia com que acreditássemos que tudo dependia de nossos esforços pessoais. Para uns reforçava a imagem positiva de si mesmo; para outros, restavam os estigmas: *atrasado*, *preguiçoso*. Aquele tipo de avaliação enaltecia o *bom aluno* e humilhava os demais.

Quando do meu ingresso na alfabetização, em 1979, nós, os aprendizes, seguíamos rigidamente os passos determinados pela professora que, inicialmente, enfocava as letras e fonemas, até alcançarmos os textos cartilhados. Em minhas memórias, recordo-me da cartilha utilizada, de autoria de Maria Helena de Souza Vidigal. Foi bastante utilizada naquele período, perpassando a década de 1980. Recebemos com tamanha felicidade aquele livro que fora encapado cuidadosamente pelas nossas mães, conforme orientou a professora. Lembro-me que, na capa, abaixo do desenho dos personagens responsáveis pelo início de nossa alfabetização: **Miloca, Teleco e Popoca**, estava estampado o brasão da República e o

nome do Presidente João Batista Figueiredo, o último da era Militar. Na sala de aula havia o alfabeto ilustrado em letra cursiva, pois fizemos uso dela desde o primeiro dia de aula.

Embora a cartilha enfocasse o método fônico, a *tia* ou professora fazia uso, também, dos métodos silábico e alfabético. Exibia uma escrita sem significado, constituindo-se em um pseudotexto destinado a um pseudoleitor. Limitava-se ao ensino de uma técnica de leitura, a decifração de um elemento gráfico em um elemento sonoro e muitos treinos de letras e sílabas... A professora lia e nós repetíamos em coro.

Dentre essas práticas, existia o desejo das professoras de trabalhar com uma turma homogênea, que consistia em ensinar a mesma coisa, do mesmo jeito, a todos, em um mesmo espaço de tempo e por meio das mesmas atividades, o que facilitava o trabalho. Por isso, as turmas eram classificadas por *A*, *B* e *C*, designando, a depender do contexto, atributos de estudantes mais ou menos avançados na construção do conhecimento.

Enquanto estudante da graduação (1990 - 1993) pude apreender, por meio da disciplina *Metodologia da Língua Portuguesa*, as principais mudanças a partir da década de 1980, que retiraram o foco do *como ensinar* para o *como aprender*. Estas trouxeram, para as novas gerações, inovações nas maneiras de ensinar e aprender, já que se distanciavam das anteriores. Portanto, as críticas aos métodos tradicionais de alfabetização e às cartilhas ganharam destaque.

Diferentemente do modelo tradicional empirista-associacionista da aquisição da linguagem, na lente das contribuições da *Teoria da Psicogênese da Língua Escrita*, elaborada e difundida por Ferreiro, Teberosky e colaboradores (1985), houve reconhecimento de que a criança formula hipóteses, não espera passivamente, mas procura ativamente compreender a natureza da língua. Esse processo de apropriação da leitura e da escrita trouxe grandes contribuições para o ensino da alfabetização.

Porém, na sala de aula houve um distanciamento do ensino que primasse, por exemplo, as relações som-grafia, visto que esse enfoque passou a ser visto como tradicional, por ser conteúdo abordado nas cartilhas e, portanto, refletido nos antigos métodos de alfabetização. Isso significou abdicar da especificidade do processo de alfabetização. Na circunstância atual, estamos na tentativa de recuperá-la sem, no entanto, voltar para o que já foi superado. Isso corrobora em preservar, na escola, o sentido que a leitura e a escrita têm como práticas sociais.

Algum tempo depois, como docente do curso normal, antigo Magistério, entre os anos de 1993 e 1997, em Pocrane, lugar onde nasci e vivi até dezembro do ano de 1997, com formação em Pedagogia, busquei difundir as novas abordagens teóricas, uma vez que a

educação pública atravessava uma fase de (re)construção, eclodindo como instrumento político de conscientização e politização. Assim, ao professor, já não lhe competia apenas a transmissão de conhecimentos sistematizados: sua função designava a formação de um sujeito que atuasse sobre o objeto de conhecimento e, portanto, não mais visto como tábula rasa.

Nessa conjuntura, a discussão sobre a Psicogênese da Língua Escrita e o discurso do letramento, introduzida por Mary Kato e Leda Verdiani Tfouni. Mais tarde, foi continuada pelos estudos de Magda Soares nos anos de 1990, e cruzaram os limites da sala de aula, trazendo um novo *approach* para a formação de professores, cuja atuação, incorria, também, no processo inicial de escolarização: nesse caso específico, a alfabetização.

Mais tarde, a partir de janeiro de 1998, já vivendo no Distrito Federal e atuando como professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, procurei fazer da minha ação docente um exercício mais consistente e coerente com o que aprendi na graduação e com o que observava a partir dos relatos dos estudantes, face aos estágios que foram supervisionados por mim na escola normal, sem nunca me esquecer de episódios que marcaram minha trajetória na alfabetização.

Assim, procurava pautar minha prática em ensinar a mesma coisa de modo diferente a cada aluno, particularizando o ensino em determinados momentos, compreendendo que nem todos aprendiam em um mesmo espaço de tempo e por meio das mesmas atividades. Essa postura dificultava meu trabalho. Entretanto, tinha a satisfação de ver as crianças avançando na apropriação da leitura e da escrita.

Ao relembrar deste momento ímpar, lembro-me da chegada de meus muitos alunos no primeiro dia de aula na alfabetização. Sabemos que muita coisa mudou de lá para cá, mas a alegria, a curiosidade e os olhinhos brilhando não mudaram nada! Por isso não posso concordar com o que ouço muitas vezes: *os alunos de hoje estão desinteressados, não querem saber de nada*. O mundo mudou! Isso é um fato! As crianças quando adentram a escola, hoje, carregam consigo muitos aprendizados do mundo letrado, onde a tecnologia e a informação estão a todo vapor! Agora, a felicidade e o encantamento pelo ingresso à escola, ah! Isso não mudou mesmo!

Nesse movimento, a alfabetização tem significado preponderante na minha vida pessoal, acadêmica e profissional. Há cerca de sete anos, depois de acumular muitos anos como alfabetizadora de crianças, venho me dedicando à formação continuada de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como articuladora do Centro de Referência para os Anos Iniciais - CRAI da Região Administrativa do Recanto das Emas (DF), pude ser

orientadora de estudos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, formação destinada, especialmente, aos professores alfabetizadores.

Essa experiência fez-me enxergar que havia chegado o momento de me aprofundar mais na área. Angustiava-me ver que as crianças chegavam ao final do ciclo de alfabetização, 3º ano, sem domínio da leitura e da escrita. Essa necessidade, acoplada ao encantamento que sempre demonstrei pelo aprendizado da leitura e da escrita, fizeram-me trilhar esse caminho, com o desejo de contribuir mais com esse campo.

Há aproximadamente 20 anos, o espaço profissional da minha vida tem sido ocupado, fundamentalmente, pela temática da alfabetização que ocorre no cotidiano da sala de aula. Minha vivência como alfabetizanda aponta experiências felizes, como as relatadas, e outras não muito felizes: ambas conduziram-me à reflexão. Enquanto docente, em outra conjuntura histórica, procurei caminhos que pudessem ser percorridos por meus alunos, sempre respeitando a individualidade de cada um.

Assim, a gestação desta pesquisa de Mestrado, **Entre o prescrito e o vivido: as artes de fazer e a progressão do ensino da leitura e da escrita no Bloco Inicial de Alfabetização**, nasceu quando ainda era professora do curso normal, agrega minhas angústias enquanto professora da rede pública de ensino há quase 28 anos e, principalmente, enquanto aluna proveniente de práticas tradicionais de alfabetização.

O que hoje busco na academia, enquanto pesquisadora do campo da alfabetização de crianças, é analisar, no âmbito das concepções e práticas docentes, a progressão do ensino da leitura e da escrita no Bloco Inicial de Alfabetização - BIA. Assim, posso contribuir para a discussão sobre os conhecimentos a serem assegurados aos alfabetizandos, permitindo que, no decorrer do processo, possam progredir na apropriação do sistema de escrita alfabética - SEA e nas práticas letradas.

Por fim, celebro essas memórias dedicando toda minha gratidão e admiração àquelas que sempre significaram, para mim, firmeza e afetividade: minha mãe e minha professora. Elas foram as professoras que me abriram as portas. Grata, por todos os ensinamentos!

INTRODUÇÃO

A alfabetização é compreendida como processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita na fase inicial de escolarização, processo complexo e multifacetado que envolve ações humanas e políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão (MORTATTI, 2010). No entanto, é uma tarefa sujeita às influências de inúmeras variáveis, tais como: fatores pedagógicos, psicológicos, sociais, linguísticos e culturais, tornando-se oportuno o desenvolvimento de pesquisas nesse campo, de modo a ampliar a discussão e propiciar reflexões no eixo da prática docente.

A história da alfabetização, no Brasil, caracteriza-se como um movimento marcado pela recorrência discursiva da mudança, indicativa da tensão constante entre permanências e rupturas, diretamente relacionadas a disputas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais e de um sentido moderno para a alfabetização (MORTATTI, 2010). Tais comprovações indicam a necessidade de pensar as políticas públicas para a alfabetização, uma vez que decisões de ordem teórico-epistemológicas são, também, políticas, pois não há governos imparciais. As escolhas sempre envolverão julgamento de valor, ainda que estejam ancoradas em avaliações técnicas (OLIVEIRA; DUARTE, 2005).

O país vem apresentando, historicamente, um quadro de fracasso escolar no campo da alfabetização. Embora sinalize para superações, os números ainda são considerados inaceitáveis. Os resultados da última edição da Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA¹, realizada em 2016, denunciaram que 54,73% dos estudantes brasileiros do 3º ano permaneceram em níveis insuficientes de leitura, e 33,85% em escrita. No Distrito Federal, esses índices indicaram 44,49% de escassez em leitura e 23,57% em escrita. Isto significa que, mesmo com avanço em relação ao país, ainda foram elevados.

Acrescidos a este quadro, dados da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF constataram, por meio do Censo Escolar de 2015, a existência de 62.900 estudantes do Ensino Fundamental em defasagem escolar: isto significa que eles possuíam dois ou mais anos de defasagem em relação à idade-ano esperado. Deste total, encontravam-se matriculados nos anos iniciais 19.769 (13,16%) e 43.131 (31,93%) nos anos finais (DISTRITO FEDERAL, 2016).

¹ A primeira versão da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foi aplicada em 2013, a segunda em 2014 e a terceira e, última edição, em 2016, com o propósito de aferir os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa e em matemática, bem como, as condições de oferta do ciclo de alfabetização das redes públicas. Era censitária, onde todas as escolas e alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental eram avaliados (BRASIL, 2013b).

Este cenário reflete a necessidade de esforços contínuos e aprimoramento das políticas públicas para assegurar a progressão das aprendizagens escolares e, conseqüentemente, a garantia do direito de aprender a todos os estudantes da Rede Pública de Ensino, significando que, ao superar essa defasagem, estaremos reduzindo as desigualdades sociais.

Nessa perspectiva, o Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024), além de assinalar, na meta 2, a universalização do Ensino Fundamental de nove anos, reafirma, como meta 5, a alfabetização de todas as crianças ao final do 3º ano do ciclo, aos oito anos de idade. Em suas estratégias, apresenta ações amplas, nas quais estão subentendidos relevantes aspectos vinculados à alfabetização. Entretanto, com o congelamento dos recursos destinados à educação por duas décadas, face à Emenda Constitucional 95, não há como cumprir a maior parte das metas do PNE. O Plano pode se tornar apenas uma carta de intenções, conforme atesta Saviani (2017).

Além do PNE (DOURADO, 2016), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (BRASIL, 2012a), do Ministério da Educação - MEC, também defende a consolidação da alfabetização até os oito anos de idade, ou seja, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental - EF. Nesse período, são necessárias metodologias para o ensino sistemático da escrita alfabética, bem como para o ensino da leitura, compreensão e produção textuais na perspectiva de alfabetizar letrando, de acordo com o que é defendido por Soares (2008).

Ainda que a meta 5 do PNE tenha sido alterada pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC, novo aparato regulatório da União, que prevê a alfabetização nos dois primeiros anos do ciclo de alfabetização (BRASIL, 2017), isso coaduna com a ideia dessa política estar atrelada à busca por melhores resultados nas avaliações em larga escala.

Reportando-nos ao processo de aprendizagem da língua escrita, é oportuno destacar que, para Soares (2016), alfabetização e letramento articulam-se nessa empreitada. Embora indissociáveis e interdependentes, são processos distintos. De acordo com Morais (2012), o processo de alfabetização é marcado pela apropriação do sistema de escrita alfabética - SEA e suas convenções, e é decisivo, também, o sujeito construir uma autonomia na leitura, compreensão e produção de textos de curta extensão. Para que isso ocorra com êxito, faz-se necessário um ensino sistemático de suas convenções. Entretanto, para o autor, a aprendizagem da escrita alfabética não encerra as possibilidades de uso da escrita, significando que é imprescindível que aquele processo ocorra em consonância com o letramento. Nesse último caso, o sujeito mobilizará habilidades de uso social da escrita.

Para Soares (2016), ao priorizar a imersão no letramento, o discurso está deixando de tratar as especificidades da alfabetização como aprendizado de um objeto (escrita alfabética), que requer metodologias de ensino específicas (SOARES, 2003), diferentes dos tradicionais métodos de alfabetização. Na mesma direção, Morais (2012) realça que não se pode negligenciar o ensino do SEA. Converte com a autora ao reivindicar “a necessidade de os professores terem metodologias de alfabetização que não têm nada a ver com ressuscitar os antigos métodos de alfabetização (fônicos, silábicos, etc.)” (MORAIS, 2012, p. 14-15). Nesse caso, o ensino da escrita alfabética não é marcado pela apropriação de um código, mas por um sistema notacional, que envolve um complexo trabalho conceitual, desconsiderado pelos métodos tradicionais.

Com base no pressuposto de que o papel da escola é, também, garantir a apropriação do conhecimento sistematizado por todos os estudantes, ainda que em ritmos e tempos diferenciados, algumas alternativas vêm sendo propostas, no Brasil, por meio de políticas de organização da escolaridade em ciclos. A escola pública, inicialmente organizada em séries, não conseguiu democratizar a aprendizagem para as camadas populares que passaram a ter acesso a ela, com a obrigatoriedade do Ensino Fundamental. Logo, continuaram a atender, especialmente, aos estudantes advindos das classes média e alta.

É notório o crescimento da implantação do sistema de ciclos nas redes estaduais e municipais, objetivando, oficialmente, assegurar a continuidade das aprendizagens. Ao implantar o Bloco Inicial de Alfabetização (doravante, BIA), a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF seguiu o artigo 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - nº 9.394 (BRASIL, 1996), que sinaliza, entre outras alternativas, os ciclos e a normatização da Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que alterou a LDB, orientando a ampliação do EF para nove anos. O BIA foi instituído gradativamente, a partir de 2005, sendo ampliado, em 2008, para todas as escolas da rede pública que atendiam às classes de alfabetização.

O BIA é constituído pelos três primeiros anos do Ensino Fundamental e representa uma alternativa de reordenar os tempos e os espaços baseados no desenvolvimento da criança e em suas vivências, buscando assegurar sua permanência na escola, com o foco nas aprendizagens. Para tanto, a SEEDF instituiu um projeto de educação para os primeiros cinco anos do Ensino Fundamental. As Diretrizes Pedagógicas realçam que, para a organização do trabalho escolar em ciclos, é crucial atender ao princípio da progressão continuada das/para as aprendizagens. Para isso, cinco elementos seriam fundamentais: a gestão democrática; a formação

continuada; a coordenação pedagógica; a avaliação formativa; a organização curricular/eixos integradores (DISTRITO FEDERAL, 2014a).

Segundo Mainardes (2009), uma série de pesquisas, cujo foco é a prática pedagógica em salas de aula de escolas organizadas em ciclos, têm sido realizadas. Uma parte significativa deles refere-se aos processos de alfabetização e letramento. Eles vêm fornecendo dados qualitativos extremamente relevantes para compreender os problemas e dificuldades que emergem em programas de organização da escolaridade em ciclos.

Pesquisas realizadas em alguns Estados brasileiros, a exemplo de Oliveira (2010; 2004), Frigotto (2005), Albuquerque, Ferreira e Morais (2008), Cruz (2012; 2008), Miranda (2016), Pinto (2017) e Dourado (2017), investigaram como as práticas de ensino da leitura e da escrita vinham se constituindo no ciclo inicial de alfabetização.

De acordo com Pereira (2015, p. 34), em estudo promovido no Distrito Federal, “o BIA tem resistido, o que reforça nossa crença na organização da escola em ciclos como uma alternativa capaz de driblar as instabilidades do cenário político”. A partir do exposto, consideramos pertinente apreender, no contexto da SEEDF, como algumas docentes vêm articulando o trabalho de alfabetização no BIA com os pressupostos defendidos em uma política de ciclos.

Por elegermos a instituição escola, e a sala de aula, em particular, como lócus privilegiado de produção de saberes, recorreremos a algumas contribuições da Teoria da Transposição Didática (CHEVALLARD, 2005) para entendermos a dinâmica pelas quais passam os saberes mobilizados na ação (*saber efetivamente ensinado*), ao analisarmos a prática pedagógica e os materiais didáticos que interferem nesse fazer. Por não concebermos a escola como reprodutora dos saberes externos, buscamos respaldo nos estudos históricos quanto ao seu poder em produzir uma cultura específica (CHERVEL, 1990), bem como na Teoria da Fabricação do Cotidiano Escolar (CERTEAU, 2014; 1985).

A partir dos eixos alfabetização e ciclos é que nos propomos, neste estudo, considerando as mudanças oriundas dessa proposta por meio da implantação do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), entre os anos de 2005 e 2008, a investigar as **artes de fazer** e a progressão do ensino de língua portuguesa em turmas do Bloco Inicial de Alfabetização, frente às prescrições oficiais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

No primeiro capítulo, delineamos nossa trajetória teórica. Ele foi dividido em quatro seções. Na primeira seção, a partir de contribuições da Teoria da Transposição Didática e a Apropriação dos Saberes da Ação, dos estudos da escola enquanto espaço de criação e

produção cultural, bem como da Teoria da Fabricação do Cotidiano Escolar, almejamos compreender as apropriações frente às teorias e prescrições oficiais. Na segunda seção, exploramos as mudanças didáticas e pedagógicas oriundas da organização da escolaridade em ciclos no Brasil e no Distrito Federal, apresentando um histórico dos ciclos no Brasil e no Distrito Federal, por meio de algumas implicações teórico-metodológicas. Igualmente, na terceira seção teórica, percorremos as mudanças didáticas e pedagógicas relacionadas à aprendizagem da leitura e da escrita, e algumas contribuições teóricas para seu ensino. Nesse percurso, trouxemos: as concepções introdutórias de ensino da leitura e da escrita; algumas contribuições da Teoria da Psicogênese da Língua Escrita; alguns subsídios da Consciência Fonológica; e a interdependência entre Alfabetização e Letramento. Para encerrar a discussão teórica, na quarta seção, vinculamos algumas pesquisas oriundas de estudos em classes de alfabetização que enfocam os ciclos no período inicial de apropriação da leitura e da escrita, bem como as práticas docentes que têm norteado as maneiras de fazer no cotidiano das salas de aula.

No segundo capítulo, apresentamos o percurso teórico-metodológico e, para tanto, o dividimos em quatro seções. A princípio, apresentamos o plano geral de pesquisa e, em seguida, delimitamos o campo e os sujeitos da pesquisa. Na terceira seção metodológica, demarcamos as técnicas de investigação: a técnica da observação participante e a técnica de grupo focal. E, por último, expusemos o tratamento das informações.

No terceiro capítulo, explicitamos as análises, ou seja, os resultados concernentes à progressão do ensino de língua portuguesa nos três anos do BIA e suas **artes de fazer**. Para isto, assumimos como categorias centrais os eixos daquele campo do conhecimento e, como transversais, alguns aspectos, tais como: materiais didáticos, tratamento da heterogeneidade das aprendizagens, entre outros.

Fechando nosso texto, expusemos nossas considerações finais recuperando o objetivo do estudo, os principais achados, bem como projeções para próximas pesquisas.

A seguir, a problemática, além dos objetivos geral e específicos adotados na pesquisa.

Questão de pesquisa

Em se tratando do campo educacional e, em específico, da alfabetização, uma questão que se põe em relevo é a progressão do ensino, a fim de assegurar as aprendizagens a cada fase da escolarização. No Brasil, temos assistido a mudanças nas formas de organização do ensino. No caso do Distrito Federal, a implantação do BIA, ancorada na proposta dos ciclos de aprendizagem, tem suscitado novos arranjos nos processos de ensino e de aprendizagem.

Assim, propomo-nos a analisar as *artes de fazer* e a progressão do ensino de língua portuguesa em turmas do BIA, frente às teorias e prescrições oficiais, expressas na didatização da leitura e da escrita.

Questões norteadoras

A questão realçada desdobrou-se em outras, que serviram como alicerce desta pesquisa:

- ❖ Como as alfabetizadoras vêm se apropriando e reelaborando as normatizações prescritas oficialmente para os três anos do ciclo, com vistas a alfabetizar e letrar os estudantes, ou seja, como vem ocorrendo as ressignificações de suas práticas, considerando o oficial e o real?
- ❖ Quais os encaminhamentos didáticos e pedagógicos que as professoras vêm adotando para o ensino da leitura e da escrita, isto é, quais são suas escolhas face às *mudanças de natureza didática e pedagógica*? O que fazem quando alfabetizam?
- ❖ No entendimento das docentes, a proposta dos ciclos vem clarificando as metas e expectativas de aprendizagens para cada ano do BIA, de modo a garantir a progressão do ensino da leitura e da escrita?
- ❖ Na visão das alfabetizadoras, tem sido possível, na proposta dos ciclos, atender à heterogeneidade das aprendizagens dos estudantes?

Objetivo geral

Analisar as *artes de fazer* e a progressão do ensino de língua portuguesa em turmas do Bloco Inicial de Alfabetização, frente às teorias e prescrições oficiais expressas na didatização da leitura e da escrita.

Objetivos específicos

- ❖ Compreender como as alfabetizadoras se apropriam e reelaboram as normatizações prescritas oficialmente para os três anos do ciclo de alfabetização, com vistas a alfabetizar e letrar os estudantes;
- ❖ Aprender as escolhas didáticas e pedagógicas adotados pelas professoras para o ensino da leitura e da escrita;
- ❖ Analisar, por meio das práticas docentes, a clareza de metas e expectativas de aprendizagens para a garantia da progressão do ensino da leitura e da escrita para cada ano do BIA;
- ❖ Aprender o tratamento dispensado à heterogeneidade das aprendizagens dos estudantes.

Deste modo, por meio da questão de pesquisa, das questões norteadoras e dos objetivos adotados, cercamos nosso objeto de estudo. Contemplando a necessidade de entrada num terreno onde se desenvolvem práticas que podem ser identificadas por meio de *estratégias* e *táticas*, na alfabetização de crianças, destacamos as contribuições no campo da língua, e procuramos trazer à tona a inevitável sistematização acerca da política de ciclos no Brasil e no Distrito Federal.

CAPÍTULO 1 - REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 A TEORIA DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E A APROPRIAÇÃO DOS SABERES DA AÇÃO

O espaço escolar não se define por uma função de transmissão dos saberes, ou de iniciação às ciências de referência. O que, apresentado esses termos abruptos, parece levar a um paradoxo (CHERVEL, 1990, p. 181).

1.1.1 A teoria da Transposição Didática e sua relação com o espaço escolar

O termo **Transposição Didática** foi teorizado e difundido por Yves Chevallard (2005), que enfoca a transformação por que passam os saberes. O autor conceitua a transposição didática como o trabalho de adaptar um objeto de ensino, ou seja, fazer um objeto de saber produzido pelo cientista/pesquisador ser objeto do saber escolar. É um processo no qual

[...] um conteúdo do saber que tenha sido designado como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. Este “trabalho” que transforma um objeto de saber a ensinar em um objeto de ensino é denominado de transposição didática (CHEVALLARD, 2005, p. 45, grifo do autor).

Para o autor, isso ocorre a partir do momento em que a escola assimila e didatiza o conhecimento, por meio do *saber a ensinar*. Há, ainda, as apreensões realizadas por diferentes sujeitos que resultam em um *saber efetivamente ensinado*. Nessa etapa da cadeia da transposição didática, vários são os fatores que contribuem na/para essas apropriações: formação acadêmica, história escolar, entre outros. Esse *saber a ensinar*, presente nos mais diversos materiais didáticos, materializa-se em um *saber efetivamente ensinado*, processo caracterizado pela didatização do ensino, conforme enfatizam Albuquerque, Morais e Ferreira (2008).

A transposição didática é analisada a partir de três tipos de saberes: **o saber científico**, **o saber a ensinar** e **o saber efetivamente ensinado**. O saber científico está ligado à produção acadêmica, embora, para Pais (1999), nem toda produção acadêmica traduz um saber científico. O *saber a ensinar* é um saber didático que ajuda a apresentar o saber ao aluno. Está materializado nos livros didáticos, nos programas, nas propostas curriculares e em outros materiais de apoio. O *saber efetivamente ensinado* pode chegar a informações bem distantes do saber científico, uma vez que há um processo de apropriação singular por parte dos sujeitos ensinantes.

De acordo com Chevallard (2005), o objetivo da comunidade científica difere do da escola. Cabe à ciência o papel de responder às perguntas em um determinado contexto histórico e social, produzindo novos saberes que precisam ser comunicados à comunidade acadêmica e à própria sociedade. À escola concorre fazer com que os estudantes se apropriem desses saberes. É, então, que a transposição didática se efetiva, ao didatizar o saber produzido nas academias.

Os conhecimentos elaborados no âmbito acadêmico, o saber sábio, sofre uma série de transformações até que possa ser ensinado em sala de aula, o *saber a ensinar*. A colaboração do docente na transposição didática, o *saber efetivamente ensinado*, remete-nos à discussão sobre a **transposição didática externa e interna**.

Sobre esse assunto, Menezes (2006) realça que a primeira acontece na **noosfera**, onde estes saberes são selecionados por meio de currículos e programas de ensino, e a transposição didática interna atua na relação professor-aluno-saber dentro da sala de aula. Nesse segundo momento, não mais a noosfera se institui como elemento central dessa transformação, mas o próprio docente, considerando a sua relação com o saber e com o aluno. Chevallard (2005) define a noosfera como uma instância que age como um filtro entre o saber acadêmico e o saber ensinado na sala de aula. Esse subsistema faz a intermediação entre os sistemas educativos e a sociedade.

A trajetória do saber, do momento em que ele é produzido (saber científico), até chegar à porta da escola (saber a ser ensinado) e, por fim, dentro da sala de aula (*saber efetivamente ensinado*), passa por diferentes etapas. Esta última expressa o momento em que acontece o que Chevallard (2005) chamou de trabalho interno de transposição, que tem no docente o responsável por esse novo momento de transformação do saber. Entretanto, para Menezes (2006, p. 84), a transposição didática interna não depende exclusivamente do docente, visto que enfatiza que

O passo final na transformação sofrida pelo saber científico é aquele que acontece intramuros da sala de aula, cujos parceiros envolvidos são, a rigor, professor e aluno, e que tem no professor o elemento humano responsável por tal transposição. Logicamente, não podemos pensar que a transposição didática interna depende unicamente do professor; ela envolve questões bem mais amplas, que conferem uma complexidade considerável a tal processo.

Nesse caso, diferentes fatores podem conduzir o professor a buscar formas distintas de desenvolver o programa curricular, a exemplo de sua apreciação crítica da orientação imposta pelo currículo ou pelos livros didáticos, da insatisfação dos alunos, da exigência da coordenação da escola, da participação em algum curso de formação, entre outros.

De acordo com Pais (1999), fatores externos colaboram para que o saber ensinado se distancie do saber científico, uma vez que a seleção dos saberes a ensinar envolve diferentes segmentos do sistema educacional, como pedagogos, professores, e técnicos das secretarias de educação. Entretanto, acreditamos que não apenas pelas interferências destes diferentes sujeitos e instâncias, mas pela natureza do saber a ser ensinado também, pois esta é distinta do saber científico. Isto significa que, em cada etapa da cadeia, o saber guarda suas especificidades.

Ao didatizar o conhecimento a ensinar, o professor o gerencia com aspectos particulares e subjetivos, mas coletivos também (acordos internos da instituição). São propósitos educativos que objetivam garantir a aprendizagem no contexto da sala de aula, mas que, por vezes, se distanciam do prescrito pela noosfera. Chevallard (2005, p. 28-29) ainda ressalta que, na noosfera,

[...] os representantes do sistema de ensino, com ou sem mandatos (desde o presidente de uma associação de professores até um professor militante), se encontram, direta ou indiretamente, [...], com os representantes da sociedade (os pais dos alunos, os especialistas das disciplinas que militam em torno de seus ensinamentos, os emissários de órgãos políticos).

Nesse estágio de nossa sistematização frisamos que, na teoria da transposição didática, no ponto de vista de Chevallard, é necessário evitar o que denomina **deformações**, que limitariam a fidedignidade dos conhecimentos oriundos dos grandes centros de pesquisa (*savoir savant*). Isso leva a inferir que essa transposição didática interna precisa estar articulada com a externa; caso contrário, comprometeria as especificidades dos conhecimentos científicos.

É na perspectiva da escola enquanto instituição que se enfoca o conhecimento a ensinar que a relação didática necessita ser analisada. A intenção de ensinar é o que realmente distingue a relação didática das outras relações ternárias, visto que ensinar não é tarefa fácil. Partindo dessa análise, o que Chevallard (2005) chama de transposição didática é o trabalho de transformar um objeto de conhecimento (saber) a ensinar em um objeto de ensino.

Para o estudante, a ausência de significação social do conhecimento tratado na escola se tornaria um obstáculo. Por outro lado, as deformações anunciadas anteriormente seriam responsáveis, segundo Chevallard (2005), pela perda das especificidades desses conhecimentos que podem, segundo o autor, desembocar em danos irreparáveis. Esse foco em uma transposição didática que assegure a relação com o saber científico é asseverado pelo autor.

Chamamos para o debate Perrenoud (1997), que também explora as transformações dos saberes. Ao se reportar à cadeia da transposição, acentua,

dos saberes doutos ou sociais aos saberes a ensinar (ou, de forma mais geral, da cultura extraescolar ao curriculum formal);
dos saberes a ensinar aos saberes ensinados (do curriculum formal ao curriculum real);
dos saberes ensinados aos saberes adquiridos (ou do curriculum real à aprendizagem efetiva dos alunos) (PERRENOUD, 1997, p. 25).

Observamos, portanto, uma ampliação da cadeia de transposição didática, já que alcança, para além do ensino efetivamente ensinado, os saberes essencialmente apreendidos pelos estudantes. Esse processo complexifica ainda mais o campo de transformação e construção dos diversos saberes, considerando a heterogeneidade presente no espaço escolar e na sala de aula.

Nesse contexto, chamamos a atenção para o papel atribuído ao professor na Teoria da Transposição Didática, devido a sua passividade no processo transpositivo. Com isso, nos aproximamos da posição de Chervel (1990), por interpretar e fazer referência à dimensão histórico-cultural escolar e por reconhecer a autonomia criativa dos professores.

Deste modo, André Chervel (1990) concebeu uma pesquisa expressiva a respeito da **história das disciplinas escolares** e evidenciou o **caráter criativo do sistema escolar**. Ao se opor às presunções de Chevallard (2005) em realçar a sujeição das disciplinas escolares às áreas de referência (conhecimento superior/saber sábio), o autor situou-se na capacidade da escola em produzir uma cultura específica, particular e original, parte do intento de que ela é um espaço de criação, mais do que de reprodução de valores; e que as disciplinas são produzidas no interior da escola, em suas relações com a cultura escolar.

Ao ponderar sobre a constituição das disciplinas escolares, o autor trouxe várias contribuições para a história delas. Além de imprimir um caráter criativo às escolas, elucidou que as disciplinas, enquanto criações dessa instituição, mereciam atenção. Assevera que o sistema escolar “forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar e modificar a cultura da sociedade global” (CHERVEL, 1990, p. 184).

Para ele, os esboços explicativos que dispunham o saber escolar como um saber inferior ou proveniente dos saberes superiores, constituídos pelas universidades (CHEVALLARD, 2005); e a noção da escola enquanto simples agente de transmissão de saberes elaborado, era espaço do tradicionalismo, do conservadorismo, da rotina e da inércia. Entende a instituição escolar como apta a imprimir um conhecimento específico, cujas implicações expandiam-se sobre a sociedade e a cultura, insurgindo do decisivo funcionamento institucional.

De maneira incisiva e original, ele se interessa, principalmente, pela construção dos saberes escolares. Vê o professor como aquele que lança o funcionamento dos dispositivos escolares de maneira criativa. A escola é uma instituição complexa, um espaço de confluência e de conflito de interesses, não um lugar de mero cumprimento de determinações.

Percorre veementemente uma trajetória, buscando compreender as práticas e as representações que dão sentido a uma disciplina escolar. Para o pesquisador francês, no estudo da disciplina escolar, é preciso considerar o papel histórico exercido pela escola. Portanto, não basta pesquisar a gênese, as finalidades e o funcionamento de uma disciplina por si só, mas investigar sua integração na cultura escolar. O autor realça, portanto, a importância de relacionar o ensino das disciplinas com as finalidades para as quais estão determinadas e com os resultados visíveis que elas produzem, e aponta a história dos conteúdos curriculares como componente central da história das disciplinas.

Julgamos que as práticas pedagógicas evidenciam que cada professor interpreta de modo pessoal o conteúdo das disciplinas, mesmo que haja um planejamento indistinguível para uma série de escolas. A sala de aula é, pois, o território de seu *domínio* e, portanto, tem uma ampla liberdade de manobra. Esta liberdade viria do saber que possui sobre o que funciona ou não com os seus estudantes e, a partir de então, define o que ensinar culturalmente.

Por outro lado, nada se reduz ao que foi programado nem planejado de maneira explícita. São criações espontâneas e específicas das práticas escolares e, por isso, merecem ser amplamente estudadas. Este poder criativo do sistema escolar até agora não foi suficientemente valorizado. Entretanto, desempenha, na vida social, um papel duplo: formar não somente os indivíduos, mas uma cultura que, por sua vez, penetra e modifica a cultura da sociedade como um todo.

Nessa história, colocamos em relevo a cultura escolar em um conjunto de dizeres e fazeres reinventados na prática, pelas ações dos principais sujeitos das disciplinas escolares, professores e alunos. De forma geral, os estudos de Chervel (1990) concentram-se nessas informações, em íntimo diálogo com outras desenvolvidas na área. Esses estudos têm afirmado o quanto os praticantes da cultura escolar desenvolvem suas práticas a partir de seus lugares, de suas posições no interior de um sistema de forças assimétricas.

Tais práticas não visam à operacionalização destas ou daquelas prescrições. Entretanto, objetivam produzir lugares de poder/saber e sentidos para a ação pedagógica junto às novas gerações. Tais práticas são entendidas, neste estudo, como produtora de sujeitos e de seus respectivos lugares no interior da esfera pedagógica.

Ao refletirmos sobre a Teoria da Transposição Didática, compreendemo-la como a tradução dos conhecimentos produzidos na academia em objetos de ensino tal e qual. Porém, ao fazermos referência ao processo de didatização, interpretamo-lo como uma dimensão da organização do ensino, uma mediação entre os conhecimentos doutos e o saber escolar, já que os saberes sábios permitem releituras e reinterpretções onde se desenvolvem a prática pedagógica.

Assim, apoiamo-nos em Chervel (1990) por consideramos ser esse percurso sujeito à apropriação das mais variadas criações. A instituição escolar e a sala de aula são *locus* de produção de saberes, das *artes de fazer*, pois, ao produzirem uma cultura específica, tornam-se espaços de criação. Não são, portanto, reprodutoras dos saberes externos, prescritos em documentos oficiais ou pela academia.

Argumentamos a favor de uma prática pedagógica que reflete ou transmite o conhecimento, mas que o reelabora a partir das normatizações. Nesse terreno, aspectos como a formação e a experiência ganham destaque no momento da didatização. Por conseguinte, não há conhecimento sem um processo de apropriação pessoal, sem diálogo com os outros, já que cada escola e cada sujeito possuem perfis diferentes, vidas diferentes; logo, suas **escolhas didáticas e pedagógicas** não são desprovidas de seu cotidiano.

Após essa breve sistematização acerca da **Teoria da Transposição Didática** (CHEVALLARD, 2005) e dos **estudos sobre o papel histórico desempenhado pela instituição escolar** (CHERVEL, 1990), fez-se pertinente adentrarmos em um campo que problematiza o conhecimento efetivamente ensinado, ampliando e sinalizando para o que norteia o saber da prática: a **Teoria da Fabricação do Cotidiano** (CERTEAU, 2014). É nesse terreno que vamos aprofundar nossas discussões, na próxima subseção.

1.1.2 A fabricação do cotidiano e a apropriação dos saberes da ação

O estudo de algumas táticas cotidianas presentes não deve, no entanto, esquecer o horizonte de onde vêm e, no outro extremo, nem o horizonte para onde poderiam ir.
(CERTEAU, 2014, p. 99).

Os acontecimentos diários da vida e os significados que as pessoas vão construindo por meio de seus hábitos em vários ambientes sociais e, em especial, na sala de aula, compõem o que Michel de Certeau (2014), em seus estudos sobre o cotidiano, chamou de **artes de fazer**, **astúcias sutis**, e **táticas de resistência**. Para ele, as práticas são marcadas não por uma reprodução do oficialmente prescrito, mas reconstruídas, ou seja, **fabricadas** a partir da

trajetória de vida, da política e do saber de cada um de seus atores. Realça que o **homem ordinário** inventa o cotidiano com mil maneiras de **caça não autorizada**, escapando silenciosamente a essa conformação.

Para Duran (2007), Certeau acredita na liberdade gazeteira das práticas, vê diferenças e percebe as microrresistências que formam as microliberdades. A perspectiva que fundamenta a sua invenção do cotidiano desloca a atenção “do consumo supostamente passivo dos produtos recebidos, para a criação anônima, nascida da prática, do desvio no uso desses produtos” (DURAN, 2007, p.118).

Certeau (2014) compreende as práticas como as habilidades que os sujeitos têm de reinventar as relações que estabelecem com os contextos por eles vividos. Neste estudo, os lugares são as escolas, e os processos formativos são vividos e narrados pelos professores, sujeitos da pesquisa. Já os espaços emergem do modo como os professores se apropriam dos lugares, configurando neles suas marcas particulares, que aqui estamos denominando **sentidos de apropriação**.

O saber ensinado na sala de aula sofre transformações, já que o professor cria e recria suas práticas, redirecionando os saberes para garantir as aprendizagens de todos os estudantes. Certeau (2014) define o termo **cotidiano** como o lugar onde se formalizam as práticas sociais e onde essas sofrem influências exteriores. Acredita nas possibilidades de a multidão anônima abrir o próprio caminho no uso dos produtos impostos pelas políticas culturais, numa liberdade em que cada um procura viver, do melhor modo possível, a ordem social e a violência das coisas. Resume sua posição nesse trecho:

Sempre é bom recordar que não se devem tomar os outros por idiota. Nesta confiança posta na inteligência e na inventividade do mais fraco, na atenção extrema à sua mobilidade tática, no respeito dado ao fraco, sem eira nem beira, móvel por ser assim desarmado em face das estratégias do forte, dono do teatro de operações, se esboça uma concepção política do agir e das relações não igualitárias entre um poder qualquer e seus súditos (CERTEAU, 2014, p. 19).

Segundo o autor, os sujeitos comuns, os usuários, manifestam uma forma de resistência moral e política ao fazer **bricolagens, caças furtivas**, colocando em ação um jogo sutil de **táticas** (pelo controle do tempo, das oportunidades) que se opõem às **estratégias** das grandes instituições (assegurados por sua colocação no espaço). O professor é um sujeito que, ao enfrentar a sala de aula, a turma, o aprendiz, não absorve as prescrições, mas as ressignifica. Esse processo de apropriação dos saberes permite a apreensão, por parte do educando, por

serem dotados de especificidades que atendem ao contexto escolar. Os saberes tratados nessa instituição são diferenciados daqueles que lhes serviram de referência.

A despeito desse assunto, o autor esclarece:

[...] a uma produção racionalizada, expansionista, além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de ‘consumo’: esta é astuciosa, é dispersa, mas, ao mesmo tempo, ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante (CERTEAU, 2014, p. 39, grifo do autor).

Chevallard (2013) converge com o autor, ao considerar que o trabalho da transposição didática interna começa a aparecer no momento que os programas são produzidos e tomam força de lei. Certeau (2014) afirma que os produtos impostos, ao serem recebidos, encontram sentidos na criação anônima, no cotidiano dos praticantes que se ocupam das *artes de fazer*, na busca de táticas próprias para seu desenvolvimento.

Para Certeau (2014), há uma distinção entre **estratégias** e **táticas**. As primeiras são organizadas pelo postulado de um poder, e as táticas são determinadas pela ausência de poder. Neste sentido, chama de estratégia um tipo específico de saber, aquele que sustenta e determina o poder de conquistar para si um lugar próprio. Por tática, entende a “ação calculada que é determinada pela ausência de um lugar próprio [...] a tática não tem por lugar senão o do outro. A tática é a arte do fraco; são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo” (CERTEAU, 2014, p. 94, 95, 96). Em outras palavras, são práticas comuns de sujeitos cotidianos que impregnam as práticas sociais. Em resumo:

[...] as estratégias apontam para a resistência que o estabelecimento de um lugar oferece ao gasto do tempo; as táticas apontam para uma hábil utilização do tempo, das ocasiões que apresenta e também dos jogos que introduz nas fundações de um poder (CERTEAU, 2014, p. 96).

O autor acrescenta que toda cultura requer um modo de fazer, uma atividade, uma forma de apropriação, uma adoção e uma transformação pessoais. Isto significa uma produção institucionalizada, centralizada, faz corresponder outra produção – há uma invenção no cotidiano que estabelece as formas como os **consumidores** vão se ajustando e reorganizando esse produto – uma produção mais escondida e que marca o que fazem com os produtos.

Para ele, cada indivíduo vai significar, ou melhor, ressignificar aquilo que o meio social disponibiliza, sendo a cultura verdadeiramente existente quando os praticantes dela dão sentido para aquilo que realizam (CERTEAU, 2014). O autor considera que toda atividade humana pode ser cultura, mas ela não o é necessariamente ou, não é forçosamente

reconhecida como tal, pois, para que seja cultura, é preciso que essas práticas sociais tenham significado para quem as realiza.

Esses aspectos do pensamento ceriteuniano vêm marcando as reflexões no contexto escolar. Ele pode ser interpretado como um espaço onde se desenvolvem práticas que podem ser identificadas por meio das táticas e das estratégias, conforme acrescenta Ferreira (2007, p. 66, grifo do autor):

Pode-se perceber que, no interior das escolas, muitas ações realizadas pelos seus profissionais não estão prescritas nos documentos oficiais. Existe uma “margem de manobra” entre o pensado e o vivido, o dito e o feito que favorece a uma criação própria das pessoas que fazem o dia-a-dia da escola.

Como ressalta o autor, essas ações são permeadas por estratégias de poder e táticas de consumo criativo, relações conflituosas presentes em uma cultura escolar, seja por meio das prescrições oficiais de imposição ou pelo consumo criativo dessas normas. Nessas práticas ordinárias, os sem poder movem-se a partir de táticas de sobrevivência.

Parafrazeando Certeau, Ferreira (2007) realça que o processo de construção cultural de cada escola pode ser compreendido com base em dois eixos principais. O primeiro, por intermédio do papel exercido pelo sistema educativo, da estrutura hierárquica, das normas oficiais, dos regulamentos e da cultura consolidada. O segundo, por meio das relações subjetivas desenvolvidas no dia a dia de cada escola. Esses dois eixos compõem uma rede de operações que fabricam diferentes tipos de cultura escolar. Essas redes podem ser compreendidas como construções de estratégias e táticas de ações próprias, o que inclui as relações de força desenvolvidas pelos sujeitos dentro de determinada situação (CERTEAU, 1985).

Para Certeau (2014), as práticas pedagógicas são, na verdade, táticas. Define-as como movimento que ganha vida no cotidiano e cria uma maneira peculiar de fazer, usando, manipulando e alterando as normas que foram prescritas. Clarifica que esse lugar ocupado por eles não tem sido entendido enquanto um lugar próprio, mas como um lugar onde se desenvolvem táticas e ações calculadas.

É oportuno destacar que, ao lado da fabricação de táticas, ganha espaço **o saber produzido/fabricado na ação**. Sobre esse assunto, Chartier (1998) afirma que os **saberes mobilizados na ação** são dotados de **configurações/apropriações próprias**. Nesse caso, eles não dependem daqueles conhecimentos de referência, visto o processo de reconstrução, apropriação marca uma fabricação singular, que busca atender ao cotidiano de atuação.

De acordo com a autora, a dimensão didática da prática docente está ancorada nas mudanças pelas quais vêm passando os objetos de saber presentes nos diversos materiais didáticos. Já a dimensão pedagógica refere-se às mudanças decorrentes da organização do trabalho pedagógico do professor (formas de avaliação, de condução das atividades, agrupamento dos alunos, entre outros aspectos).

Em outras palavras e apoiando-se em Certeau, Chartier (2005, p. 24) acredita que “estas artes de fazer mostram-se inventivas, bricolagens engenhosas, visto que é imperioso sempre gerar contradições insolúveis, inventar compromissos, responder a situações tanto urgentes quanto imprevisíveis”. A vida cotidiana depende disso e, por vezes, a sobrevivência. Para a autora, os professores ignoram as informações elaboradas pelos pesquisadores e revistas especializadas, que não se mostram utilizáveis em sala de aula. Isto porque eles buscam inovações didáticas “que sejam capazes de entusiasmar as crianças e de combater o fracasso escolar” (CHARTIER, 2007, p. 186).

A autora reflete sobre a ação docente e seus saberes realçando que

[...] todo mundo sabe que as culturas profissionais se transmitem sempre de boca a boca, no curso dos encontros e das experiências. Estas artes de fazer se transmitem a despeito das hierarquias que preferem ignorá-las. Por vezes, elas as denunciam ou as combatem como tantas rotinas conservadoras: os antigos ensinam aos novos como interpretar as injunções dos superiores hierárquicos sem entrar diretamente em conflito com eles, como vestir as práticas antigas com as palavras dos novos discursos oficiais, como lidar com prescrições sentidas como “impossíveis”. Eles sabem, também, como fazer coisas novas com o velho, inovar para responder a situações não previstas pelos textos e que, no entanto, precisam ser assumidas (CHARTIER, 2005, p. 24, grifo do autor).

A valorização do saber-fazer faz com que os docentes não sejam vistos como reprodutores de orientações oficiais e acadêmicas, mas como sujeitos construtivos e criativos. Para a pesquisadora, os saberes da/na ação produzem uma cultura profissional que tem a ver com o fazer. Entretanto, para ela, o domínio de um saber prático, marcado por vários dispositivos, não é suficiente para fazê-lo transmissível aos outros. Assegura que os textos teóricos são escritos por meio da prática, pois as práticas produzem uma teorização legitimada do ponto de vista de seus atores, e as teorias não respondem a todas as questões postas pela prática.

Por fim, a autora acredita que há uma inversão, um distanciamento no esquema de colaboração entre os pesquisadores (acadêmicos) e os docentes (práticos), visto que as universidades, ao validarem as práticas docentes, conjugam os saberes sobre a escola aos

saberes da escola, isto é, os saberes tecidos pelos pesquisadores e os saberes produzidos por aqueles que atuam no cotidiano escolar.

Conforme Chartier (2005), ao invés de julgar a escola e seus sujeitos, cumpre-nos compreender sua atividade interna e a funcionalidade das práticas na interação com a sociedade e a história e, por isso, uma relação dialética entre as **artes de dizer** e as **artes de fazer** no campo pedagógico entrecruzaria as orientações oficiais.

Como aponta Imbernón (2006), esses profissionais carecem se assumir como protagonistas, com a consciência de que todos são sujeitos quando se diferenciam, trabalham juntos e desenvolvem uma identidade profissional. Nesse ínterim, Albuquerque, Morais e Ferreira (2008, p. 255) asseguram que as táticas “construídas coletivamente são reveladoras de encontros de identidades profissionais e pessoais que convergem na construção de uma identidade comum, a do grupo escola”.

Seguramente, na prática, a ordem do discurso não é suficiente para orientar a ação com segurança e eficácia, ou seja, não acontecem como foram teorizadas. Por isso, Certeau (2014) acredita que, ao qualificar o lugar do consumidor de invisível (aquele para quem o limite foi posto), este passa a ser visto como criador, produtor ou praticante. Desse modo, o cotidiano é aceito como um ambiente onde as práticas sociais são formalizadas, ainda que recebam influências externas.

O autor assinala que as invenções cotidianas representam as diferentes formas de os professores se ajustarem à política, às diferentes formas de reorganizarem suas práticas. Tais invenções do/no cotidiano vão produzindo uma cultura, saberes pedagógicos da escola, saberes produzidos por seus sujeitos, na dialeticidade da vida, na concretude do cotidiano escolar. Ele faz refletir e voltar a acreditar nas invenções criativas, nas **artes de fazer**. Resgata as experiências humanas, colocando professores e alunos como protagonistas da história. Ao dar voz às práticas do cotidiano, aos saberes, à linguagem, antes negligenciadas, desloca a atenção do consumo passivo para a ressignificação que nasce da prática.

Ao interpretar essas práticas culturais, resgatamos as astúcias e as táticas anônimas das artes de fazer dos consumidores, que ocorrem quase sempre de maneira invisível, mas que representam uma reapropriação do cotidiano da vida em uma sociedade de consumo. Essas maneiras de fazer quase invisíveis “constituem as mil práticas pelas quais os usuários se apropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural” (CERTEAU, 2014, p. 41).

Assim como Certeau (2014) e Chartier (2005), concebemos que as práticas cotidianas são produções e/ou fabricações dos próprios sujeitos. Por esta razão são culturais, ainda que não

sejam procedimentos duráveis, explícitos pela academia, pelas regulações e instituições, as práticas cotidianas são manifestações por gestos e atitudes, não por livros (produtos). Elas têm sentido, já que foi pensada por seus atores através de um fazer. Portanto, organizam apropriações particulares dos atores que procedem a sua maneira, face ao aqui e agora de cada unidade escolar, a partir de seus problemas e especificidades e, igualmente, das intervenções externas dos estabelecimentos que definem as regras e as metas. Como alerta o autor, “o estudo de algumas táticas cotidianas presentes não deve, no entanto, esquecer o horizonte de onde vêm e, no outro extremo, nem o horizonte para onde poderiam ir” (CERTEAU, 2014, p. 99).

A teoria da Fabricação do Cotidiano contribui para o entendimento desse movimento de transformação das práticas pedagógicas no BIA. Elas, muitas vezes, mesmo silenciadas, podem evidenciar diferentes maneiras de os alfabetizadores apropriarem-se dos referenciais teóricos, bem como das prescrições oficiais (*saber a ensinar*).

Compondo nossa tessitura teórica, explicitamos, a seguir, os pressupostos defendidos pela organização escolar em ciclos no Brasil, fazendo um breve histórico em articulação com a experiência da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, cuja organização de ensino, no Ensino Fundamental, é constituída por ciclos de aprendizagem, em especial, nos três anos do BIA.

1.2 A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM CICLOS NO BRASIL E NO DISTRITO FEDERAL

As palavras “aprovação”, “reprovação”, “retenção” e “evasão” não nos interessam. A única palavra desejável é “aprendizagem”
(VILLAS BOAS, 2010, p. 62).

1.2.1 Os ciclos no Brasil e no Distrito Federal: algumas implicações teórico-metodológicas

Nos últimos anos, mudanças na organização dos sistemas de ensino têm suscitado transformações nas apropriações das formas de funcionamento da escola e das práticas pedagógicas. “Em função das novas prescrições, essa instituição vem sendo inserida num contexto de sucessivos desafios, entre eles, o de atender às diferentes demandas de aprendizagem, garantindo, assim, a finalidade de assegurar um ensino e uma aprendizagem eficazes para todos” (OLIVEIRA, 2011, p. 82). A partir dessas mudanças, a organização do

ensino por ciclos começou a ser desenvolvida no país e busca, oficialmente, contribuir para o sucesso das aprendizagens de todos os estudantes.

De acordo com Mainardes (2009), várias experiências de ciclos vêm sendo desenvolvidas no Brasil. Ao refletir sobre a implantação dessa proposta no Ensino Fundamental de nove anos, especificamente nos anos iniciais, o autor (2012) chama a atenção, ao dizer que essa discussão não é nova e aponta que, na década de 1910, já existia a tentativa de superar o fracasso escolar. Ele demonstra isto por meio das altas taxas de reprovação, da falta de vagas e da evasão, mas afirma que foi somente a partir de 1920 que a promoção automática ou em massa apresentou-se como alternativa a essas questões. Entretanto, foi só na década de 1950 que houve intenso debate sobre as práticas de não retenção e a promoção automática foi questionada. Essa proposta não estabelecia critérios, de modo que o aluno era aprovado de um ano para o outro, independentemente de seu rendimento.

Ao traçar um histórico dos ciclos no Brasil, Mainardes (2012) esclarece que, no Rio de Janeiro, no final da década de 1970 e início dos anos 1980, foi implantado o Bloco Único, em que os dois primeiros anos da alfabetização constituíam-se em um único ciclo e sem a reprovação, instituindo a passagem automática da 1ª para a 2ª série. Já a rede estadual de São Paulo, em 1983, instituiu o Ciclo Básico de Alfabetização - CBA para todas as escolas públicas, buscando reorganizar e alterar o sistema de seriação. No Rio de Janeiro, as duas séries iniciais transformaram-se em um ciclo de dois anos, e o aluno não poderia ser reprovado no primeiro ano (antiga 1ª série). No Estado de Minas Gerais, o CBA foi implantado em toda a rede estadual, a partir de 1985, em nível experimental, e em 1990 foi ampliado para toda a rede.

Os Estados de Santa Catarina e o de Goiás tiveram as suas experiências também na década de 1980, e a secretaria municipal de ensino de Recife vivenciou essa proposta entre 1986-1988. No Paraná, a implantação do CBA ocorreu em 1988 e estendeu-se até 1989, mas na década de 1990 houve a adesão de todas as escolas estaduais. A prerrogativa era, ante o fracasso em massa das camadas menos favorecidas, redemocratizar o ensino no país.

O CBA, de acordo com Mainardes (2009), foi uma das políticas implementadas a partir de meados da década de 1980 que mais contribuiu para o redimensionamento do processo de alfabetização. Impulsionou esforços em investir na formação docente para os anos iniciais, incluindo, entre outros aspectos, um olhar diferenciado para a prática avaliativa, o tratamento do erro, da heterogeneidade das aprendizagens, entre outros aspectos. É cabível destacar a redução significativa das taxas de reprovação, principalmente no 1º ano de escolaridade, embora o autor enfatize que essa redução não tem proporcionado um saldo significativo nas

aprendizagens, face ao caráter economicista implicado no descongestionamento do fluxo. Isto porque, muitas vezes, essas políticas visavam, apenas, a recuperar o atraso escolar sem, entretanto, atender às necessidades de aprendizagens. Seria uma medida voltada apenas para melhorar os índices e desonerar os cofres públicos, uma espécie de correção de fluxo.

A partir da década de 1990, a política de ciclos em vários municípios e estados passou a abranger o Ensino Fundamental completo. Em 1992, o Projeto de Ciclos de Aprendizagem foi implantado na rede municipal de São Paulo. Em seguida iniciaram-se, também, os programas chamados de Ciclos de Formação, a exemplo de Belo Horizonte (Escola Plural), em 1995; em Porto Alegre (Escola Cidadã), a partir de 1996, e em outros vários municípios (MAINARDES, 2009).

A proposta de ciclos, no Brasil, abrange alguns tipos de organização, dentre eles: os ciclos de formação e os ciclos de aprendizagem. De acordo com Krug (2001), os ciclos de formação abrangem uma das maneiras de organização escolar, onde a base da enturmação dos estudantes ocorre com referência na idade, em que o processo de escolarização procura colaborar com o desenvolvimento integral do aluno por meio de atividades que atendem a heterogeneidade da turma como ação favorável à aprendizagem escolar.

Nas Diretrizes Pedagógicas, ambos os ciclos são assim definidos:

Os ciclos de formação baseiam-se nas fases de desenvolvimento humano (infância, pré-adolescência e adolescência) e preveem ruptura radical com a lógica da escola seriada, exigindo uma reestruturação profunda do sistema escolar [...]. Os ciclos de aprendizagem apresentam uma estrutura de organização de ensino em blocos plurianuais com dois outros anos de duração e a possibilidade de retenção do estudante que, mesmo tendo vivenciado diferentes oportunidades de aprendizagem, não alcance os objetivos previstos ao final de cada um desses períodos (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 10-11).

Para Mainardes (2012), a implantação do Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2006) contribuiu para reacender a discussão da organização da escolaridade em ciclos, principalmente nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Isto culminou em muitas propostas implantadas com a proposição de incluir as crianças de seis anos naquela etapa da escolarização.

O autor aponta dois desafios a essa implantação: primeiro, a necessidade de o professor conhecer o projeto de ciclos da sua rede, bem como os significados e implicações dessa política para o seu trabalho. O segundo diz respeito aos processos de avaliação e desenvolvimento curricular, nitidamente diferenciados do regime seriado. Para isso, pontua a

necessidade de apoio das equipes escolares e secretarias de educação na formação dos docentes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996) buscou garantir, além do acesso universal à escola, o favorecimento da progressão dentro dela, ao assegurar, no artigo 23, para o EF, a organização em ciclos e a progressão continuada. As Diretrizes para o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2010; 2006) instituíram o Ciclo de Alfabetização e a garantia dos processos de alfabetização e letramento. Propostas didático-pedagógicas resultantes desses eixos foram sendo incorporadas e divulgadas como aspectos complementares, no âmbito de políticas públicas para a alfabetização.

Mainardes (2009, p. 11) enfatiza que os ciclos “designam uma forma de organização da escolaridade que pretende superar o modelo da escola graduada, organizada em séries anuais”. Diferentemente da promoção automática, que investe na regularização do fluxo escolar, muitas vezes dissociada da construção de conhecimentos; no regime de progressão continuada, os oito ou nove anos do Ensino Fundamental são divididos em dois ou mais ciclos, sendo a reprovação possível apenas ao final de cada um deles. Há, ainda, a progressão parcial, que prevê a aprovação do estudante com estudos específicos, no ano subsequente, em componentes curriculares em que não obteve êxito.

A progressão continuada configura-se como alternativa que permite avanços sucessivos e sem interrupções. Propõe avaliação constante, contínua e cumulativa. Baseia-se na ideia de que a reprovação não contribui para melhorar o aprendizado. Por isso, requer da escola mudanças significativas em sua estrutura como um todo e nas formas de conduzir as aprendizagens em sala de aula, não apenas alterações que só mascaram a exclusão, ou seja, as práticas permanecem as mesmas da escola seriada. Sobre esse assunto, Arroyo (1999, p. 147) adverte:

[...] estão sendo implantados ciclos que não passam de amontoados de séries, ciclos de progressão continuada, ciclos de competências, de alfabetização [...]. Na maioria dessas propostas, a lógica seriada não é alterada, por vezes é reforçada; apenas o fluxo escolar pode ser amenizado com mecanismos de não reprovação, de aceleração ou de adiamento da retenção.

Em seus estudos sobre os ciclos, Mainardes (2009) conclui que o CBA proporcionou redução significativa nas taxas de reprovação, principalmente no 1º ano de alfabetização (antes 1ª série). Este fato é positivo, já que a experiência contribuiu para que a reprovação (cultura da repetência) e a seriação fossem desafiadas, incluindo a formação continuada para os docentes, uma vez que:

Pesquisas indicam que o CBA contribuiu para um redimensionamento do processo de alfabetização (que era fortemente baseado em métodos mecanicistas e tradicionais, uso de cartilhas, etc.). Impulsionou um forte investimento na capacitação de professores dos anos iniciais e acarretou mudanças positivas nas práticas avaliativas (que eram fortemente classificatórias baseadas em exames e notas) (MAINARDES, 2009, p. 40).

O autor segue destacando, ainda, que a proposta

[...] ofereceu muitos elementos para a implantação de políticas de ciclos mais complexas, formadas por ciclos mais longos. O fato de o CBA ter sido implantado em larga escala (ou seja, em todas as escolas de redes estaduais) fez com que ele se tornasse uma referência muito importante para o desenvolvimento da concepção de ciclos no Brasil, bem como para a implementação das políticas de ciclos nos anos 1990 (MAINARDES, 2009, p. 40-41).

A partir do ano de 1998, algumas redes de ensino implantaram o regime de progressão continuada, que fora indicado no parágrafo 23 da LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996). Os estabelecimentos que utilizam a progressão regular por série puderam adotar o regime sem prejuízo da avaliação do processo de ensino e de aprendizagem. Conforme a LDB nº 9.394/96 em seu artigo 23,

A Educação Básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

O objetivo é regularizar o fluxo de alunos ao longo dos anos para superar o fracasso das altas taxas de reprovação. A ideia é que, com isso, os aprendizes tenham acesso ao estudo, sem repetência ou interrupções que criem desânimo e/ou prejudiquem o aprendizado. Entretanto, precisamos estar atentos, visto que essa flexibilidade curricular, não pode, de forma alguma, comprometer o trabalho pedagógico, já que a ausência de planejamento efetivo, clareza no desenvolvimento das aulas e de uma avaliação pautada na e para as aprendizagens, colocariam em risco todo o processo.

A organização do ensino por ciclos procura, oficialmente, contribuir para o sucesso das aprendizagens de todos os estudantes. Para tanto, requer da escola mudanças significativas em sua estrutura como um todo e nas formas de conduzir as aprendizagens em sala de aula, o que demanda uma sólida formação continuada (DOURADO, 2007).

No Distrito Federal, a experiência com ciclos iniciou em 1963, ocasião em que o ensino primário foi dividido em três fases: a primeira abrangia a 1ª e 2ª séries, denominava-se fase da

alfabetização; a segunda, a 3^a, 4^a e 5^a, e a terceira fase, a 6^a série. A primeira fase era dividida em quatro etapas, que se referiam aos estudos do pré-livro, do livro de leitura intermediária, do primeiro e segundo livro. A promoção do aluno da primeira fase para a segunda ocorria quando completasse o processo de alfabetização. Tal política originou-se em virtude do alto índice de reprovação nas duas séries iniciais (VILLAS BOAS, 2007).

A eliminação de séries isoladas e a criação de fases contribuíram para a permanência do aluno na alfabetização, caso ele não vencesse os contratempos básicos do processo de ler (DISTRITO FEDERAL, 1969). O aumento das matrículas nas escolas do DF impediu a continuidade da organização da escolaridade por meio de fases e etapas. Seu término deu-se no final dessa mesma década (1960).

Ainda no DF, na década de 1980, surgiu o Ciclo Básico de Alfabetização dividido em três níveis: iniciando, continuando e concluindo. Consistiu na ampliação do período de aprendizagem por meio da supressão da reprovação nas duas primeiras séries do Ensino Fundamental (antigas 1^a e 2^a séries). Em seguida, foi implantado o Projeto ABC, em 1984, “com o objetivo de as crianças desenvolverem todo o processo de alfabetização sem descontinuidade e sem vivenciarem fracasso” (VILLAS BOAS, 2007, p. 47).

Em 1995 foi implementada, no Distrito Federal, a Escola Candanga, organizada em três fases de formação, fundamentadas no desenvolvimento humano. Os alunos eram agrupados por idade: 06, 07, 08 e 09 anos – 1^a fase (infância); 09, 10, 11 e 12 anos – 2^a fase (infância para adolescência); 12, 13, 14 e 15 anos – 3^a fase (adolescência). De acordo com Pereira (2007), foi outra tentativa de exorcizar o fantasma da reprovação. Em 2005, em relação ao Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2005; 2006), emergiu o BIA. Em 2008, conforme já mencionado, o BIA foi estendido para toda a rede.

Respalhada pela Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, com a intenção de melhorar a qualidade do ensino, o tempo do estudante na escola e garantir a progressão continuada para as aprendizagens, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF optou pelo acesso à escola aos seis anos e implantou o Bloco Inicial de Alfabetização - BIA. Segundo as Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as aprendizagens (DISTRITO FEDERAL, 2014a), o BIA, criado para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, possibilitaria às crianças de seis anos usufruir o direito à educação, em um contexto mais inovador voltado à alfabetização e ao letramento pleno e proficiente, sem perder de vista a ludicidade.

É preciso clarificar que, diferentemente dos demais Estados brasileiros, no contexto do Distrito Federal, quando nos reportarmos ao 2º ciclo, estamos nos referindo aos anos iniciais.

Isto porque a organização da escolaridade em ciclos, no DF, está estruturada da seguinte forma: a Educação Infantil corresponde ao primeiro Ciclo, sendo constituída por Creches (crianças de 4 meses a 3 anos) e Pré-Escola (crianças de 4 a 5 anos); o Ensino Fundamental está organizado em 2º Ciclo para Aprendizagem, composto pelos Anos Iniciais, divididos em Bloco 1 - BIA (1º, 2º e 3º anos) e Bloco 2 (4º e 5º anos) e, por último, o 3º Ciclo para Aprendizagem, composto pelos Anos Finais, também, divididos em Bloco 1 (6º e 7º anos) e Bloco 2 (8º e 9º anos).

As Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as aprendizagens (DISTRITO FEDERAL, 2014a) é, portanto, um projeto de educação que alcança os primeiros cinco anos do Ensino Fundamental e prescreve, oficialmente, todo o trabalho pedagógico desenvolvido nos anos iniciais.

Para garantir o acompanhamento pedagógico, a SEEDF aposta na utilização de registros descritivos visíveis dos avanços e necessidades de cada estudante, de cada turma e da unidade escolar como parâmetro para planejar ações que contribuam para a resolução dos problemas de ensino e de aprendizagem. Tais problemas são demonstrados por meio do uso de procedimentos e instrumentos, tais como: observação, provas, exercícios, pesquisas, entrevistas e outros.

O trabalho pedagógico das escolas, de acordo com as Diretrizes Pedagógicas (DISTRITO FEDERAL, 2014a), desenvolve-se por meio da avaliação formativa e pelo seu compromisso com as aprendizagens de todos. Para isso, necessita da avaliação diagnóstica. Isso significa que a avaliação é permanente. Deste modo, a expressão **avaliação para as aprendizagens** assume o lugar de **avaliação das aprendizagens**, uma vez que se articula com a avaliação formativa.

Assim, dentre as estratégias pedagógicas de intervenção para as aprendizagens, destacam-se o Reagrupamento e o Projeto Interventivo, conforme dispunham os documentos anteriores² (DISTRITO FEDERAL, 2006; 2010) às Diretrizes (DISTRITO FEDERAL, 2014a). O primeiro é uma estratégia de trabalho em grupo que atende a todos os estudantes, permitindo o avanço contínuo das aprendizagens de cada um. São duas as modalidades de Reagrupamento: intraclasse e interclasse.

Esses agrupamentos são orientados pela avaliação diagnóstica. No reagrupamento, em determinados momentos, os estudantes realizam as mesmas atividades e, em outros, são

² DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Proposta Pedagógica para o Bloco Inicial de Alfabetização, 1ª Edição, 2006; DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal Estratégia Pedagógica para o Bloco Inicial de Alfabetização, 2ª Edição, 2010.

diferenciadas, apresentando desafios específicos. O intraclasse “consiste na formação de grupos de estudantes de uma mesma turma, durante o horário das aulas” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 57). Isto determina a forma de organização dos grupos, que é o diagnóstico das necessidades e possibilidades de aprendizagem, realizado pelo professor (DISTRITO FEDERAL, 2014a).

No interclasse “são formados grupos de estudantes de diferentes turmas, do mesmo ano ou não, do mesmo bloco ou não, a partir de necessidades e possibilidades diagnosticadas” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 57). Os professores dessas turmas e outros profissionais da escola organizam-se para o acompanhamento do trabalho de cada grupo, considerando as especificidades de cada um deles. Assim, os estudantes são agrupados por níveis aproximados de aprendizagem. De acordo com Silva (2012, p. 4), os “reagrupamentos são planejados nos momentos de coordenação pedagógica a partir de objetivos definidos pelos professores, com o intuito de superar dificuldades, enriquecer e aprofundar conhecimentos”.

As vantagens apontadas pelo documento (DISTRITO FEDERAL, 2014a) é que essa dinâmica fortalece a interlocução entre os professores, tornando-os corresponsáveis pelas aprendizagens de todos os alunos; a reconstituição dos grupos, sendo temporária e dinâmica, oferece oportunidades amplas de aprendizagens, além de evitar atribuição de rótulos, como grupos **fortes** e **fracos**.

Por outro lado, reconhecemos que esse trabalho poderia ser organizado e conduzido pela mesma profissional que os acompanha, com os aprendizes de uma mesma turma que carecessem de intervenções didáticas específicas para avançarem na construção do conhecimento, no contraturno, a fim de evitar confusões nas representações infantis quanto ao seu ano-ciclo de estudos regulares. Esse desenho aproxima-se do descrito a seguir: o projeto interventivo.

O Projeto Interventivo parte de um diagnóstico e consiste no atendimento aos estudantes que, após experimentarem todas as estratégias pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, ainda evidenciam necessidades suplementares de aprendizagem. De acordo com Villas Boas (2010, p. 152), os “projetos interventivos devem ser muito bem organizados para que nenhum estudante se perca. O professor observa, identifica e analisa as conquistas de cada estudante para orientar a continuidade da sua aprendizagem e do trabalho pedagógico” (VILLAS BOAS, 2010). Para ela, esse processo é a avaliação formativa em ação. Silva (2012) reforça que, ao desenvolver o Projeto Interventivo, atuações diferenciadas necessitam ser desempenhadas com vistas à aprendizagem significativa, contextualizada, lúdica e prazerosa.

Ao contemplar as necessidades dos estudantes que se encontram em diferentes níveis no processo de alfabetização, essas estratégias de intervenção consideram a heterogeneidade das aprendizagens; portanto, o que se pretende é fazer com que cada estudante avance. Os professores dessas turmas e outros profissionais da escola são quem conduzem esses processos.

A esse respeito, Pereira (2015) observa que, no BIA, ampliar o tempo e reorganizar os espaços não garante as aprendizagens. De acordo com a autora, outras intervenções são necessárias para garantir que “o BIA se estabeleça como uma escola diferente da que conhecemos tão bem” (PEREIRA, 2015, p. 40). Em contrapartida, reconhecemos que o reagrupamento pode incidir em uma suposta homogeneidade, a nosso ver, não alcançado no contexto de uma sala de aula.

Podemos inferir que, na seriação, os alunos são avaliados em um processo comum; já os ciclos possibilitam uma organização mais flexível, ao valorizar a conquista das aprendizagens de cada um. Torna-se válido ressaltar que nos anos iniciais da SEEDF, incluindo o BIA, existe a **vivência**. Constitui-se em uma estratégia que pressupõe decidir sobre o avanço do estudante na mesma etapa/modalidade.

Abrange um período experimental de no mínimo cinco e, no máximo, dez dias letivos consecutivos, buscando retratar os aspectos cognitivos, afetivos e sociais dos estudantes. Após essa permanência no ano subsequente, convivendo com atividades, conhecimentos mais ampliados e aprofundados em relação ao previsto para o ano/turma de origem, compete à equipe pedagógica da escola, além do planejamento das atividades a serem desenvolvidas, a avaliação e o acompanhamento, decidindo pelo avanço ou não do aprendiz (DISTRITO FEDERAL, 2014a).

Entretanto, compreendemos, tal como sinaliza Chartier (2010), que quaisquer inovações exigem tempo e formação contínua, resistência aos slogans de consumismo pedagógico, bem como aos discursos políticos ilusórios. Somando-se a isso, para a mudança manifestar-se, há necessidade de aceitação pelo grupo de professores, pois esta ajudaria na melhoria das aprendizagens dos estudantes no ciclo de alfabetização.

A próxima seção se encarrega de discutir as mudanças didáticas e pedagógicas para o ensino da leitura e da escrita na alfabetização.

1.3 A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade
(FREIRE, 1988, p. 8).

1.3.1 Concepções introdutórias de ensino da leitura e da escrita

Um dos problemas detectados no Brasil é o fato de que muitas crianças não conseguem consolidar o processo de alfabetização nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. O desempenho, ao final do terceiro ano, não alcança o nível de alfabetização esperado, o que faz com que muitos estudantes cheguem ao final do Ensino Fundamental sem fazer uso adequado da leitura e da escrita.

No Brasil, a discussão dos métodos foi, em vários momentos, marcada por posições políticas, novos governos e pela oposição entre os métodos tidos como **inovadores** e os **tradicionais**. Deste modo, o debate sobre a aquisição da leitura e da escrita girava em torno do **como ensinar**, da prevalência de um método sobre o outro. A questão dos métodos de alfabetização estava bem polarizada: os métodos sintéticos, de um lado; e os métodos analíticos, de outro. Segundo Soares (2016), via-se no método a solução para o fracasso na alfabetização.

Para Moraes (2012, p. 27), “apesar das diferenças que aparentam, têm uma única e comum teoria de conhecimento subjacente: a visão empirista/associacionista da aprendizagem”. O processo de aprendizagem é marcado pela repetição e memorização; os aprendizes são vistos como tábulas rasas, sem esquemas cognitivos para interagir com os diversos objetos de saber, a exemplo da escrita alfabética; seguiam rigidamente os passos determinados pelo professor, que ora enfocava as unidades menores (sílabas, letras e fonemas) até alcançar os textos cartilhados, como é o caso dos métodos sintéticos; outras vezes, partiam dos textos cartilhados rumo às unidades linguísticas menores (métodos analíticos).

Para o autor, os métodos sintéticos ainda influenciam a prática da alfabetização no Brasil. Primeiro o estudante aprende as unidades menores da língua, para juntá-las codificando e decodificando para, depois, ler palavras, frases e textos. O conjunto desses métodos agrega o método alfabético, o método silábico e o método fônico.

No método alfabético, o aprendiz recebe a instrução de que os sons podem ser substituídos pelas letras e, depois de memorizar os nomes das letras, começa a juntá-las,

formando sílabas. Após ler sílabas variadas, formam palavras e depois textos. Este método, segundo o autor, toma a letra como unidade (MORAIS, 2012).

No método silábico, a sílaba representa a unidade, conservando a mesma lógica do método alfabético. A diferença está na ideia de que o estudante compreende que as letras substituem sons e, também, na crença de que podem ser lidas palavras escritas com apenas duas letras. Assim, o sujeito aprendente memoriza as sílabas para ler palavras, depois frases e, por fim, textos (MORAIS, 2012).

O último método desse conjunto é o fônico. Nele, a unidade é o fonema. Para Morais (2012, p. 29), existe “a crença de que os fonemas existiriam como unidades na mente do aprendiz”. Assim, os nomes das letras não equivalem ao som que elas apresentam, cabendo ao estudante treinar os fonemas e memorizar as letras equivalentes a eles. Ao realizar as correspondências grafema-fonema, conseguiria ler as palavras.

No outro lado do conjunto dos métodos tradicionais de alfabetização estão os métodos analíticos, os quais partem da ideia que, analisando as unidades maiores, como palavras, frases e textos, o estudante faria a decomposição em unidades menores. Nessa constelação encontramos, baseados em Morais (2012), o método de palavração, método de sentencição e o método global.

No método da palavração, o estudante identifica e copia um repertório de palavras, durante um tempo, e depois as decompõem em sílabas, e estas em letras ou fonemas. O método de sentencição, diferente do anterior, propõe ao estudante a memorização de frases ou sentenças completas. No global, o estudante deve partir de narrativas escritas. Trabalha-se as frases, depois as sílabas e, por último, os fonemas de algumas das palavras selecionadas (MORAIS, 2012).

Da união entre os métodos sintéticos e analíticos originou-se o método analítico-sintético, ou sintético-analítico. Nele o estudante explora, de forma simultânea, o todo e as partes. Porém, de acordo com Morais (2012), o paradigma empirista-associacionista permaneceu, e a maneira de ensinar e a concepção da escrita, como código de transcrição, mantiveram-se também, já que, para esses métodos, a escrita é considerada tão somente um “código de transcrição gráfica das unidades sonoras” (FERREIRO, 2010, p.10).

A cartilha apresentava um universo de leitura bastante restrito, em função mesmo de seu objetivo: tratava-se de um pré-livro destinado a um pré-leitor. Limitava-se ao ensino de uma técnica de leitura, a decifração de um elemento gráfico em um elemento sonoro. Era a iniciação da criança ao mundo da escrita, momento em que deveria aprender a identificar os sinais gráficos (letras, sílabas, palavras) e associá-los aos sons correspondentes. A cartilha era

coerente com os postulados dos métodos tradicionais, parte da crença de que, ensinando a decodificar e codificar, a criança aprenderia a ler e escrever, e apresenta uma escrita sem significado.

Sabemos que o método em si não garante a aprendizagem, e que o aspecto da formação docente é crucial. O grande desafio dos alfabetizadores e pedagogos é promover momentos em que os estudantes possam entender, durante o processo de alfabetização, as propriedades e convenções do sistema alfabético de escrita, conforme defendem Ferreiro e Teberosky (1999) e Morais (2012; 2005), como destacamos a seguir.

1.3.2 Algumas contribuições da Teoria da Psicogênese da Língua Escrita

A partir da década de 1980, as críticas a essa perspectiva predominante de alfabetização, na forma de métodos tradicionais de alfabetização, ganhou realce. No concernente aos materiais didáticos, é evidente a crescente crítica às cartilhas, visto que a língua, nesse ponto de vista, era concebida como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Segundo Ferreiro (2012), a alfabetização não deve mais ser entendida como mera transmissão de uma técnica instrumental. E isso implica preservar, na escola, o sentido que a leitura e a escrita têm como práticas sociais, a fim de formar o cidadão da cultura escrita.

A partir daquela década, concepções psicológicas, linguísticas, sociolinguísticas e psicolinguísticas vêm impulsionando revisões didáticas e pedagógicas nas formas de pensar e conceber o ensino de língua nas escolas. Inegavelmente o currículo, também, a partir de então, vem sofrendo transformações.

A Teoria Psicogenética colocou em questão os pressupostos até então vigentes nos currículos oficiais no Brasil, compreendendo que o sujeito que aprende atua ativamente na reconstrução da escrita, elabora hipóteses e as reconstrói, até alcançar uma escrita alfabética e ortográfica. Deu ênfase à competência linguística da criança e às suas capacidades cognoscitivas, ao sujeito que a teoria de Piaget ensinou a descobrir. Um sujeito ativo que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza e etc. Explica os processos e as formas mediante as quais as crianças aprendem a ler e a escrever (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Diferentemente do modelo tradicional associacionista da aquisição da linguagem, a Psicogenética reconhece que “a obtenção de conhecimento é um resultado da própria

atividade do sujeito, isto significa que o ponto de partida de toda aprendizagem é o próprio sujeito” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 31).

Assim, “no lugar de uma criança que recebe pouco a pouco uma linguagem inteiramente fabricada por outros, aparece uma criança que reconstrói, por si mesma, a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 24). Em outras palavras, ela formula hipóteses, não espera passivamente, procura ativamente compreender a natureza da linguagem.

Constituindo-se não em uma teoria do ensino, mas em contribuição teórica no campo da linguagem, a teoria da Psicogênese da Língua Escrita, idealizada por Ferreiro, Teberosky e colaboradores (1999), desencadeou mudanças significativas no campo da alfabetização. Portanto, a preocupação está em *como os sujeitos aprendem*. Esse procedimento, segundo as autoras, traduz um processo longo e árduo que se assemelha ao que a humanidade passou para construir a escrita.

A teoria, portanto, deu ênfase à competência linguística da criança e às suas capacidades cognoscitivas, ao enfatizar que a escrita desse sujeito segue uma linha de evolução surpreendentemente regular (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Ferreiro (2010) analisa as produções escritas das crianças dentro de três estágios: a) distinção entre o modo de representação icônico e o não icônico; b) utilização de meios mais elaborados de escrever (escritas intrafigurais, escritas interfigurais); e c) a fonetização da escrita.

A fase icônica tem início quando a criança faz rabiscos, tenta imitar a escrita adulta, conhecida como garatuja, indicando transição a caminho da fase pré-silábica, sem saber diferenciar o desenho da escrita. Na fase não icônica, a criança já diferencia o desenho da escrita, começa a utilizar meios mais elaborados para escrever, e tem a preocupação de demonstrar a diferenciação das escritas produzidas, como a utilização de letras diferentes para a escrita de objetos diferentes, explorando eixos quantitativos e qualitativos. No eixo quantitativo, a escrita alcança, no mínimo, três letras para que a palavra seja interpretável; já no qualitativo, a posição das letras é alterada.

Nos dois estágios anteriores, o aprendiz não apresenta preocupação em relacionar letra-som, ou seja, não se atentou, ainda, para os aspectos sonoros da língua. Ambos podem ser compreendidos como o período pré-silábico de escrita. Já a fonetização de escrita inicia no período silábico, passa pelo silábico-alfabético e culmina no período alfabético. Surge com a tentativa de dar valor sonoro a cada uma das letras que compõem a escrita. Nesse caso, cada fase possui especificidades. Isto significa que, na fase silábica de qualidade, a atenção não é para o valor sonoro da letra, mas da sílaba que, em geral, a escrita é representada/notada pelo

som vocálico. Gradativamente, essa hipótese vai sendo refinada com as hipóteses silábico-alfabética e alfabética.

Nessa lógica, para Ferreiro (2010), os sujeitos passam por quatro períodos: o pré-silábico, o silábico, o silábico-alfabético e o alfabético. Em cada um deles os aprendizes têm diferentes hipóteses ou explicações para como a escrita alfabética funciona; portanto, têm diferentes desafios a resolver. De acordo com Morais (2012, p. 49), elas precisam responder a duas questões: “O que as letras representam (notam)? Como as letras criam representações (ou notações)?”.

O estágio **pré-silábico** é marcado por um longo período; o aprendiz precisa conhecer os significados dos sinais escritos. De acordo com Morais (2012, p. 54), ele “ainda não descobriu que a escrita nota ou registra no papel a pauta sonora, isto é, a sequência de pedaços sonoros das palavras que falamos”.

No **silábico**, é necessário resolver a hipótese de que a escrita vincula-se com a pronúncia das partes da palavra. Para Morais (2012), esse período é marcado por um grande salto. O aprendiz “passa, finalmente, a interpretar que o que a escrita nota ou registra é a pauta sonora das palavras que falamos” e “concebe que para cada sílaba pronunciada, deve-se colocar uma letra” (MORAIS, 2012, p. 58). É nessa etapa que a criança compreende que a escrita representa/nota o som da fala, isto é, “hipótese silábica é uma construção original da criança que não pode ser atribuída a uma transmissão por parte do adulto” (FERREIRO, 1999, p. 213). É importante frisar que, nesse estágio, o sujeito, inicialmente, compreende que a unidade palavra integra **pedaços** entendidos, *a priori*, no eixo da quantidade, ou seja, fase silábica de quantidade; e *a posteriori*, ocorre o que destacamos anteriormente, ele passa a articular os **pedaços** à esfera sonora, fase silábica de qualidade (MORAIS, 2012).

No estágio **silábico-alfabético** o aprendiz já descobriu que uma letra não é suficiente para compor as sílabas e recorre, ao mesmo tempo, às hipóteses silábica e alfabética, isto é, ora utiliza apenas uma letra para notar as sílabas orais das palavras; ora utiliza mais de uma letra, instituindo relação entre fonema e grafema. Isto significa que a criança começa a perceber “que a escrita alfabética nota (a pauta sonora, ou seja, as partes orais das palavras que falamos), em lugar de achar que se escreve colocando uma letra para cada sílaba, descobre que é preciso pôr mais letras” (MORAIS, 2012, p. 62). É um momento conflitante para a criança, onde ela começa a observar a distância entre sua escrita e a escrita do adulto e, ao perceber que o valor sonoro é determinante para o desenvolvimento da escrita, então, passa a acrescentar letras, principalmente na primeira sílaba (FERREIRO, 1999).

No último período, o **alfabético**, “as crianças resolvem as questões o que e como da forma como o fazemos nós, adultos bem alfabetizados e usuários do português: colocando, na maioria dos casos, uma letra para cada fonema que pronunciamos” (MORAIS, 2012, p. 64). O nível alfabético é o ponto de partida para novos desenvolvimentos, visto que a criança continua a construção desse processo percebendo as regras, coordenando os conhecimentos já construídos e formulando novas hipóteses para compreender o sistema de escrita (FERREIRO, 1999).

Segundo Morais (2012), não podemos confundir a chegada a uma hipótese alfabética com estar alfabetizado. Nessa fase da escrita alfabética, os aprendizes precisam aprender as convenções da língua. São processos evolutivos e, cabe salientar, ainda, que esses períodos/fases não podem ser encarados como **caixas**, o que sugeriria, inevitavelmente, um processo estanque, fechado. Em outras palavras, são marcos importantes que ajudam na apreensão das hipóteses de escrita e, mais, em como intervir, didaticamente e pedagogicamente, em cada uma delas, conforme sublinha Coutinho (2005).

Como vimos, o processo de apropriação da leitura e da escrita, enquanto objetos de ensino, sofreram alterações no decorrer da história da alfabetização e trouxeram grandes contribuições para o ensino da língua materna. Para Chartier (1998), conforme já realçado, estas mudanças podem ser vistas sob duas categorias: mudança de natureza didática (definições de conteúdos) e mudança de natureza pedagógica (modalidades de organização dos alunos na sala de aula, emprego do tempo, formas de avaliação, etc.).

A orientação construtivista, segundo Morais (2012), pressupõe que a escrita alfabética representa um sistema notacional e não um código, e que, como realçam Ferreiro e Teberosky (1999), seu aprendizado envolve um complexo trabalho conceitual, que é completamente desconsiderado pelos métodos tradicionais de alfabetização. A escrita alfabética, segundo Morais (2012), não é um código que transpõe graficamente as unidades sonoras (fonemas), mas um sistema de representação escrita (notação) dos segmentos sonoros da fala. Nesse caso, conforme sublinhamos, o aprendiz apropria-se desse objeto de conhecimento lançando mão de várias hipóteses, que marcam esse longo e rico processo evolutivo. De acordo com Ferreiro (2010), as crianças precisam compreender que as letras representam ou notam a pauta sonora das palavras que falamos e que, para escrever diferentes palavras, é preciso variar as formas gráficas registradas.

Precisamos entender que os autores não estão defendendo o retorno dos antigos métodos tradicionais, mas a importância de os alfabetizadores terem metodologias de alfabetização

para ajudar as crianças a descobrirem o sistema alfabético e suas propriedades e, assim, dominarem suas convenções.

Para Chartier (2007), os professores necessitam estar conscientes de que, na alfabetização, devemos articular o trabalho de apropriação do sistema alfabético com a compreensão textual, tanto para ler textos como para escrevê-los. Isto implica preservar, na escola, o sentido que a leitura e a escrita têm como práticas sociais, a fim de formar o cidadão da cultura escrita.

Segundo Soares (2003), é necessário **reinventar** a alfabetização, recuperando a especificidade desse campo. O Brasil viveu, nas últimas décadas, um processo de **desinvenção** desse campo, o que corroborou para tornar estanques os índices de alfabetização no país. Como consequência do debate e das produções num espectro mais amplo, na sala de aula, houve um distanciamento do ensino que primasse, por exemplo, as relações som-grafia, visto que esse enfoque passou a ser visto como tradicional, por ser conteúdo abordado nas cartilhas e, portanto, refletido nos métodos tradicionais de alfabetização.

Em complementaridade a essa ideia, a autora, em diferentes obras, adverte que é preciso não ter receio do termo **método**, mas com outro sentido do que vem sendo apregoado nos métodos tradicionais. Nessa direção, a autora defende

[...] método que seja o resultado da determinação clara de objetivos definidores dos conceitos, habilidades, atitudes que caracterizam a pessoa alfabetizada, numa perspectiva psicológica, linguística e também (e talvez, sobretudo) social e política... compreendendo esta como sujeito ativo que constrói o conhecimento, e não ser passivo que responde a estímulos externos; que seja, enfim, o resultado da definição de ações, procedimentos, técnicas compatíveis com esses objetivos e com essa opção teórica (SOARES, 2008, p. 95-96).

Ao se referir a método, a estudiosa atesta que métodos são os caminhos que conduzem a criança alfabetizada. Em outras palavras, assemelha-se ao que Morais e outros atestam como **metodologias** e/ou procedimentos, variados métodos para favorecer os processos de alfabetização e letramento, ou seja, a apropriação, pela criança, da leitura e da escrita.

Defendemos, neste estudo, ancorados em Morais (2012), que é urgente, no caso da alfabetização, superar os antigos métodos de alfabetização e lançarmos mão, nos currículos, nas práticas de sala de aula, de metodologias de alfabetização que assegurem a consolidação do objeto escrita alfabética nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Isto em articulação com o campo do letramento, na contemporaneidade, letramentos, assumindo a perspectiva de alfabetizar letrando (SOARES, 2004; MORAIS, 2005; 2012) e concordando com programas

de formação docente de alcance nacional como o PNAIC³ (BRASIL, 2012a) e, mais recentemente, o Programa Mais Alfabetização⁴ (BRASIL, 2018). Contudo, acentuamos que a presente pesquisa não incide diretamente sobre esses Programas como um todo, mas em relação a essa premissa de alfabetizar o estudante nos primeiros dois anos do ciclo de alfabetização.

Recuperando o que Morais (2012) discute acerca das propriedades do sistema de escrita alfabética - SEA, destacamos, a seguir, os princípios que o alfabetizador necessita ter clareza quanto ao ensino e ao aprendizado desse objeto de conhecimento que é a escrita:

1. Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos.
2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p).
3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada.
4. Uma letra pode repetir-se no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras.
5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras.
6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem.
7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos.
8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.
9. Além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem.
10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante – vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal (MORAIS, 2012, p. 51).

As discussões sobre o SEA remetem à reflexão sobre como as crianças se apropriam da língua escrita. Como vimos, elas formulam hipóteses sobre a escrita, precisam refletir sobre a relação estabelecida entre fala e escrita e conhecer o sistema convencional da escrita; portanto, fazem uso da Consciência Fonológica. É esta temática que abordamos a seguir.

³ O PNAIC, instituído pela Portaria nº 867 em 2012, apresentou-se como um compromisso formal assumido pelos Governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e Municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

⁴ O Programa Mais Alfabetização, criado em 2018, cumpre determinação da BNCC, pretende atender estudantes com a presença de assistentes de alfabetização, que trabalharão em conjunto com os alfabetizadores em turmas de 1º e 2º anos do EF.

1.3.3 Algumas contribuições da consciência fonológica para o processo de alfabetização

Entendemos que há uma estreita relação entre Consciência Fonológica - CF e alfabetização. Morais (2012) define a CF como um conjunto de habilidades que permite refletir sobre as partes sonoras das palavras. Pode ir desde a percepção da extensão das palavras e de semelhanças fonológicas entre elas, até a manipulação de sílabas e fonemas. Essa capacidade de refletir sobre as unidades sonoras de forma consciente é compreendida como habilidades metafonológicas.

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

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

Soares (2016, p. 170) acredita que há uma hierarquia no desenvolvimento da CF que segue a estrutura das palavras: “a criança revela consciência de rimas e aliterações antes de alcançar a consciência de sílabas; revela consciência de sílabas antes de alcançar a consciência de fonemas”. Entretanto, a autora esclarece que esses diferentes níveis fundamentam-se em uma sequência previsível. Concordando com Soares (2016), entendemos que, ao recorrer a alternativas didáticas em sala de aula para explorar esse objeto de conhecimento, é importante, em uma lógica coerente de apropriação, não abordar a unidade fonema, inicialmente, considerando o grau de complexidade para um aprendiz que iniciou formalmente seu processo de alfabetização.

A autora acrescenta que o desenvolvimento desses níveis opera com a oralidade. Em primeiro lugar, a criança volta a atenção para o estrato fônico da fala; em segundo, torna-se sensível às possibilidades de segmentar a fala, o que faz com que compreenda a escrita alfabética como notações que representam os sons da fala. Nesse sentido, a sensibilidade aos fonemas só é desenvolvida relacionando oralidade e escrita (SOARES, 2016). A aquisição da

escrita exige que o indivíduo reflita sobre a fala, estabeleça relações entre os sons da fala e sua representação na forma gráfica.

Para Moraes (2012), certas atividades em sala de aula ajudam a promover a reflexão sobre partes orais e partes escritas das palavras. Destaca esse trabalho sobre duas perspectivas: a primeira, a partir de textos poéticos, como cantigas, parlendas e quadrinhas que as crianças sabem de cor e que fazem parte do mundo real delas. Esses textos apresentam rimas, aliterações, repetições e produzem sonoridade. Por serem de fácil memorização, possibilitam um rico trabalho sonoro acompanhado da escrita das palavras. Todo sujeito aciona a memória mnemônica. Ela atua no processo de apreensão do conhecimento. A outra perspectiva são as situações lúdicas e jogos com palavras que permitem a exploração das dimensões sonora e gráfica. As crianças brincam com as palavras sem que, para isso, tenham que treinar consciência fonêmica ou famílias silábicas.

O pesquisador esclarece que,

[...] o ensino que visa desenvolver a consciência fonológica pode e deve ter um sentido lúdico e de promoção da curiosidade metalinguística de nossas crianças, respeitando a evolução de suas capacidades de pensar sobre as partes orais de palavras e permitindo que o contato com a escrita das mesmas palavras favoreça a reflexão metalinguística (MORAIS, 2019, p. 225).

Por isso, o autor defende que, para praticarmos um currículo eficiente, é necessário ter clareza do que oportunizar aos estudantes. Defender o trabalho com a consciência fonológica aos cinco anos de idade, no final da Educação Infantil, assegura que muitas crianças saiam dessa etapa sem ter tido a chance de brincar com textos e palavras. Assim, no lugar de treinamentos enfadonhos, propõe atividades lúdicas em que as crianças exercitem a curiosidade sobre as palavras (MORAIS, 2019).

Reiteramos que o professor em sala de aula, ao realizar essas atividades, pode (e deve) partir de um trabalho amplo com a leitura e escrita, oportunizando que as crianças brinquem com as palavras através de atividades lúdicas e interativas. Por exemplo, por meio de rimas e aliterações. A rima representa a correspondência fonêmica entre duas palavras a partir da vogal da sílaba tônica, podendo alcançar sílabas inteiras, unidades intrassilábicas. As aliterações são marcadas pelas semelhanças sonoras nos pedaços iniciais das palavras (MORAIS, 2012).

Portanto, trabalhar com a consciência fonológica não significa treinos fonêmicos exaustivos como requisitos para alfabetização, como a relação do fonema (som) e grafema (letra). Trabalhar a consciência fonológica exige um processo de ensino do sistema alfabético

e suas convenções e, sempre que possível, concordando com os autores que defendem a perspectiva de alfabetizar letrando, lançando mão de gêneros textuais que propiciem esse trabalho.

Morais (2012) chama a atenção para o fato de que o desenvolvimento de habilidades de CF, embora necessárias para o domínio do sistema alfabético, não são condição suficiente, já que o sistema notacional tem propriedades que precisam ser compreendidas e reconstruídas mentalmente, conforme explicitadas anteriormente. Ao desenvolver o trabalho de CF por meio do letramento, é fundamental compreender o que esse termo representa.

1.3.4 A interdependência entre Alfabetização e Letramento

Como vimos, o conceito de alfabetização foi evoluindo de acordo com as épocas, as culturas, a chegada das tecnologias e demais inovações, criando, assim, os termos letramentos e multiletramentos, em função das necessidades sociais e políticas. O mundo mudou, desfazendo aquelas identificações: ler não é mais decodificar e o leitor não é mais o alfabetizado. Hoje é preciso alfabetizar e letrar (FERREIRO, 2012).

A palavra letramento é uma tradução para o português da palavra inglesa *literacy*; designa o estado ou condição daquele que é *literate*, ou seja, daquele que não só sabe ler e escrever, também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita. *Literate* é, pois, o adjetivo que caracteriza a pessoa que domina a leitura e a escrita (SOARES, 2004).

O conceito de letramento tem seu aflorar devido à insuficiência reconhecida do conceito de alfabetização. Está presente na escola, manifestado em ações pedagógicas de reorganização do ensino e reformulação dos modos de ensinar (SOARES, 2000). A pessoa que aprende a ler e a escrever se torna alfabetizada; a que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita, torna-se letrada. Podemos dizer, em outras palavras, que letramento é o estado ou condição de um indivíduo que se apropria da escrita e de suas práticas sociais ou, conforme sinaliza Soares (2004), estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita.

O vocábulo letrado assinala para o sujeito que emprega e vivencia práticas sociais de leitura e de escrita, enquanto o termo alfabetizado designa o indivíduo que se apropriou do sistema de escrita para utilizar e experimentar essas práticas. Para Moraes (2012), além da apropriação do sistema de escrita alfabética - SEA, o sujeito alfabetizado precisa ter autonomia na leitura e produção de textos de curta extensão.

Neste sentido, tanto as atividades de reflexão sobre o SEA e suas convenções, quanto as práticas sociais da leitura e da escrita, necessitam permanecer presentes em sala de aula. Portanto, o que chamamos hoje de processo de alfabetização comporta a aprendizagem coletiva e simultânea da leitura e da escrita no contexto das práticas sociais.

Chartier (2016, p. 288) esclarece o termo letramento como “a capacidade de ler textos considerados, em um determinado tempo, como socialmente necessários”. Ao fazer essa afirmação, a pesquisadora acrescenta que o que produz as **revoluções da leitura**, ou seja, as mudanças históricas na leitura, são as tecnologias que transformam os modos de produção ou de reprodução dos textos. Assim, o saber ler muda a cada período histórico.

Segundo Kleiman (2005, p. 1), “o letramento é um conceito criado para falar dos usos da língua escrita não somente na escola, em todos os lugares”. A leitura é compreendida como parte desse processo mais amplo, o letramento, que se caracteriza com a apropriação desta e da escrita nas diferentes práticas sociais.

Essa concepção de leitura com foco na interação é complexa, pressupõe que os sujeitos sejam vistos como interlocutores ativos, dialogando e construindo o significado do texto, já que nele há lugar para uma sucessão de implícitos, percebidos quando se tem o contexto sócio cognitivo dos participantes (KOCH; ELIAS, 2014). Desta maneira, o texto ocupa posição privilegiada e, na maioria das vezes, norteia o trabalho com os demais eixos. As práticas de linguagem se fazem presentes como meio de interação, informação e comunicação (KLEIMAN, 2016).

Portanto, se alfabetizar significa orientar a criança para o domínio da base alfabética de escrita e suas convenções, letrar caracteriza-se por levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e escrita. É preciso reconhecer o mérito teórico e conceitual de ambos os termos e o desafio dos educadores, face ao ensino da língua escrita: o alfabetizar letrando. Esse processo constitui-se em aprender a ler e escrever com base em textos reais, identificando os usos sociais e culturais da leitura e da escrita, conhecendo vários gêneros textuais em diferentes suportes (SOARES, 2000). Sobre esse assunto, a autora sublinha que

[...] deve haver complementaridade e equilíbrio entre alfabetização e letramento, embora haja distinção terminológica entre esses conceitos. Alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos ou sobrepostos, é importante distingui-los ao mesmo tempo em que é importante aproximá-los (SOARES, 2004, p. 90).

O desenvolvimento de ambiente adequado em sala de aula assegura que os estudantes se tornem leitores e escritores praticantes e proficientes. Conforme discorre Lerner (2007, p. 18),

O necessário é fazer da escola um âmbito onde a leitura e a escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumir.

Assim, Chartier (2007) chama a atenção ao que concebe como bons professores: são aqueles que procuram inovar; entretanto, são estáveis, perseverantes em seu modo de ensinar. São aqueles que, antes de mudarem, testam os procedimentos. A autora afirma que o professor necessita saber relacionar a base teórica ao seu cotidiano para ensinar bem e alcançar bons resultados escolares. Por meio da teoria, o professor adquire a capacidade de análise que lhe permite discutir a própria ação; sem a prática, não será eficiente em sala de aula. Logo, a autora considera que os saberes científicos e os saberes da ação devem se articular em favor das aprendizagens.

Ainda de acordo com a pesquisadora, se o que se deseja é inverter o fracasso escolar em leitura e escrita, os instrumentos de trabalho precisam ser questionados. Em pesquisa realizada na França, concluiu que os professores que conseguem ensinar bem as crianças a ler e a escrever utilizam, simultaneamente, vários procedimentos, conforme esclarece nesse trecho:

Todos os professores que conseguem ensinar bem as crianças a ler são, também, de certa maneira, ecléticos. Nunca têm um só procedimento, mas vários sistemas funcionando em paralelo. [...] podem ter uma metodologia totalmente tradicional para a aquisição do código, mas têm sempre momentos de produção escrita ou de trabalho coletivo. Dispõem de uma série de instrumentos que utilizam de formas diferentes, de acordo com cada grupo de crianças (CHARTIER, 2007, p. 16).

De acordo com Morais (2012), os alfabetizadores saberão que procedimentos usar na orientação do processo de alfabetização da criança, à medida que tiverem conhecimento do objeto a ser aprendido, dos processos cognitivos e linguísticos envolvidos na aprendizagem desse objeto, que é a língua escrita.

Ao se declarar favorável à organização escolar em ciclos, por entendê-la como inclusiva e respeitadora da diversidade dos educandos, o autor adverte que “devemos ser extremamente exigentes com o ensino de alfabetização que estamos praticando, estabelecendo metas para cada ano” (MORAIS, 2012, p. 24). Para ele, a indefinição sobre como ensinar e o que ensinar leva à ausência de **metodologias de alfabetização**. Deste modo, defende a necessidade de ter propostas didáticas de ensino da escrita alfabética, pois não se pode negligenciar o ensino do sistema de escrita alfabética - SEA.

Por conseguinte, o termo letramento, introduzido na década de 1990, desvela as recentes mudanças didáticas e pedagógicas para o ensino da leitura e da escrita. Cada uma das teorias postas para a alfabetização no país engendraram uma multiplicidade de tematizações, normatizações e concretizações, caracterizando-se como importante aspecto dentre os muitos outros envolvidos no complexo movimento histórico de constituição da alfabetização como prática escolar e como objeto de estudo/pesquisa (MORTATTI, 2006).

Logo, com o ingresso do letramento, novos desafios foram postos às práticas alfabetizadoras e isso implicou em uma articulação entre os eixos de ensino da língua portuguesa. Assim, refletir acerca de algumas contribuições que a leitura, a compreensão e a produção de textos ocasionariam para o ensino da língua, significa pensar em como essas mudanças passaram a prescrever o ensino dos eixos.

Nas propostas curriculares atuais, como vem sendo discutido por Leal e Brandão (2012), os docentes, desde cedo, são impulsionados a introduzir as situações de leitura, compreensão e produção de textos nas aulas. Contemplar essas dimensões do ensino constitui selecionar gêneros, de modo que as finalidades de leitura tornam-se importantes para a diversificação das alternativas de compreensão (BRANDÃO, 2006). Para a autora, essa dimensão, por vezes pouco desenvolvida, constitui-se central, pois sem a compreensão, a leitura “perde todo o sentido” (BRANDÃO, 2006, p. 59).

Nessa perspectiva, o trabalho com leitura e escrita, a partir dos diversos gêneros textuais, seus portadores, funções sociais e contextos de produção (ALBUQUERQUE; LEAL, 2006) ganharam relevo. Em relação à leitura, Brandão e Rosa (2010) defendem a exploração de textos reais desde a Educação Infantil. Desta maneira, ensinar leitura no ciclo de alfabetização é um trabalho complexo, que ocorre em um momento em que os estudantes estão, também, se apropriando do sistema de escrita alfabética - SEA.

Assim, ao propor a leitura de diferentes gêneros, o professor necessita recorrer às diferentes alternativas de interação com os textos que poderão ser incorporadas e utilizadas por eles em suas próximas leituras, sem a presença de mediadores (BRANDÃO; ROSA, 2010). Por isso, as autoras defendem que é necessário conceber esse eixo como objeto de ensino e de aprendizagem, visto que não se compreende um texto naturalmente, somente através de sua leitura.

A metodologia de leitura é o caminho para o professor mobilizar alternativas cognitivas nesse campo. De acordo com Bortone (2008), ao realizar a leitura objetiva, aborda-se o que está explícito no texto, a inferencial focaliza o que está implícito; e a avaliativa ou crítica ultrapassa o texto e o aprendiz demonstra postura crítica, apreciações, opiniões e crenças

diante das ideias expostas pelo autor. Portanto, o ensino sistemático da leitura se estenderia às estratégias de leitura, à noção de que o comportamento leitor é uma construção; logo, é ensinável e aprendível. Portanto, pensar em uma progressão desse objeto de conhecimento supõe planejar, tornando possível o que é desejável, o desenvolvimento da proficiência leitora e escritora.

Nesse interim, Kleiman (2016) lembra que a interação com um leitor mais experiente envolve a conversa sobre aspectos relevantes do texto que, por vezes, ficam obscuros e são iluminados nessa construção conjunta da compreensão. Em estágios iniciais de leitura, o professor torna-se o mediador entre o aluno e o autor. Nessa mediação, ele contribui com exemplos para a atividade global, as estratégias específicas de leitura, fazendo previsões, perguntas, comentários.

Nessa direção, Marcuschi (2010) defende que aprender um gênero passou a ser visto, também, como aprender a eleger as finalidades que desejamos alcançar ao escrever ou falar. Por isso, hoje, o objetivo da produção de textos na escola significa propor situações que dizem respeito às práticas sociais e aos gêneros textuais que circulam na sociedade, capazes de serem reconstituídos como um ensaio, ou mesmo uma prévia convincente do que é requerido dos aprendizes no espaço social. Para Brandão e Leal (2005), muitos conhecimentos e habilidades que envolvem a leitura e produção textuais podem ser trabalhados antes mesmo de os alunos terem construído a base alfabética de escrita.

Conforme Kato (2003), para o desenvolvimento da proficiência escritora, distintas etapas necessitam ser apreendidas pelos professores, a saber: a) o planejamento, por envolver as definições do conteúdo, do gênero e da estrutura textual adequados ao contexto comunicativo; b) a escrita, que representa a fase de execução do texto, momento da textualização, onde o autor seleciona as formas linguísticas relacionadas ao gênero e à conjuntura comunicativa; e c) a reescritura ou refacção, que se refere à revisão do texto, envolvendo intervenções para a finalização e ajuste dos enunciados aos procedimentos anteriores. Para a autora, as duas últimas etapas podem ocorrer antes ou durante a escrita do texto.

A prática da análise linguística contempla, conforme Morais (2002) e Morais e Silva (2007), as dimensões da textualidade, concernentes ao uso de recursos linguísticos que permitem compreender e produzir textos de diversos gêneros; e a normatividade, referente à correta notação escrita e ao domínio da norma linguística de prestígio social. Para os autores, essas duas dimensões textuais e normativas podem e necessitam ser tratadas, quando pertinentes, articuladas aos eixos de leitura e produção de textos.

Entretanto, a análise linguística poderá ser desenvolvida, em alguns casos, em situações não relacionadas a um texto ou gênero. Esse eixo busca refletir sobre a língua, sem se limitar ao ensino de classificações e nomenclaturas, e de regras prescritivas que não se relacionam com os atuais usos linguísticos. É uma atividade que possibilita compreender os fenômenos linguísticos na dimensão da textualidade e da normatividade, o que poderá contribuir para a formação de leitores e produtores de textos.

Assim como Morais (2012), entendemos que, ao se apropriar do SEA, a criança dá continuidade à sua inserção na cultura escrita, já que o contato com o mundo letrado, que antecede à escola, marca sua entrada nesse campo. A instituição educativa, portanto, segue desenvolvendo um trabalho mais específico, intencional no processo de apropriação da escrita e da leitura. Conforme o autor, estar alfabetizado significa o indivíduo que não só domina o SEA, capaz de escrever ou ler palavras, escrever sentenças, mas aquele que consegue, sozinho, ler, compreender e produzir textos dos gêneros escritos de curta extensão (MORAIS, 2012).

Assim como Oliveira-Mendes (2014), ao recuperar nosso objeto de estudo, consideramos um avanço essas novas abordagens teóricas no campo das prescrições oficiais. Entretanto, exige a atenção para a progressão dos saberes no interior dessas propostas curriculares. Nesse sentido, os estudos de Morais (2012) apontam a necessidade de metas ou expectativas de aprendizagem para cada um dos anos do ciclo de alfabetização. Ambos os autores chamam a atenção para as disparidades no perfil de saída dos estudantes.

Diante do exposto, passamos a refletir, na próxima subseção, sobre algumas pesquisas em classes de alfabetização realizadas em alguns Estados brasileiros, em correlação com a organização escolar em ciclos e o atendimento às aprendizagens no processo de apropriação da leitura e da escrita.

1.4 ESTUDOS COM ENFOQUES NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Ler não é decifrar, escrever não é copiar
(FERREIRO, 1999).

Ao trazermos pesquisas que revelam especificidades da implantação e da didatização da proposta de ciclos, tencionamos ter uma ideia acerca das práticas de alfabetização, procurando apreender as apropriações que os alfabetizadores têm utilizado em sala de aula para possibilitar, aos estudantes, a aprendizagem da leitura e da escrita.

Cabe elucidar que elegemos, para essa análise, investigações que mais se aproximaram do presente objeto de estudo: pesquisas realizadas em turmas de alfabetização em escolas organizadas em ciclos e trazendo a sala de aula, ou seja, aluno-professor-objeto de conhecimento. Tais pesquisas buscaram explorar a efetuação da proposta de ciclos por meio das práticas pedagógicas em leitura e escrita. Dessa forma, coadunam com o que este trabalho ambicionou investigar em escola pertencente à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF.

Oliveira (2004) pesquisou o processo de ensino e a avaliação do sistema de notação alfabética, ou sistema de escrita alfabética - SEA em escolas organizadas em ciclos na Rede Municipal de Recife no ano de 2004, em sua dissertação de mestrado. Algumas categorias foram tomadas para serem analisadas: a heterogeneidade em sala de aula, as formas de avaliação, os registros e os encaminhamentos didáticos na área da Linguagem. Para isso, procurou compreender como esse processo estava sendo operacionalizado, tomando como eixo principal a avaliação do aprendizado da escrita alfabética no ciclo I, empregando entrevistas focais com nove professoras de três escolas da rede de ensino e examinando os diários de classe.

A pesquisa apontou que sete das nove professoras disseram priorizar atividades partindo sempre do ensino do texto e, dessas sete, duas partiam do texto para, depois, trabalhar as palavras. O ensino de produção de textos ocorreu apenas na prática de quatro professoras. Identificou que as mestras do primeiro ano do ciclo inicial preocupavam-se mais com as atividades de apropriação do SEA que com a produção de textos. Essas últimas ficaram a cargo das turmas de terceiro anos, enquanto os segundos oscilavam entre as duas formas.

As professoras revelaram dificuldades em lidar com a heterogeneidade. Realizavam tarefas diferenciadas, mas pouco desafiadoras. Verificou-se, portanto, que algumas táticas estavam sendo fabricadas para atender aos interesses daquele cotidiano. Uma delas era o **rodízio**, mesmo a rede levando em conta a idade para fins de promoção para o ano seguinte, o fator predominante, para aqueles cotidianos, era o nível de desempenho do aluno⁵. Ressaltou, ainda, que não havia, nas prescrições oficiais, um enfoque específico quanto aos conteúdos a serem ensinados nos três anos do ciclo I, atestando a ausência de progressão.

Em sua tese de doutoramento, Oliveira (2010) buscou analisar a existência (ou não) de uma progressão das atividades de língua portuguesa no interior do 1º ciclo, tendo como referência a prática docente. Ancorada no contexto dos ciclos de aprendizagem da rede

⁵ Nesse caso, o estudante seguia para o ano seguinte na caderneta/diário de classe; porém, na prática, ficava no ano de origem.

municipal de ensino de Recife, a pesquisa procurou apreender as escolhas *didáticas* e *pedagógicas* (CHARTIER, 2000) que respaldavam a prática pedagógica no ciclo. Priorizou a análise do tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens e do erro do aprendiz, por entender serem aspectos importantes em uma escolarização organizada em ciclos. Acompanhou, no período de junho a dezembro de 2007, através de observações de aula e realização de entrevistas, a prática de nove professoras de três instituições, dos três anos do 1º ciclo que atuavam naquela rede. Examinou as práticas pedagógicas a partir da análise de conteúdo temática categorial de Bardin.

Apreendeu ausência de progressão no interior do ciclo, observando a maior frequência de leitura de textos realizada pelos aprendizes dos terceiros anos; não houve, também, progressão na atividade de compreensão escrita de textos, dado o distanciamento das turmas de segundo e terceiro anos em relação aos primeiros. Nas atividades de produção de textos pelo aprendiz, a discrepância foi observada entre as turmas de primeiro e segundo anos, marcadas pela baixa frequência dessa prática em relação aos terceiros anos; predominaram as atividades do sistema de notação alfabética - SNA entre as turmas de primeiro ano. Em alguns aspectos analisados, houve proximidade entre aquelas turmas e as de terceiro ano, indicando, claramente, ausência de progressão no ciclo. No eixo de análise linguística, houve a prevalência dessas atividades entre as turmas de terceiro ano.

Como resultado geral, merece destaque a prevalência das atividades de leitura em relação à escassa frequência de produção de textos, mesmo entre as turmas de terceiro ano. Além disso, chamou a atenção o dado de que a primeira era realizada, essencialmente, pela professora, enquanto que a segunda era desenvolvida, solitariamente, pelos aprendizes. Não encontrou, no universo observado, uma efetiva clareza quanto à progressão das atividades de língua nos três primeiros anos de escolarização do Ensino Fundamental.

Em pesquisa realizada em uma escola do Rio de Janeiro, com baixo desempenho na aprendizagem da alfabetização nos três anos do 1º ciclo do Ensino Fundamental, Frigotto (2005) buscou analisar quais práticas levavam a não aprendizagem da leitura e da escrita, nos ciclos de formação⁶, nessa fase da escolarização. A metodologia adotada abrangeu a observação participativa e entrevistas com professores, estudantes, equipe técnica e direção da escola. Ao mesmo tempo, para análise, foram coletados materiais desenvolvidos pelas crianças.

⁶ Os Ciclos de Formação baseiam-se nos ciclos do desenvolvimento humano, sendo o primeiro de 06 a 08 anos (infância), o segundo de 09 a 11 anos (pré-adolescência), e o terceiro de 12 a 14 anos (adolescência), conforme KRUG (2001).

Ao investigar as práticas de leitura e de escrita nos ciclos, relatou que a escola pública, apesar de estar organizada em ciclos, continuava produzindo um baixo desempenho, pois a ausência de uma avaliação seletiva de um ano ao outro, sem uma aprendizagem sistemática em uma concepção dialógica de linguagem, impedia o salto qualitativo dos alunos durante os três anos do ciclo. Para a autora, uma perspectiva dialógica de linguagem instigaria e melhoraria qualitativamente o processo de alfabetizar-letando, conforme propõe Soares (2003). Entretanto, para a apropriação da língua escrita, faz-se necessário assegurar avanços na alfabetização dos estudantes ao longo do 1º ciclo.

Em outra pesquisa realizada em Recife, Albuquerque, Ferreira e Morais (2008) acompanharam nove professoras de 1º ano do ciclo I da Secretaria de Educação, no ano de 2004, almejando analisar como as práticas de ensino da leitura e da escrita vinham se constituindo na alfabetização. Para tanto, estabeleceram como eixo para a investigação a **fabricação** do cotidiano escolar pelas professoras alfabetizadoras.

Após as observações, categorizaram as práticas das alfabetizadoras em três tipos: sistemáticas (as que apresentaram, em todos os dias observados, atividades voltadas à apropriação do SEA); intermediárias (as práticas que equilibravam as atividades de leitura e produção de textos com as de apropriação do SEA) e assistemáticas (as que priorizavam as atividades de leitura e produção de textos e contemplavam muito pouco as atividades relacionadas ao SEA).

Os resultados apontaram que as práticas das alfabetizadoras estavam voltadas às suas experiências de formação, bem como a uma maneira particular de entender o processo de alfabetização. Em outras palavras, a fabricação de suas práticas em sala de aula ante às prescrições, cientificamente elaboradas por instâncias externas à escola, não se apresentaram da mesma forma que foram pensadas ou escritas pelos especialistas, gerando novos saberes, os saberes efetivamente ensinados.

Das nove alfabetizadoras observadas, cinco se ajustavam à categoria sistemática, ou seja, investiam no ensino sistemático da notação alfabética, e quatro delas à prática assistemática de alfabetização. Isto significa que priorizavam as atividades de leitura e produção de textos e contemplaram muito pouco as atividades relacionadas à apropriação do SEA. Constataram, também, que a maioria das professoras não utilizava o livro didático adotado, por não acreditarem que era adequado para alfabetizar suas turmas. Entendemos que esse aspecto carece de desdobramentos por meio da realização de pesquisas, considerando o alto investimento que vem sendo empreendido desde a implantação do Programa Nacional do Livro Didático.

Com o objetivo de compreender as práticas de alfabetização e letramento, Cruz (2008) analisou a relação entre a prática de alfabetização e as aprendizagens dos alunos ao longo do 1º ciclo (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental) por meio de um estudo de caso em uma escola da Secretaria de Educação de Recife, que se destacou na Prova Brasil em 2005.

Por meio de observações das aulas, entrevistas e atividades de avaliação diagnóstica das aprendizagens das crianças, atingiu os seguintes resultados: o desempenho das crianças mostrou evolução ao longo do ano, tanto na escrita de palavras e textos como nas atividades de leitura. Constatou que houve progressão nas aprendizagens entre os anos do ciclo.

Em relação às práticas das alfabetizadoras, os eixos da leitura, produção textual, apropriação da escrita alfabética e ortográfica foram enfatizados, adequando-os de acordo com cada ano do ciclo. A investigação indicou haver relação entre a prática das alfabetizadoras e os resultados alcançados pelos estudantes. Deste modo, as atividades sistemáticas de alfabetização geraram apropriação do SEA, práticas sistemáticas de produção textual e leitura geraram alunos produtores e leitores.

Em sua tese de doutoramento, Cruz (2012) propôs-se a investigar a fabricação das práticas de alfabetização dos professores e a apropriação da escrita e da leitura pelas crianças dos três anos iniciais em escolas organizadas em séries e ciclos, levando em conta o cotidiano escolar e as orientações da política educacional dos municípios investigados. Buscou identificar como ocorriam as particularidades e as similaridades entre essas práticas. Para efetivação da pesquisa, realizou um estudo de dois casos. Os procedimentos metodológicos adotados foram: análise documental, entrevistas, observações em sala, diagnose de escrita (palavras e texto) e leitura (palavras, frases e textos) com as crianças no início, meio e fim de ano.

O elemento motivador para a presente investigação foi a constatação de que, apesar da ampliação do processo de alfabetização para três anos, tanto nas escolas em ciclos como em séries, os índices oficiais referentes à qualidade da alfabetização das crianças nestas instituições ainda se apresentaram de forma precária.

Os resultados apontaram que a proposta curricular do município de Camaragibe - Pernambuco apresentava-se organizada em torno dos eixos de forma articulada, aprofundada e sistematizada, possibilitando que as professoras tivessem expectativas para a aprendizagem em cada ano do ciclo fundamental. Já a proposta curricular de Recife/Pernambuco não apresentava, de forma clara, o que recomendava para os três anos da alfabetização, bem como não delimitava as expectativas ao longo do processo. A análise das práticas indicou que as professoras de ambas as escolas tinham metodologias semelhantes quanto ao ensino da leitura

e da escrita em uma perspectiva de alfabetizar letrando. A organização escolar não foi determinante para a efetivação da prática; elas fabricaram taticamente suas metodologias de ensino por serem comprometidas com a aprendizagem de todas as crianças.

Em relação às aprendizagens, não houve uma diferença significativa, nos perfis inicial e final, entre as turmas de mesmo ano escolar; as turmas de mesmo ano terminaram o ano letivo em um mesmo nível de conhecimentos. Isto significa, nas palavras da autora, *tecnicamente iguais*. Porém, a análise qualitativa indicou que as crianças retidas no 2º ano da escola seriada estavam com o mesmo perfil final das que foram aprovadas nos 3º anos na Escola ciclada e seriada. Estas constatações corroboraram com a ideia de que a retenção no sistema seriado pode prejudicar as crianças dessa escola, em relação ao seu avanço na escolaridade sem, de fato, proporcionar aprendizagens.

Miranda (2016) procurou averiguar as práticas de ensino da língua portuguesa em turmas de 2º e 3º anos do Ensino Fundamental de escolas da rede pública municipal de Pesqueira, cidade situada na região Agreste do estado de Pernambuco. Realizou entrevistas em grupo com seis professoras de duas escolas e observou dez aulas de duas professoras, uma de segundo e outra de terceiro ano.

Os resultados evidenciaram que não havia diferença significativa entre o que ensinavam as professoras das turmas de 2º e 3º anos. Ambas indicaram a leitura como foco principal do ensino. Havia maior investimento no ensino de competências dos eixos análise linguística e leitura, em detrimento do eixo produção textual. A prática mais adotada foi escuta de texto lido pela professora. Procurava auxiliar cada aluno de acordo com o nível de conhecimentos que apresentava, embora não utilizasse atividades diferenciadas.

Os alunos ingressavam no 2º e 3º anos com dificuldades relativas às competências básicas da alfabetização inicial, não construídas em relação à base alfabética. Por isso, as professoras tinham dificuldade em seguir completamente as orientações teórico-metodológicas da rede. Assim, as metas estabelecidas para cada ano não correspondiam exatamente ao que se fazia nas salas de aulas. Pôde concluir que as professoras, a partir de experiências próprias e para atender às especificidades dos estudantes, criaram novas formas de fazer que, na verdade, eram táticas de sobrevivência no cotidiano em que atuavam. Foram encontrados indícios de que as avaliações em larga escala influenciavam a escolha dos conteúdos e as estratégias de ensino utilizadas pela professora de terceiro ano, bem como as habilidades de consolidação da alfabetização não eram contempladas integralmente, devido ao investimento na alfabetização inicial e/ou em outras habilidades.

Com o objetivo de compreender aspectos da subjetividade de crianças em processo de aprendizagem da leitura e da escrita em uma turma do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) da rede pública de ensino do Distrito Federal, Pinto (2017) investigou as práticas de alfabetização, letramento e desenvolvimento humano; almejou caracterizar as relações estabelecidas no contexto da sala de aula, bem como suas implicações no processo de alfabetização das crianças. Utilizou a concepção histórico-cultural do desenvolvimento de Vigotski e as categorias propostas na Teoria da Subjetividade de González Rey (2005).

A partir da análise dos dados, a autora pontuou que, nessa etapa, a aprendizagem da língua escrita confunde-se com o processo de aprendizagem mais amplo. Assim, a construção de sentidos subjetivos positivos relacionados à alfabetização tem estreita relação com as possibilidades de aprendizagem e com o desenvolvimento da expressão oral e escrita das crianças. Ressaltou que a construção de sentidos subjetivos não acontece de maneira direta, mas se articulam a momentos e contextos vividos durante a aprendizagem. Atribuiu ao contexto interativo da sala de aula, encontro da professora com seus alunos, uma parcela significativa do potencial de desenvolvimento criativo das crianças.

Contudo, concluiu que a aprendizagem da leitura e da escrita não pode desconsiderar a subjetividade do aprendiz, visto que a alfabetização necessita ser pensada e compreendida a começar pelas construções do sujeito, por meio de uma perspectiva integradora dos processos de aprendizagem da leitura e escrita. Isto porque estes se constituem, subjetivamente, para os estudantes que assumem papel de sujeitos de seus processos, envolvendo, também, a compreensão da operacionalidade da escrita (compreensão da escrita alfabética, das hipóteses que as crianças vão fazendo sobre a transição da fala para a escrita durante o BIA).

Salientou as dificuldades em construir espaços de aprendizagens dialógicas, uma vez que aspectos institucionais desafiam professor e alunos em seus trabalhos. Defendeu espaço escolar possível e de qualidade para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita a partir da dimensão subjetiva dos sujeitos que o constituem.

Dourado (2017) investigou as práticas de alfabetização de duas professoras experientes que atuavam em turmas do 2º ano na rede municipal de Camaragibe - Pernambuco, e como elas tratavam a heterogeneidade de aprendizagem da leitura e da escrita em sala de aula. Apoiou-se na teoria da Psicogênese da Língua Escrita e nos estudos sobre os esquemas profissionais (GOIGOUX, 2005). Como procedimentos metodológicos, realizou 12 observações de jornadas completas de aulas no 1º semestre letivo; aplicação de pré-testes e pós-testes diagnósticos às crianças; entrevista semiestruturada, minientrevistas com as docentes, além da análise documental da Proposta Curricular do município.

Os resultados revelaram que as docentes, solitariamente, tentavam dar conta da heterogeneidade em suas turmas. Utilizavam diferentes esquemas de ação para ensinar, considerando a heterogeneidade de suas turmas e diferentes formas de trabalho, tais como atividades coletivas, em grupos e assistência individual com foco nas dificuldades dos estudantes. As atividades eram ajustadas aos níveis dos alunos e favoreciam reflexões importantes para aprendizagem do SEA.

Os testes diagnósticos mostraram uma evolução dos conhecimentos sobre o SEA, comparados com o perfil inicial dos alunos em ambas as turmas. Na turma A, cerca de 50% dos alunos atingiram o nível alfabético e 50% o silábico-alfabético de escrita. Na turma B, 55% atingiram o nível alfabético de escrita e 30% o silábico-alfabético; os demais 15% atingiram níveis mais elementares de escrita. A autora sugeriu a existência de um profissional (professor auxiliar ou coordenador) que pudesse atuar próximo aos docentes, auxiliando-os tanto no planejamento, na avaliação e também na execução de atividades diversificadas. Para a autora, o reconhecimento da heterogeneidade em sala de aula garante os direitos de aprendizagem.

Contudo, a partir dessas reflexões e análises, o propósito da presente pesquisa foi amparado, já que objetiva investigar as *artes de fazer* e a progressão do ensino de língua portuguesa no Bloco Inicial de Alfabetização.

No próximo capítulo, apresentamos a metodologia da pesquisa, os instrumentos e técnicas elencadas que utilizamos para a produção de dados, a análise e a interpretação das informações apreendidas nos espaços investigados.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA

2.1 APRESENTAÇÃO DO PLANO GERAL DE PESQUISA

Pesquisa para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade
(FREIRE, 2013, p. 31).

Com o objetivo de analisar a prática docente, recorreremos à pesquisa de natureza qualitativa que, conforme Lüdke e André (2003, p. 18, grifos do autor), “é o que se desenvolve ‘numa situação natural’, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada e está relacionado a um estudo de natureza teórica e empírica”. Considerando esse enfoque, o pesquisador é o instrumento-chave, o ambiente é a fonte direta dos dados.

Trata-se de um estudo de caso de tipo etnográfico. Para a produção dos dados, adotamos a observação participante e a entrevista de grupo focal com três professoras alfabetizadoras que atuavam no BIA em uma escola organizada em ciclos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF. Neste *approach*, buscamos ressaltar como as práticas ocorriam no cotidiano de uma Unidade Escolar daquela rede, perante uma conjuntura de ressignificação dos saberes a ensinar. Como já relatamos, preocupamo-nos em observar, ante às prescrições oficiais, como as mestras estavam conduzindo, progressivamente, o ensino de língua portuguesa nos três anos do Bloco Inicial de Alfabetização - BIA.

Para Bortoni-Ricardo (2008, p. 49, grifos do autor), “o objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula, em especial a etnografia, é o desvelamento do que está dentro da ‘caixa preta’ no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se ‘invisíveis’ para os atores que deles participam”. Sublinhamos que este estudo foi, conforme sinaliza André (2005), de tipo etnográfico que, entre outros aspectos, se caracteriza por lançar mão de técnicas vinculadas à etnografia, a exemplo da observação participante. Segundo a autora, nesse caso, sempre há um grau de participação do pesquisador no campo empírico, ou seja, a sala de aula.

André (2005, p. 24) acrescenta que, para o estudo de caso ser reconhecido como do tipo etnográfico, “é preciso, antes de tudo, que enfatize o conhecimento do singular e adicionalmente que preencha os requisitos da etnografia”. Para a autora, ele volta-se para uma instância em particular, seja uma pessoa, uma instituição, um programa inovador, um grupo social, levando em conta o contexto e a complexidade.

Na mesma direção, Chartier (2005) realça que o terreno de toda teoria incide em refletir sobre uma experiência viva, como a do estudo de caso. Para ela, isto se aproxima de um trabalho clínico. Segundo a autora, há necessidade de investir na pesquisa, nos fazeres do cotidiano escolar para que o conhecimento deles auxilie o desempenho dos futuros profissionais da educação:

[...] os trabalhos científicos, os textos e as ferramentas profissionais, os debates de ideias em torno das apostas presentes ou das missões futuras da escola são dos gêneros discursivos que somente tomam sentido se relacionados a uma realidade escolar supostamente conhecida, designada sem cessar, mas descrita, a não ser de maneira incidental ou indireta. O que é invocado, mas ausente, é o que se faz na escola, o que se faz hoje ou o que é sempre feito, enfim, a prática escolar (CHARTIER, 2000, p. 158).

Para a pesquisadora, a escola, mesmo sendo frequentada por um conjunto cada vez maior de pessoas, tem se tornado invisível nos fazeres que pratica. Logo, coincide com as novas definições criadas por Certeau (2014), pois essa maneira de pesquisar realça o saber fazer, convertendo a unidade escolar em produto histórico dos dispositivos legais (estratégias) e das práticas dos agentes que deles se apropriam (táticas).

De acordo com Lüdke e André (2003), um estudo de caso é sempre bem delimitado. É único, mesmo que, posteriormente, sejam evidenciadas certas semelhanças com outros casos. André (2015, p. 51-52) ressalta que a metodologia de estudo de caso do tipo etnográfico deve ser usada quando

[...] se está interessado numa instância particular; quando se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e em sua totalidade; quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos seus resultados; quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno e quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural.

Conforme a autora, os estudos de caso oferecem uma visão ampla, profunda e integrada da instância investigada, composta por complexas e múltiplas variáveis. Um estudo de caso do tipo etnográfico possui três etapas distintas: uma etapa inicial de planejamento, uma etapa prolongada de trabalho de campo ou de coleta de dados, e uma etapa final de sistematização e elaboração do relatório final da pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 2003). Neste estudo, em particular, a escola pesquisada faz parte da rede pública do Distrito Federal.

Nessa trajetória, alguns critérios e inquietações nortearam o processo de investigação, buscando respostas a certas indagações: Como as alfabetizadoras vêm se apropriando e reelaborando as normatizações prescritas oficialmente para os três anos do ciclo, com vistas a

alfabetizar e letrar os estudantes, ou seja, como vêm ocorrendo as ressignificações de suas práticas, considerando o oficial e o real? Quais os encaminhamentos didáticos e pedagógicos que as professoras vêm adotando para o ensino da leitura e da escrita, isto é, quais são suas escolhas face às *mudanças de natureza didática e pedagógica*? O que fazem quando alfabetizam? No entendimento das docentes, a proposta dos ciclos vem clarificando as metas e expectativas de aprendizagens para cada ano do Bloco Inicial de Alfabetização, de modo a garantir a progressão do ensino da leitura e da escrita? Na visão das alfabetizadoras, tem sido possível, na proposta dos ciclos, atender à heterogeneidade das aprendizagens dos estudantes?

A seguir, explicitamos especificidades do campo de pesquisa, bem como dos sujeitos participantes.

2.2 DELIMITAÇÕES DO CAMPO E DOS SUJEITOS DA PESQUISA

[...] na passagem da situação de campo para a situação de escrita, não há apenas transcrição de resultados, mas também descoberta e invenção (AMORIM, 2004, p. 77).

Para realização da pesquisa, recorreremos a uma instituição de ensino pertencente à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, ligada à Coordenação Regional de Ensino situada na região administrativa do Recanto das Emas, área periférica do Distrito Federal. A comunidade escolar era de nível socioeconômico baixo, o que, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico - PPP (2018) da Escola, favorecia o aumento da violência.

Sobre o assunto, sabemos que a violência, recorrente na mídia, consta entre as maiores reclamações de docentes e gestores em suas avaliações acerca dos principais problemas enfrentados atualmente pelas escolas da Rede Pública no Brasil. Há evidências de que morar em comunidades ou frequentar escolas violentas pode afetar negativamente os resultados educacionais. No entanto, ao julgarmos que os impactos da violência incidem entre os estudantes com maiores desvantagens socioeconômicas, estamos estigmatizando-os com um discurso preconceituoso. Esse tipo de afirmação generaliza o que não se pode tomar como realidade absoluta.

Segundo dados contidos no PPP da Unidade Escolar (2018), seu corpo discente era formado, basicamente, por estudantes oriundos da própria comunidade e das quadras adjacentes, além de alguns serem pertencentes à região administrativa do Riacho Fundo II, da região de Água Quente, área periférica do Distrito Federal e da cidade de Santo Antônio do Descoberto - Goiás (região do entorno do Distrito Federal).

A Escola pesquisada é um Centro de Ensino Fundamental⁷ inaugurado em 2001, e funciona nos três turnos (matutino, vespertino e noturno). Atendia turmas de Educação Infantil; Anos Iniciais; Anos Finais do Ensino Fundamental; Ensino Especial e Educação de Jovens e Adultos, além de atender, também, aos programas Escola Integral e DF Alfabetizado (programas desenvolvidos pela SEEDF no período da realização deste estudo). À época desta pesquisa, no ano de 2018, a Escola contava com um total de 1.170 estudantes, distribuídos nos três turnos e nas etapas/modalidades. Vale ressaltar que a Unidade Escolar - UE encontrava-se organizada em ciclos do 1º ao 9º anos do Ensino Fundamental. Foi uma das primeiras, na região, a aderir ao 3º ciclo, que compreende os anos finais (6º ao 9º anos) do Ensino Fundamental.

O Centro de Ensino Fundamental possui uma estrutura física moderna e arrojada, com 20 salas de aula; uma sala multimídia; duas salas de coordenação para professores; um laboratório de informática; uma sala de leitura; uma sala para o Serviço de Orientação Educacional e Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem; uma sala de apoio pedagógico; uma sala dos professores; uma cantina com depósito para alimentos; dois banheiros para professores; quatro banheiros para estudantes; dois banheiros infantis; um banheiro para portadores de necessidades educacionais especiais; um depósito para materiais de expediente e limpeza (almoxarifado); dois banheiros para servidores; uma sala para servidores; uma secretaria; uma sala de mecanografia; uma sala administrativa; uma quadra de esporte coberta e uma sala adaptada para a Educação Integral.

As nove turmas do Bloco Inicial de Alfabetização - BIA (1º ao 3º anos) funcionavam no turno vespertino. Geralmente, os Centros de Ensino Fundamental atendem do 6º ao 9º anos, mas, em decorrência da ampliação de oferta da Educação Infantil, do número elevado de matrículas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por existirem poucos Centros de Educação Infantil e as Escolas Classe existentes na cidade não conseguirem atender à demanda, coube à escola abrigar esse grupo de estudantes.

As salas de aula pesquisadas ficavam no andar superior. São amplas e bem arejadas. Dispõem de mobiliário compatível com a idade das crianças e armários para uso das professoras. A turma de 1º ano tinha um total de 15 alunos; a de 2º ano, 24; e a de 3º ano, 25 alunos.

⁷ No Distrito Federal, as etapas da Educação Básica da Rede Pública estão organizadas em Centros de Educação Infantil (Pré-escolas – 1º Ciclo); Escolas Classe (Anos Iniciais do Ensino Fundamental – 2º Ciclo), Centros de Ensino Fundamental (Anos Finais do Ensino Fundamental – 3º Ciclo); Centros Educacionais (Anos finais, Ensino Médio) e Centros de Ensino Médio (Ensino Médio – Semestralidade).

Acompanhamos, por meio de observações participantes e realização da técnica de grupo focal, no primeiro e segundo semestres de 2018, a prática de três professoras que atuavam nos três anos do BIA. Foram 12 (doze) observações de aulas de Língua Portuguesa em cada turma e duas entrevistas, que permitiram traçar um perfil inicial e final do ano letivo.

A escolha da Região deveu-se ao compromisso social e educativo que assumimos com a cidade, uma vez que a pesquisadora atua como professora há vinte e um anos nessa Coordenação Regional de Ensino. No período entre abril de 2011 a agosto de 2017 esteve como articuladora do Centro de Referência para os Anos Iniciais - CRAI, tendo aproveitado as oportunidades de acompanhar a implantação dos ciclos, acompanhar o processo pedagógico e realizar formações para professores do 1º ao 5º anos, atuando, também, como orientadora de estudos do PNAIC, atendendo ao grupo de professores que atuavam no BIA.

A escola contava com profissionais que participavam das formações continuadas oferecidas pela SEEDF e pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Coordenação de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília - CFORM/UnB, como: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA nos anos de 2000 e 2001; Letramento e Linguagem, em 2008; Pró-Letramento em 2011 e 2012; e o PNAIC, em 2013, 2014, 2015, 2016 e 2018. Ambas as formações atenderam, especialmente, aos professores alfabetizadores.

No entanto, cabe aqui uma crítica, visto que essas formações oferecidas em parceria com o Governo Federal, com a adesão dos Estados, Municípios e o Distrito Federal, não vêm, ao longo da história, conseguindo assumir estabilidade. São interrompidas sem ouvir os principais responsáveis, baseando-se em exames externos, como se esses determinassem a aprendizagem dos estudantes e, também, se esvaem por questões macro-políticas, de desenho dessas propostas (políticas de Estado). Para Saviani (2017), esse último fator torna-se um desafio para a construção do Sistema Nacional de Educação, pois contribui para elevar o nível de desigualdade no país.

Esclarecemos que certos critérios de escolha foram seguidos. Ao selecionarmos as docentes, elegemos, em primeiro lugar, aquelas que apresentaram disponibilidade para participar da pesquisa e, em segundo, as que tinham experiência em turmas de alfabetização, bem como o de participação em formações continuadas. Além disso, optamos pelo ambiente da escola pública, por acreditarmos ser esse o espaço que evidencia a realidade educacional à qual a maioria da população do nosso país tem acesso.

Em conformidade com o Quadro 01, as três docentes faziam parte do quadro de magistério público da SEEDF e tinham, no mínimo, seis anos de atuação nos anos iniciais, já

que, como nos sublinham Tardif e Raymond (2000), o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade. Assim, o passar do tempo modifica, também, o seu saber trabalhar, pois, em toda ocupação, o tempo torna-se fator importante, na medida em que trabalhar remete a aprender a trabalhar. Elas são concursadas em regime de 40 horas, sendo 25 horas destinadas à regência em sala de aula e 15 horas dedicadas à coordenação pedagógica⁸.

Quadro 1 - Perfis Profissional e Acadêmico das Professoras

| PROFESSORAS | P1 - 1º ANO | P2- 2º ANO | P3 - 3º ANO |
|---|---|--|---|
| CURSO MAGISTÉRIO | Sim | Não | Sim |
| FORMAÇÃO SUPERIOR | Pedagogia/ Orientação Educativa UNICESP (2004 - 2007) | Pedagogia UNIDESC (2001 - 2005) | Pedagogia UnB (2001 - 2004) |
| PÓS-GRADUAÇÃO | Educação Infantil DARWIN 2009 | Docência do Ensino Superior-IMPAR (2007); AEE - Universidade Estadual de Maringá (2010 - 2012) | Gestão e Orientação Educativa |
| TEMPO DE ATUAÇÃO NA SEEDF | 13 anos como Contrato Temporário/Efetivo exercício a partir de fevereiro/2018 | 06 anos de efetivo exercício | 20 anos de efetivo exercício |
| TEMPO NA ALFABETIZAÇÃO | 03 anos | 06 anos | 12 anos |
| TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA | 03 anos | 05 anos | 06 anos |
| CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA ÁREA DE ALFABETIZAÇÃO | Alfabetização e Linguagem (2008); PNAIC (2015) | Pra ler (2008); PNAIC (2014 -2016); Método das Boquinhas (2014 - 2015) | PNAIC (2013 - 2014); Alfabetização e Letramento – CENED |
| OUTRO EMPREGO OU ATUAÇÃO EM ESCOLA PARTICULAR | Atuou em escola particular por 03 anos na Educação Infantil | Atuou em outra instituição pública por 03 anos em turmas de Educação Infantil e em sala de recursos por 02 anos | Não |

P= Professora / Fonte: Autoria própria.

As pesquisadas não tiveram suas identidades reveladas. Foram nomeadas por: P1 (Professora 1), P2 (Professora 2) e P3 (Professora 3). No concernente à formação, as P1 e P3 cursaram o Magistério, em nível médio. As três estudaram Pedagogia e possuíam pós-

⁸ A coordenação pedagógica possibilita a formação continuada docente, o planejamento e avaliação dos trabalhos pedagógicos, o atendimento às necessidades específicas de aprendizagem dos estudantes, etc. É uma conquista dos educadores e sua valorização passa pelo comprometimento dos docentes e pela gestão da unidade escolar responsável em dinamizá-la a partir do trabalho coletivo (DISTRITO FEDERAL, 2014a).

graduação *lato sensu* na área educacional. No que diz respeito aos anos de experiência no magistério e especificamente na área de alfabetização, a P1 tinha, na ocasião da produção dos dados, 13 anos de atuação em turmas de Anos Iniciais e, especificamente, três anos em classes de alfabetização; a P2 afirmou possuir seis, sendo todo esse tempo trabalhado na alfabetização; e a P3 assegurou ter 20 anos, sendo 12 anos de atuação nessa etapa.

As professoras vêm se engajando nas formações continuadas que enfocam o campo da alfabetização. Em particular, a P1 participou dos cursos Alfabetização e Linguagem em 2008 e do PNAIC em 2015 e 2018. A P2 compartilhou do PNAIC no período de 2014 a 2016 e 2018. A P3 informou participação no PNAIC 2014 e 2015, e nesse último ano, atuou como orientadora de estudo.

Seguimos delineando as técnicas utilizadas na investigação e o tratamento dos dados.

2.3 TÉCNICAS DE INVESTIGAÇÃO

Não há trabalho de campo que não vise a um encontro com um outro, que não busque um interlocutor. Também não há escrita de pesquisa que não se coloque o problema do lugar da palavra do outro no texto
(AMORIM, 2004, p.16).

2.3.1 A técnica da observação participante

Para a produção dos dados, recorreremos à observação participante. Essa técnica constitui-se em um importante instrumento, uma vez que “consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. [...] onde o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de membro do grupo” (GIL, 2010, p. 103). Assim, ao participarmos de um grupo, estamos sendo, também, observados. É importante, pois, que o observador se apresente aos elementos do grupo e declare os objetivos do seu trabalho sem maiores disfarces, evitando que seja considerado um “estranho no ninho” (VIANNA, 2003, p. 41). Essa técnica parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado (ANDRÉ, 2015).

Um dos grandes traços da observação participante consiste em verificar o maior número de situações possíveis no decorrer da pesquisa, o que permite não apenas a apreensão das ações, também, a participação nas conversações naturais, onde emergem as significações das rotinas dos participantes. Nesse caso, o pesquisador coloca-se à espreita, segundo Coulon (1995).

Considerando nossa aproximação com o objeto, preocupamo-nos com as relações estabelecidas, já que a observação ocorre em um contexto real entre pessoas que agem, se comunicam e interagem. Portanto, conduzimos as observações estando cientes de que, se por um lado, a nossa presença altera a dinâmica da sala de aula, por outro, seria complexo compreender tal processo sem um envolvimento e uma participação direta.

Como dissemos anteriormente, por meio de observações participantes, acompanhamos, durante o ano letivo de 2018 (Apêndice A), a prática das três professoras que atuavam nos três anos do Bloco Inicial de Alfabetização - BIA. Foram 12 (doze) observações de aulas de língua portuguesa, em cada turma, sendo seis no primeiro semestre, no período de março a junho; e as outras seis no segundo semestre, de agosto a novembro. Essas jornadas corresponderam a um total de noventa e seis horas (96h) distribuídas, igualmente, em trinta e duas horas (32h) em cada ano do ciclo de alfabetização, totalizando trinta e seis (36) protocolos.

A observação participante foi utilizada para termos acesso às maneiras de fazer, ou seja, como as ações docentes eram realizadas no cotidiano da sala de aula. Buscamos analisar as práticas de alfabetização desenvolvidas por essas profissionais, com vistas a responder aos critérios e às inquietações delineadas face aos eixos: ciclos e alfabetização (Apêndice B).

Ainda acerca de sua rigorosidade, Lüdke e André (2003) esclarecem que, para ser um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser planejada cuidadosamente, e isso depende de uma preparação rigorosa do observador. Por isso, na observação participante escolhemos, previamente, o foco exato para elaborar um plano com as categorias de análise necessárias e com objetivos prévios para, assim, realizar uma observação orientada a partir de temas-chave. Entretanto, sabíamos que outros surgiriam no decorrer da produção de dados.

Para o registro dos dados, utilizamos recursos, tais como a gravação em áudio e o diário de bordo. Na gravação conseguimos assegurar, com precisão, as falas e os diálogos estabelecidos pelos sujeitos; e no diário pudemos escrever nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não poderiam ser obtidas por meio da utilização de outros instrumentos.

Nas notas de campo contidas no diário de bordo constam as interações e a sequência em que elas ocorreram entre os observados, pois, se não há interação, não há como obter informações sobre o que se observa. Nesse sentido, foi importante registrar os tempos investidos nas diferentes atividades e os fatos que ocorreram, evitando “escrever com base na memória dos fatos, face à ocorrência de prováveis lapsos que prejudicariam, de forma

bastante efetiva, o trabalho que está sendo realizado” (VIANNA, 2003, p. 31). Por isso, as observações foram norteadas por temas especificados na íntegra no Apêndice B e antecipados na seção que enfoca o Tratamento dos dados.

2.3.2 A técnica de Grupo focal

Recorremos à técnica de grupo focal por considerarmos muito utilizada nos trabalhos de abordagens qualitativas em pesquisa social, e por assegurar uma interação verticalizada acerca dos temas abordados nas observações, explicitados no Apêndice B, conforme descrito anteriormente. Por meio da aplicação do grupo focal, é possível apreendermos as implicações de uma proposta oficial na prática docente e verificarmos, conforme realça Gui (2003), uma quantidade maior de interação entre os participantes a respeito de um tópico, em um limitado intervalo de tempo, podendo o pesquisador direcionar e focalizar o tema da pesquisa. Constitui-se em um espaço onde é possível se apropriar de concepções em uma perspectiva mais interativa, e mais, traçando um perfil inicial com as projeções para o ano letivo. Assim foi no final do ano letivo de 2018, assegurando, dessa forma, o que foi realizado ao longo do ano.

Para Gatti (2012, p. 449), o grupo focal é elucidado como “um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é o objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”.

O grupo focal permitiu acessarmos os saberes das docentes acerca das práticas de leitura e escrita e como as Diretrizes Pedagógicas e o Currículo em Movimento têm orientado seus trabalhos no BIA (Apêndice B). Assim, conseguimos apreender maiores informações sobre os limites e as possibilidades enfrentadas pelos docentes no processo de didatização daqueles eixos de ensino de Língua, ou seja, como realizavam a transposição didática a partir dos saberes teóricos a ensinar. Foram realizadas duas entrevistas que permitiram traçar um perfil inicial e final do ano letivo de 2018. As duas totalizaram exatamente duas horas e dois minutos (2h e 02m) de duração.

Assim sendo, após encerrarmos as observações no primeiro semestre, realizamos, no dia 26 de junho de 2018 (Apêndice C), a primeira entrevista de grupo focal. Por meio dela, pudemos conhecer e compreender como as docentes organizaram o trabalho pedagógico para o ano em questão. Esta se prolongou por uma hora e seis minutos (1h e 06m).

Posteriormente, ao completarmos as observações, igualmente, concretizamos, no dia 26 de novembro de 2018 (Apêndice D), a segunda entrevista. Naquela ocasião, as informações

permitiram apreender o que foi desenvolvido em sala de aula e como os estudantes finalizaram o ano em relação às aprendizagens, bem como o que as alfabetizadoras levantaram como prioridades e/ou quais conteúdos mereciam ter ganhado mais destaque. A entrevista durou cinquenta e seis minutos (56m).

Ao conjugarmos o grupo focal com a observação participante, triangulamos o conteúdo produzido no grupo com o cotidiano das práticas de sala de aula. Gui (2003) chama a atenção ao afirmar que, no grupo focal, não se busca o consenso, mas a pluralidade de ideias, uma vez que a ênfase está na interação dentro do grupo, baseada em tópicos oferecidos pelo pesquisador, que assume o papel de moderador.

De acordo com González Rey (2002), caberá ao moderador do grupo focal a preparação dos participantes para a discussão, que seguirá favorecendo uma conversação espontânea, em que a "[...] a intimidade entre os sujeitos participantes cria uma atmosfera natural, humanizada, que estimula a participação e leva a uma teia de relação que se aproxima à trama das relações em que o sujeito se expressa em sua vida cotidiana" (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 87).

Entretanto, segundo Gui (2003), é necessário que o processo de discussão seja cuidadosamente planejado a partir de tópicos organizados e roteirizados, segundo aspectos adequados ao projeto de pesquisa em questão. Essa medida auxilia o moderador ou facilitador a se orientar, dando-lhe maior controle sobre a situação, mas adverte que esse roteiro não deve se constituir em uma camisa de força, que obrigue o grupo a discutir mais extensamente um tópico que claramente não lhe interessa, ou a passar para outro tópico quando ainda tem o que dizer a respeito da questão que está sendo examinada.

Macedo (2010, p. 116), por sua vez, acredita que “alguns elementos devem ser levados em conta, tais como: os membros do grupo; sua preparação para a entrevista; as condições de tempo; o lugar do encontro; a qualidade da mediação ou do entrevistador em termos de domínio da temática a ser trabalhada e da dinâmica grupal”.

Seguimos apontando o caminho teórico-metodológico para o tratamento das informações produzidas.

2.4 O TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES

[...] a análise de conteúdo se faz pela prática
(BARDIN, 2009, p.51).

Para a análise e discussão dos dados, recorreremos à Análise de Conteúdo Temática, que é definida como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 2016, p. 37). A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições em que tais mensagens foram produzidas. Trata-se, portanto, de uma técnica que conjuga tanto a descrição quanto a interpretação dos dados e, para isso, debruça-se sobre o que é dito para poder conhecer o que está por trás.

Nas palavras de Franco (2008), a Análise de Conteúdo tem como recurso a mensagem da comunicação, seja verbal, gestual, silenciosa, figurativa ou documental, que expressa um significado e um sentido que deverá ser interpretado. Isto considerando as condições textuais sob uma concepção crítica e dinâmica da linguagem, com seus componentes cognitivos, afetivos, valorativos e ideológicos que dão significado ao objeto, conforme a perspectiva teórica do pesquisador em relação à proposta do estudo.

Nesse sentido, como suporte teórico, optamos por utilizar, além de autores que discutem os campos da alfabetização e ciclos, empregamos, também, as abordagens da dinâmica da construção e produção dos saberes escolares: a Teoria da Transposição Didática e a da Construção dos Saberes da Ação. A abordagem da Transposição Didática centra-se em um dos eixos da didática, o saber; preocupa-se com a distância entre os diferentes tipos de saber e com as possibilidades de minimizá-la.

Entretanto, nessa perspectiva, buscamos compreender as concepções e práticas profissionais das professoras e as mudanças ocorridas nos saberes a ensinar, presentes nos documentos oficiais e nos discursos teóricos, ou seja, como as professoras estão se apropriando das novas concepções para o ensino da leitura e da escrita?

Assim, adentrarmos no espaço da sala de aula e analisamos como as docentes se apropriaram das prescrições oficiais para a organização da escolaridade em ciclos e para o atendimento à diversidade de aprendizagem dos estudantes no cotidiano dos três grupos-classe do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA). Também analisamos como suas escolhas didáticas e pedagógicas acerca do ensino da leitura e da escrita, ou seja, como as professoras recriavam seus saberes para alfabetizar os estudantes?

Considerando essa perspectiva, assumimos a ideia de que as práticas cotidianas das professoras não são resultados de uma transposição didática direta de conhecimentos a

ensinar, seja do âmbito teórico, seja do âmbito das produções designadamente a elas direcionadas, a exemplo das Diretrizes Pedagógicas e do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014a; 2014b), mas de um processo complexo de (re)invenção que precisamos melhor compreender. Essa compreensão do que eles realmente fazem é que nos interessa.

A Análise de Conteúdo Temática tem como ponto inicial a mensagem manifestada em suas diversas formas, buscando decifrar os materiais de pesquisa para além das palavras em sua expressão imediata. Segundo Bardin (2016), deverá passar pelas seguintes fases: a pré-análise, a exploração do material; os resultados brutos (codificação e categorização da informação) e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Assim, realizamos a leitura flutuante do material, que foi obtido por meio das entrevistas e observações, a fim de estabelecer um contato inicial com os dados, e dispormos de uma primeira impressão referente às mensagens transmitidas. Segundo a autora, essa fase de organização dos dados “corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 2016, p. 125).

Entendendo como basilar levantar o foco exato que seguimos para as análises, elaboramos um roteiro com as categorias observadas no âmbito dos grupos-classe e nos discursos das docentes (Apêndice B). Assim, delineamos as temáticas que foram contempladas nas observações participantes e nas entrevistas de grupo focal:

- ❖ A progressão do ensino de língua portuguesa nos três grupos-classe:
 - Leitura Textual;
 - Compreensão Textual;
 - Produção de textos;
 - Oralidade;
 - Análise e reflexão sobre a Língua ou Conhecimentos Linguísticos:
 - ✓ A apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA);
 - ✓ A ortografia;
 - ✓ A gramática.
- ❖ A organização da escolaridade em ciclos: o tratamento dado à heterogeneidade e a progressão continuada das aprendizagens (categoria transversal).

Com base nessas premissas, procuramos investigar, refletir e compreender, a partir do terreno da sala de aula, como os fazeres das docentes influenciavam o processo de melhoria da qualidade do ensino no BIA para a apropriação da leitura e da escrita. Cabe lembrar que consideramos, para essas reflexões, as duas entrevistas (2 horas) e as doze aulas observadas (32 horas) em cada turma/ano, realizadas nos dois semestres letivos do ano de 2018 (Apêndices A, B, C e D).

Categorizamos cada seção. Na primeira, realizamos uma análise criteriosa da progressão dos eixos de língua portuguesa, a presumir: a Leitura Textual, a Compreensão Textual; a Produção Textual; a Oralidade; e a Análise Linguística: SEA/Ortografia e Gramática. Expusemos as análises das observações participantes nos três grupos-classe, entrecruzadas às entrevistas de grupo-focal, apresentando como as docentes se apropriaram dos **saberes a serem ensinados** provenientes das prescrições oficiais (CHEVALLARD, 2005), a exemplo do Currículo em Movimento e das Diretrizes Pedagógicas, que subsidiam a organização da escolaridade em ciclos e o atendimento à heterogeneidade na SEEDF, como garantia para o princípio da progressão da/para as aprendizagens continuadas dos estudantes.

Desta maneira, o capítulo das análises, o terceiro, está composto por seções específicas, visando a atender às temáticas levantadas, e uma melhor organização das informações, de modo a revelar os permanentes desafios requeridos por uma organização escolar em ciclos de aprendizagem e a coerência teórico-prática, no tratamento didático-pedagógico dispensado ao ensino da língua portuguesa.

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES: A PROGRESSÃO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO COTIDIANO DOS GRUPOS-CLASSE ACOMPANHADOS

O repensar de saberes e fazeres aqui proposto não se apresenta dissociado dos conhecimentos e práticas elaborados pelos professores ao longo de sua trajetória pessoal e profissional (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 24).

3.1 BREVE INTRODUÇÃO DA TESSITURA DAS ANÁLISES

Como forma de organizar a discussão dos nossos dados, em cada categoria temática foi feito o entrecruzamento a partir dos dados das entrevistas de grupo focal, seguido das observações participantes. Tal como explicitamos ao longo deste estudo, objetivamos investigar as artes de fazer e a progressão do ensino de língua portuguesa no Bloco Inicial de Alfabetização.

Deste modo, para a aprendizagem da língua portuguesa, consideramos a existência de um contínuo entre as modalidades oral e escrita. Com esta proposição, o conteúdo apresentado exhibe as **escolhas didáticas** e **pedagógicas** empregadas pelas docentes para o ensino da leitura e da escrita, bem como para sua progressão no interior do BIA e os intrincados desafios demandados por classes notadamente heterogêneas.

Refletimos como os saberes cunhados na Academia e nos documentos oficiais da SEEDF dialogavam com os saberes e fazeres das alfabetizadoras nos espaços-tempos da sala de aula de quem ambicionava alfabetizar na perspectiva do letramento. Isso implicou em reconhecer e valorizar os saberes da experiência que subsidiavam aquele terreno pedagógico e as diferentes significações e representações que permeavam a formação das alfabetizadoras. Isto porque, conforme Oliveira (2007, p. 4), “essa apropriação dos saberes envolvidos no que-fazer pedagógico não ocorre por meio de um ato passivo, de recebimento de algo pronto e acabado; ao contrário, se constitui num processo ativo, de (re)construção das práticas já existentes”.

Diante das informações, verificamos que a alfabetização é exigente e desafiadora. A rotina das alfabetizadoras, ao mesmo tempo em que demandava entendimento de como o sistema de escrita funciona e de como a linguagem escrita é apresentada nos diversos gêneros textuais; do ponto de vista da aprendizagem, requer apreensão de como as crianças se apropriam desses conhecimentos para fazê-las avançar.

Partindo dessas exposições gerais, abordamos, nas subseções seguintes, os eixos de ensino da língua portuguesa. Ainda que reconheçamos que existem professores que recorrem à oralidade e pouco trabalham com a escrita, como foi o caso das experiências com a P1, os

eixos da língua portuguesa entrelaçam-se a todo o momento na leitura e na escrita, envolvendo a oralidade, bem como suas convenções. Entretanto, geramos e definimos, para cada um dos eixos (Leitura Textual, Compreensão Textual, Produção Textual, Oralidade e Análise Linguística), uma tabela composta pelas subcategorias (Tabelas 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7) que nos serviram de base para a discussão dos dados apreendidos nas observações participantes nas três turmas, entrecruzados às entrevistas de grupo focal.

Assim, cada eixo está apresentado em uma seção específica, e o último eixo, o de análise linguística, foi dividido em SEA, ortografia e gramática. Cada uma das seções foi subdividida em tópicos específicos trazendo, a princípio, algumas análises gerais acerca dos quadros apresentados, seguidas pelas análises das entrevistas e observações em cada turma. No último tópico de cada seção, fizemos uma breve síntese envolvendo os três anos do BIA.

A seguir, exploramos o que foi possível apreender do trabalho docente no campo da leitura textual. Focamos nossas discussões em como as professoras (re)significaram seus saberes e encaminharam essas atividades na tessitura da sala de aula.

3.2 A LEITURA TEXTUAL NAS TURMAS ACOMPANHADAS

Pesquisadores como Soares (2016), Morais (2012), Chartier (2007), Ferreiro e Teberosky (1999) apontam para a necessidade de a criança aprender a ler e a escrever por meio de práticas e materiais reais de circulação social. Compreendemos, então, que ensinar a ler significa dar condições para o aluno apropriar-se da linguagem presente nos diversos tipos e gêneros textuais. Em que momento esse contato pode ocorrer na escola? Defendemos que essa prática é possível desde a Educação Infantil, resguardando especificidades e encaminhamentos didáticos para essa faixa etária.

Na Tabela 1, na página seguinte, preocupamo-nos em apresentar a frequência com que cada habilidade de leitura textual foi desenvolvida no cotidiano das salas de aula acompanhadas. Verificamos o tempo destinado à leitura de textos pelas docentes, pelos estudantes individualmente ou coletivamente, em voz alta, assim como o tempo despendido para a leitura silenciosa. Desse modo, conseguimos visualizar as variações nas leituras de textos e a maneira com que cada professora compreendia e administrava esse eixo de ensino, com vistas às aprendizagens e a autonomia leitora dos estudantes.

Tabela 1 - Frequência de ocorrência de práticas de leitura textual nas turmas acompanhadas

| SUBCATEGORIAS | | P1 1º ANO | P2 2º ANO | P3 3º ANO | TOTAL SUBCATEGORIA | PERCENTUAL SUBCATEGORIA |
|-----------------------------|---|--------------|--------------|--------------|-----------------------|----------------------------|
| 1. | Leitura realizada pela professora para a turma | 6 | 4 | 6 | 16 | 24,62 |
| 2. | Leitura coletiva com a participação da professora | 2 | 7 | 3 | 12 | 18,47 |
| 3. | Leitura coletiva sem a participação da professora | 2 | 3 | 3 | 8 | 12,30 |
| 4. | Leitura realizada pelo aprendiz para o grupo-classe | 1 | 4 | 8 | 13 | 20,00 |
| 5. | Leitura realizada pelo aprendiz para a professora | - | 2 | - | 2 | 3,08 |
| 6. | Leitura silenciosa | 1 | 5 | 8 | 14 | 21,53 |
| TOTAL POR TURMA | | 12 | 25 | 28 | 65 | 100 |
| PERCENTUAL POR TURMA | | 18,46 | 38,46 | 43,08 | 100 | |

P= Professora - Fonte: Autoria própria.

É inegável que vem assumindo cada vez mais notoriedade, nas práticas pedagógicas, a atividade de leitura. Sobretudo com o alcance do letramento no debate educacional, a leitura textual está presente nas salas de aula brasileiras. Por outro lado, pesquisas como a realizada por Oliveira (2010) denunciam o processo de monopolização desse eixo por parte das docentes pesquisadas, bem como um tímido trabalho didático de exploração dos sentidos do texto. Em outras palavras, no momento em que a leitura adentrava nas práticas, assumia, majoritariamente, a função de explorar outras unidades linguísticas no processo de alfabetização. Os estudantes, sobretudo das turmas de 1º ano, ao invés de leitores, assumiam, quase sempre, a condição de ouvintes.

Foi possível, no presente estudo, verificar a importância que a leitura assumiu nos três anos acompanhados. No entanto, no 1º ano houve menor frequência (12), ao compararmos com as turmas de 2º e 3º anos, respectivamente (25/28). Inferimos que a expectativa por uma leitura fluente poderia estar impedindo um trabalho mais sistemático no início da alfabetização. Isto porque, nessa turma, houve menos investimentos na leitura de texto realizada pelos estudantes; em contrapartida, a professora assumiu esse encaminhamento (6). Mesmo nos momentos de leitura coletiva que, no caso do 1º ano, assumem inegável importância, já que insere o estudante nessa cadeia, a fim de contribuir na/para a sua formação leitora, a frequência foi muito tímida, considerando com e sem a ajuda da professora regente (2/2).

A partir dos índices gerais por turma, os percentuais apontaram para um crescimento, ano a ano, no BIA. Contudo, a construção da autonomia leitora poderia ter sido mais estimulada,

onde ambos os atores (professoras e estudantes) pudessem realizá-la, mas a constância em que as professoras leram para a turma (24,62%) foi maior.

Assim como afirma Albuquerque (2006, p. 160), a maneira como as docentes “estão se apropriando desse discurso do trabalhar diferentes textos revela tentativas de *mudanças didáticas e pedagógicas*”. É neste contexto que nos propusemos a analisar como as práticas de leitura das professoras se efetivaram no ambiente das salas de aula.

3.2.1 A prática da leitura textual na turma de 1º ano

Na turma de 1º ano, as habilidades de leitura textual foram desenvolvidas. Entretanto, conforme realçamos anteriormente, houve uma nítida discrepância dessa turma com as de 2º e 3º anos (12/25/28). Como já realçado, predominou a leitura realizada pela professora (6), com tímidas oportunidades de leitura coletiva (2), com e sem a sua participação. Das 12 aulas observadas, somente em um momento os estudantes foram oportunizados a lerem individualmente, assim como foram solicitados a realizarem uma leitura silenciosa. Atestamos, mais uma vez, que ao prevalecer a leitura realizada pela professora, não houve, no período observado, uma contribuição sistemática na/para a formação de alunos leitores, mas, sobretudo, ouvintes.

Consideramos oportuno enfatizar que, quando os estudantes saem da condição de ouvintes, aprendem a utilizar a leitura em seu contexto social de maneira efetiva. Sobre esse assunto, Brandão e Leal (2011) sublinham que as crianças pequenas, ao fazerem de conta que leem, mesmo não realizando de forma convencional, bem como ao imitarem os modos como os adultos a exercitam, desenvolvem habilidades culturais que as práticas de leitura dos diferentes gêneros discursivos proporcionam, apropriando-se da linguagem oral e escrita.

A despeito das orientações expressas nas Diretrizes Pedagógicas e no Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014a; 2014b) para o ensino de língua portuguesa, a P1 discorreu da seguinte forma, na primeira entrevista de grupo focal,

[...] pede para trabalhar muito é em cima dos gêneros textuais, é isso. Fala que a sequência didática é muito boa para trabalhar nos primeiros anos. Porque ali você trabalha tudo interdisciplinar e você consegue deixar tudo amarradinho, para não trabalhar solto, né? (P1 – 1º ANO, 26/06/2018).

Por meio desta informação, a docente demonstrou estar fundamentada sobre o trabalho com as sequências didáticas e em concordância com o prescrito nos textos do saber (CHEVALLARD, 2005), a exemplo dos documentos oficiais citados anteriormente,

dialogando com as orientações teóricas de Dolz e Schneuwly (2011). Em suas aulas houve um investimento na utilização do texto como unidade de ensino. Isto possibilita avanços significativos nos processos de alfabetização e letramento das crianças do 1º ano, ainda que, em alguns momentos, seu uso recaísse em atividades para a apropriação da escrita alfabética, exploradas por meio de palavras retiradas do gênero textual trabalhado.

A P1 relatou que, “na leitura, tenho fichas de leitura, eles gostam de ler na frente, eles pegam o texto e lê para a turma” (P1 – 1º ANO, 26/11/2018). Entretanto, nos dias cumpridos, a docente valeu-se de textos do caderno de apoio à aprendizagem⁹, por vezes, textos xerografados e literários, mas as fichas de leitura asseveradas por ela e o Livro Didático (LD)¹⁰ distribuído pelo Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) não foram utilizados, ainda que revelasse ter gostado do livro.

[...] no primeiro ano começamos com uma historinha, por exemplo, né! Leio para eles, e depois fazemos a interpretação na rodinha, mesmo! Eu acho interessante, tem hora que eles mesmos já pedem: tia deixa ler? (P1 – 1º ANO, 26/06/2018). [...] eu gostei porque era um livro que tinha mais a ver com a realidade deles, os que vinham antigamente eram totalmente fora da realidade deles (P1 – 1º ANO, 26/11/2018).

Cabe observar que o caderno de apoio ganhou espaço em suas aulas, em detrimento do LD. Sobre como liam os estudantes no início e término do ano letivo, ela descreveu melhorias significativas. Assegurou que eles não haviam passado pela Educação Infantil, isto justificou nenhum deles iniciarem o ano lendo, embora alguns terminassem o ano com uma leitura fluente. É interessante frisarmos que parecia existir essa expectativa quanto à primeira etapa da escolarização básica em relação à leitura e escrita. Embora não declarassem, pairava uma ideia de que o estudante que foi inserido no sistema educacional no 1º ano do Ensino Fundamental apresentava desempenho distinto do que aquele oriundo da Educação Infantil.

Nessa circunstância, em uma das aulas observadas, ao recorrer a um texto não verbal: **O camelo, o burro e a água**¹¹, fez a leitura no momento em que poderia ter permitido que as crianças a fizessem. Tratava-se de uma fábula sobre o consumo consciente da água. Foi apresentada em datashow e facilmente compreendida pelos estudantes. Eles se divertiram com as cenas curiosas que traduziam o uso consciencioso da água.

⁹ Material didático complementar, elaborado como apoio ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). SOUSA, Maria Alice Fernandes de. ALMEIDA, Cristina Vieira Osler de. SANTOS, Marilene Xavier dos. BERTONI, Nilza Engenheer. OLIVEIRA, Raimunda. *Pensar, fazer e aprender*. Caderno de apoio à aprendizagem. Língua Portuguesa e Matemática. 1º ano/iniciando. PNAIC. Org. Vera Aparecida de Lucas Freitas. Brasília: UnB/ CEAM. NEAL. CFOM. SEEDF, 2018.

¹⁰ TRINCONI, A. BERTIN, T. MARCHEZI, V. *Letramento e Alfabetização*. 1º ano. Editora Ática. PNLD, 2016.

¹¹ Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/AnaSilva81/o-camelo-o-burro-e-a-gua>>. Acessado em 18/03/2019.

À medida que as cenas eram mostradas, a professora narrava as ações aos estudantes, conforme trecho que segue:

O burro está na casa dele. O camelo também está na casa dele. Agora estão tomando café. Ambos estão escovando os dentes. Com a torneira fechada? Depois tomaram banho [...]. O camelo com o chuveiro fechado, o burro com o chuveiro ligado, mais de cinco minutos com o chuveiro ligado. Vejam a caixa d'água cheia na casa do camelo! Na casa do burro, a caixa d'água está quase vazia! Ficou sem água. O burro não tinha mais água, nem para tomar! Quem são os personagens dessa história? Quando é uma história de animais, chamamos de fábula. Então é um gênero textual. **(P1 – 1º ANO, 8º DIA – 10/09/2018).**

Realçamos a boa escolha do texto pela docente, pois atendia às peculiaridades do leitor iniciante. Entretanto, neste episódio não houve a leitura realizada pelos estudantes, em um momento propício para a participação deles, já que o texto trazia uma linguagem visual, não verbal. Entendemos que a prática da leitura realizada pelos estudantes ativaria a fluência, ajudando-os a ler com qualidade, desenvoltura, entonação e ritmo.

De acordo com o que já acenamos, acreditamos que a baixa frequência da leitura do estudante para a turma ocorreu por conta de a professora estar centrada em uma compreensão de que eles ainda não tinham autonomia para ocupar esse espaço. Entretanto, autores como Morais (2012) destacam as várias alternativas didáticas possíveis para inserir o estudante nos momentos de leitura, compreensão e produção textuais.

No mesmo dia, a mestra não explorou as características do gênero e, em uma informação genérica, em nossa compreensão, trouxe uma informação equivocada ao fazer alusão a aspecto do texto explorado, mas que não se aplica somente àquele gênero: “Quando é uma história de animais, chamamos de fábula”, pois nem sempre o texto que menciona animais é uma fábula.

Entretanto, em outro episódio, mostrou que os saberes podem ser construídos em uma parceria docente-discente. Na ocasião da semana da inclusão, trabalhou o poema: **Diversidade**, da autora Tatiana Belinky, no caderno de apoio à aprendizagem. Após ter solicitado que abrissem o livro na página do texto, a P1 conversou com os estudantes acerca da temática:

Cada um tem sua beleza, cor da pele, nariz, cabelos, olhos... Isso que é bonito! Estamos na semana da diversidade. Têm pessoas que nascem não enxergando, não ouvem, falta algum membro: braço, perna, etc. Mas são pessoas com suas diferenças, sua individualidade. Vamos trabalhar hoje com um texto que está no livro de vocês [...]. Não é para copiar. Viram como a tia escreveu? É a estrutura de um poema. Cada linha, chamamos de verso, juntamos quatro versos e formou-se uma estrofe. Entre uma estrofe e outra,

damos um espaço. Vamos ler? A autora do poema é quem? [...]. A tia vai ler para vocês e vocês. Vão observando o que tem em cada estrofe de diferente que podemos analisar. Vou ler a primeira estrofe, a segunda estrofe, etc.
(P1 – 1º ANO, 10º DIA – 19/09/2018).

Como vimos, após explicação do tema, avançou desenvolvendo, com os estudantes, algumas características do gênero em questão, incluindo estrofes, versos e rimas. Em seguida, propiciou aos estudantes a leitura coletiva do título e do nome da autora. Então, no momento em que percebeu que as crianças continuaram lendo em voz alta, pediu que prosseguissem, mas com sua colaboração. Ela lia o primeiro verso e as crianças o seguinte:

P1: Um é feioso.
 Todos: Outro é bonito.
 P1: Um é certinho.
 Todos: Outro, esquisito [...].
 P1: Um é tranquilo.
 A1: Outro agitado (tentou adivinhar, depois corrigiu).
 A1: Outro é nervoso [...].
 (P1 – 1º ANO, 10º DIA – 19/09/2018).

Ao selecionar o gênero, houve a intenção de comunicar o respeito às diferenças, já que estavam trabalhando com o tema. As crianças se divertiram no momento da leitura, uma vez que o poema ocasionou o gosto em ler. Ao constituir-se de estrofes, versos curtos e simples, facilitou a memorização e a fluência leitora. A repetição regular dos versos propiciou prazer nas crianças, que seguiram lendo com a professora. As rimas conferiram ritmo especial.

Nesse episódio, a P1 demonstrou ter se apropriado das mudanças de ensino da leitura, permitindo que a alfabetização e o letramento caminhassem lado a lado durante o processo de aprendizagem, assim como defendem Soares (2008) e Morais (2012). Quando escolhemos um texto para ler, já antecipamos ou levantamos assuntos que pretendemos encontrar, ou questões a serem resolvidas pelo texto. Assim, ao realizarmos este trabalho, propiciamos aos estudantes levantarem expectativas sobre o conteúdo do texto. Antecipar ou prever o que será lido costuma acontecer, também, durante a leitura, o que a torna mais eficaz.

Em outra oportunidade, a P1, após conversar com os alunos sobre o texto: **Festa no céu**,¹² propôs que acompanhassem, por meio da leitura silenciosa, enquanto escrevia o texto no quadro. Alguns estudantes, ao lerem, balbuciavam alto, outros, liam com mais fluência. Durante esse tempo, fui recortando em versos um trecho do poema (texto fatiado), a pedido da docente. Organizei em envelopes, conforme orientação.

¹² O texto *Festa no céu* é uma adaptação da versão da obra de Ana Maria Machado.

Ao concluir o registro das cinco estrofes no quadro, a professora convidou a turma para ler em voz alta. Apontava com a régua e as crianças a acompanhava lendo. Em seguida, realizaram leitura por fila. Havia três filas de carteiras, agrupadas em duplas. Cada fila leu na sua vez. Exigiu que as demais filas acompanhassem a leitura, silenciosamente. Contudo, embora tenha ocorrido a leitura silenciosa anteriormente à leitura em voz alta, cabe citar, conforme acentua Kleiman (2016), o caráter avaliativo que, por vezes, o encaminhamento desse formato de leitura pode assumir, pois acabam produzindo grandes quantidades de leitores capazes de decodificar qualquer texto; porém, com dificuldades para compreenderem o que leem.

Determinados estudantes apresentaram dificuldade na leitura de sílabas, a exemplo da palavra **ESCONDEU**, onde a primeira sílaba (ES) é formada por vogal e consoante; e a segunda (CON), por consoante, vogal e consoante. Muitos fatores podem ter interferido nesse momento, por exemplo, o tempo destinado para a leitura silenciosa; se a leitura acompanhada foi pausada; se a professora fez uma leitura individual, em voz alta, para a turma, até o próprio estágio dos estudantes.

Ao dar continuidade, solicitou a leitura individual de alguns. Cada aluno leu um verso escolhido por ela. Não houve critérios de escolha dos estudantes para a realização dessa leitura. Como já estavam em duplas, ela os instruiu para a atividade seguinte:

P1: Cada dupla vai receber um envelope. Vamos organizar as frases de acordo com o que aconteceu na história. Vocês se lembram da história?

Grupo: Não.

P1: O que aconteceu nessa história?

Todos: Uma festa.

P1: O jabuti queria ir à festa no céu, mas ele não voa. O que ele fez?

Todos: Se escondeu dentro do violão do urubu.

P1: O que tinha na festa?

Todos: Doces.

P1: Ele comeu pouco?

Todos: Comeu muito.

P1: Como ele ficou?

Todos: Pesado.

P1: Como ficou o violão? O que aconteceu com o urubu?

Todos: O jabuti tem um casco duro nas costas. Com a queda do violão, seu casco quebrou em pedacinhos.

P1: O que ele fez?

Todos: Colou os pedaços.

P1: Por isso, o casco dele é assim. O que aconteceu primeiro? Qual é o título da história? Vamos organizar de acordo com a sequência dos acontecimentos. Esse trecho que está nos envelopes, recortados em versos, não está igual ao do quadro. Prestem atenção! É para fazer sozinho ou em duplas?

Todos: Em duplas (**P1 – 1º ANO, 11º DIA – 20/09/2018**).

Em duplas, as crianças principiaram a ordenação dos versos, conforme os acontecimentos da história (poema). Igualmente à professora, fomos passando e observando como as duplas negociavam para realizarem a atividade. Às vezes, um tomava a frente e resolvia. Muitos cobicharam adivinhar. A P1 chamou a atenção: “Precisa fazer a leitura dos versos”. Tiveram problemas para ordenar o texto, quiçá pela estrofe que foi entregue a eles não estar idêntica à notada no quadro. O assunto girava em torno da festa no céu, onde entrariam, apenas, os animais que voassem. Os outros bichos, revoltados, principalmente o jabuti, resolveu ir de carona no violão do urubu.

Assim, ela seguiu realizando intervenções com cada dupla. À medida que questionava, os alunos respondiam corretamente: “Primeiro o título. [...] o que o jabuti fez para ir à festa? Quem tocou a noite toda? No dia da festa o urubu estava cansado? Como ficou o violão? O que aconteceu com o violão? De onde ele caiu? O que aconteceu com o jabuti? O que ele fez? Como ele fez com o casco?”. Ao disponibilizar tempo para a realização da leitura textual e ao articulá-la à compreensão textual, a P1 possibilitou a construção de sentido na interação autor-texto-leitor (KOCH; ELIAS, 2014), desenvolvendo uma prática voltada para o alfabetizar-letando (SOARES, 2008). Assim, contribui para a inserção do estudante no contexto cultural da sociedade, que está fundamentalmente relacionado à leitura.

Ao mesmo tempo, acompanhamos com a intenção de auxiliá-la, visto que obstáculos desafiaram as duplas para a concretização da leitura e ordenação dos versos. A maior dificuldade recaiu pelo fato do trecho disponibilizado aos estudantes não estar equivalente ao registrado no quadro; outro fator foi em relação à fluência leitora, às vezes um tomava a frente do outro e resolvia sozinho. Para finalizar, ela entregou o poema completo, como fora registrado no quadro, para desenvolverem atividades voltadas para o SEA, como identificação de palavras e contagem do número de sílabas.

Em relação às maneiras de fazer da professora, imersa na cotidianidade, suas ações apontaram para a carência, face à leitura realizada individual pelo aluno. Não houve uma prática sistemática que priorizasse a construção dessa autonomia, exceto em escassas circunstâncias, conforme demonstrado anteriormente. As práticas recaíram mais na formação de alunos ouvintes, e não de leitores.

O processo de apropriação da professora, acerca da leitura textual, pareceu-nos relacionar à sua coerência pragmática (CHARTIER, 1998), por não conceber que os estudantes, nessa fase da escolarização, pudessem ser inseridos em uma prática autônoma de leitura, já que ambicionava uma leitura fluente para que isso sucedesse. O usuário, nesse caso, a P1, às

vezes, coloca em ação um jogo sutil de táticas, quer seja pelo controle do tempo, das oportunidades ou porque se opõem às estratégias (CERTEAU, 2014).

3.2.2 A prática da leitura textual na turma de 2º ano

Na turma de 2º ano, as habilidades de leitura textual permaneceram presentes (25) no conjunto das aulas observadas. Houve predominância da leitura coletiva com (7) e sem (3) a participação da professora. Ela também leu para os estudantes (4). Curioso observar que a leitura silenciosa (5) não se igualou à frequência da leitura coletiva (10) e à leitura realizada pelo aprendiz para a turma (4), assim como a realizada pelo aluno para ela (2), o que indica que nem sempre houve espaço para a leitura silenciosa, a fim de auxiliar o contato prévio com o conteúdo do texto e, com isso, assegurar uma leitura mais segura e fluente.

Eclodiu aqui uma faceta de leitura em que sobreleva a leitura em voz alta sem a precedente presença da leitura silenciosa. Esse encaminhamento sobrevalorizou a forma em detrimento do significado, conforme adverte Kleiman (2016), mostrando-se incomum. O habitual seria conjugar as modalidades, ou seja, primeiro a leitura silenciosa e, na sequência, as leituras coletiva ou individual em voz alta. Esse tipo de prática, para a autora, funciona mais como uma estratégia para avaliar a aprendizagem do aluno, evidenciando uma concepção de leitura baseada no controle da aprendizagem.

Ao contrário da leitura em voz alta, na silenciosa, os estudantes entram em uma relação mais direta leitor-autor, e de modo mais efetivo, o sentido do texto é apreendido. Assim, teriam condições concretas de ler. Sua prática constante, ao ser incentivada, incorreria na formação de leitores proficientes, desenvolvendo o gosto pela leitura. Isto coincide com o desejo da professora apontado na entrevista, quanto à formação de leitores competentes que vão além do processo de decodificação.

A esse respeito, Lerner (2007, p. 77) toma posição: “o predomínio da leitura em voz alta deriva indubitavelmente de uma concepção de aprendizagem que põe em primeiro plano as manifestações externas da atividade intelectual, deixando de lado os processos subjacentes que as tornam possíveis”. Ao que Kleiman (2016, p. 31) assegura que esse tipo de prática “inibe, ao invés de promover a formação de leitores”.

Sobre as orientações das Diretrizes Pedagógicas e do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014a; 2014b), a P2 disse não se recordar se eles traziam o trabalho com a sequência didática. Entretanto, ela ganhou destaque em suas preleções para a organização do trabalho pedagógico:

[...] não me lembro de no Currículo em Movimento falar da sequência didática. Não sabia trabalhar com sequência de didática, não conhecia, e fui aprender no PNAIC. Eu gosto muito de trabalhar com a sequência didática. Se bem que, não dá assim, por que a sequência, você tem que dedicar bastante tempo para fazer um trabalho bem feito, exige muito planejamento (P2 – 2º ANO, 26/06/2018).

Nessa perspectiva, conforme descrição da professora, mesmo com dúvidas, as Diretrizes Pedagógicas (DISTRITO FEDERAL, 2014a), em conformidade com o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014b), propõe o trabalho com os diversos gêneros textuais, as sequências didáticas e a interdisciplinaridade, dentre outros elementos que subsidiam o alfabetizar e o letrar no BIA. Assim, as sequências didáticas, definidas pelo professor, organizam o trabalho pedagógico conforme os objetivos que se deseja alcançar, e podem ser desenvolvidas em uma ou mais aulas para trabalhar um conteúdo ou tema específicos, a partir dos gêneros textuais.

Sobre esse assunto, Schneuwly e Dolz (2011) defendem o ensino sistemático dos gêneros textuais por meio das sequências didáticas, definidas como módulos de ensino, organizadas para melhorar uma prática de ensino, bem difundida no âmbito da formação do PNAIC, robustecendo o discurso das docentes.

A P2 considerou que os alunos chegaram em um nível melhor de leitura que os dos anos anteriores. Isto explicou a leitura com mais fluência deles; porém, conforme acenamos, sublinhou a necessidade de incentivar essa prática. Realçou o empenho com a leitura silenciosa de textos do LD¹³: “os textos que vem no livro, eu os deixo lendo. Só leio para aqueles que não dão conta de ler ainda. E às vezes, até aqueles que não dão conta, eu falo: vamos lá, vamos tentar!” (P2 – 2º ANO, 26/06/2018).

Ratificamos a utilização do livro, embora a leitura silenciosa estivesse presente, nem sempre precedeu à leitura em voz alta pelos estudantes. Sobre esse assunto, cabe ressaltar que, mesmo em uma turma de 2º ano, aquela prática foi tímida, ou seja, somente em quatro das doze aulas observadas os estudantes tiveram a oportunidade de ler em voz alta, cenário que se assemelha ao 1º ano. Entretanto, ressaltamos que a docente propiciou momento em que alguns estudantes leram apenas para ela, com o objetivo de orientá-los para a fluência e autonomia na leitura de textos.

Em uma das aulas, ela cantou com os estudantes e realizou a exploração das características do gênero textual ao trabalhar com uma cantiga: **Seu Joaquim Quim, Quim**

¹³TRINCONI, A. BERTIN, T. MARCHEZI, V. *Letramento e Alfabetização*. 2º ano. Editora Ática. PNLD, 2016.

do livro didático (LD) utilizado. As crianças acompanharam pelo livro. Vejamos como ocorreu este momento:

P2: Abram na página 44. Vem antes ou depois da 65? Aí tem uma música. Vou fazer aqui no quadro. Não é para copiarem. Quantos versos?

A1: Quatro versos e uma estrofe.

P2: Vamos cantar? Vamos de novo? O que descobriram aí?

A1: Tem uma rima.

P2: Tem rima? Quem quiser falar, levante a mão.

A2: PUDIM e MIM; PUDIM e JOAQUIM.

P2: Joaquim começa com a sílaba?

Todos: JO.

P2: Vamos circular as palavras que rimam. PUDIM começa com? Termina com? Todos circularam as três palavras em seus livros? O que mais descobriram? O que são esses pedaços finais?

Todos: São sílabas.

A2: QUIM! QUIM! De JOAQUIM.

P2: Ah, então a música está repetindo a sílaba final de JOAQUIM; QUIM.

(P2 – 2º ANO, 4º DIA – 12/04/2018).

Ao defendermos o contato com os diferentes gêneros, acreditamos que, quando apresentados e estudados em sala de aula, promovem uma apropriação e uma gradativa autonomia na produção textual. Assim como, ao pensarmos na progressão do ensino deles, daremos oportunidades para mostrarem suas habilidades e continuarem seu processo de apropriação das práticas de linguagem.

Em outro momento, ela rememorou com sua turma a história: **A árvore generosa**, conforme explicitado na seção anterior. Ao darem continuidade com a leitura textual, a P2 entregou a cada grupo a mesma história com diferentes tipos de letras (cursiva, imprensa maiúscula e minúscula) e cartolinas. Pediu que se sentassem no chão, definindo um espaço para cada grupo e para que recortassem os parágrafos do texto em fatias e os organizassem em seguida. Neste contexto, podemos afirmar que a P2 oportunizou aos estudantes a aprendizagem por meio de práticas e materiais reais de leitura e escrita. Conforme defende Soares (2008), a alfabetização ocorreu em uma perspectiva de letramento, favorecendo a ampliação das experiências com o mundo da leitura e da escrita e com as práticas sociais.

Ao distribuir os textos, entregou a cópia em letra de imprensa maiúscula para o grupo 1; depois, para o grupo 2, a cópia em letra cursiva; e o grupo 3 ficou com a cópia em letra de imprensa minúscula. Chamou a atenção para norteá-los, excursionou pelos grupos, observando como trabalhavam. De vez em quando fazia intervenções ou solicitava que lessem o texto:

P2: Vocês vão recortar e montar na cartolina a sequência da história. Somente depois que eu olhar, vocês irão colar e ilustrar. Vamos todos nos sentar no chão [...]. Primeiro vamos colar o?

Todos: Título.

P2: Já localizaram?

P2: Se vocês quiserem podem fazer uma borda com giz de cera para?

Todos: Ficar bem bonitinho.

P2: Qual é o título da história? O que vem depois? Precisam ler. Vamos fazendo a leitura. Quem não conseguir, pode me perguntar. O que o menino fazia no começo da história? O que fazia todos os dias?

Grupo1: Juntavam suas folhas.

P2: Isso! Muito bem! E depois o que vem? Preste atenção! A história está resumida. Depois que ele cresceu o que pediu primeiro?

A1: Dinheiro.

P2: De cabeça para baixo que cola? (Falou para o grupo 3 e chamou a atenção de dois alunos que não ajudavam o grupo). Todos vão lendo e ajudando. Olha! O capricho! O menino queria o que depois? E a árvore ofereceu o que? A árvore deu os galhos? E depois da casa, o que queria?

Todos: Barco.

P2: O que aconteceu quando pediu um barco?

Todos: Ela ofereceu seu tronco.

P2: E depois?

Todos: Construiu o barco.

P2: E em seguida, o que pediu? Por último, o que queria?

Todos: Sombra.

P2: Vocês querem giz de cera? Caprichem! Façam uma borda bem bonita! Cola torto assim? Não é reto não, é? O menino estava velho e cansado, o que a árvore deu a ele?

Todos: O toco para descansar.

P2: A árvore ficou feliz, por quê?

Todos: Por ajudar o menino.

(P2 – 2º ANO, 7º DIA – 04/10/2018).

Ao terminarem a ordenação do texto, fizeram as bordas com giz de cera. A professora tirou fotos dos grupos e recolheu os cartazes confeccionados. Enquanto as crianças lanchavam, ela os fixou na parede da sala de aula. As crianças eram tranquilas, falavam baixo, bem entrosadas com os colegas. Posteriormente, deu seguimento com atividades voltadas para o SEA: escrita de palavras e ordem alfabética. Observamos que, nesta conjuntura, a P2 garantiu a leitura coletiva em voz alta pelos grupos sem seu auxílio e, ao mesmo tempo, as leituras individual e silenciosa, uma vez que, para colaborar com seu grupo, cada estudante teve que realizar a leitura dos parágrafos.

A docente, em outra aula, oportunizou, inicialmente, a realização da leitura silenciosa, seguida da coletiva com a ajuda dela e da leitura individual por alguns estudantes. Por último, explorou os elementos característicos da narrativa no caderno de apoio¹⁴. Vejamos o extrato acerca do conto **A lâmpada de Aladim**:

P2: Conseguiram fazer a leitura? Qual o título do texto?

¹⁴ SOUSA, Maria Alice Fernandes de. ALMEIDA, Cristina Vieira Osler de. SANTOS, Marilene Xavier dos. BERTONI, Nilza Engenheer. OLIVEIRA, Raimunda. *Pensar, fazer e aprender*. Caderno de apoio à aprendizagem. Língua Portuguesa e Matemática. 2º ano/continuando. PNAIC. Org. Vera Aparecida de Lucas Freitas. Brasília: UnB/ CEAM. NEAL. CFORM. SEEDF, 2018.

Todos: A lâmpada de Aladim.

P2: Este texto é um conto, assim como o da “Galinha ruiva”. A história é um conto. Um conto é uma narrativa. (leu no livro os elementos importantes da narrativa). Fizeram a leitura?

Todos: Sim.

P2: Vamos ler, então! Juntos agora! [...]. Acompanhando a leitura! Agora vamos falar sobre o narrador. Narrador é aquele que conta a história. Lembram que vocês encenaram a história da galinha ruiva? Pois é, não tinha um narrador? Ele é quem faz o quê?

Todos: Conta a história.

P2: Existem narradores que contam e participam da história. Nessa história, o narrador participou? Lembram-se do narrador da história da galinha ruiva? Lembraram-se das fases da vida do menino da árvore generosa? Leiam o primeiro parágrafo. Quem quer ler para mim? (uma menina se prontificou, leu alto e fluente) [...].

(P2 – 2º ANO, 11º DIA – 30/10/2018).

No momento em que a professora pediu aos estudantes que rememorassem os contos lidos anteriormente, favoreceu o diálogo entre os textos, fez referência ao conteúdo e às características comuns existentes. Os elementos da narrativa (narrador, os personagens, o espaço, o tempo, a ação e o enredo) foram trazidos no caderno como complemento do texto, lidos e explorados pela professora como constitutivos à estrutura dos contos, cuja função é contar uma história.

Abordar efetivamente os gêneros textuais naquilo que têm de específico supõe conhecer o que os distingue uns dos outros, isto é, as suas características, como fez a P2 com a atividade proporcionada. Segundo Koch e Elias (2014, p.74), essas especificidades permitem ao aluno “o domínio do gênero, primeiramente para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, de modo a ser capaz de compreendê-lo, produzi-lo na escola e fora dela”. Além de contribuir para o reconhecimento dos elementos característicos a esse gênero textual, permitiu que compreendessem, também, sua função comunicativa, enriqueceu a oralidade, auxiliou a ampliação do vocabulário e a construção dos sentidos do texto. Ao corrigir oralmente as questões de compreensão textual, ela retomou todos os componentes do gênero, conforme exibidos na seção que trata da compreensão textual.

Por meio das observações das aulas, percebemos que a docente procurou recriar e reinventar procedimentos e recursos ao seu jeito de uso e face às necessidades da turma (CHARTIER, 2007; 1998).

3.2.3 A prática da leitura textual na turma de 3º ano

Na turma de 3º ano, as habilidades de leitura textual estiveram frequentemente presentes (28) no encadeamento das aulas observadas. Essa prática manteve-se equilibrada, já que

beneficiou, igualmente, a leitura silenciosa (8) e individual (8), e a realizada pela professora (6). Todavia, a coletiva com (3) e sem a sua ajuda (3) estiveram menos presentes, o que, a nosso ver, demonstra intenção em ampliar a autonomia leitora dos estudantes.

Assim como a P2, embora não se recordasse da sequência didática nos documentos oficiais, pontuou o eixo do letramento como elemento intensivo deles:

[...] o que tem forte é essa questão do letramento, para não ficar com as crianças só mesmo na leitura, mas que elas aprendam a entender para que servem os gêneros no dia a dia [...] a gente acaba utilizando a sequência. Mas de fato não estou lembrada, também, se aparece lá. Fala da interdisciplinaridade, no sentido de contextualizar. Então, entra um pouco e fica mais atrativo porque quando fazemos uma sequência, a gente coloca música, jogos, historinhas **(P3 – 3º ANO, 26/06/2018)**.

Compreendemos ser possível investir no trabalho com sequências didáticas, pois ajuda a desenvolver habilidades concernentes aos processos de alfabetização e letramento. O investimento neste trabalho possibilita a ampliação no nível de proficiência leitora e escritora dos estudantes, além de contribuir para as exigências do contexto comunicativo. Além disso, como propõem Schneuwly e Dolz (2011), contribui para o domínio dos gêneros textuais, já que este se constitui como foco central da sequência didática, o que também, é endossado pelas Diretrizes e Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014a; 2014b).

Para a P3, a turma avançou muito na leitura textual, porque houve investimentos na leitura silenciosa e individual em voz alta, uma vez que, ao início do ano, a leitura de alguns estava silabada e isso os impedia de compreender os textos. A nosso ver, houve um entendimento equivocado, pois ler fluentemente não significa compreender o que se lê, já que é possível ler rapidamente sem entender o assunto de que trata o texto. A leitura de um texto requer conhecimento de seu propósito por parte dos alunos, já que fluência também tem a ver com a intenção da leitura: para que ler, quais estratégias poderão ser utilizadas e o que se espera ao final. Durante as entrevistas, pontuou:

[...] leio os textos para eles, alguns eu trabalho, quando são textos mais curtos, aí vou pedindo para cada um ler um verso, uma parte, uma linha [...] priorizo mesmo a leitura e os textos. Eu gosto de trabalhar sempre com texto. Eles gostam de ler também! **(P3 – 3º ANO – 26/06/2018)**. [...] na minha turma, a questão da leitura, percebi que no começo tive que trabalhar mais um pouco, vi que ainda estavam com uma leitura muito silabada, isto impediu que eles tivessem um pouco mais de compreensão do texto, então tivemos que trabalhar bastante isso. Melhorou muito, o que mais melhorou na minha sala foi quando comecei a colocar eles para ler em voz alta, melhorou bastante a leitura deles. Eles mesmos perceberem que queriam melhorar, para poder ler bem para os coleguinhas, foi muito legal! **(P3 – 3º ANO – 26/11/2018)**.

Deste modo, em suas aulas, procurou conjugar as leituras silenciosa e individual em voz alta, relatadas por ela como corriqueiras em sua prática e realizadas em vários momentos das aulas durante nossas observações. Deu ênfase, também, ao LD¹⁵, e em uma das aulas os alunos leram o poema: **O Peru**, de Vinícius de Moraes no livro. A P3 foi destacando as características do texto. Inicialmente, os estudantes leram silenciosamente e, em seguida, individualmente e em voz alta, o poema, conforme trecho a seguir:

P3: Peguem o livro de língua portuguesa.

A1: Tomara que seja uma página desafiante mesmo!

P3: Página 36. Vocês vão lendo devagar. Leitura silenciosa. Depois vou perguntar o que vocês entenderam. Sem atrapalhar o colega. Quem terminar lê para o colega ou com ele. Quais foram as leituras que lemos, que são em versos?

Todos: Pato Pateta.

P3: Prestem atenção, precisamos começar a diferenciar as estruturas dos textos. A história: **O peru** é do mesmo autor de **O Pato Pateta**, com música também de Toquinho. Vou trazer ainda a música para vocês ouvirem. Alguém me conta o que aconteceu nessa história? O peru achava que era um pavão? Por que ele pensava ser um pavão?

Todos: Por que tem asas.

P3: Vamos ler, então! Quem gostaria de ler a primeira estrofe? (Alguns alunos levantaram a mão e se dispuseram a fazer a leitura).

A1: Parece uma música?

P3: Será que é? (A aluna leu a primeira estrofe, leu baixo, porém fluentemente; outra leu a segunda estrofe, leu muito bem; o aluno leu alto e com fluência a terceira estrofe). Ele sonhou que tinha uma calda! Será que pensava que era pavão? O que gostaria?

A2: Ele era poliglota. (Ela não ouviu, continuou).

P3: Quantos versos têm o texto?

Grupo: Quatro.

A3: Vinte e quatro versos. [...]. (A professora leu para as crianças a história seguinte).

P3: Estamos vendo um texto diferente!

A1: Eu não tenho medo de sapo!

P3: Não tem não? (O garoto apenas sorriu). Quais foram as leituras que lemos esses dias? Que são em versos?

Todos: **Pato Pateta**.

P3: Prestem atenção, precisamos começar a diferenciar as estruturas dos textos. Esse texto não tem estrofes, ele tem parágrafos [...].

(P3 - 3º ANO, 3º DIA – 08/05/2018).

Cabe relevar que, continuamente, ela estimulava o uso do dicionário para significado de palavras. A reflexão entre os textos facilitou a compreensão e ajudou no (re)conhecimento das características estruturais de cada um. Esse diálogo entre os gêneros possibilitou ampliar a comunicação, permitiu a motivação para a leitura por parte dos estudantes, fazendo-os apreender os sentidos dos textos. No exemplo exposto anteriormente, a música possibilitou

¹⁵ TRINCONI, A. BERTIN, T. MARCHEZI, V. *Letramento e Alfabetização*. 3º ano. Editora Ática. PNLD, 2016.

um resultado diferente, atraente e cativante, pois ela conseguiu manter o interesse deles em ler e ouvir.

Concordamos com Schneuwly e Dolz (2011) quando afirmam que, ao introduzir um gênero, o docente faz uma escolha didática e, por meio dela, auxilia o aluno a dominá-lo para compreendê-lo e produzi-lo melhor. Entendemos que esse trabalho passa por uma reflexão sistemática e consistente, que contribui para a ampliação de habilidades de leitura e escrita de textos dos diversos gêneros que circulam na sociedade, a exemplo do que fez a P3.

Em outra circunstância, ao explorar as características do gênero textual fábula, ela pediu aos estudantes que abrissem o LD e leu para eles em voz alta o texto, que fazia referência a como as histórias se espalham pelo mundo. Observemos:

P3: Peguem os livros de Português e abram na página 114. O que está escrito aí?

Todas: Fábula.

P3: Já ouviram falar de fábulas? Alguém conhece? Já leram alguma vez? Conta a história de quem? Vão se lembrar. Que bichos têm aí?

Todos: Gato, galinha...

P3: Nas fábulas será que tem bichos? Será que falam como gente?

A1: Os animais falam como a gente!

P3: Convidou para lerem o texto (Uma menina iniciou a leitura em voz baixa).

P3: Vamos ler mais um pouquinho? (Leu alto com eles). Os animais pensam?

Todas: Não.

P3: Então, eles podem falar?

Todas: Só na nossa imaginação (Remeteram-se ao primeiro trecho lido).

P3: Nessas histórias, os animais ganham vida!

A2: Tia, papagaio fala!

P3: Gostei! Ele pensa, raciocina como o ser humano? Ele apenas reproduz os sons que ouve.

A2: Mas, ele fala?!

P3: Ele fala, mas não pensa e fala por conta própria! Ele sozinho vai pegar um livro para ler?

Todas: Não (Aceitaram os argumentos da professora).

P3: Abram na página 116. Como essas histórias se espalham? Foi o vento?

Todas: Não.

P3: Como as histórias se espalham? Como ficaram sabendo sobre a história de **Chapeuzinho Vermelho, Três porquinhos?**

Todas: Nos livros.

P3: E as mães de vocês já contaram histórias para vocês?

Todas: Já

P3: Então é uma das formas de as histórias se espalharem. Continuou a ler. As crianças amam histórias que os bichos falam! Ao final de cada uma, vem um ensinamento. Vamos ler a fábula da página seguinte? Qual é o título?

Todas: **O gato, o galo e o ratinho.** [...].

(P3 – 3º ANO, 7º DIA – 05/11/2018).

Para complementar o trabalho com o gênero, leram a fábula: **O gato, o galo e o ratinho**, também do LD. Nesse episódio, ela, além de realizar as previsões sobre o texto, deu ênfase à leitura silenciosa para, na sequência, desenvolver a leitura em voz alta:

P3: Vamos ler a fábula da página seguinte?! Qual é o título?

Crianças: **O gato, o galo e o ratinho.**

P3: O que será que diz essa fábula?

A1: Que eles brigaram.

P3: Quem brigou?

Grupo: O rato e o gato.

P3: Então vocês vão ler silenciosamente primeiro. [...]. Lá embaixo explica um pouco sobre o autor. Então leiam, também, até que todos terminem! Quem se lembra do que falou essa história? O gato morava com a mãe... E aí? Ele saiu pela cidade e encontrou uns bichos estranhos. O gato era bonito e o galo parecia um monstro com pedaços de carne crua no alto da cabeça e debaixo do queixo. Entenderam a carne crua do galo?

Todos: É a crista. [...].

(P3 - 3º ANO, 7º DIA – 05/11/2018).

Como realce do trabalho desenvolvido pela P3, destacamos, dentre suas *artes de fazer*, a desenvoltura com que se propunha em trabalhar com os diferentes gêneros textuais, enfatizando as características comuns, promovendo uma reflexão entre eles.

3.2.4 Breve síntese face à prática da Leitura Textual nas turmas acompanhadas

Em relação aos três anos do BIA, além de haver menor investimento na leitura pelos estudantes do 1º ano, de modo geral, houve predominância de leitura realizada pela P1. Isso sugere repensar a progressão dos eixos de ensino de língua no Bloco Inicial de Alfabetização - BIA, inclusive porque, no Currículo da Rede e nos relatos das mestras pesquisadas, há uma descrição do perfil de saída do estudante do 1º ano, na área de língua portuguesa. Em contrapartida, nos 2º e 3º anos, há a explicitação dos objetivos de cada componente curricular, porém não uma clareza quanto à perspectiva de saída deles. Em se tratando do eixo de leitura de textos, ficou evidente o abismo, a discrepância entre o 1º e os outros anos do bloco. Referimo-nos tanto à frequência quanto aos modos de condução dessa atividade, com a hegemonia da leitura realizada pela mestra para a turma.

Sabemos que, além da fluência, é necessário promover o contato e a apropriação dos diferentes gêneros textuais por meio de diversos suportes, a fim de estimular o desejo pela leitura, o hábito e o prazer em ler. Para que a leitura possa se efetivar, precisa vir ao encontro de uma necessidade, de um desejo ou de uma vontade de conhecer mais (CHARTIER, 2007). Para Solé (2012), experiências significativas de leitura nos primeiros anos escolares,

mediadas pelos professores, estimulam o hábito e o prazer pelo ato de ler. Assim, a escola estará cumprindo o seu papel na formação de leitores proficientes. Segundo Brandão (2006), além de trazer para a escola textos que interessem as crianças e que estejam presentes em diferentes esferas sociais, é necessário saber mediar suas relações com esses textos, de modo a desenvolver leitores ativos.

O planejamento cuidadoso certifica que as atividades de leitura sejam ricas, produtivas e não provoquem desinteresse nos estudantes. Para tanto, Yunes (1984) propõe uma reflexão em torno de três questões fundamentais, todas relacionadas ao ato de ler: a primeira é a motivação, por que ler? A segunda é o interesse dos leitores, o que ler? E a terceira refere-se à função da leitura, para que ler?

No entanto, a leitura foi promovida por meio do contato e apropriação dos diferentes gêneros, seus usos e funções, além do trabalho com as estratégias antes, durante e após a leitura dos textos, mesmo que, por vezes, não tenha sido permitido aos estudantes criar hipóteses e fazer previsões. De acordo com Solé (2012), isto contribui para a construção de sentidos do texto.

Contudo, ao observarmos o desenvolvimento da leitura textual nas três turmas, face às subcategorias elencadas, verificamos, como atestou Oliveira (2010), a ausência de progressão quanto ao campo da leitura textual. No final, houve mais investimento na leitura individual, no momento em que o aluno poderia ser retido no ciclo, ou seja, no 3º ano. Isso instiga a repensar a prática pedagógica, priorizando a construção da autonomia leitora e, conseqüentemente, a progressão das aprendizagens no BIA.

Nessa tessitura, além da fluência, consideramos importante que o professor auxilie, também, o desenvolvimento da compreensão textual por meio dos diferentes gêneros. Cuidamos em apresentar como as atividades foram diligenciadas no cotidiano dos três grupos-classe, conforme exploramos a seguir.

3.3 A COMPREENSÃO TEXTUAL NAS TURMAS ACOMPANHADAS

Concordamos com Brandão (2006, p. 59) quando aponta que, sem a compreensão, “a leitura perde todo o sentido”. A autora segue afirmando que é preciso priorizar o trabalho com esse eixo de ensino de língua portuguesa, visto que não se entende um texto naturalmente, somente por meio da leitura.

Mediante essa premissa, seguimos a explicitação de nossos dados a partir desse campo. A partir da Tabela 02, tivemos condições não só de apreendermos o espaço que esse trabalho

ocupou nas turmas acompanhadas, também, de entrecruzamos com o eixo da leitura textual. Antecipamos, desde já, que a compreensão textual não é assegurada apenas com a extração de informações explícitas no texto, mas com questões de argumentação e de opinião.

Tabela 2 – Frequência de ocorrência de práticas de Compreensão Textual nas turmas acompanhadas

| SUBCATEGORIAS | | P1 1º ANO | P2 2º ANO | P3 3º ANO | TOTAL SUBCATEGORIA | PERCENTUAL SUBCATEGORIA |
|-----------------------------|---|--------------|--------------|--------------|-----------------------|----------------------------|
| 1. | Compreensão oral (perguntas de fácil localização ou explícita) | 6 | 9 | 5 | 20 | 25,00 |
| 2. | Compreensão oral (perguntas inferenciais) | 1 | 1 | 3 | 5 | 6,25 |
| 3. | Compreensão oral (perguntas de opinião ou crítica/avaliativa) | 5 | 6 | 5 | 16 | 20,00 |
| 4. | Compreensão escrita (perguntas de fácil localização ou explícita) | 1 | 5 | 4 | 10 | 12,50 |
| 5. | Compreensão escrita (perguntas inferenciais) | - | 2 | 4 | 6 | 7,50 |
| 6. | Compreensão escrita (perguntas de opinião ou crítica/avaliativa) | - | 2 | 4 | 6 | 7,50 |
| 7. | Exploração do gênero textual (características e funcionalidade) | 2 | 5 | 10 | 17 | 21,25 |
| TOTAL POR TURMA | | 15 | 30 | 35 | 80 | 100 |
| PERCENTUAL POR TURMA | | 18,75 | 37,50 | 43,75 | 100 | |

P= Professora - Fonte: Autoria própria.

Por meio dos dados expostos na Tabela 2, notamos que houve menos investimento da prática de compreensão textual na turma de 1º ano (15), ao compararmos com o 2º e 3º, que dedicaram 30/35 momentos a essas atividades. O mesmo cenário evidenciou-se, também, no trabalho com o eixo de leitura textual nessas turmas, o que sinaliza uma prática articulada dos dois campos. Brandão (2006) aponta que a seleção dos gêneros e as finalidades de leitura são elementos importantes na/para a diversificação das estratégias de compreensão textual.

Ao somarmos as subcategorias referentes às modalidades oral e escrita, verificamos que a primeira assumiu centralidade nas três turmas acompanhadas (51,25%), ao confrontarmos com a modalidade escrita (27,50%). Isso, a nosso ver, mostrou que a escrita tem sido preterida.

Do mesmo modo, ao adicionarmos cada nível de compreensão face às modalidades oral e escrita, no cotidiano das três turmas, as questões de fácil localização ganharam proeminência (37,50%), as de opinião permaneceram intermediárias (27,50%), enquanto a inferencial manteve-se inferior (13,75%). Cabe ressaltar que, ainda que a turma de 3º ano tenha investido mais nas questões inferenciais (7), incluindo as modalidades oral e escrita, frente as outras alternativas, o quadro é inexpressivo, o que denuncia a quase ausência de práticas nessa

direção. Nesse caso, as turmas de 1º (1) e 2º (3) anos mostraram-se assistemáticas quanto a essa prática. Para nós, isto significa que, entre os níveis de compreensão, a ausência de simetria desserve a progressão do ensino.

Para Bortone (2008), a utilização das estratégias de leitura é que permite a compreensão global do texto, isto é, sua organização coerente e consistente. São elas que auxiliam a compreensão dos textos: a primeira diz respeito ao reconhecimento de informações explícitas ou visíveis no corpo do texto. A segunda trata-se de ler as entrelinhas, pois, ao fazer inferências, o leitor compreende informações não explicitadas no texto. A terceira ultrapassa o texto, ao permitir que o estudante opine sobre ele.

Do mesmo modo, Solé (2012) adverte sobre as estratégias antes, durante e após a leitura, já que, por meio delas, os estudantes produzem hipóteses, fazem previsões sobre o texto, contribuindo para a construção de sentidos. Com base nesse reconhecimento é que passamos a analisar especificidades de cada turma quanto a esse eixo de ensino de língua.

3.3.1 A prática da Compreensão Textual na turma de 1º ano

Conforme pontuamos no texto introdutório do eixo da compreensão textual, entendemos que, durante os 12 dias observados, o investimento foi tímido frente às demais turmas do bloco (15). No conjunto das alternativas oral e escrita, bem como acerca das possibilidades de exploração textual, houve destaque à modalidade oral (12), ao compararmos com a escrita (1). Do mesmo modo, houve prioridade às perguntas de fácil localização de informações no texto (7), ao confrontarmos com o investimento em questões inferenciais (1). Já no concernente a perguntas de opinião, houve cinco momentos (5). Esse quadro revela que nem sempre, na prática de leitura, a compreensão foi assegurada. Outro aspecto que chamou a atenção foi o fato de que nem todo texto lido em sala foi objeto de reflexão coletiva quanto ao seu formato/características (2).

Em relação às estratégias de leitura, nas entrevistas, a professora do 1º ano clarificou que, na rodinha, lia para os estudantes e, em seguida, desenvolvia a compreensão. Ao descrever as atividades de compreensão leitora, explicou que destinou mais tempo para a compreensão textual na modalidade oral. Porém, afirmou que as crianças atingiam os três níveis de compreensão (explícita, implícita e crítica):

[...] quando eles vão falando, primeiro vão pensando, refletindo... E relembando os fatos da história, eles têm mais facilidade para escrever, né! Em relação aos gêneros textuais, como no primeiro ano a gente trabalha mais é a interpretação ou aquelas objetivas de marcar x, a gente vai marcando

junto, mas eles já fazem as interpretações orais, tranquilo, sem dificuldades (P1 – 1º ANO, 26/06/2018). [...] líamos historinhas, depois questionava, fazia perguntas para a interpretação oral. (P1 – 1º ANO, 26/11/2018).

A despeito dessa declaração, a prática indicou inexpressivo trabalho com questões inferenciais. Em relação às maneiras como as atividades foram desenvolvidas nos dias observados, na turma de 1º ano houve seis passagens em que a docente fez a leitura de histórias para os estudantes e, em seguida, realizou momentos para que eles falassem acerca delas. Um exemplo é o do episódio em que contou a história: **O livro da família**¹⁶, exibindo-a por meio de cartazes ilustrados.

O livro aborda assuntos polêmicos, tais como adoção, diferenças raciais, culturais e sociais. Ao descrever sobre as famílias de diversos animais, mostra as diferentes maneiras de ser uma família; todavia, todas elas têm algo em comum. As crianças ouviram e, em seguida, participaram à medida que a professora os questionava. Embora a mestra se dirigisse ao coletivo, nem todas comentaram:

P1: Vocês vivem com o pai e a mãe de vocês?
 A1: Eu moro com meus pais e com minha avó.
 P1: Qual foi a família apresentada como grande no livro?
 A2: A dos coelhos.
 P1: Qual era a família em que todos se abraçavam?
 A3: A família dos ursos.
 P1: Quando é que as famílias ficam tristes?
 A4: Quando perdem alguém, tia.
 (P1 - 1º ANO, 2º DIA – 15/03/2018).

Algumas vezes, as respostas ficaram meio divididas; porém, a maioria foi respondendo oralmente, de acordo com a história. Neste extrato, percebemos o destaque para as habilidades de compreensão por meio de perguntas de fácil localização, ou seja, aquelas cujas respostas estão explícitas, na superfície do texto. Todavia, as questões de opinião ou crítica/avaliativa, também foram contempladas; no entanto, a compreensão restringiu-se à dimensão oral.

No momento da compreensão textual, por vezes, alguns níveis ou etapas foram silenciadas. Determinados docentes contentam-se em perguntar ao leitor sobre os elementos de fácil localização; se gostou ou não do texto e o porquê, raramente é respondido.

Em outra ocasião, a P1 apresentou às crianças alguns vídeos musicais com a intenção de explorar o projeto **Água**, desenvolvido por toda a escola naquela ocasião. Um dos vídeos era a canção que contava a história da **Gotinha Plim, Plim**¹⁷. Após assistirem ao vídeo musical, a

¹⁶ PARR, Todd. *O livro da família*. 1ª Edição. São Paulo: Editora: Books, 2003.

¹⁷ Vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kDUahaYGqWU>>. Acessado em 18/03/2019.

docente abordou o conteúdo de forma expositiva para as crianças, em seguida, propiciou algumas atividades de compreensão, num primeiro momento oralmente e, depois, por escrito:

P1: Gostaram dos vídeos que assistimos? Das músicas?

Todos: Sim.

P1: Como era o nome da gotinha?

Todos: Plim! Plim!

P1: Onde ela vivia?

Todos: No céu.

P1: Ela caiu em cima de quê?

Todos: Da rosa vermelha.

P1: A rosa vermelha fez o quê?

Todos: Sentiu cócegas e riu.

P1: Como ocorre a chuva?

Todos: As nuvens ficam pesadas, escuras e daí chove.

(P1 - 1º ANO, 3º DIA – 20/03/2018).

A compreensão escrita da letra da música foi feita em folha xerografada. A professora explicou que iriam marcar SIM ou NÃO. À medida que ela lia as perguntas, as crianças foram orientadas a acompanharem a leitura e, em seguida, marcavam o X na opção correspondente. Vale ressaltar que na atividade das crianças constavam as frases e/ou questões escritas. Foram cinco questões:

A gotinha Plim, Plim vivia no céu?

A gotinha não queria ir para a Terra?

A rosa chorou com a gotinha Plim, Plim?

Plim, Plim molha o solo e ajuda a raiz em seu trabalho?

O sol forte sugou todas as gotinhas da Terra?

(P1 - 1º ANO, 3º DIA – 20/03/2018).

A P1, após proporcionar às crianças, conforme explicitado na seção anterior, o conhecimento da fábula: **O camelo, o burro e a água**, realizou algumas questões explícitas, na modalidade oral. Consideremos como sucedeu a leitura textual:

P1: Quem são os personagens dessa história?

Todos: O camelo e o burro.

P1: Quando é uma história de animais, chamamos de fábula. Então é um gênero textual “fábulas”. Quem usou a água corretamente?

Todos: O camelo.

P1: Quem usou a água de maneira errada?

Todos: O burro.

P1: Quem aqui na escola usa água e deixa a torneira ligada?

Todos: Eu não.

P1: Quando vemos alguém desperdiçando água, vamos lá e pedimos para fechar?

Todos: Sim.

P1: Quando vamos ligar a torneira para lavar as mãos e escovar os dentes, precisamos deixar a torneira aberta?

Todos: Não.

P1: Eu já vi alguém fazendo isso...

A1: Eu vi a torneira aberta e fui lá e desliguei.

P1: Quando vamos tomar banho, como devemos fazer?

Todos: Ensaboamos e fechamos o chuveiro.

P1: No banho, precisamos lavar que partes do corpo?

Todos: Pescoço, o corpo todo. As axilas (Foram falando todas as partes do corpo).

P1: Podemos andar com as unhas sujas?

Todos: Não.

P1: E o pé? O que devemos fazer?

Todos: Esfregar. Nas unhas, passar a escova.

P1: Nós já falamos isso outras vezes. Tem gente que está vindo para a escola sem tomar banho...

Todos: Eu não, eu não...

P1: O camelo e o burro utilizavam a água para quê?

Todos: Lavar a louças, fazer café, aguar as plantas.

(P1 – 1º ANO, 8º DIA – 10/09/2018).

Nos dois momentos apresentados, as crianças não tiveram a oportunidade de realizar inferências. Mesmo se tratando de uma turma de 1º ano, concordamos com Brandão (2006), ao realçar que a seleção, o repertório textual eleito para o trabalho em sala de aula propicia várias alternativas de exploração da compreensão, inclusive a inferencial. A condução de um trabalho oral e, progressivamente, com o uso da escrita, é crucial para que os estudantes sejam inseridos nessa prática, a fim de alcançarem uma compreensão do conteúdo implícito no texto.

Como vimos, além do nível de leitura inferencial, o nível de opinião, as características do gênero e a compreensão escrita não foram contempladas nesta aula. Neste momento, ela apenas teceu com os estudantes considerações interdisciplinares acerca do uso da água. Significou a atividade, acionando os conhecimentos apreendidos por eles durante o período em que abordou o tema, não favorecendo a compreensão plena do texto trabalhado. Entretanto, não se compreende um texto naturalmente, através de sua leitura, já que ela depende da construção de sentidos, conforme atesta Brandão (2006).

Além de não propiciar, habitualmente, essas atividades aos estudantes, não se atentou para as ricas possibilidades que o texto permitia, desconsiderou um momento propício para a interação dialética texto-leitor, o despertar da criatividade, da criticidade e a exploração dos elementos explícitos revelados pela relação imagem/interpretação, traduzido em mensagens pelas crianças. Isto porque tanto os textos verbais como não verbais são objetos de leitura.

Assim, para desenvolver a inferência na leitura, o estudante carece de interagir com a escrita, associando as informações explícitas aos seus conhecimentos prévios ou conhecimentos de mundo, fazendo conexões com aquilo que está sendo lido e com o que está por trás do texto. Desta forma, para interpretar uma informação que não está explícita no

texto, utilizamos, também, as pistas fornecidas pelo texto para lermos as entrelinhas, o que significa alcançarmos o que não está escrito (o implícito), preenchendo os vazios deixados no texto.

Variadas são as probabilidades cognitivas de trabalhar com as informações, por isso é adequada a mediação do professor, conforme defende Kleiman (2016). Ao realizar a antecipação ou previsões de informações, ativamos conhecimentos prévios e isso contribui para verificarmos hipóteses, como vimos anteriormente, no eixo oralidade. Elas são estratégias que o docente pode ensinar aos alunos para favorecer a compreensão leitora.

Aprendemos, aqui, que a P1 valeu-se de formas singulares de consumo. Ao estudar determinados temas com os estudantes, silenciou o ensino de determinada estratégia de compreensão textual (CERTEAU, 2014). Por outro lado, dedicou espaço em sua prática para a exploração desse campo de ensino de língua, favorecendo, sobretudo, a apreensão de informações explícitas nos textos enfocados.

Contudo, ao não propiciar frequentemente a identificação de elementos implícitos, não beneficiou a interação plena texto/leitor, ao mesmo tempo, não se atentou para seus próprios saberes, conforme sua declaração nas entrevistas diante do previsto nos documentos oficiais, ao expor que as crianças atingiam os três níveis de compreensão.

3.3.2 A prática da Compreensão Textual na turma de 2º ano

Na turma de 2º ano, a compreensão textual ganhou notoriedade (30). Durante as 12 observações, foi possível apreender momentos dedicados a esse eixo de ensino de língua. Na mesma direção que a turma do 1º ano, prevaleceram as questões de fácil localização (14), ao compararmos com as perguntas inferenciais (3), bem como as questões de opinião (8). O mais surpreendente que, em nosso entendimento, sinaliza para uma ausência de progressão, foram os momentos reservados à modalidade oral (16) e escrita (9). Mesmo em uma turma em que a escrita poderia estar mais presente, visualizamos esse cenário. Sobre essa questão, Brandão e Leal (2005) atestam a importância de focar eixos como o de leitura e produção textuais, mesmo antes de os aprendizes consolidarem o objeto escrita alfabética.

A exploração acerca das características dos gêneros textuais (5), mesmo presente, notamos que nem todos os textos lidos foram objeto de reflexão quanto às suas características, conforme realçado, também, na turma de 1º ano, ao que Koch e Elias (2014, p. 103), fundamentam que “essa competência é de fundamental importância para a compreensão do gênero”. Portanto, para as autoras, essa competência metagenérica possibilita, aos estudantes,

interagir de forma conveniente, na medida em que se envolvem nas diversas práticas sociais. É essa competência que orienta, por um lado, a leitura e a compreensão de textos e, por outro lado, a produção escrita (e também a oral).

A professora do 2º ano desenvolvia a leitura e a compreensão através do LD que, segundo ela, atendia as duas modalidades, oral e escrita, e trazia textos legítimos de variados gêneros, com diversos tipos de questões abertas. De acordo com suas explicações, permitem ao estudante respondê-las com as próprias palavras. Ao se referir à compreensão, o LD ganhou destaque:

[...] priorizei a leitura e interpretação de forma mais oral, para que eles possam fazer a escrita, né! [...] Essa questão de trabalhar diversos gêneros textuais, acho que antes não tinha esse costume, isso é muito importante porque eles têm muita dificuldade de interpretar, têm muitos gêneros textuais que eles não conhecem e não sabem qual é a finalidade, por isso é importante (P2 - 2º ANO, 26/06/2018). [...] foram os textos, gostei do livro porque trouxe gêneros textuais variados e bem interessantes [...] parte do texto e permite trabalhar a interpretação (P2 - 2º ANO, 26/11/2018).

Isso se efetivou durante as aulas, ainda que fizesse uso, também, do caderno de apoio, material construído no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no Distrito Federal. Sobre o trabalho com a compreensão textual, destacou:

[...] a questão do letramento através dos gêneros textuais, da interpretação, de trabalhar com essa questão inferencial. De poder trabalhar só aquela interpretação, aquela objetiva, que está explícita lá no texto, né! Eu mesmo não costumava trabalhar com essa questão da inferência no texto, né! E o PNAIC me ajudou muito nessa questão, de refletir e mudar, no costume de trabalhar com a sequência didática (P2 - 2º ANO, 26/11/2018).

Em uma das aulas, a docente, ao propiciar momento de compreensão oral, entregou a cada aluno o texto xerografado para leitura. Registraram o cabeçalho como de costume. Leram silenciosamente, depois coletivamente o poema: **Gente tem sobrenome**, de Toquinho. Em seguida, perguntou a eles:

P2: O que o poema nos ensinou?

A1: Que todas as coisas têm nome, mas as pessoas têm sobrenome.

P2: Quais as coisas que o autor citou na poesia?

Alunos: Casa, flor, bola e doce.

P2: O sobrenome significa a família que a gente tem. Qual nosso primeiro documento ao nascermos, quem sabe?

A2: A certidão de nascimento.

P2: Os pais vão ao cartório registrar os filhos que nascem. Colocam os sobrenomes para identificar a família a que pertencem. As coisas, os objetos não têm família, por isso, não têm sobrenome. Que figuras têm no texto?

Todos: Uma casa, uma flor, uma bola e um doce.

(P2 - 2º ANO, 5º DIA – 27/03/2018).

Chamou-nos a atenção, no trecho descrito anteriormente, o encaminhamento da leitura silenciosa que, segundo Kleiman (2005), auxilia na compreensão do conteúdo do texto, bem como na leitura em voz alta. O contrário, afirma a autora, ocorre quando não há essa preparação. No exemplo explicitado anteriormente, a P2 desenvolveu as três estratégias de leitura por meio de questões explícitas, inferenciais e avaliativas ou críticas. Propiciou aos estudantes responderem às questões de fácil localização, puderam realizar inferências e extrapolaram o conteúdo do texto ao falarem sobre a certidão de nascimento, desenvolvendo a argumentação e a habilidade de análise crítica, embora, nesse episódio, tenha encerrado na oralidade. Mais uma vez sublinhamos a importância da exploração/sistematização da escrita em sala de aula, no trabalho com os diversos eixos, já que, progressivamente, vai delegando autonomia ao sujeito aprendiz.

A P2, após a leitura do texto **A galinha ruiva**, pediu que os estudantes realizassem, por escrito, as questões de compreensão no LD. Leu no livro para eles, deixou-os responderem, depois corrigiu oralmente com a turma:

P2: Vamos responder, então? Quem é o personagem principal do texto?
 Todos: Galinha.
 P2: Escrevam os nomes dos outros personagens que participaram da história. Vamos escrever como fala na história. Na história, fala cachorro ou cão?
 Todos: Cão.
 P2: Fala porco ou porquinho?
 Todos: Porquinho.
 P2: Ligue a palavra ao seu significado. Que cor eram (sic) as penas da galinha ruiva?
 Todos: Avermelhadas.
 P2: Marque um X na resposta correta. Vocês vão ler sozinhos aí agora. Vamos! A história começa quando a galinha acha: um pão, seus amigos, um grão?
 Todos: Um grão.
 P2: Desenhar como você imagina o trecho “logo o trigo começou a brotar e as folhinhas, bem verdinhas, a despontar. O sol brilhou, a chuva caiu e o trigo cresceu e cresceu, até ficar bem alto e maduro”.
 P2: O que é DESPONTAR?
 Grupo: Começou a crescer.
 P2: Conseguiu? Vamos! Quantos grãos de trigo ela plantou?
 A1: Pode inventar, tia?
 P2: Ah! Pode? Aí está pedindo de acordo com a história. Leiam, porque traz muitas informações. Mostra para a tia Márcia! (Ela virou e mostrou-me: desenhou o trigo crescendo em um dia de sol e em um dia de chuva).
 Pesquisadora: Muito bem! Você compreendeu direitinho! Muito bonito seu desenho!
 A2: Dia de sol, dia de chuva. Eu aprendi a fazer letra cursiva com quatro anos, meu pai me ensinou.
 Pesquisadora: Muito bem! Seu trabalho está lindo e sua letra também! (Ela sorriu).

P2: Terminaram tudo? O que colocamos aqui? (Lembrou-os do uso do til).
Falem para mim, a maioria já escreveu? Por que a galinha disse: sou eu quem vai comer esse pão?

Todos: Porque os outros animais não ajudaram.

P2: Como terminou a história?

Todos: Com a galinha comendo o pão.

(P2 - 2º ANO, 10º DIA – 25/10/2018).

A professora reforçava em voz alta para todos ouvirem. Percebi que ela acompanhava mais de perto aqueles que apresentavam menos fluência na leitura. Foi até dois alunos e explicou para que eles pudessem acompanhar. Leu com eles o texto e as questões. Enquanto isso, a maioria dos estudantes já havia terminado.

A docente favoreceu momentos de compreensão, abordando os três níveis sobre o conteúdo do texto, embora, em alguns episódios, tenha encerrado esse trabalho no eixo da oralidade; neste houve espaço para a compreensão escrita.

Após a realização da leitura silenciosa, seguidas da coletiva e da individual, acerca do conto **A lâmpada de Aladim**, a P2 pediu aos alunos que fizessem as atividades de compreensão, por escrito, no caderno apoio. Em seguida, no momento da correção, continuou a explorar oralmente o texto, permitindo a socialização das respostas pelos estudantes:

P2: E você? Qual o título do texto?

A1: A lâmpada de Aladim.

P2: Este texto é um conto, assim como “A galinha ruiva”. Fizeram a leitura? Vamos ler então? Juntos agora! [...]. Acompanhando a leitura agora! (Leram juntos). Vocês sabem o que é ser viúva?

A2: É quando a mulher perde o marido.

P2: E falecido, vocês sabem o que é?

A3: Quando a pessoa morreu.

P2: Quem trouxe uma lâmpada preciosa para o Aladim? Eu falei, acompanhem a leitura comigo! O que o mágico pediu a ele?

A4: Uma lâmpada preciosa.

P2: Para onde levou o Aladim?

Todos: Até o campo.

P2: O que aconteceu depois? Fez uma abertura no chão e eles entraram no buraco. E depois, o que aconteceu? Qual foi o pedido que ele fez ao gênio? Vamos gente, vamos completar! Onde aconteceu a história?

Todos: No campo.

P2: Agora ele fala sobre o tempo. Na história fala o ano em que aconteceu?

Todos: Não.

P2: Então respondam aí NÃO (Com ênfase). Por último, ele vai falar sobre a ação. Qual a parte da vida do Aladim que é contada?

Todos: Que a mãe dele é viúva.

P2: É?! Lembraram-se das fases da vida do menino da árvore generosa?

Todos: Lembramos.

P2: Quando?

A5: Adolescência.

P2: Leiam o 1º parágrafo. Quem quer ler para mim? (Uma menina se prontificou, leu alto e fluente). Na história falou o quê?

Todos: Que ele era rapaz.
P2: O adolescente é um rapaz? Na história falou isso?
A6: Não. Fala que ele era jovem.
P2: Olhem só! Tem mais algumas perguntas sobre o conto de Aladim. Vou dar cinco minutos para vocês responderem. São respostas pessoais. [...] vocês sabem o que significa?
A8: Não.
P2: É alguma coisa diferente, especial. Todos conhecem o filme de Aladim? O que de extraordinário aconteceu nessa história? Não aconteceu nada de especial? Qual o fato extraordinário que aconteceu? Vamos voltar lá no início da história. Façam a leitura novamente. Cada um fazendo a leitura para descobrir o que de extraordinário aconteceu.
A7: Tia, um gênio apareceu na lâmpada?
P2: Fizeram a leitura novamente? O que aconteceu de extraordinário? O que apareceu?
A8: Abriu um buraco.
P2: Extraordinário é diferente. O que foi? O buraco se abriu e o gênio apareceu? Quem falou as palavras? O gênio?
Todos: O mágico?
P2: O que mais? Ele caiu no buraco e achou uma lâmpada. O que saiu de dentro dela?
Todos: O gênio.
A9: Tia, escreve no quadro!
P2: Tenta escrever com suas palavras (Ajudou-o repetindo oralmente os acontecimentos extraordinários). [...]. Muito bem, Certinho! Depois que o gênio apareceu, o que aconteceu?
Todos: O Aladim pediu para ir para casa.
P2: O gênio atendeu?
Todos: Sim.
P2: Isso é extraordinário?
Todos: É.
P2: Se um gênio aparecesse para você, o que pediria a ele? Existe gênio de verdade ou só nos contos?
Todos: Só nos contos.
P2: Olha só! Deixa ler o número quatro para vocês marcarem aí. Vejam só o que diz aí! Assinale os elementos mágicos que aparecem na história. (Foi lendo as opções e as crianças respondiam se era ou não). Acompanhem a leitura aí! (Foi perguntando, eles respondiam e marcavam). Você já viu um gênio? Vocês vão responder SIM ou NÃO. Se tivesse a sorte de ver um, o que pediria a ele?
A10: As professoras são espertas, então são gênios!
P2: As professoras são estudiosas... Gênios não! (Riu).
A11: Uma coleção de nutela (riu).
(P2 - 2º ANO, 11º DIA – 30/10/2018).

No fragmento, notamos que, no momento em que dirigiu as questões: “qual a parte da vida de Aladim que é contada? Qual o fato extraordinário que aconteceu?”, a professora acionou estratégias para favorecer a reflexão sobre questões implícitas. Ao ativá-las, permitiu aos estudantes inferirem a fase de vida em que o personagem Aladim se encontrava, rememorando com eles as fases de vida de **A árvore generosa**. Já que o texto não trazia explicitamente esta resposta, possibilitou o entrecruzamento de informações entre os textos,

fazendo-os ultrapassarem a habilidade de localização de informações e, com isso, alcançou as entrelinhas, isto é, o implícito. No segundo caso, o vocábulo extraordinário não estava explícito no texto, os alunos tiveram que relê-lo, conforme orientação da professora, para responderem à questão, localizando o que de admirável aconteceu na história.

Houve empecilhos para a compreensão do texto. Logo, exigiu a mobilização das inferências, sinalizando para o que Solé (2012) dispõe sobre a relevância de elaborar e pensar estratégias antes, durante e após a leitura e, por meio delas, produzir hipóteses, fazer previsões, contribuindo diretamente na/para a construção de sentidos para o texto pelos estudantes.

Deste modo, a interação professora-alunos permitiu ricas situações de oralidade. Entre elas houve as mediações mais refinadas, as discussões mais verticalizadas, subsidiando a solução do problema. Por isso, uma melhor simetria face ao nível inferencial e à modalidade de compreensão escrita incitaria, em nosso entendimento, a autonomia na apreensão dos sentidos do texto, como ocorreu no episódio descrito anteriormente.

É importante ressaltar que, considerando o número de aulas observadas (12), a P2 fez uso frequente do LD. Ela planejava e realizava trabalhos em grupo com uma assiduidade notável. Algo formidável, na prática diária da docente, era a atenção que concedia aos 20 estudantes da turma, em especial aos dois que ainda se encontravam construindo a base alfabética de escrita. A disponibilidade e a mobilidade dela em sala de aula revelou sua arte de fazer face ao tratamento da heterogeneidade das aprendizagens.

3.3.3 A prática da Compreensão Textual na turma de 3º ano

Na turma de 3º ano houve vários momentos destinados à compreensão textual, assemelhando-se à turma de 2º ano (35). A docente manteve equilíbrio face aos níveis e modalidades de compreensão. Conservou, frequentemente, as habilidades de fácil localização (9), as que alcançaram as inferências (7) e aquelas que ultrapassavam o conteúdo do texto (9). Houve exploração acerca das características dos gêneros textuais com bastante frequência (10). O investimento nas modalidades oral (13) e escrita (12) revelou, de imediato, expressivo investimento, também, no eixo da escrita, distanciando-se das turmas de 1º e 2º anos. Mais uma vez, sinalizamos para a importância de priorizar, além da oralidade, a escrita, como alternativa de ampliar as possibilidades de uso da linguagem por parte dos aprendizes.

A docente elegeu a compreensão escrita por meio de questões diversas e o reconhecimento das características dos diferentes gêneros textuais, mas acrescentou que, na

oralidade, os aprendizes conseguiam se expressar melhor, realizando a leitura nas entrelinhas. Reconheceu que a habilidade de leitura inferencial demandava um período maior de trabalho. Entretanto, afirmou que a turma tinha um bom raciocínio lógico e interpretação:

[...] a gente focou muito na leitura, a gente teve a questão da interpretação mesmo, e gêneros no sentido deles já começaram a perceberem e diferenciar alguns gêneros mais comuns. Então foi o que a gente mais trabalhou com eles (P3 – 3º ANO, 26/06/2018). [...] quanto à questão da compreensão, percebi que quanto mais iam se apropriando, ficavam melhores na compreensão de texto, apesar de que, na oralidade, eles conseguem se expressar, ler nas entrelinhas coisas que pensamos que vamos perguntar e eles não dariam conta, mas eles conseguem (P3 – 3º ANO, 26/11/2018).

Conforme observações, houve ênfase às situações descritas durante suas aulas, conforme aponta a Tabela 4. Chamou-nos a atenção o fato de a mestra afirmar a desenvoltura dos estudantes quanto à compreensão oral em relação à escrita, no concernente às questões inferenciais, alegando o uso do tempo. Sobre as questões de compreensão trazidas pelo LD, assegurou:

[...] gostei muito desse que eu trabalhei, porque achei muito dinâmico, usei bastante. Os textos são legais, a parte de interpretação tem todas as questões objetivas, depois vai para as questões referenciais, então achei muito legal. (P3 – 3º ANO, 26/11/2018).

Nas demais turmas, essa prática foi mais tímida e, considerando o que vêm apregoando determinados documentos oficiais, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), é crucial consolidar a alfabetização nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Talvez por isso as professoras que contribuíram com essa pesquisa viessem otimizando o trabalho com a base alfabética de escrita, inserindo o texto na sala de aula, mas pouco investindo na compreensão escrita, bem como em questões inferenciais. Por outro lado, é uma contradição com o fato de apontarem, por unanimidade, a importância de alfabetizar e letrar na sala de aula, o que requereria, também, investimento nas questões inferenciais.

A P3, ao dar seguimento à aula, com o texto em prosa do LD: **O sapo com medo d'água**, de Luís da Câmara Cascudo, desenvolveu uma série de questões de compreensão escrita, envolvendo os três níveis de leitura. Percebamos como beneficiou essa prática:

A1: Eu não tenho medo de sapo!
 P3: Não tem não? (O garoto apenas sorriu). O que vocês entenderam?
 A2: Entendi que ia matar o sapo.
 P3: Vocês acham que se passassem uma faca ele morreria? Por que tinha medo de água? Gente, no fundo, ele estava mesmo com medo da água?
 A3: Ele estava mentindo.
 P3: Usou de esperteza?

A4: Queria ser jogado na água.
 A5: Ele foi esperto, se livrou da situação.
 P3: Quem são os personagens desta história?
 Todos: Menino, sapo e o homem.
 P3: Há uma expressão que indica que a história aconteceu em um tempo que não pode ser determinado.
 Todos: Uma vez o homem agarrou o sapo e levou para os filhos brincarem.
 P3: Em que tempo aconteceu? Que período foi?
 Todos: Uma vez.
 P3: O que o homem fez com o sapo?
 Grupo: Levou o sapo para casa.
 Grupo: Levou para os filhos brincarem.
 P3: Quais palavras podem colocar no lugar da palavra JUDIARAM?
 Grupo: Batendo.
 P3: Bater é judiar? Não sabemos se fizeram isso mesmo. Então podemos dizer MALTRATARAM e no lugar de FARTARAM?
 Grupo: Pode ser CANSARAM, ENJOARAM.
 P3: Qual frase mostra que o sapo estava fingindo para os meninos?
 Todos: Bote-me no fogo! Bote-me no fogo! Na água eu me afogo! Na água eu me afogo!
 P3: Qual foi a esperteza do sapo?
 Grupo: Deixar o homem levá-lo.
 P3: Será que foi isso mesmo?
 A6: Foi que ele pediu para colocá-lo no fogo.
 P3: Por isso, quando vemos alguém recusar o que mais gosta, dizemos: é sapo com medo d'água. Que frase poderia substituir esse final o mesmo sentido? [...].
(P3 - 3º ANO, 3º DIA – 08/05/2018).

Nesse caso, a P3 desenvolveu os três níveis de leitura ao permitir que os estudantes, após a leitura, refletissem sobre o sentido global do texto lido. Entretanto, ao 3º ano foi destinado maior tempo para a compreensão inferencial. Durante as aulas acompanhadas, a P3 corroborou com o desenvolvimento linguístico, partindo do conhecimento dos alunos para o domínio progressivo da compreensão do que se lia e o enriquecimento do vocabulário.

Para Ferreiro e Palácio (1990), o que o leitor compreende e aprende por meio da leitura está sujeito àquilo que ele já conhece e acredita. Então, conhecer as estratégias contribui para um melhor processamento textual. Apreendemos, aqui, a antecipação de informações, a ativação dos conhecimentos prévios, a verificação de hipóteses e a reflexão sobre o que fora lido.

Após a leitura textual, em outro dia, desenvolveram uma sequência de atividades de compreensão a partir da fábula **O gato, o galo e o ratinho**, do LD:

P3: O que nos ensinou essa história? Que as aparências enganam, pensou que o bom era o mais bonito, o gato. Essa história é para levarmos para a vida! Alguém já se enganou alguma vez? Alguém que você viu e apresentava ser uma boa pessoa?
 Todas: Já tia.

P3: Alguém que vocês se aproximaram?

A1: Eu e minha mãe estávamos indo para a parada de ônibus e um mendigo puxou minha mãe.

P3: Mas não é porque era mendigo que faz essas coisas. Pode acontecer de alguém com carro bonito, bem vestido, chame uma criança para sequestrar... O que aprendemos, então?

Todas: Não confiar nas aparências.

P3: Se é uma pessoa estranha, melhor não nos aproximarmos. Então nos ensinou a nos defender. Quem era o autor?

Todas: Esopo.

P3: Quem ele era?

Todas: Um escravo.

P3: Onde nasceu?

Todas: Na Grécia.

P3: Em que século? (as crianças não souberam ler o algarismo romano e a professora falou). Século VI, aC.

(P3 - 3º ANO, 7º DIA – 05/11/2018).

A mestra leu para eles, dando ênfase às pontuações. Finalizaram com outra aluna lendo em voz alta, para toda a turma, sobre o autor da fábula. Em seguida, a professora pediu para virarem a folha e responderem, por escrito, as questões de compreensão, enfatizando, também, os sinais de pontuação, geralmente utilizados em narrativas. Por isso ganharam realce nas aulas, já sendo explorados com os estudantes. Cabe clarificar que, durante as aulas, era comum a professora solicitar a leitura pelos estudantes, de modo a dar oportunidade para que todos a realizassem.

Em outro extrato, pudemos observar como foi desenvolvida a leitura e a compreensão da história: **Menina bonita do laço de fita**¹⁸, por meio de projeção no datashow. Anteriormente fez com os estudantes as antecipações e previsões, conforme realçamos na seção da prática da oralidade. A professora iniciou perguntando aos alunos, depois realizou a leitura, dialogando com eles:

P3: Menina bonita do laço de fita, qual é o seu segredo para ficar assim tão pretinha? (Pedi para todos repetirem em voz alta. As crianças riram quando a menina disse que os olhos pareciam jabuticabas).

P3: Ajudem-me! Menina bonita do laço de fita.

Todos: (As crianças repetiram).

P3: Quem era a madrinha da coelhinha? (As crianças não responderam).

P3: Eu gosto de ler sobre o ilustrador. Tem vezes que peço para vocês desenharem e vocês falam que não sabem. Então, quando lemos as histórias, devemos prestar atenção nas imagens que vamos aprendendo com elas. Então, como começou a história?

Todos: Com o coelho.

P3: O que o coelho perguntava à menina? Ele se encantou por ela, por quê?

Todos: Era bonita.

P3: Os cabelos dela eram bonitos?

¹⁸ MACHADO, Ana Maria. *Menina bonita do laço de fita*. Editora ática. 7ª Edição 2000.

Todos: Sim.

P3: Qual era a cor da pele da menina?

Todos: Escura.

P3: Ela era negra. Ela sabia disso?

Todos: Não, ficava inventando histórias.

P3: Olhem! Para mim, minha cor, qual é?

A1: Morena (Uma menina falou bem baixinho).

P3: Sou quase uma menina bonita de laço de fita (Se remetendo a cor da pele). Olha só o A2, ele é mais escuro que eu, né? Lembra que falei para vocês que nossa cor de pele vem dos nossos pais ou avós, tios. É uma mistura das características de todos.

Todos: Eu me pareço mais com minha vó, outros, eu com meu pai, etc.

(P3 - 3º ANO, 10º DIA – 12/11/2018).

A professora explicou que tinha antecedentes que foram escravos e que, geralmente, quem tinha a pele mais escura, possuía origem africana.

P3: Então, a menina pode ter essa origem também. No Brasil tem muita gente misturada. Antes quem morava aqui?

A3: Os portugueses.

P3: Então, começaram a se misturarem, constituírem família.

A4: Eu não gosto do meu cabelo.

P3: E aí, temos que pensar: Existe, na verdade, cabelo melhor que o outro? Não. Isso tem a ver com nossa origem. O coelhinho olhou para a menina e achou ela linda. Tem gente que vai olhar para o A2 e vai achar a mesma coisa. Olhem! O A5, o A6, a A7. Todos são diferentes. A A8 tem pele mais escura e cabelos lisos. Pode ser que tem origem indígena, ou porque os familiares foram se casando com pessoas mais claras ou mais morenas, etc. Eu estou falando isso, porque vamos comemorar o dia da consciência negra. Deveríamos ter o dia de todas as consciências, pois temos que respeitar todas as pessoas. Esse texto é uma fábula?

A9: É.

Grupo: Não. Não é A9.

P3: Por que não é? Porque fábula tem animais e tem moral? (as crianças ficaram caladas. A professora complementou). Não é uma fábula, mas também aprendemos com elas. Quem se lembra da primeira fábula que lemos? **O galo, o gato e o ratinho?** Essa história que lemos hoje fala de aparência?

Todos: Fala.

P3: Por quê? Porque temos que aceitar o jeito que somos. O coelho podia admirar a cor da pele da menina, mas ele tinha que gostar dele próprio. Então, A4, temos que nos olhar e sentir orgulho da nossa história. Então, olhem: vão pensando sobre gostar da nossa aparência, se amar, se respeitar.

(P3 - 3º ANO, 10º DIA – 12/11/2018).

Entregou folha xerografada para cada aluno. “Vocês vão lendo com muita atenção. Vocês prestem atenção, onde tem travessão, dois pontos. A história é a mesma que foi contada em slides”. E no cabeçalho dizia: “leia o texto com atenção”. Em seguida, oportunizou interpretação na lousa para os estudantes copiarem e responderem no caderno. Foi possível

observar, durante as aulas da professora que, mesmo que utilizasse com frequência o livro didático, houve recorrência, também, a folhas soltas.

A leitura é um processo, conhecer as estratégias contribui para um melhor processamento textual. Nas situações de ensino de compreensão leitora, faz-se necessário que o alfabetizador promova a compreensão inferencial, onde o leitor detecta o implícito no texto. É o momento da interação texto/leitor, quando, então, vai se construindo o significado de determinado texto. É o uso das pistas textuais deixadas pelo autor para complementar o texto, recorrendo aos seus conhecimentos prévios. O momento de confrontação das informações explícitas com as implícitas é, também, o momento de permitir que o leitor opine sobre os textos trabalhados.

A professora, ao propiciar momentos para os três níveis de leitura, para as modalidades de compreensão oral e escrita, manifestou suas escolhas e aceitação acerca das mudanças didáticas para o ensino da compreensão leitora. Sem rejeitá-las, significou sua atividade pelas suas maneiras de usá-las e pelas características da turma, ao elaborar estratégias de intervenção para atender à diversidade de cada aluno (CHARTIER, 1998).

3.3.4 Breve síntese face à Compreensão Textual nas turmas acompanhadas

Algo comum na prática das três professoras foi o fato de se dedicarem à compreensão dos textos, em um primeiro momento oralmente e, posteriormente, por escrito. Isto significa quando não se encerrava na compreensão oral, como ocorreu, com maior frequência, nos 1º e 2º anos. Na perspectiva do processo de ensino-aprendizagem da leitura, o papel do professor como mediador é precioso, por meio de uma ação dialógica, já que pode oferecer subsídios para que os estudantes se conscientizem dos procedimentos a serem utilizados para identificarem problemas e selecionarem, dentre as estratégias, aquelas que auxiliarão a resolvê-los.

No 1º ano, a P1, ao não propiciar a identificação dos elementos implícitos, não permitiu aos estudantes a interação texto/leitor, quando, então, vai se construindo o significado do texto, ao confrontar as informações explícitas com as implícitas (DISTRITO FEDERAL, 2014b). Nas turmas de 2º e 3º anos, a compreensão leitora, ao ser experienciada enquanto prática, onde as docentes e os estudantes trocaram opiniões, permitiu ricas situações de oralidade, onde está a relevância da mediação em sala de aula. Porém, a P2, ao promover usualmente a leitura inferencial, teria garantido maior autonomia aos educandos nas ocasiões em que a compreensão textual foi explorada.

Conforme apontamentos, a simetria e a constância de atividades de compreensão textual no cotidiano escolar, guiadas pelo provimento das estratégias, ofereceriam condições para a formação do leitor proficiente e ampararia a progressão continuada das aprendizagens, não só no BIA, também, nos anos subsequentes. Do mesmo modo, ao nos remetermos ao eixo da compreensão textual, sublinhamos que não houve progressão, também, no campo da leitura de textos, em razão do distanciamento das turmas de 2º e 3º anos em relação ao 1º ano, dado semelhante ao que observou Oliveira (2010) em pesquisa realizada em Recife.

Um investimento sistemático provocaria uma compreensão verticalizada dos textos explorados na turma de 1º ano. Mais uma vez, indagamos: é pertinente inserir, gradativamente, os estudantes na prática de compreensão textual que ultrapasse as questões de fácil localização? Acreditamos nesta possibilidade, desde que haja apoio da professora na exploração dos textos com os estudantes, assegurando interações, trocas significativas ou, ainda, trabalhos em duplas e/ou pequenos grupos.

Contudo, vimos que cada docente apresentou suas singularidades em relação ao modo como trataram o eixo da leitura, não só no que concerne ao ensino da compreensão textual, também, quanto à realização das modalidades de leitura textual. Percebemos que, na apropriação das prescrições oficiais, instituiu-se uma (re)apropriação do espaço e do uso ao jeito de cada uma, de modo que algumas abordagens foram incorporadas e outras não (CHARTIER, 2007; CERTEAU, 2014), principalmente no que se refere ao trabalho com as estratégias e os três níveis de leitura.

No tópico seguinte, destacamos o eixo de produção textual e o ensino de suas estratégias. Entendemos que a leitura e a escrita são práticas que percorrem conectadas na ação pedagógica. Elas permitem ao aluno, além de conhecer os gêneros, construir progressivamente as proficiências leitoras e escritoras.

3.4 A PRODUÇÃO TEXTUAL NAS TURMAS ACOMPANHADAS

Compondo um dos eixos de ensino de língua, a produção textual vem sendo defendida no âmbito da perspectiva de alfabetizar-letando. Desse modo, os aprendizes, conforme sinalizam documentos oficiais, como os cadernos do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012b) e a literatura na área (MORAIS, 2012; SOARES 2016; 2004; BRANDÃO; LEAL, 2005), progressivamente, carecem de se apropriar da linguagem presente nos diversos tipos e gêneros textuais. Conforme pontuam Brandão e Leal (2005), as

atividades de leitura e produção textuais podem ser enfocadas antes mesmo de os aprendizes terem construído a base alfabética de escrita.

A Tabela 03 expõe a frequência absoluta e os percentuais das atividades de produção de textos nas modalidades oral e escrita; coletiva e individual, bem como a refacção textual nas turmas acompanhadas. Ao refletir sobre esse eixo, procuramos apreender o espaço dedicado a esse campo e se, ao longo do BIA, houve progressão, bem como um trabalho equitativo nas três turmas.

Tabela 3 – Frequência de ocorrência de práticas de produção textual nas turmas acompanhadas

| SUBCATEGORIAS | | P1 1º ANO | P2 2º ANO | P3 3º ANO | TOTAL SUBCATEGORIA | PERCENTUAL SUBCATEGORIA |
|-----------------------------|---|--------------|--------------|--------------|-----------------------|----------------------------|
| 1. | Produção oral coletiva (com o apoio da professora). | 1 | 1 | - | 2 | 16,67 |
| 2. | Produção escrita individual de final de história. | - | 1 | - | 1 | 8,32 |
| 3. | Produção escrita coletiva. | - | - | - | - | - |
| 4. | Produção escrita individual. | - | 2 | 2 | 4 | 33,34 |
| 5. | Refacção textual coletiva. | - | 1 | 2 | 3 | 25,00 |
| 6. | Refacção textual individual. | - | - | 2 | 2 | 16,67 |
| TOTAL POR TURMA | | 1 | 5 | 6 | 12 | 100 |
| PERCENTUAL POR TURMA | | 8,33 | 41,67 | 50,00 | 100 | |

P= Professora - Fonte: Autoria própria.

Observando a Tabela 3 em relação a esse trabalho com as turmas, houve prevalência nos 2º (5) e 3º anos (6), enquanto na turma de 1º ano somente um momento foi destinado a essa prática e, cabe destacar, ocorreu oralmente. Contrariamente ao que vimos no eixo da compreensão textual, quanto à prevalência da modalidade oral, no campo da produção textual, houve destaque à dimensão escrita, inclusive nos momentos dedicados à refacção textual individual e coletiva. Nenhuma situação de produção textual oral foi verificada no 3º ano. Ficou evidente a discrepância em relação às turmas de 1º ano.

Assim como observou Oliveira (2010), no campo da leitura, majoritariamente, os estudantes assumiram a condição de ouvintes e não de leitores; no eixo da compreensão, houve mais exploração oral, comparada à escrita. Nesse caso, ao entrecruzarmos os dados, compreendemos a ausência de progressão quantos aos três eixos (leitura, compreensão e produção textuais) nas turmas que contribuíram com a pesquisa. Esses dados sugerem que, embora se tenha mantido um discurso ancorado na perspectiva de alfabetizar-letando,

contribuindo com a formação do aluno leitor e escritor, as práticas acompanhadas não evidenciaram um trabalho sistemático com a dimensão escrita da língua.

Isso indica, em nosso entendimento, que esta prática tem sido protelada para os dois últimos anos. Parecia pairar uma ideia de que o educando, no 1º ano, não teria autonomia para escrever convencionalmente. Reconhecer a importância da apropriação do SEA, sobretudo no 1º ano, é uma premissa hoje inquestionável. Entretanto, o docente pode (e deve) lançar mão de várias alternativas didáticas para que esse trabalho de apropriação da base alfabética de escrita ocorra em concomitância com a linguagem dos gêneros textuais (BRANDÃO; LEAL, 2005).

Ressaltamos que, no momento da produção textual ou na refacção de textos escritos, os aspectos discursivos e estruturais foram abordados. No período observado, verificamos como o trabalho com os gêneros textuais influenciaram a leitura e a escrita, sobretudo nas turmas de 2º e 3º anos. Todavia, o LD utilizado pelas docentes era organizado por sequências didáticas, enfatizando determinado gênero, o que sugeria a conexão entre os eixos de ensino. É nesta conjuntura que apoiamos as análises, ou seja, em como as professoras consolidavam, na sala de aula, a prática da produção textual.

3.4.1 A prática da Produção Textual na turma de 1º ano

Conforme já explicitado na Tabela 3, a turma de 1º ano não investiu, nas 12 aulas acompanhadas, na prática de produção textual. Somente um momento foi dedicado a essa atividade. Cabe ressaltar, ainda, que ocorreu oralmente e com o apoio de todo o grupo-classe. A professora, nesse caso, atuou como escriba. Quando assinalamos a importância de investir, sistematicamente, na escrita, no caso daquele eixo, é muito oportuna a condução feita pela professora de atuar como escriba, conforme atestam Leal, Albuquerque e Morais (2006). Nesse caso, os estudantes participam efetivamente e se apropriam, de forma concomitante, da leitura, das características, entre outros aspectos da língua. Neste caso, a refacção foi realizada ao mesmo tempo, uma vez que a docente chamava a atenção para as convenções da escrita no momento em que registrava a produção no quadro, conforme expusemos em seguida.

Na entrevista realizada ao final do ano letivo, a professora do 1º ano explicou como conduziu a produção de texto coletiva, ao realizarem reconto de história (conto):

O primeiro ano, a gente trabalha muito a produção do texto. Eles vão dizendo os fatos que foram acontecendo e eu vou escrevendo no quadro, perguntando: como que escreve isso? Eles vão falando. Quando termina frase, põe um pontinho final. Expliquei para eles que o texto é formado

apenas por palavras, e as palavras formam as frases, que depois forma o texto, que vai formar um livro. A produção que fizemos foi coletiva sim (**P1 - 1º ANO, 26/11/2018**).

Concordamos com Albuquerque e Leal (2005), quando realçam que a atividade de produção textual é complexa, mas, na mesma linha das autoras, entendemos que esse aprendizado pode ser explorado desde a Educação Infantil. De início, as produções incidem oralmente e o professor assume a função de escriba, realiza a escrita das produções coletivas ou individuais na lousa, conforme relatou a P1. Reiteramos que, mesmo nas situações de produção oral, é muito importante o apoio na escrita, a fim de, junto aos estudantes, propor andaimes reflexivos com base nas diferentes unidades linguísticas exploradas.

A partir dessa prática, entendemos que, progressivamente, o sujeito aprendente assumirá outras posições nessa empreitada de apropriação da linguagem dos gêneros textuais. Por essa razão, acreditamos que essa prática poderia ter sido mais sistemática nessa turma, considerando as várias possibilidades de articulação alfabetização-letramento.

A professora escreveu no quadro a palavra PÁSCOA em sentido vertical, ao dar continuidade ao tema. As crianças leram as letras dessa unidade sem dificuldades e, após essa exploração, expôs aos estudantes que iam produzir um acróstico coletivo. Eles pareciam saber do que se tratava. Segundo a professora, já tinham familiaridade com este gênero e, por isso, ela não explorou naquele dia. Esclareceu para os alunos que depois registrariam em seus cadernos. As crianças proferiram as palavras, com o apoio da docente, a partir das letras iniciais. Algumas só observaram, embora a professora se dirigisse a todas. No momento de registrá-las no quadro, ela chamou a atenção para a escrita do acróstico, explorando o SEA. À medida que os estudantes respondiam, ela registrava no quadro:

P1: Gente! Digam-me uma palavra começada com P.

A1: AMIZADE.

A2: AMIZADE começa com A.

A3: A de AMOR.

P1: Como se escreve MO.

Grupo: M+O.

(P1 – 1º ANO, 5º DIA - 27/03/2018).

A professora escreveu AMOR no último A da palavra PÁSCOA, e chamou a atenção para o R final. Na primeira vogal A, escreveu AMIZADE. As crianças voltaram-se para a letra P, sempre nomeando para a professora registrar na lousa:

Grupo: PAZ.

P1: PASCOA é tempo de PAZ, AMOR e AMIZADE.

A4: S de gentil.

P1: GENTIL começa com G. Com S podemos escrever SOLIDÁRIO. E com a letra C? Como poderíamos ser com as pessoas? CORTÊS e O de OTIMISTA [...]. Precisamos ser mais SOLIDÁRIOS uns com os outros, mais OTIMISTAS e CORTESES.

(P1 – 1º ANO, 5º DIA - 27/03/2018).

O acróstico é um gênero que consiste em utilizar as letras de uma palavra para formar outras ou uma frase correspondente, por meio de suas letras iniciais ou finais, gerando um nome próprio ou uma sequência significativa. Os acrósticos refletem uma preocupação com a forma do discurso, motivo pelo qual constitui um dos recursos utilizados na função poética. Cabe ressaltar que o mais comum dos acrósticos foi utilizado pela P1, formado a partir das letras iniciais das palavras.

Enquanto completavam o acróstico, ela tentava, de forma tímida, associar as palavras ao tema PÁSCOA, uma vez que estavam próximos dessa festividade cristã. Formaram palavras produzindo um encadeamento ancorado nesse tema. A professora atuou como escriba, registrando as palavras no quadro, em letra caixa alta. Fizeram leitura coletiva das palavras, em seguida, foram solicitados a registrar no caderno, momento em que a docente passou pelas mesas observando se estavam copiando.

Conforme Chartier (2008) e Lerner (2008), o uso de cópia na fase de alfabetização é uma atividade de aprendizagem em que o aluno pode internalizar vários conhecimentos sobre a escrita e a construção do texto. Cabe salientar, ainda, que essa atividade foi decorrente de uma sequência de intervenção didática que culminou com a transposição do texto para a pauta. Voltamos a realçar que as *escolhas didáticas e pedagógicas* acompanham o processo formativo e de atuação profissional. O professor, em sala de aula, lança mão de várias alternativas que vão compondo sua expertise profissional (FERREIRA, 2007).

Embora reconheçamos que foi possível, nessa sequência, articular os campos da alfabetização e letramento, entendemos que, durante nossa incursão nessa turma, no primeiro e segundo semestres de 2018, essa atividade não foi sistemática. Isto nos direciona, novamente, à premissa de que parecia haver uma crença de não autonomia dos aprendizes nessa tarefa de produzir textos, mesmo que coletivamente.

3.4.2 A prática da Produção Textual na turma de 2º ano

A frequência no investimento em produção de textos, conforme sinalizado na introdução desta subseção, realça que, contrariamente à turma de 1º ano, a de 2º contou com cinco momentos em que aquela atividade foi priorizada. Interessante destacar que, desses, três

ocorreram na modalidade escrita e somente em uma ocasião priorizou a produção oral. Computamos um momento em que houve a atividade de reescrita textual.

Ainda que tenhamos esse desenho da turma de 2º ano quanto ao eixo de produção textual, defendemos, assim como Brandão e Leal (2005), um ensino sistemático da escrita de textos. A P2 relatou que, no início do ano, os estudantes tinham dificuldade em formar frases, mas que ao focar nesta prática, foram melhorando na produção de pequenos textos e interpretação de diversos gêneros:

A gente nota que eles têm muita dificuldade na produção textual (**P2 - 2º ANO, 26/06/2018**). [...] desde o início, trabalhei muito leitura com eles, gêneros textuais variados, até mesmo através do livro de português deles que traz textos bastante legais, gêneros variados. Trabalhei, estou trabalhando, a produção de texto, vendo a evolução deles, até porque não produziam textos, escreviam uma linha. Eles tinham dificuldade até mesmo de formar uma frase, fui trabalhando formação de frases para depois partir para produção de texto, e foi isso (**P2 - 2º ANO, 26/11/2018**).

Assim, a turma de 2º ano surpreendeu a professora, pois, ao focar nesse eixo desde o início do ano letivo, ainda que não escrevessem convencionalmente, suas escritas tinham coerência com o que era proposto, momento em que não tinham consolidado a apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA):

Eu me surpreendi, até com os alunos que tem dificuldade, porque esses alunos até querem produzir, porque eu não foco muito com eles esta questão, porque sei que eles não estão escrevendo nem palavras ainda, da forma correta, mas eles pedem. [...] até na última avaliação que teve agora, do Programa Mais Alfabetização, na parte de produção de texto eles fizeram. Os alunos que mais têm dificuldade na sala estão no nível silábico alfabético, e mesmo com a escrita neste nível, teve coesão, mesmo com as palavras faltando letras, eu entendi, compreendi e teve coerência com o que foi proposto para eles escreverem (**P2 - 2º ANO, 26/11/2018**).

Curioso que, embora ressaltasse a necessidade de os estudantes se envolverem em trabalhos de produção textual, para ela, a questão de estrutura dos textos, a exemplo da paragrafação e pontuação, deveria ser desenvolvida a partir do 3º ano, e o empenho carecia estar relacionado ao assunto a ser tratado no texto.

Todavia, para produzir textos de qualidade, os alunos têm de saber, além do que desejam dizer, para quem escrevem e qual é o gênero que melhor exprime suas ideias. Embora tenha realçado esses aspectos na entrevista, nas aulas observadas ela procurou, além do conteúdo, orientar os alunos quanto ao gênero textual e estruturação, ainda que o interlocutor e o suporte não tivessem ganhado destaque. Entendemos que, ao ser conduzido nesta perspectiva,

trazendo todos estes aspectos, o trabalho contribui para a formação de produtores de texto proficientes e capazes de atuar com eficácia nos diferentes espaços sociais.

Após o trabalho de leitura e exploração do SEA com a cantiga **Eu vi uma barata**, a docente solicitou à turma que escrevesse um acróstico com a palavra BARATA. Percebemos que eles, ao realizarem individualmente e por escrito a atividade, desenvolveram-na sem dificuldades. Na verdade, a maior parte da turma realizou a produção sem esperar que a professora a explicasse. Liam e iam respondendo. Demonstraram autonomia e segurança. Um aluno me perguntou, anteriormente às explicações da professora, “O que é um acróstico?” (leu sem pronunciar o acento). Expliquei a ele que, “para cada letra, precisaria escrever uma nova palavra”.

Em outra ocasião, a professora, após desenvolver um sarau de poemas com os estudantes em sala de aula, solicitou a eles que fizessem a releitura do poema **A chuva**, de Maria Dinorah, no LD:

P2: No poema, fala sobre duas personagens. Quem são?

Todos: Chica e Sheila.

P2: O que resolveram fazer nesse dia de chuva?

Todos: Tomar chá.

P2: O que você gostaria de fazer em um dia de chuva?

A1: Ficar em casa, ver televisão, mexer com o celular, tomar banho de chuva; dormir; comer pipoca na casa da vó.

A2: Nada, apenas observar a chuva. Tomar banho de chuva.

P2: Onde?

A2: No quintal, na rua... Comer pipoca e assistir TV. Jogar bola no meio da rua.

P2: Na chuva?!

A3: Tia! E você, gostaria de fazer o quê?

P2: Gostaria de ficar com minha filha assistindo desenho, porque ela só assiste desenho. Escrever no caderno todas as coisas que vocês falaram que gostariam de fazer num dia de chuva.

(P2 – 2º ANO, 8º DIA – 22/10/2018).

Escreveu, no quadro, o cabeçalho em letra cursiva e a proposta de produção de texto: Pense e escreva no caderno o que você gostaria de fazer em um dia de chuva. “Em dia de chuva, gostaria de...”. Seguiu explicando:

P2: Vocês vão escrever no caderno o que falaram em voz alta. As crianças fizeram silêncio para registrarem no caderno.

P2: Vamos terminar essa primeira parte antes do lanche? Depois daremos continuidade. Temos nosso horário de biblioteca, vocês se lembraram de trazer o livro?

A4: Tia, eu esqueci o livro.

P2: Quem esqueceu não pode pegar outro. Vai poder ler apenas na biblioteca. Vocês vão escrever como? Precisa explicar que é um dia de chuva, senão ninguém entende. Sobre o dia da chuva. O que vocês fariam

em um dia de chuva – tem que ter rimas. (Chamou a atenção. A turma é muito tranquila!). Escrevemos DORME ou DORMIR? (O menino quis escrever **dormir**, mas escreveu **dorme**).
(P2 – 2º ANO, 8º DIA – 22/10/2018).

Foi conferindo as escritas das crianças. Percebi que todas elas já escreviam em letra cursiva. Quem ia terminando, levava para a professora olhar. Corrigiu de todos os estudantes em sua mesa. No dia seguinte, cada aluno teve a oportunidade de ler em voz alta para os colegas suas produções realizadas no dia anterior. Na verdade, seus poemas reduziram-se a versos, obedecendo à orientação da professora a respeito do uso de rimas. A princípio, a professora deu o comando, em seguida, acenou para a rima, mas não definiu o gênero. Assim causou equívoco na definição de poema.

Algumas crianças não quiseram ler. Em dia de chuva:

A1: Eu vejo televisão comendo mamão.
 A2: Assisto televisão e como pão.
 A3: Jogo futebol e tomo sol.
 A4: Como banana a cama.
 A5: Assisto novela comendo pão com mortadela.
 A6: Gosto de tomar banho na chuva e comer uva.
 A7: Fico no sofá comendo uva.
 A8: Eu assisto televisão comendo arroz com feijão.
 A9: Assisto TV e como pavê. (Nesse momento, começaram a falar mais sobremesas, como: mousse de maracujá, etc.).
 A10: Vamos continuar lendo os poemas, senão não dá para todos lerem.
 A11: Eu gosto de mexer no celular sentada no sofá.
 A12: Eu sempre vejo TV e vejo você.
 P2: Parabéns! Muito bem! Começa assim, escrevendo pouco...
(P2 – 2º ANO, 9º DIA – 23/10/2018).

Como gênero, o poema apresenta algumas características que o diferem dos demais, pois possui particularidades que facilitam sua identificação, embora nem todo poema compõe-se por versos e estrofes, visto que existem os poemas em prosa, bem como os que reúnem informações visuais à linguagem verbal. Assim, mesmo que não se prendam a regras como as rimas, a exemplo do A7, os demais se deliciaram, rindo com elas, pois facilitaram o aprendizado, fazendo do exercício de ler e escrever uma excelente estratégia para alfabetizar.

Afinal, o principal objetivo dos poemas consiste em despertar diferentes sensações, sentimentos e emoções no leitor. Frisamos, entretanto, que o comando inicial dado pela professora foi muito amplo. Só depois sinalizou que teria rimas, mas não explorou suficientemente características do gênero textual, a fim de clarificar para os estudantes a estrutura do poema. Do mesmo modo, sinaliza que escreveram poemas, mas, na verdade, os estudantes construíram versos. Assim como Kato (2003), entendemos que habilidades como a

reescrita perpassam as mesmas etapas que compõem as estratégias de produção textual, como o planejamento, a escritura e a refacção.

Ainda que o objetivo da reescrita de um conto conhecido não seja uma nova criação, também não exprime reproduzi-lo de memória. Com este argumento é que concebemos a reescrita de textos como componente deste eixo de ensino.

Assim, após trabalhar, por alguns dias, uma sequência de atividades com o texto **A galinha ruiva**, rememorou oralmente a história com as crianças. Em seguida, os estudantes concretizaram, conforme sugeria o LD, a reescrita individual do conto, revelando o final da história. Em um primeiro momento, orientou a produção:

P2: Na semana passada vocês apresentaram o teatro de fantoches de varas. Hoje vocês vão reescrever a história. O que a galinha fez primeiro?

A1: plantou o grão de trigo.

P2: Em 2º lugar, o que ela fez?

A2 e A3: Colheu o trigo.

P2: Em 3º lugar, o que foi que ela fez?

Todos: Levou o trigo para o moinho.

P2: E por último, como terminou a história?

Todos: Fez o pão.

P2: Agora, sim, podem reescrever a história [...].

(P2 – 2º ANO, 11º DIA – 30/10/2018).

A professora passou pelas mesas observando como estavam realizando. Os estudantes reescreveram individualmente em espaço indicado em seus livros e ela leu de cada um, por vezes, fazendo alguns apontamentos. Em um terceiro momento, ela unificou as informações em uma só produção, registrando a história no quadro com a ajuda das crianças, explorando determinadas convenções, ou seja, realizou a refacção coletiva:

P2: [...] Como vamos continuar a história, não vamos iniciar com a letra maiúscula, por quê?

Todos: Porque o parágrafo já está iniciado.

P2: Depois que ela plantou, o que foi que fez?

Todos: Colheu o trigo.

P2: Agora estou começando um parágrafo, vou utilizar letra maiúscula ou minúscula?

Todos: Maiúscula.

P2: E depois que ela colheu o trigo? Pronto, podemos continuar? Agora novo parágrafo. Depois que ela colheu?

A4: Tia, nós vamos continuar?

P2: Não, vamos começar outro parágrafo. Ela levou o trigo para o moinho.

Ao começar o parágrafo, usamos letra maiúscula.

A5 e A6: Tia, o meu tem só duas linhas!

P2: Uso letra maiúscula no meio do texto?

Todos: Não.

P2: Só se for nome de pessoas.

A7: Se for cidade, país, rua.

P2: Isso mesmo! E depois que ela moeu o trigo? Por último, o que aconteceu? Pronto, não?

Todos: Não.

P2: Falta muito ainda? Então, depois que plantou, colheu, em seguida, levou para o moinho. E depois fez a farinha que virou pão.

A8: Acabou, tia? Acabou?

P2: Foi assim que terminou a história?

Todos: Não.

A9: Tia! Faltam quantos minutos para o recreio?

P2: Faltam dez. Na última linha, está escrito NO FINAL. A história terminou com a galinha fazendo o pão?

Todos: Não.

P2: O que aconteceu no final, então?

Grupo: Comeu sozinha, o pão.

(P2 – 2º ANO, 11º DIA – 30/10/2018).

Essa atividade significou para os estudantes contar, com as próprias palavras, uma história conhecida. Ao criar a possibilidade de reconto nas modalidades oral e escrita, a P2 assegurou o percurso das três atitudes enunciativas: ouvir, ler e recontar, além da refacção. Conquanto, estaria completo quando os estudantes produzissem os próprios contos, com direito a lê-los para alguém. Neste caso, a docente, de acordo com Silva e Tenório (2015), abordou a estrutura narrativa, sequência dos fatos e os elementos necessários para narrar. Deste modo, ela explicou a tipologia, ou seja, os elementos básicos da narração.

Ao colaborarem com a reescrita do texto, os estudantes mobilizaram e coordenaram, respectivamente, um conjunto de conhecimentos linguísticos, tais como: o conhecimento do SEA, aspectos discursivos presentes ou não no conto, a exemplo do conteúdo temático e da forma composicional e/ou organização textual. Ao mesmo tempo, durante o procedimento de refacção coletiva, ela instigou os alunos a refletirem sobre estes aspectos, garantindo uma escrita mais aprimorada, favorecendo a formação de escritores competentes e autônomos.

Neste sentido, Koch e Elias (2014) afirmam que, ao escrever um texto, são ativados conhecimentos, tais como o linguístico, ligado aos recursos linguísticos disponíveis (questões gramaticais e a forma de organizar as palavras, conservando a coesão de sentidos); o enciclopédico, que compreende as informações de experiências que cada sujeito carrega consigo (conjunto de informações que permite ao sujeito expressar e compreender o que ouviu ou lê); e o interacional, que abrange os propósitos e intenções do escritor (sobrevém do aspecto de interação com o meio e com o texto).

Assim, ao explicitar questões como essas aos alunos, os docentes contribuem significativamente para a sua autonomia na produção de textos. Vale ressaltar que os procedimentos didáticos de reescrita não garantem, por si só, o aprimoramento dos conhecimentos gramaticais. O mais importante são as intervenções realizadas durante esse

processo, de forma coletiva, em dupla ou individual, retomando a sua escrita, passando a limpo, revisando termos utilizados e reescrevendo trechos, se necessário.

3.4.3 A prática da Produção Textual na turma de 3º ano

Semelhante ao encontrado no 2º ano, na turma de 3º, a prática de produção textual, no período observado, foi oportunizada em seis momentos, envolvendo tanto a produção individual (2) como a refacção coletiva (2) e individual (2).

Na primeira entrevista, a P3 citou a escrita de texto e a necessidade de os estudantes se apropriarem de vários gêneros, identificando as características que os definem:

[...] acho que os vários gêneros textuais também, a gente pode aprofundar e, principalmente, a produção de texto, a parte estrutural mesmo, que é a de pontuação, é... a forma de estruturar o texto [...] como que é o texto, se ele é em verso, texto narrativo (P3 - 3º ANO, 26/06/2018).

Entretanto, em sua avaliação, ao final do ano letivo, declarou que a turma poderia ter avançado mais na produção textual, embora tivesse apresentado avanços:

[...] o que a gente não conseguiu mesmo foi a questão da produção de texto, só que vejo que eles avançaram muito. Os textos eram com a escrita muito aglutinada e sem muita coesão, começava e mudava de assunto, falava de outra coisa, mas já consegui ver que melhorou bastante. Mas agora para este finalzinho vi até eles se apropriando do uso dos sinais de pontuação, dos parágrafos. Claro que os que conseguiram isso chega a ser uns 15% da turma, que conseguiram fazer bem (P3 - 3º ANO, 26/11/2018).

Chama-nos a atenção esse ponto por ela destacado, visto que é uma marca distintiva frente às outras turmas (1º e 2º) nesse quesito, ou seja, enquanto apreendemos um trabalho esporádico de produção de textos no 1º ano e maior evidência nos 2º e 3º anos, essa última admitiu que, nessa etapa da escolarização, os estudantes teriam que ter maior autonomia na escrita textual individual. Como assegurar essa progressão no ciclo, de modo a defender uma prática sistemática no 1º ano também? Por que as concepções mudam abruptamente do 1º ao 3º ano do ciclo? Precisamos enfrentar tais questões e avançar na progressão desses eixos no ciclo.

De acordo com a professora, a produção textual era tratada no LD como prática real e não fantasiosa, e isso favorecia o trabalho com os alunos,

[...] não era uma coisa fantasiosa. Tem alguns que colocam a produção de texto, que para eles é complicado fazer, gostei nesse sentido, bem interdisciplinar e dava para trabalhar com os meninos, não era uma coisa que fugia da realidade. Às vezes, a gente já pegou livros que nós deixamos

engavetados, porque os meninos não conseguem fazer... Muito além, exigia muito da criança, da faixa etária deles **(P3 - 3º ANO, 26/11/2018)**.

Para ela, os aprendizes careciam se apropriar tanto dos sinais de pontuação, quanto da estrutura dos textos (textualidade e normatividade da língua). Contudo, em sua compreensão, tinham criatividade e foram melhorando durante o ano, ao passo que,

[...] nos últimos textos, produções que estávamos fazendo, os meninos que não escreviam estavam pedindo duas folhas para escrever, e geralmente menino é tão preocupado com estas questões de quantidade de linhas [...] Eles já perguntam logo: tia tem que escrever todas essas linhas?
(P3 - 3º ANO, 26/11/2018).

Para Marcuschi (2010), ensinar a produzir textos na escola significa contemplar os gêneros que circulam nas diferentes esferas da atividade humana, (re)produzindo-os, uma vez que privilegiam as diferentes práticas letradas da vida contemporânea. Isso mostra que é coerente que os estudantes percorram as distintas estruturas e funções dos textos como leitores e escritores, conforme explica a autora. Por isso, não faz sentido solicitar que escrevam somente com o objetivo de o professor ler e avaliar.

Ao iniciar a aula, pediu atenção aos alunos para explicar como iriam proceder em relação à atividade de refação textual. As crianças estavam falantes, curiosas e conversavam bastante. Fixou no quadro um cartaz com o conto e distribuiu folhas xerografadas com o mesmo texto. Cada dupla ficou responsável por um parágrafo. Compreendi que se tratava de uma produção textual, realizada em período anterior, onde o texto entregue a eles estava com letras de imprensa maiúsculas, como no cartaz, mas as crianças, ao reescrevê-lo, usaram a cursiva. Ela se pôs a orientá-los:

P3: Agora, prestem atenção aqui! Vocês se lembram de que escreveram uma história sobre futebol, onde havia dois meninos? Aí olha só! Vocês escreveram, não foi? Cada um deu um nome ao personagem. Eu li, peguei os cadernos, corrigi. Só que tem algumas coisas nessa história que precisamos organizar. Então, vou pedir a ajuda de vocês para arrumar a história. Eu peguei uma coisinha de cada um. Vou procurar aqui. Vamos fazer o seguinte: aqui está o texto que era para termos feito mais ou menos em três parágrafos. Vou entregar uma folha a cada dupla para tentarem descobrir o que foi esquecido aqui. Um aluno será o que vai escrever, o outro vai ajudar orientando, dando ideias. Primeiro vocês vão ler silenciosamente, não precisam escrever o título. Só vamos corrigir o parágrafo que está aí. Vão ler o texto inteiro, mas corrigir só o que falei. Ok? Vou dar uma dica: leiam todo o texto primeiro e depois só a parte que cabe a cada dupla, certo? Enquanto vocês leem, vou anotar aqui no quadro. Podem marcar no texto o que vocês acham que não está certo, ouviram?!

(P3 – 3º ANO, 6º DIA – 05/06/2018).

Dispomo-nos a observar uma dupla de meninas. Uma realizava as marcações no parágrafo indicado, circulando, grifando ou colocando barras nas palavras com erros ortográficos ou frases sem segmentação, enquanto a outra reescrevia a história em papel pautado, conforme orientação da professora. A aluna que fazia as marcações no texto, dizia:

A1: DESEMANA está emendado, junto (DE SEMANA).

A2: SÃO MELHORES, também. Olha aqui, olha aqui! TAVAM? É ESTAVAM.

A1: Faltou o S aqui – ANIMADOS. E o A.

Pesquisadora: O que falta nesse parágrafo aí, que vocês aprenderam na semana passada em que eu estava presente?

A1 e A2: Os sinais.

Pesquisadora: O que devemos fazer quando iniciamos um parágrafo?

A1: Deixar um espacinho aqui.

Pesquisadora: Pensem. Neste parágrafo deve ter outros sinais de pontuação. Onde vão usá-los?

(P3 – 3º ANO, 6º DIA – 05/06/2018).

Como pudemos constatar, essa produção textual encerrou na refacção pelas duplas. A produção permitiu que utilizassem a língua de forma convencional, atentando-se às especificidades da escrita, diferentemente da produção oral, visto que, nessa, a mensagem se produz em tempo real, refletindo a ação dos interlocutores que intervêm a todo instante. Já o texto escrito exige cuidados para evitar problemas no processo de construção de um texto, como aspectos ortográficos, concordância verbal-nominal, pontuação, acentuação gráfica, coesão e coerência textual, entre outros.

Foi possível perceber, no decorrer das observações, em relação à produção textual e ao trabalho que envolveu a refacção, o desafio de uma prática em que, assumindo uma atitude de diálogo e interação com os estudantes, contribuiu para a pretendida proficiência textual e, por conseguinte, para o emprego criativo e crítico das práticas sociais de leitura e escrita.

Ficou nítida a preocupação e o cuidado da P3 com a refacção do texto. Em conformidade com Moraes e Silva (2007), ela incluiu a revisão da versão inicial do ponto de vista da textualidade e da normatividade da escrita e passá-lo a limpo. Mas, o objetivo, ou seja, se haveria um espaço onde o texto produzido pudesse ser lido ou um suporte adequado para divulgá-lo, ficaram obscuros.

A produção de texto é um processo de interação, de diálogo, onde buscamos responder para quem, quando, sobre o quê, e com que objetivo escrevemos. Tais peculiaridades possibilitam ao estudante conhecer o destinatário real, para o qual sua produção foi escrita. Neste caso, o planejamento não satisfaz ao para quem.

Durante alguns dias, a professora desenvolveu com os estudantes uma sequência didática com o intento de favorecer o conhecimento do gênero fábula. Envolveu, inicialmente, a leitura e a interpretação de fábulas antigas de Esopo. Procurou colocar em prática as estratégias de leitura, a compreensão dos propósitos explícitos, implícitos e críticos descritos por Solé (2012) e por Bortone (2008). Também realizou o estudo sobre o gênero, destacando o surgimento, as características e a quem as fábulas são destinadas. Ainda aplicou atividades em que destacaram as características, a moral e a ideia principal, com o objetivo de que os estudantes pudessem ter um contato maior com este gênero. Para finalizar, eles produziram uma fábula e, em seguida, ocorreu a refacção textual.

Na tessitura, tendo como objetivo final a recriação de fábulas, ou seja, a produção escrita priorizou as aparências, já que estavam trabalhando a temática, conciliando à consciência negra, pela proximidade ao dia 20 de novembro. Avisou aos estudantes para guardarem o caderno e solicitou:

P3: Vamos prestar atenção aqui! Vou ler para vocês uma fábula! Então sentadinhos! Com qual se parece? (Leu) A pomba e a formiga.

A1: Eita, já li no 2º ano!

A2: O leão e o rato.

P3: Posso começar? Posso mesmo? Quantos minutos vou perder aqui?

A2: 200. (Ela não ouviu, leu a fábula).

A3: Silêncio! (Uma aluna pediu aos colegas que fizessem silêncio).

P3: Quem se lembra? Sempre alguém pode ajudar o outro, independente de tamanho. Ou as aparências enganam. As fábulas, algumas, falam sobre a aparência da pessoa. Às vezes julgamos assim. Que história lemos ontem que também fala sobre a aparência? Embora fosse um conto e não uma fábula.

Todos: A menina bonita do laço de fita.

P3: Essa não! Vamos trabalhar com fábulas. O boi e a rã. E a lebre e a tartaruga, também fala sobre aparências? (Registrou no quadro, separando em colunas).

Todos: Sim.

P3: Tem mais?

Todos: Sim.

A4: O rato, o gato e o galo.

A5: O cachorro e a concha.

P3: Agora vocês vão pensar e inventar uma fábula. Podem fazer! Parecida com uma dessas aqui (apontou para o quadro na lousa) só colocar outros personagens. Por exemplo: Podemos colocar a onça e o?

A6: Jabuti. (Mas a professora ouviu a aluna da frente e escreveu MACACO).

P3: A onça e o macaco. O que pode ser mais? O leopardo e a formiga. Pensem em um bicho que gostaria de se parecer com outro.

A7: O passarinho e a água.

P3: Vamos tentar? (Deu atenção ao aluno não alfabetizado). Vamos pensar em outra possibilidade? A pomba e a formiga é a mesma situação? (escrevendo na coluna da fábula: O leão e o rato). O que poderia ser aqui? (se referindo à fábula: O rato, o gato e o galo).

Todos: A barata, a águia e o cachorro.

A8: Cobra. (A professora sugeriu cachorro, explicando que ficaria melhor).
 P3: Prestem atenção! Se for a barata aqui, quem vai contar a história? Então a águia vai comer a barata?
 A9: É! A barata pode ter medo de cachorro!
 P3: Deixa-me explicar! Quem conversar não vai entender... 1, 2, 3... Vou ter que fazer uma coisa que não é legal para ter como continuar a aula. Você vai se lembrar de uma das fábulas que lemos e vai trocar os personagens. Ou até outras coisas se quiser... Só que nossas fábulas vão priorizar as aparências, por quê? Porque tem a ver com a consciência negra. Não só a negra, mas a branca, a indígena, etc.
 A10: Consciência amarela.
 P3: Vamos escrever com atenção às pontuações, parágrafos, se usamos S ou SS, com atenção para facilitar a compreensão do texto por parte de quem vai ler. (Entregou folha pautada para cada um). Deixa dar uma dica aqui! Não precisam separar para escrever isso aqui! Vamos nos concentrar nas características das fábulas: tem bichos, pensar em um tempo e um lugar para ajudar a iniciar a história: Um dia, há um tempo... E um lugar também! Onde?
 A11: Em uma floresta, quintal, jardim, mar, lagoa, etc.
 P3: Então, no final, vamos colocar o quê?
 Todos: A moral.
 P3: Isso! Olha só! Posso falar!
 Todos: Sim!
 A12: Tia! Tenho que escrever tudo isso aqui?
 P3: Não se preocupem com as linhas agora, alguns vão utilizar muitas, outros menos. Isso não importa. A história deve fazer sentido. Gente! Parem um pouquinho e pensem! Quem serão os personagens? Onde vai acontecer a história? Pensar primeiro. Conversar com o colega só se for para pedir alguma dica para escrever.
(P3 – 3º ANO, 11º DIA – 13/11/2018).

Em seguida, continuaram a sugerir e a professora registrou, na lousa, um quadro. Ele representou o primeiro e o segundo passos para a produção do texto: a apresentação da proposta e o levantamento de conhecimentos prévios dos alunos sobre o que sabiam sobre o gênero em pauta, conforme Schneuwly e Dolz (2011). Logo, rememoraram o repertório de fábulas lidas durante as aulas, destacando elementos e marcas linguísticas características do gênero, tais como: aspectos inerentes à conduta humana, que guiam o leitor a uma reflexão; a presença de animais protagonizando a história; a existência de personagens, a ocorrência em um tempo e espaço, e o ensinamento moral.

Ao explicar e orientar a atividade de produção textual (fábulas), ela definiu o gênero, dialogaram sobre o conteúdo, mas, outra vez, não discorreu sobre os interlocutores (para quem?). Encerrou a explicação mostrando o quadro e sugerindo que escolhessem um daqueles títulos. Com estes passos esclarecidos, iniciaram a produção individual do texto.

Embora a importância da produção individual seja reconhecida, as interações em duplas seria uma alternativa viável nessa fase da escolarização. Em se tratando de um trabalho em

duplas, as trocas entre os pares seriam mais frequentes, o que poderia contribuir, decisivamente, nas escolhas ao longo da produção.

Assim, a docente sentou-se em sua mesa para dar atendimento individual ao aluno não alfabetizado. Alguns estudantes iam até ela mostrando como faziam. Uma menina perguntou sobre o que poderia substituir a cenoura do coelho. A professora devolveu-lhe a pergunta, fazendo com que ela pensasse e a estudante demonstrou ter resolvido o problema. Voltou-se para o aluno e, em seguida, caminhou pelas mesas:

P3: Qual título você escolheu? Pense! O que poderia ser que esse bichinho aí gosta de comer?

A14: Tia, cenoura é fruta ou verdura?

P3: Legume [...]. Vou ler para vocês terem uma ideia!

A15: Eia, lê!

(P3 – 3º ANO, 11º DIA – 13/11/2018).

A professora leu silenciosamente, fazendo algumas recomendações acerca do texto de um aluno. Não conseguimos ouvir, visto que comentou em um timbre baixo e, na ocasião, a turma falava um pouco mais alto. Posteriormente, leu o texto do menino em voz alta para toda a turma, ao que poderia ter pedido que o próprio lesse. A turma aplaudiu.

Nesta sequência didática, a P3 promoveu a leitura em um processo em que cada aluno a compreendesse, oportunizou a escrita do gênero estudado, ainda desenvolveu valores essenciais à vida em sociedade, por meio da moral de cada fábula selecionada. O conteúdo apresentado indicou que, para garantir esse propósito, a docente assegurou um espaço de troca entre ela e os alunos.

De forma organizada, ao planejar a sequência, a docente favoreceu as questões ligadas aos aspectos cognitivos (textualização): gerar, selecionar e organizar ideias; esboçar em uma primeira versão; revisar; editar em uma versão final. Estes aspectos (o quê; como) foram pensados com o grupo de alunos (estrutura e conteúdo), antes de escreverem seus textos.

Todavia, a questão social quanto à finalidade e ao destinatário, carecia ser discutida e definida com eles no momento da apresentação e preparação para a proposta de produção textual. Esta diz respeito à interação e à contextualização. Estes aspectos silenciados implicariam no envolvimento do aluno com a escrita, desde a motivação e/ou preparação; a ideiação da proposta; até a reestruturação ou refacção.

Como esclarece Certeau (2014), os homens não são meros consumidores das produções culturais. Aqui, a professora desviou-se de determinadas prescrições, a exemplo de aspectos importantes para a construção dos textos, como o interlocutor e o propósito para a produção.

Deste modo, o lugar a ser ocupado pela produção textual, nas aulas, mostrou-se afastado das situações reais de escrita, isto é, distante das necessidades enfrentadas no dia-a-dia.

No dia seguinte, a professora transcreveu no quadro o texto de um aluno: **A onça e o urso**. Avisou as crianças que não precisavam copiar. Pediu que fossem fazendo a leitura silenciosa. Conversou sobre os parágrafos e os sinais de pontuação, em especial, os dois pontos e o travessão. Sublinhamos que, por vezes, a ênfase nesses aspectos pode comprometer a compreensão de como se estrutura o gênero. No momento da atividade, chovia muito forte, com raios e trovões. As crianças ficaram agitadas após um raio cair nas proximidades da escola e a energia faltar.

Então, continuou explicando que iam reescrevê-lo. Prosseguiu realizando a refacção, mas, algumas vezes, foi interrompida pelo alvoroço das crianças causado pela chuva. Pediu ajuda delas para organizar os parágrafos. Leu o primeiro trecho da fábula produzida pelo aluno e explicou:

P3: Não coloquei no texto, ou melhor, não acrescentei nada no texto. Em geral, ele escreveu as palavras (quase todas) certinhas. Vamos respirar fundo! [...] Vamos ler o título do texto? Vocês acham que falta alguma coisa aqui? (remetendo-se ao início do texto). Vou ler todo o texto primeiro e vocês vão acompanhar com os olhos. (Leu sem pontuação, tal qual o texto do aluno). Por que acham que li assim?

A1: Faltou pontuação.

P3: Isso! Mas depois que colocarmos, vocês vão ver que texto belíssimo ele fez! Vocês viram que está sem vírgulas e tem muito E (fazendo as ligações). Como vocês acham que deveríamos fazer? Aqui podemos colocar o ponto. (Continuou escrevendo o primeiro parágrafo. Explicou sobre a separação de sílabas ao final da linha; chamou a atenção para o parágrafo inicial e o ponto final). Então e aqui? Podemos tirar esse E?

Todos: Sim.

P3: A próxima frase ainda é a fala dela? Quem estava sendo ajudado? O urso? Então é ajudá-la ou ajudá-lo?

Todos: Ajudá-lo.

P3: Como é a fala do narrador agora? Vocês acham que podemos continuar no mesmo parágrafo?

Todas: Não.

P3: Está faltando alguma coisa aqui? Para não repetir: A onça perguntou PRO, na fala, juntamos algumas palavras, mas quando vamos escrever temos que separá-las: PARA O. O que tenho que colocar aqui? Se a onça vai falar agora?

Grupo: Dois pontos.

P3: E depois dos dois pontos, o que colocamos?

Todos: Travessão.

P3: E agora, o que fazemos? (As crianças responderam prontamente). A próxima fala, a do urso, faltou algo? Sugeriu que colocassem o ponto de exclamação. Olha o próximo parágrafo. Começou novo parágrafo. Se vamos começar parágrafo, é com letra?

Todos: Maiúscula.

P3: Caçador é com S ou Ç?

Todos: Ç.

P3: Então vamos colocar o Ç. Podemos continuar? Vamos substituir ‘a onça e o urso’ por ‘eles’, assim não repetimos as palavras novamente. Veja bem, ao invés de seguirmos no mesmo parágrafo, podemos começar outro... Quando estamos escrevendo pela primeira vez, temos muita coisa para pensar. Olha só! O colega percebeu aqui: convidou a onça a jantar. Não é ‘a jantar’ é ‘para jantar’. Por exemplo: Vocês acham que quando eu escrevo, eu escrevo tudo certinho? Não! Depois vamos ler e procurar melhorar o que escrevemos. Em outro parágrafo, vamos colocar o quê?

A2: A moral (O autor do texto respondeu).

P3: Moral da história: Ganhar ajuda é bom, ajudar é melhor! Prestem atenção! Eu indiquei com estrelinhas, bolinhas, alguns sinaizinhos para ajudar vocês. Onde coloquei esses sinais, vocês já sabem que tem alguma coisa para corrigir (Se referiu aos textos de cada aluno, traduzindo a forma que usou para corrigi-los).

(P3 – 3º ANO, 12º DIA – 19/11/2018).

Notamos, por meio da escrita, que o aluno apropriou-se das características do gênero fábula, embora o texto apresentasse problemas de ortografia, pontuação e paragrafação. A reestruturação foi realizada para amenizar essas dificuldades. Ao finalizarem a refacção coletiva do texto, a professora pediu para lerem juntos. Convidou os estudantes a incluírem atenção à pontuação. Então, ela percebeu que não havia colocado o R final de AJUDAR e a vírgula entre as palavras: BOM e AJUDAR, na moral, acrescentando-os.

Para concluir, pediu atenção e entregou a cada um seu texto para observarem os sinaizinhos que havia colocado, fazendo as marcações, de maneira que refletissem sobre seus erros ortográficos e gramaticais. Explicou que iriam fazer a correção, reescrevendo o texto e, na aula seguinte, concluiriam. “Quero que pensem como escreveram! Qualquer coisa, converse com o colega do lado ou perguntem para a professora”. Sugeri que se atentassem aos parágrafos, sinais de pontuação, acentuação, etc.

Destacamos o encaminhamento da professora, ou seja, de oportunizar aos alunos relerem, voltarem aos seus textos para fazerem a revisão. Este desafio possibilita escrever com coerência, criatividade, saber escolher as palavras, usar a grafia correta para informar e transmitir a mensagem desejada. Outro ponto interessante foi a troca com os colegas: de acordo com Leal e Luz (2001), em interação, as crianças negociam informações e estratégias para elaboração textual, podendo haver divisão de papéis ou negociação em cada trecho do texto produzido.

Explicou que o dono do texto que fora corrigido no quadro iria copiá-lo ou reescrevê-lo. Junto às produções de cada um, entregou folha pautada para que fizessem a correção e copiassem novamente o texto com as correções. As crianças concentraram-se na correção e a

professora ofereceu atendimento individualizado a um aluno acerca de conteúdos específicos da alfabetização, tais como: identificação, nomeação e escrita de letras para compor palavras.

No processo demonstrado no extrato de aula do 3º ano, a influência da mediação da professora durante a refacção ou reescritura coletiva considerou cada uma das operações/capacidades de linguagem, os conhecimentos gramaticais. Sobre os sinais de pontuação, marcaram o ritmo da escrita; constituiu um momento significativo de aprendizagem e uso da escrita. Uma oportunidade de o aprendiz, enquanto escritor, explicitar seus conhecimentos e suas dúvidas, procurar soluções, raciocinar sobre o funcionamento da língua, pois, quanto mais se relaciona com o texto, mais desenvolve as capacidades de planejar, escrever, analisar e reescrever segmentos do texto. Nessa perspectiva, Leal e Brandão (2005) pontuam que, ao orientar as crianças a refletir sobre o que foi narrado, auxilia a reaver a organização sequencial e a formular as inferências precisas para compreender melhor o conto.

Portanto, o desenvolvimento das capacidades para a produção de textos implica atitude reflexiva perante a linguagem. A refacção textual, ao partir das necessidades de aprendizagem confirmadas nos textos, gradualmente tornaria os alunos avaliadores dos próprios textos. Essa prática pode ser individual, em duplas, em grupos maiores ou envolver todo o coletivo da classe. Ainda pode ocorrer reelaborando todo o texto ou não. As formas de intervenção mais explícitas são a correção escrita que o professor realiza no texto de cada aluno e a reescritura coletiva, conforme fez a P3 na ocasião relatada.

3.4.4 Breve síntese face à prática de Produção Textual nas turmas acompanhadas

Conforme sublinhamos ao longo das análises, ficou evidente a não progressão do eixo de produção textual nas turmas acompanhadas. Enquanto pairava um entendimento de que, no 1º ano, os estudantes ainda não tinham autonomia para essa prática progressivamente, visualizamos maior aparição nos 2º e 3º anos, inclusive variando/conjugando modalidades oral e escrita. Reportando-nos a esse desenho, compreendemos que, no cenário atual da alfabetização, a discussão didática de articulação com o(s) letramentos(s) suscita dúvidas, sobretudo pensando no que vem sendo preconizado pelos documentos oficiais: a alfabetização pode (e deve) ser consolidada no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

Se por um lado, as professoras, ao planejarem a produção de textos ou a sequência didática, não deixaram manifesta a finalidade do texto a ser escrito, o interlocutor ou

destinatário, o espaço em que seria lido ou o suporte adequado para sua divulgação; por outro, o gênero textual, suas características e elementos, bem como o conteúdo foram realçados.

Notamos que, ao explicitarem os propósitos da escrita, estimularam a participação dos estudantes, definiram o gênero, aprofundaram-no, repertoriaram tematicamente e planejaram com eles, ajudaram na primeira versão e, por último, efetuaram a refação. Assim, as etapas da produção textual constituíram condição para que as professoras a desenvolvessem em sala de aula, embora algumas tenham sido silenciadas.

De posse dos dados, vimos ser possível articular o trabalho de produção de textos com outros eixos de ensino de língua. Foi o que ocorreu na turma de 1º ano, por ocasião da única atividade que priorizou esse aspecto em vínculo com propriedades do sistema de escrita alfabética (SEA), conforme defendido por Moraes (2012). Situações didáticas riquíssimas em que, a partir da condução das mestras do 2º e, sobretudo, do 3º ano, pudemos apreender um andaime de planificação da atividade de produção textual, conferindo inevitável autonomia aos educandos integrados nesse processo.

Entendemos ser esse um debate que precisa ser retomado no âmbito das políticas curriculares voltadas para a alfabetização: o de assegurar a continuidade/progressão dos diferentes eixos do ensino, a fim de garantir uma aprendizagem equitativa ao longo da escolarização básica. Nas práticas das três docentes, a ausência de determinadas etapas pareceu-nos que suas escolhas didáticas demandavam mais uma coerência pragmática, conforme aponta Chartier (2007). Isto porque as alternativas assumidas, muitas vezes, têm a ver com o que determinadas experiências trouxeram para as docentes. Entretanto, essa falta de clareza pode não ter feito sentido para os estudantes, além da necessidade de se debruçarem sobre seus próprios textos, para aperfeiçoá-los e adequá-los aos gêneros textuais (MORAIS, 2002).

Deste modo, procuramos delinear como a prática da oralidade foi desenvolvida, considerando as interfaces que estabelece com a escrita. Analisamos as diferentes maneiras de fazer, no universo dos três grupos-classe, para possibilitar maior interação dos estudantes com os contextos comunicativos da vida social, bem como suas ações se entrelaçavam às mudanças de natureza didática e pedagógica. É neste terreno que vamos adentrar.

3.5 A ORALIDADE NAS TURMAS ACOMPANHADAS

Sabemos que “a alfabetização é o processo em que as crianças aprendem não somente a ler e a escrever, mas, também, a falar e a escutar em diferentes contextos” (BRASIL, 2015, p.

7). Logo, a linguagem oral não é aprendida por percepção, constitui-se em uma das demandas básicas no processo de alfabetização e, por vezes, o antecede. Não somente é utilizada em situações de interação social, também em situações de pensamento e fala. É encontrada nos diversos gêneros textuais (orais e escritos).

Para Schneuwly e Dolz (2011), a oralidade, enquanto objeto de ensino, ao partir das práticas orais do cotidiano dos aprendizes, não pode se limitar a elas, pois necessita estar centrada, também, em situações de comunicação pública formal. Nesse sentido, Mendes e Silva (2018) acreditam que à escola cabe ensinar usos mais formais e públicos da oralidade, auxiliando a criança a compreender que diferentes situações exigem maior ou menor monitoração da fala.

Assim, para que o trabalho com o oral possa se materializar para além da superfície da fala e/ou como apoio para produções escritas, os autores destacam a necessidade de conhecer as diferentes práticas de oralidade e as relações que elas mantêm com a escrita. Desta maneira, poderão contemplar diferentes dimensões do oral enquanto objeto de ensino autônomo da língua.

A Tabela 4 contempla o eixo da oralidade e a frequência com que as atividades foram praticadas nos três grupos-classe no período observado. Nessa perspectiva, procuramos ressaltar como suas dimensões auxiliaram o domínio das múltiplas funções da língua pelos estudantes, a exemplo do trabalho com textos da tradição oral, escuta de textos, exploração de conhecimentos prévios acerca da leitura e dos conteúdos e temas abordados, apresentação de trabalhos pelos estudantes e reconto de textos. Com foco nessa discussão, apresentamos a análise das informações.

Tabela 4 - Frequência de ocorrência de práticas de Oralidade nas turmas acompanhadas

| SUBCATEGORIAS | | P1 1º ANO | P2 2º ANO | P3 3º ANO | TOTAL SUBCATEGORIA | PERCENTUAL SUBCATEGORIA |
|-----------------------------|---|--------------|--------------|--------------|-----------------------|----------------------------|
| 1. | Trabalho com textos da tradição oral | 2 | 4 | 1 | 7 | 14,59 |
| 2. | Escuta de textos | 6 | 1 | 2 | 9 | 18,75 |
| 3. | Exploração de conhecimentos prévios face à leitura e a conteúdos ou temas abordados | 5 | 5 | 10 | 20 | 41,66 |
| 4. | Apresentação de trabalhos (sarau, cantiga, entrevista, dramatizações) | 2 | 2 | 3 | 7 | 14,59 |
| 5. | Reconto de texto | - | 4 | 1 | 5 | 10,41 |
| TOTAL POR TURMA | | 15 | 16 | 17 | 48 | 100 |
| PERCENTUAL POR TURMA | | 31,25 | 33,33 | 35,42 | 100 | |

P= Professora - Fonte: Autoria própria.

Analisando a Tabela 4, percebemos a atenção dedicada a esse eixo no dia-a-dia das salas de aula. Os percentuais gerais mantiveram-se aproximados; isto é, houve um trabalho equiparado nas três turmas. O que particularizou este ensino foi o prestígio que cada dimensão (subcategoria) assumiu na prática das professoras, ou seja, as formas singulares de apropriação delas. Considerando os índices por subcategorias, houve mais destaque para a exploração de conhecimentos prévios (41,66%), face à leitura e aos conteúdos e temas elencados nos projetos didáticos desenvolvidos pela Escola.

3.5.1 A prática da oralidade na turma de 1º ano

Na turma de 1º ano, as dimensões que contemplaram o eixo da oralidade mantiveram-se presentes (15). O reconto de textos, entretanto, não ganhou espaço na prática observada. Em nossa compreensão, como se trata de uma etapa em que a alfabetização é trabalhada sistematicamente e alinhando-se ao defendido, de alfabetizar em uma perspectiva para o letramento, o reconto é uma atividade extremamente rica, que auxilia o estudante a se apropriar das características dos diferentes tipos e gêneros textuais. Por outro lado, conforme consta na Tabela 04, a atividade de escuta de textos (6) ganhou destaque nas aulas.

A P1, na entrevista, assegurou que se dedicava à prática da oralidade “no momento da rodinha, ao contar histórias ou discutir um conteúdo programático” (**P1 - 1º ANO, 26/06/2018**). Com a escuta de textos, acreditamos que, por vezes, o estudante tem a oportunidade de aprofundar os conhecimentos, as interações, as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais, a partir de questionamentos e comentários ao longo da leitura e posteriormente. Porém, o reconto oral do texto escrito, para Leal, Brandão e Lima (2012, p. 18), coloca “em evidência diferentes recursos usados nas práticas de linguagem em que circulam textos, recursos esses que podem ser ensinados na escola”. O Currículo em Movimento também menciona as atividades de reconto oral (DISTRITO FEDERAL, 2014b).

Para tanto, o desenvolvimento da oralidade junto aos aprendizes requer planejamento e trabalho sistemático. Leal e Gois (2012) endossam a concepção de que a oralidade constitui-se complexa e, por isso, não se aprende espontaneamente: ela necessita ser pensada como um objeto de ensino em sala de aula. A utilização do oral e do escrito complementa-se nas práticas de alfabetização e letramento.

Nas jornadas de observações na turma de 1º ano, na terceira aula observada (20/03/2018), ao trabalhar com o texto **Pingo de chuva**¹⁹, a P1 convidou os estudantes para cantarem a

¹⁹ Vídeo do YOUTUBE, Adaptação da história *Os Pingos e a chuva*, de Mary França.

música com o apoio da escrita e, em seguida, apresentá-la em classe. No período, estavam desenvolvendo o projeto didático: **Água**. Além de discutirem sobre sua utilidade, também teve realce o seu ciclo na natureza. A canção encenada pelos estudantes retratava essa última temática.

Assim, ao iniciar uma situação de aprendizagem, a docente percebeu que, para cada estudante, os conhecimentos advindos do contexto familiar, as vivências afetivas e cognitivas seriam diversas. Ao levantar o que os estudantes já conheciam sobre o tema, ela se apropriou do que eles já haviam construído sobre o assunto, ou seja, partiu dos seus conhecimentos prévios. Essa prática didática possibilitou, em nosso entendimento, a relação do aluno com o conteúdo a ser estudado e, ao ser aproveitado pelo professor, facilitou a aprendizagem, fazendo com que acontecesse de forma significativa.

Nesse caso, mesmo que o objetivo final fosse fazer com que eles compreendessem o ciclo da água, a professora também propiciou o desenvolvimento da linguagem oral e gestual, de forma lúdica e interativa, além de contribuir para a educação musical das crianças, trabalhando a expressão, os movimentos corporais e a entonação. Nesse episódio, a docente utilizou de seu saber fazer para (re)significar a atividade.

Em relação à prática de apresentação de trabalhos, a P1, durante a rodinha (duas ocasiões), propiciou momentos de socialização de entrevistas que os estudantes fizeram com os pais acerca da escolha dos nomes próprios: **Por que do nome próprio?** Vejamos:

A1: Meus pais escolheram por ser nome de rei.

A2: Minha mãe escolheu por ser bonito.

A3: Minha mãe disse que é nome de anjo.

A4: O meu é nome de princesa [...].

(P1 - 1º ANO, 1º DIA – 13/03/2018).

Cada um foi falando sobre o seu, embora alguns não tivessem desenvolvido a entrevista em casa por motivo de esquecimento. A professora apenas ouviu. Não falou sobre o seu nome. As crianças prestaram muita atenção, demonstrando interesse em conhecer a história do nome próprio de cada colega de classe. Momento ímpar para o respeito aos turnos de fala e à história de cada um.

Em outra ocasião, colou no quadro uma árvore confeccionada por ela, para simbolizar a **Árvore genealógica**. Prosseguiu dialogando com os estudantes:

P1: Vocês nasceram de quem?

Todos: Da mamãe e do papai.

P1: E a mamãe e o papai nasceram de quem?

Todos: Dos nossos avós.

A1: Tenho três avós.

P1: Uma é bisavó? (O aluno não soube explicar)

(P1 - 1º ANO, 2º DIA – 15/03/2018).

Conforme as crianças respondiam ia, ela mesma, colocando os nomes na árvore. As crianças participaram respondendo. Para a criança que respondeu que tinha três avós, a professora explicou que se tratava da mãe da avó ou do avô, mas o aluno apenas ouviu. Então, encerrou a cadeia de intervenção. Assim, os saberes foram construídos em uma parceria docente e discente, com ambas as partes contribuindo.

Em outro episódio, leu a história: **Hoje não quero banana**²⁰ na rodinha, momento inicial da aula. Advertiu as crianças que, após a leitura, faria perguntas. Não houve a sensibilização para a leitura (previsões e antecipações), de modo que foi direto à leitura. Falou apenas os nomes dos autores. A história faz referência a uma família de crocodilos, onde todas as manhãs a mamãe Crocodilo levava bananas para o café da manhã de seu filho. Entretanto, um dia, o crocodilinho acordou com vontade de comer uma criança. Mas, quando ele encontrou uma menina na beira do rio, percebeu que ainda precisava comer muitas bananas para ser capaz de realizar seu desejo.

A cada página lida, mostrava as gravuras para as crianças que ouviram atentamente. Um aluno não quis se sentar na rodinha, permaneceu na mesa, mas foi se aproximando à medida que se sentiu interessado. Às vezes, ela chamava a atenção para alguns fatos, mudando a entonação da voz. Ao final, perguntou:

P1: O que vocês acharam da história?

Todos: Gostamos, é bonita.

A1: Tia, mas o jacaré morde, não é?(um aluno perguntou).

P1: É crocodilo. O crocodilo ia fazer certo comendo as crianças?

Todos: Não.

P1: Podemos desobedecer nossos pais?

Todos: Não.

P1: Quando não ouvimos nossos pais, prejudicamos a nós mesmos. E a professora também.

(P1 – 1º ANO, 4º DIA – 22/03/2018).

Na tentativa de permitir um debate em que os alunos comentassem, ela mesma acabou por explorar os fatos. Não explicou as diferenças entre o crocodilo e o jacaré, nem a origem desses animais. As perguntas mantiveram-se na oralidade, ou seja, não houve articulação com a escrita, além de não aprofundarem a discussão com o porquê, isto é, a justificativa. Ela mesma comentava, conforme demonstrado ao final do extrato. A situação assemelhou-se a

²⁰ DONNIO, Sylviane; MONFREID, Dorothee de. *Hoje não quero banana*. 1ª Edição. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2008.

uma compreensão oral do texto lido, mesmo que o objetivo inicial tivesse sido o de promover o gosto pela leitura.

Podemos dizer que a escuta de textos aproxima e amplia a percepção acerca dos gostos e interesses, contribuindo com a construção da trajetória leitora. Afinal, estamos falando de conviver com a leitura de diferentes gêneros. Por outro lado, é preciso enfatizar que, desde a Educação Infantil, é possível explorar a leitura sob outras perspectivas, inclusive com o apoio da escrita, a fim de formar o leitor autônomo.

A P1, anteriormente à leitura da história: **Quer conhecer as diferenças?**²¹, desenrolou com os alunos as previsões e as antecipações sobre o conteúdo do texto a ser lido. Falou sobre o título, o autor. Não fizeram a rodinha como de costume, continuaram sentados nas carteiras, em grupos. A história expunha, de forma prazerosa, as diferenças que se revelam no cotidiano entre as pessoas e Arthur, um menino autista. De maneira tênue, o conto guia para o tratamento com a diversidade, além de provocar o respeito e a aceitação das diferenças. As crianças gostaram por terem um colega com o mesmo nome. Ela perguntou:

P1: Quem é o autor? Quem escreve a história? (leu para as crianças, apresentando em seguida cada página ilustrada). Cada um tem seu jeito! Esse livrinho fala de quê?

Todos: Das diferenças.

P1: Nós somos o quê?

Todos: Diferentes.

P1: Tem alguém aqui na sala igual?

Todos: Não.

A1: Minhas primas nasceram juntas. Elas são gêmeas. São iguais.

P1: É mesmo! Tia Márcia?!

(P1 – 1º ANO, 9º DIA – 17/09/2018).

Remeteu-se a mim pelo fato de saber que sou gêmea univitelina, contando a eles que tenho uma irmã gêmea. Então, pediu-me para falar com as crianças. Improvisei, discorrendo sobre as semelhanças externas, em um primeiro momento e, em seguida, sobre as diferenças de personalidade. Procurei reforçar que, mesmo com características físicas semelhantes, ainda assim, tínhamos especificidades e apontei algumas delas. Ouviram atentamente e a P1 prosseguiu, pedindo para as crianças relatarem, a partir das ilustrações do livro:

P1: Neste livrinho tem pessoas com diferentes características. Que crianças vocês veem aqui?

Grupo: Autista, cadeirante, que usa aparelho, pessoas brancas, morenas e pretas.

A1: Negras.

²¹ RODRIGUES, João. *Quer conhecer as diferenças?* 1ª Edição. São Paulo: Editora Franco, 2017.

P1: O fulano hoje está todo lindo, limpinho, cheiroso, veio de banho tomado, muito bem! [...]. O que é mais importante para a gente conviver bem?
 Todos: Ser educado, amar as pessoas, respeitar.
(P1 – 1º ANO, 9º DIA – 17/09/2018).

Esse trecho de aula também se aplica à compreensão oral. Interessante observar que, no instante em que um grupo de crianças falou **pretas**, remetendo-se à cor da pele, um menino logo corrigiu: **negras**. A professora deu continuidade explicando ainda sobre a cor parda, pois se referiu a ela como tal. Conversou sobre as diferenças de cor da pele de cada um. Em continuidade, elogiou um aluno que, segundo ela, vinha, inicialmente, para a escola, sem cuidados com a higiene pessoal.

Entre os fazeres idealizados e os praticados, por vezes, há distância, e outras, articulação (CHARTIER, 2007). A escuta de textos constituiu uma etapa valiosa para incentivar o hábito da leitura e desenvolver a compreensão textual, já que, por seis vezes, ocorreu na turma de 1º ano. Permitiu aos alunos expandirem o vocabulário, ajustarem o significado das palavras à sua realidade, incorporando as características do gênero; por outro, fragilizou a construção narrada, isto é, o conto e o reconto oral, necessários na promoção da oralidade e à vida em sociedade.

O reconto, nos dias observados, não foi trabalhado com os estudantes de 1º ano. No entanto, é valioso, uma vez que revela a organização do discurso oral dos estudantes. Ao escutar e contar histórias, as crianças distinguem o elementar do secundário, criam resumos seletivos do texto original, manifestam interesse pela beleza das palavras, argumentam e respeitam opiniões diferenciadas da sua. Ainda têm a oportunidade de aprofundarem os conhecimentos, as interações, as estratégias de fala e escuta. Assim, a docente ia inventando e reinventando o cotidiano, por vezes, alterando ou silenciando determinadas estratégias.

3.5.2 A prática da oralidade na turma de 2º ano

Na turma de 2º ano, as dimensões que contemplaram o eixo da oralidade mantiveram-se presentes (16). O reconto de gêneros textuais pelos estudantes e o trabalho com textos da tradição oral foram desenvolvidos (4). Dos textos de tradição oral, os mais utilizados pela P2 foram: as cantigas populares, as parlendas, as adivinhas, as canções, as quadrinhas, os trava-línguas, os poemas e outras brincadeiras. Além de serem fáceis de memorizar, permitiram a exploração de diversas unidades fonológicas, oralmente ou em presença da escrita, embora tenha ocorrido mais frequentemente por meio da escrita.

Desta maneira, a docente, em uma espécie de nova invenção (CERTEAU, 2014), combinou momentos para atividades onde as crianças cantavam, brincavam de adivinhações e declamavam poemas. Do mesmo modo, utilizava-as para a análise e reflexão sobre a língua, incluindo atividades voltadas à apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA).

A P2 fez menção a este eixo ao citar os atributos do livro didático (LD)²² utilizado, oferecido pelo Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD). Segundo ela, ao priorizar a oralidade, cada unidade do livro abordava um gênero textual específico. Ao partir do texto, permitia o desenvolvimento de atividades voltadas para a oralidade, além de promover a conexão com os demais eixos da língua: “tem uma conexão entre as atividades, parte do texto e permite trabalhar interpretação, trabalhar o reconto, trabalhar a oralidade [...] achei isso interessante [...] ele tem uma sequência” (P2 - 2º ANO, 26/11/2018).

Em uma das aulas observadas, a professora registrou no quadro a cantiga: **Eu vi uma barata**. Na medida em que foi registrando a canção no quadro, as crianças puderam realizar a leitura silenciosa prévia e, depois, a leitura coletiva. Ao dar continuidade, a professora entregou a cada estudante cópia xerografada da música e pediu que recortassem todas as palavras com o intuito de montarem o texto novamente, dessa vez, cantando.

Esta atividade é, também, conhecida por *texto que se sabe de cor*²³ ou *texto memorizado* e é valiosa enquanto a turma ainda não estiver lendo e escrevendo convencionalmente, já que ocorreu no início do 1º semestre. Embora mais avançada, com a maioria dos estudantes se apropriando das convenções gramaticais, recortaram as palavras ao invés dos verbos, mais adequados às crianças em processo inicial de apropriação do SEA.

Com o texto fatiado em mãos, os estudantes tiveram como desafio ajustar o oral ao escrito e, nessa tentativa, acabavam por ler as palavras pensando nos pedaços maiores, as sílabas. Cada um, individualmente, procurava solucionar o problema na medida de suas possibilidades. Deste modo, foram cantando e colando ao final da folha, em espaço indicado. Ao criar problemas para os diferentes níveis de conhecimento, esta atividade promoveu aprendizagem para todos os alunos. Os textos da tradição oral, além de propiciarem situações de reflexão sobre o sistema de escrita, são adequados à faixa etária, porque são próprios das brincadeiras infantis, são divertidos e contém expressivo artefato lúdico.

Alguns fizeram uma análise mais global da extensão do que cantavam/falavam com o que estava escrito, isto é, se chegavam ao fim do texto antes de terminarem de recitar, em uma próxima vez, tentavam ir mais devagar. Outros, ao chegarem ao final dos versos, procuravam

²² TRINCONI, A. BERTIN, T. MARCHEZI, V. *Letramento e Alfabetização*. 2º ano. Editora Ática. PNLD, 2016.

²³ Atividade nomeada no âmbito do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA).

analisar as pistas qualitativas, ou seja, conferir se o som que estavam recitando correspondia à sílaba final do verso. Por vezes, a prática da professora prendeu-se ao trabalho de apropriação da escrita alfabética; por outras, favoreceu sarau literário, dramatização de história, brincadeiras envolvendo rimas ou aliterações.

Em outro contexto, ao ler em projeção no datashow a história **Mundinho azul**,²⁴ ela convidou os estudantes para ouvi-la: “hoje vamos continuar estudando sobre a água”. A professora, então, leu a história, chamando a atenção para as imagens. Nesse caso, a escuta funcionou como recurso para a compreensão de um conteúdo didático, mas contribuiu, também, para o alcance de atitudes favoráveis à formação de leitores. Isto porque, mesmo informando, estimulou a imaginação e a curiosidade, fazendo com que as crianças tivessem acesso ao texto, ao autor e a seu estilo de escrita. No entanto, compreendemos que só a escuta de textos não forma o leitor.

A escuta da história, conforme explicita Solé (2012), oportuniza a exploração, a partir do título, ao permitir que os aprendizes produzissem antecipações e previsões acerca do texto a ser lido, e até mesmo das utilidades da água. Entretanto, conforme já realçado, apenas na escuta não se forma o leitor autônomo. Vejamos o exemplo extraído do primeiro dia de observação, em que os conhecimentos sobre o conteúdo **água** também foram investigados. Os estudantes foram acompanhando a leitura da professora com apoio na escrita:

P2: [...] Todos estão enxergando? Vamos ver o nome da história? Quem quer fazer a leitura do título? (A maioria leu fluentemente o título).

P2: O que vocês pensam que é o mundinho azul?

Todos: O Planeta.

P2: Quem escreveu a história foi Ingrid Biesemeyer Bellinghausen. (A professora então leu a história chamando a atenção para as imagens). Quais são as utilidades da água?

Todos: Beber, escovar os dentes, lavar [...].

P2: O que é água potável?

Todos: É quando está pronta para beber.

P2: Quando a água chega aqui, ela está suja (mostrou a imagem da estação de tratamento). Aqui na nossa cidade temos a CAESB. A água deve ser tratada para não transmitir doenças.

(P2 - 2º ANO, 1º DIA – 03/04/2018).

Observamos uma aproximação com as regras de poder, isto é, com o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014b), uma vez que a turma de 2º ano foi preparada e mobilizada para a leitura/escuta do texto e posteriores reflexões e análises. Até aquele momento, não ultrapassaram questões de fácil localização, bem como de opinião, já que esses dados também se aplicam à compreensão oral. Nas ações cotidianas, a docente reinventava e

²⁴ BELLINGHAUSEN, Ingrid Biesemeyer. *O mundinho azul*. 3ª Edição. São Paulo: DCL, 2010.

reformulava as prescrições curriculares e utilizava-as conforme suas necessidades (CERTEAU, 2014).

Atividade como esta aconteceu, também, durante a leitura da história **Camilão, o comilão**²⁵, e funcionou para o levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes. Utilizou o datashow para ler e mostrar as imagens. No decorrer, interrompia a leitura e interagia com a turma, fazendo-os repetir a sequência/ordem em que o personagem da história recebia os alimentos. Por exemplo, o evento desencadeador desta narrativa, que é contada de maneira repetitiva, onde um mesmo acontecimento ocorre por acumulação: “E lá se foi novamente Camilão com sua cesta, uma melancia, duas abóboras, três queijos, quatro litros de leite, cinco milhos, seis bananas, sete potes de mel, oito alfaces, nove cenouras e dez avelãs e o guardanapo por cima”.

É importante pontuar que esse encaminhamento fez com que a turma participasse, respondendo ao que ela perguntava. Iniciou retomando com eles o que estavam trabalhando em Ciências, visto que permitia uma integração com a história lida. Notemos como conduziu esse momento:

P2: O que estamos estudando em Ciências?

Todos: A pirâmide alimentar.

P2: Os alimentos que devemos comer sempre e aqueles que podemos comer de vez em quando (complementou). Gosto muito dessa autora! Na biblioteca da Escola tem vários livros dela. Vocês podem ler. O ilustrador é Fernando Nunes [...].

P2: Vamos repetir os alimentos na ordem em que Camilão os recebia de seus amigos?

Todos: Na cesta de Camilão tinha uma melancia, duas abóboras, três queijos, quatro litros de leite, cinco espigas de milho.

P2: Quantos alimentos ao todo?

Todos: Quinze [...]

(P2 - 2º ANO, 6º DIA – 19/04/2018).

Além de mapear o conhecimento que os alunos já dispunham sobre o assunto e conservar as hipóteses para que eles pudessem buscar as respostas ou confrontá-las com os sentidos construídos ao longo da história, a docente, ao mesmo tempo, ao utilizar de história com repetição e acumulação²⁶, lançou mão de um interessante recurso que favoreceu a compreensão, a memorização do texto pelas crianças, permitindo uma leitura compartilhada entre ela e os estudantes. Costumava apontar as palavras com uma régua.

²⁵ MACHADO, Ana Maria. *Camilão, o comilão*. Coleção Batutinha. 1ª edição. São Paulo: Editora Salamandra, 2011.

²⁶ As histórias com repetição e com acumulação favorecem a compreensão e a memorização do texto pelas crianças, permitindo uma leitura autônoma. Esse tipo de estrutura facilita a antecipação do que virá por parte das crianças, tornando mais fáceis a leitura e a retenção da história. Disponível em: <<https://www.portaltrilhas.org.br/>>. Acessado em: 15 maio, 2019.

Autores como Morais (2012) e outros realçam a importância da memória no processo de aprendizagem. Todavia, essa estrutura facilitou a antecipação do que viria, tornando a leitura e a apropriação da história mais acessíveis. Essas situações de leitura participativa convidam as crianças a experimentarem novas maneiras de ler um texto, antes mesmo de dominar, convencionalmente, a leitura dos diferentes gêneros textuais. Desta maneira, os conhecimentos foram construídos por meio da leitura e da compreensão, partindo do que os estudantes já trouxeram de instrumentos, isto é, seus conhecimentos prévios. Quando o professor mobiliza e atualiza esses conhecimentos, as relações com os aprendizes passam a ser estabelecidas pelo que já sabem e pelo que precisam aprender, tornando a aprendizagem significativa.

Em outra ocasião em que estavam trabalhando o tema **generosidade** para uma apresentação na semana da criança, a professora oportunizou, coletivamente, a prática de recontar histórias ao rememorar, com os estudantes, o texto: **A árvore generosa**²⁷, que conta sobre o amor entre uma árvore e um menino. Vejamos como conduziu este momento:

P2: Vamos relembrar a história da **árvore generosa**? Quando o menino era criança, o que fazia?

Todos: Fazia coroa com as folhas das árvores.

P2: Ele gostava de?

Todos: Balançar nos seus ramos.

P2: O tempo passou e?

Todos: Ele ficou grande.

P2: Continuou visitando a árvore?

Todos: Não.

P2: Quando voltou, continuou brincando com a árvore?

Todos: Não.

P2: O que ele fez?

Todos: Pediu dinheiro para a árvore.

P2: A árvore deu?

Todos: Não, ofereceu as maçãs para ele vender.

P2: Passou mais um tempo e?

Todos: Ele ficou mais velho.

P2: O que disse a árvore?

Todos: Que precisava de uma casa.

P2: Pediu o quê?

Todos: Os galhos para construir a casa.

P2: Depois de algum tempo, ele voltou e pediu?

Todos: Um barco para viajar para bem longe.

P2: O que a árvore fez?

Todos: Ofereceu seu tronco.

P2: Depois de algum tempo voltou e queria o quê?

Todos: Sombra.

P2: A árvore não pode oferecer a sombra e ofereceu o toco para ele descansar. A árvore era feliz?

²⁷ SILVERSTEIN, Shel. *A árvore generosa*. 12ª Edição. São Paulo: Editora Cosac Naify, 2006.

Todos: Sim. Ela fazia o bem ajudando o menino.

P2: Ela não tinha o que o menino queria, mas oferecia o que podia. Na aula de ciências, vamos estudar cada parte da árvore.

(P2 – 2º ANO, 7º DIA – 04/10/2018).

Deste modo, nas aulas da P2 podemos assegurar que o conto e o reconto de histórias contribuíram para a apropriação de características dos gêneros textuais enfocados, bem como os aspectos relativos à análise e reflexão sobre a língua. Para iniciar uma nova unidade do livro didático (LD), ela leu um conto para os estudantes. O objetivo era expor o gênero textual e suas características. Para tanto, explicou aos alunos sobre o narrador (quem conta a história) e aproveitou para suscitar uma discussão acerca do personagem principal da história: **A galinha ruiva**.

Destacou o nome do autor e desenvolveu com eles uma série de atividades a partir deste conto, privilegiando todos os eixos de ensino da língua portuguesa, a saber: leitura silenciosa, coletiva e individual; questões de compreensão; características dos gêneros; e ilustração do trecho: “Logo o trigo começou a brotar e as folhinhas, bem verdinhas, a despontar. O sol brilhou, a chuva caiu e o trigo cresceu e cresceu, até ficar bem alto e maduro”. Também, os usos e reflexões sobre a língua: uso dos sinais de pontuação (travessão) e confecção de fantoches para a apresentação teatral da história em grupos.

Anteriormente à divisão da turma em grupos para realização dessa última atividade sugerida pelo LD, ela a explicou e, depois disso, distribuiu materiais para os grupos confeccionarem os personagens da história em fantoches de vara e organizarem uma apresentação teatral. Porém, antes que iniciassem a atividade, advertiu-os:

P2: Uma pessoa irá fazer a narração da história. (Deu um burburinho, já que todos queriam ser o narrador). Posso explicar primeiro? Quando fazemos trabalhos em grupos, não tomamos decisões sozinhos. As decisões são tomadas pelo grupo, nos grupos. Vou dividir os grupos e não quero ninguém falando que não quer ficar com fulano. Todos são colegas e tem que se darem bem. Nos grupos vamos decidir quem serão os personagens da história. Quem são eles?

Todos: A galinha, o gato, o cão, o porquinho e o peru.

P2: Vocês vão ensaiar nos grupos para depois apresentarem aos colegas. Primeiro vão decidir quem representará qual personagem. Precisamos de seis em cada grupo [...]. Vamos ver como faremos! (Contaram a quantidade de alunos presentes e a professora enturmou/organizou-os). Não faça muito pequenininho. Vou entregar cartolina para vocês colarem os personagens. Assim, ficará mais durinho! [...]. Colaborar é importante? Quando o trabalho é difícil, alguns não querem colaborar, mas quando a hora é boa, todos querem participar. Por que isso costuma acontecer? Você já passou uma situação assim? Conte para os colegas e ouça o que eles vão contar. Você teria ajudado a galinha ruiva? Por quê?

(P2 – 2º ANO, 10º DIA – 25/10/2018).

Os alunos ensaiaram, primeiro lembrando a história em voz alta (reconto coletivo) com o auxílio da professora. Rememoraram cada passagem da história e, por último, cada grupo apresentou-se para a classe. No momento do ensaio, fizeram barulho, pois, empolgados, todos queriam falar ao mesmo tempo e alto. Os narradores foram lendo a história e os demais personagens participavam no momento de suas falas. Saíram-se muito bem!

Durante as apresentações, sentaram-se no chão, no centro da sala de aula. Organizaram-se para assistirem aos três grupos. Achei interessante a forma em que o LD era organizado. Trazia os diferentes gêneros textuais por meio de sequências de atividades, perpassando os eixos da língua, culminando com a produção textual. Percebi que a P2 conhecia as necessidades de cada aluno, quando chamava a atenção para aspectos já explicitados. Isso é muito bom! Demonstrou que zelava pelas aprendizagens de todos.

Com base nessa experiência de ensino, podemos dizer, assim como Leal, Brandão e Lima (2012), que a dimensão da oralização do texto escrito está ligada tanto à leitura como ao desenvolvimento da habilidade oral, como os aspectos da entonação da voz, os gestos. Podemos abordar esses aspectos por meio da leitura do texto em voz alta, da recitação de poesias, a representação teatral na qual o texto foi decorado, entre outros. Todos são recursos que podem ser ensinados na escola, a exemplo do que fez a professora.

Podemos dizer que ela, em seu pensar-fazer, não revelou resistência a essa forma de trabalho em grupo, pois nem sempre é utilizado no cotidiano da alfabetização. No entanto, ela o empregou em três outros momentos ao longo das observações. Nesse sentido, salientamos que havia, na turma investigada, um comprometimento afetivo que se materializava na condução didática e pedagógica do processo de alfabetização por meio dos diversos procedimentos (CHARTIER, 2007).

3.5.3 A prática da oralidade na turma de 3º ano

Na turma de 3º ano, o eixo da oralidade foi bem explorado ao longo das 12 observações (17). Houve, entretanto, somente um momento reservado à atividade de reconto textual. Acreditamos que, por ser um ano em que a escrita é mais marcada, estaria ocupando espaço privilegiado. Por outro lado, o enfoque dado ao texto antes da leitura ganhou notoriedade com 7 momentos destinados a essa tarefa. Esse encaminhamento sinaliza para um trabalho com as especificidades do gênero, bem como aciona alternativas de compreensão textual. Portanto, é uma alternativa didática relevante, visto que contribui para a construção de sentidos do texto,

já que mobiliza o interlocutor (aluno) a realizar antecipações e previsões, antes, durante e depois da leitura.

Sobre a prática de explorar os sentidos do texto, a P3 acentuou que um aluno em sua classe, embora não conseguisse consolidar a alfabetização, apresentou avanços significativos nas questões que envolviam a linguagem oral. Segundo ela, o aluno “tinha dificuldade em se expressar, não sentava para fazer as atividades”. Ela avaliou seu crescimento de forma positiva, assim como assegurou, também, que, para o desenvolvimento da oralidade, “o LD²⁸ trazia teatro e, principalmente, jograis” (P3 – 3º ANO, 26/11/2018).

Enxergamos essa avaliação do desempenho do estudante como positiva. Entretanto, chamamos a atenção que, por estar em um 3º ano, é preciso priorizar a dimensão escrita também, na perspectiva de que avance na apropriação da linguagem que se usa nos diversos tipos e gêneros textuais. Compreendemos, assim como Leal, Brandão e Lima (2012), que conceber a oralidade como um eixo independente não exclui a probabilidade de descobrirmos suas relações com os outros eixos da língua: a leitura, a produção de textos escritos e a análise linguística.

A mestra trabalhou com os alunos, por meio de vídeo musical, com projeção no datashow, a música: O **Pato**²⁹. É interessante observar que apenas um menino afirmou ouvir canções deste tipo em casa. Em um primeiro momento ouviram, depois continuaram dialogando sobre o texto:

P3: Como ele é?

A1: Distraído, encrenqueiro.

P3: Vou colocar a música e vocês vão prestar atenção. Tem uma tarefa depois [...] Olha só, tem gente que conhece e tem gente que não conhece. É um vídeo, também vai ajudar. A música foi feita por Toquinho, mas o autor da poesia é Vinícius de Moraes. É uma letra pequena mesmo. Será que o nome tem a ver com o pato? Como ele era?

Grupo: Atrapalhado.

P3: Em que ambiente vivia?

Todos: Na fazenda.

P3: Vocês ouvem música assim no dia-a-dia?

A2: Sim.

Todos: Não.

A2: De novo, tia!

P3: Vamos fazer o seguinte, vou entregar a letra da música impressa, vocês vão escutar e escrever as palavras que faltam, ouvindo a música. Vamos aguardar! Só quando colocar a música de novo.

(P3 – 3º ANO, 1º DIA – 24/04/2018).

²⁸ TRINCONI, A. BERTIN, T. MARCHEZI, V. *Letramento e Alfabetização*. 3º ano. Editora Ática. PNLD, 2016.

²⁹ O texto *O Pato Pateta* é de autoria de Vinícius de Moraes e interpretação de Toquinho.

A aula com o texto foi bem elaborada, mas na observação, sentimos falta de os estudantes incorporarem a musicalidade na poesia. Além de promover o desenvolvimento de várias habilidades, os poemas musicalizados produzem, nas crianças, o encantamento e a capacidade de maravilharem-se com sons e ritmos adequados para promoverem a criatividade e o prazer em ler e escrever. Esse gênero textual entrelaça-se com a beleza estética e o lúdico, apresentados em versos e em rimas. Por isso, a poesia adapta-se muito bem à atividade de oralidade.

Antes de iniciar o trabalho, em outro momento observado, com o texto **O pato Poliglota**³⁰, questionou os estudantes acerca do sentido da palavra POLIGLOTA. Deixou que expusessem oralmente, depois partiram para o uso do dicionário. Em seguida, realizaram a leitura do texto e a exploração do gênero:

P3: Vocês sabem o que é poliglota?

A1: Poliglota é o que sabe falar a língua de outros animais.

P3: Como estamos estudando a ordem alfabética, vamos procurar, nos nossos dicionários, a palavra POLIGLOTA. Daí vemos se o colega acertou. O que tenho que procurar primeiro?

A2: A letra P.

P3: Explica o que você vai fazer com o dicionário.

A3: Não sei.

A4: Procurar a palavra POLIGLOTA.

P3: Vocês disseram que temos que procurar primeiro a letra “P” e depois?

A5: A letra O.

P3: Tem gente que já achou POL.

A6: Tia, eu achei!

P3: Quem já encontrou, vai escrever a palavra no caderno e na frente escrever o seu significado.

(P3 - 3º ANO, 2º DIA – 26/04/2018).

O extrato de aula sinalizou para a exploração de significado de palavras, no que antecedia os textos lidos: a princípio, utilizando os conhecimentos prévios dos estudantes e, posteriormente, o dicionário. A estrutura sintática e a rede semântica que estão sendo construídas ao longo da leitura oferecem muitos dados para o reconhecimento da palavra e para a construção de sentidos para ela. No entanto, ao utilizarem da sequência de letras da palavra para dominarem a técnica de localizar as palavras no dicionário, não deixaram de priorizar o SEA e a análise ortográfica.

Próximo ao 1º de maio, a professora conversou sobre a data em que, no Brasil, se comemora o **Dia do Trabalhador**. Entregou folha colorida sem pauta para cada aluno, orientando-os que a dobrassem ao meio. Lançou novos encaminhamentos, pediu que desenhassem, de um lado, eles próprios, exercendo a profissão que gostariam de ter no futuro.

³⁰ COELHO, Ronaldo Simões. *O pato poliglota*. São Paulo: FTD, 2016.

Mais adiante, após se certificar que todos haviam finalizado seus desenhos, solicitou que, do outro lado da folha, escrevessem o porquê da escolha daquela profissão.

Depois que todos terminaram, pediu que apresentassem aos colegas da turma. Na medida em que iam falando, ela foi montando um mural, em uma das paredes da sala de aula, cujo título era: **As profissões que queremos ter**. Observemos como os alunos realizaram suas apresentações:

A1: Quero ser policial ou jogador de futebol. Policial, porque gosto da lei e jogador de futebol porque é legal!

A2: Quero ser bombeiro para apagar as chamas.

A3: Quero ser juíza para ajudar as pessoas.

P3: Vamos escrever por que é legal, não só falar que é legal...

A4: Quero ser policial em homenagem a um homem que morreu.

A5: Quero ser jogador de futebol, porque me lembro de meu tio.

A6: Quero ser delegada e veterinária. Delegada, porque é uma profissão bonita e veterinária, porque cuida dos gatos e cachorros.

A7: Vou ser policial, porque protege todos.

A8: Nem todo mundo, porque não consegue, vai precisar de ajuda.

A9: Quero ser professora para ensinar e educar as pessoas. Deixá-las mais inteligentes.

A10: Sonho ser cantora, para cantar músicas de Deus.

A11: Quero ser delegada, por causa do meu pai [...].

P3: O trabalho é o sustento da família e é a forma de nos sentirmos realizados.

A12: Tem gente que não trabalha, fica sentado no sofá o dia inteiro.

P3: O que temos que fazer para alcançar uma profissão? Estudar é importante para sermos bons profissionais? Vou realizar meu sonho se não estudar? Para ser jogador de futebol precisa estudar? Como vão entender o contrato? Dar uma boa entrevista?

(P3 - 3º ANO, 3º DIA – 08/05/2018).

No final, apenas ouviram. Ela os fez refletir, mas não retomou as questões com a turma. Entretanto, todos tiveram oportunidade para falar sobre a profissão que elegeram. Ao permitir que os estudantes expusessem oralmente, favoreceu importantes aspectos, conforme atestam Leal e Gois (2012), inclusive em contextos em que tinham que expressar ideias e defender seus pontos de vista, que se constitui em direito à cidadania.

A P3 também oportunizou momento para escuta de textos ao ler a história: **A máscara do tigre**³¹. A docente foi lendo e mostrando as gravuras no livro literário. De vez em quando, interrompia e questionava:

P3: Crianças, silêncio! Vou contar uma história para vocês. Esses dias não temos lido. Posso contar com a ajuda de vocês? O nome da história é “A máscara do tigre”. Sabem o que é?

Todos: Um animal! [...].

³¹ O livro literário *A máscara do tigre* faz parte do acervo particular da professora.

P3: O que vocês acham que vai acontecer agora? O que poderiam fazer agora, sem bigode? Comprar outra ou consertar?

A1: Ele é o Batman!

P3: O que vocês acham que aconteceu de desagradável nessa história?

A2: Quando estragou a máscara.

P3: Qual a melhor atitude que se podia ter?

Todos: Dar outra.

P3: E se não pudermos dar outra?

A3: Pedir desculpas [...].

(P3 - 3º ANO, 6º DIA – 05/06/2018).

Nesse episódio, ela focalizou intervenções antes, durante e depois da leitura. Podemos atribuir que a leitura contribuiu para ampliar o vocabulário, apreciar o gênero textual em questão, trabalhar o senso crítico, ampliar o repertório literário, incentivar e aguçar a criatividade. Comprendemos que, à medida que essa prática se sedimenta, o leitor aprende a desfrutar, formular juízos de valor sobre os significados apreendidos, sobre a validade e adequação das ideias, comparando-as com experiências e leituras anteriores.

A docente do 3º ano, em um único momento, permitiu o reconto de texto pelos estudantes, ao trabalhar com o gênero **fábula**. Acompanhem como mobilizou e orientou os estudantes para esta atividade:

P3: Eu encontrei na biblioteca um livro que tem o quê?

Todos: Uma história.

A1: De repente! Tem uma raposa (um aluno disse ao avistar a capa).

P3: Lembrando o que estudamos ontem, esse livro conta uma?

Todos: Fábula.

P3: Será que o autor é outro? Alguém sabe o nome dele?

Todos: Esopo.

(P3 – 3º ANO, 8º Dia – 06/11/2018).

Era um livro que trazia uma coletânea de fábulas de Esopo. A professora leu alguns títulos e avisou que fariam um trabalho em grupo. Fez cópias xerografadas para cada grupo; entretanto, mostrou os textos no livro (suporte). Entregou seis fábulas diferentes, uma para cada grupo. No entanto, cada aluno recebeu sua cópia para a realização da leitura.

Dividiu os grupos e convidou-os para o pátio da Escola. Ela agrupou-os de maneira equilibrada, misturando meninos e meninas. Apenas um estudante não lia convencionalmente, mas ela procurou cuidar para que ele participasse da atividade com a ajuda dos colegas. Foi organizando cada um em um cantinho para que pudessem ler sem interromper os colegas e os orientou: “vamos fazer silêncio para entender! Vocês vão ler e, em seguida, irão contar essa fábula. Nessas fábulas, não estão escritas a moral. Vocês vão ler e pensar sobre ela. Irão descobrir”.

As crianças fizeram a leitura nos grupos. A professora e eu fomos observando e intervindo para assegurar a leitura, a compreensão, uma vez que teriam que recontar as fábulas em sala de aula para os demais colegas, atentando para a moral. Durante a preparação, a professora, vez ou outra, dirigia-se aos seis grupos:

[...] vocês vão ler, podem ler em voz alta, cada qual em seu grupo; quem quiser pode ler para os outros. Vocês deverão prestar bastante atenção para depois contar o assunto da história para os outros colegas. Assim, eles ficarão com vontade de ler também. Prestem atenção ao que essa história/fábula nos ensinou. O que aprendemos com ela?

(P3 - 3º ANO, 8º DIA – 06/11/2018).

Pedi a duas meninas que lessem para o aluno que se encontrava em apropriação do SEA, conforme mencionamos anteriormente. Elas leram. De vez em quando dispersavam, mas logo retomavam. O menino ouviu a leitura com o texto em mãos e, por um momento, perguntou onde estavam os nomes dos personagens, mostrando em sua cópia. Ele queria compreender a história. A professora fez algumas perguntas a ele: “quem queria namorar quem? O que aprendemos com esse texto?” Explicou: “Ele quis uma coisa melhor do que já tinha [...]”. Dirigiu-se a outro grupo, deixando-o pensar.

Ao retornarem para a sala de aula, ela informou a respeito de qual grupo iniciaria recontando as histórias para todos. Antes, porém, esclareceu que deviam falar, a princípio, o título e, sequencialmente, os acontecimentos da história. O primeiro grupo, ao recontar, resumiu rapidamente a história, com algumas intervenções da professora.

No momento em que o segundo grupo preparava-se para recontar a história, o aluno que ainda se encontrava alfabetizando pediu para começar e a professora, prontamente, permitiu:

P3: Primeira coisa: você tem que começar falando o título da fábula.

A1: O leão.

Grupo 2: O leão, a lebre e o veado.

P3: O leão queria comer quem? (olhou para o menino).

A1: (Ele ficou calado).

Grupo 2: A lebre.

P3: E depois?

A2: Ele queria comer o veado que era grande, porque ele era grande, gordo.

P3: E aí, ele conseguiu comer o veado?

A1: Porque ele é grande e gordo (o menino repetiu e...).

Grupo 2: Não foi isso (retrucaram). Não conseguiu. Ele correu.

P3: O que vocês aprenderam? Era melhor ter comido a lebre?

Grupo 2: Sim

P3: Resolveu comer o veado e...

Grupo 2: Ficou sem nada!

P3: O que vocês acham, é melhor ficarmos com o que temos do que ficar de olho grande?

Grupo 2: É... (riram) **(P3 – 3º ANO, 8º DIA, GRUPO 02 – 06/11/2018).**

O reconto é a reconstrução oral de um texto que já existe. O processo implica em recontar de forma semelhante ao que estava escrito. O objetivo é se ajustar ao texto, atendendo ao tipo de linguagem, marcas do gênero, tema e estrutura. Esse conhecimento vai se desenvolver mediante uma prática que priorize esse tipo de atividade, por isso é relevante, no processo de didatização, recorrer a atividades que favoreçam essa apropriação. Essa atividade, realçamos, não tem como prerrogativa estar alfabetizado. No entanto, o aluno não alfabetizado foi sufocado durante essa sequência de intervenção pelos colegas de classe, que se anteciparam respondendo à professora.

Nesse caso, a P3 solicitou a duas alunas que fizessem a leitura para o estudante que se encontrava em processo de apropriação da escrita alfabética e, com isso, assegurou sua inserção. A clareza do objeto de conhecimento que está sendo explorado, bem como a elaboração de andaimes para intervenção didática são, em nossa compreensão, componentes relevantes para que o aprendiz se aproprie com autonomia da linguagem oral e escrita.

Anteriormente ao terceiro e quarto grupos, a professora chamou a atenção para alguns aspectos, já que, ao recontar a história, as crianças apresentavam-se para o grupo-classe: “temos que aprender a falar em público”. Ambos iniciaram com a ajuda dela, que intervinha para que pudessem expor o conteúdo com mais clareza para os colegas. O quinto e o sexto grupos foram logo disparando o título e narrando com mais desenvoltura. Reparemos como foi a apresentação do último grupo:

Grupo 6: O cachorro e as conchas. O cachorro encontrou um monte de conchas brancas, pensou que fosse osso. Comeu. Passou mal.

P3: E o que aprendemos com isso?

A1: Não comer tudo de uma vez, porque faz mal.

A2: Não achar que tudo é comida.

P3: As aparências enganam. Temos que saber o que é de verdade...

(P3 – 3º ANO, 8º DIA, GRUPO 06 - 06/11/2018).

Nessa atividade, ficou evidente a apropriação das características do gênero textual explorado. No caso da turma de 3º ano, a professora assinalou, com suas intervenções, ao questioná-los acerca dos acontecimentos, ou seja, ao fazer isso, ela contribuía para divisar o que fazia parte ou não das narrativas das fábulas.

Nesta turma, o trabalho prévio à leitura de textos aconteceu como um encaminhamento que aproximava os estudantes dos textos, facilitando a compreensão. Assim, o levantamento de informações e/ou hipóteses constitui-se em alternativas didáticas a serem usadas pelo professor nas atividades de compreensão textual.

Assim, ao ler a história **Menina bonita do laço de fita**³² no datashow, ela falou sobre a autora e o ilustrador. Um aluno comentou que, no ano anterior, havia lido muitas histórias dessa mesma autora. Outros disseram que já a conheciam, e alguns não. A professora iniciou perguntando sobre o fim de semana:

P3: Como foi o final de semana?

Grupo: Visitamos parentes. Passeamos. Ficamos em casa. Vimos televisão [...].

P3: Quem já ouviu essa história? Quem já ouviu, saiba que ainda podem aprender com essa história. O que estão vendo aí? (mostrou a primeira página).

Todos: Uma menina, um coelho...

P3: Como é essa menina?

Todas: Morena.

P3: Ela é morena? E o coelho gente, o que está fazendo aí? (as crianças não responderam, apenas ouviram) [...].

(P3 – 3º ANO, 10º DIA – 12/11/2018).

As crianças ouviram com atenção e a professora seguiu desenvolvendo a leitura. Ao proporcionar aos estudantes experiências como essas, a docente contribuiu para a ampliação do letramento, possibilitou a participação significativa e crítica nas diversas práticas de leitura, permeadas pela oralidade. Para tanto, garantiu que os alunos se expressassem, utilizando-se das práticas de linguagem em situações reais. Demarcou seu terreno, isto é, seu lugar de ação com segurança e precisão. Outros relevos foram: o tratamento com o aluno não alfabetizado, o uso habitual do LD e as atividades organizadas em grupos.

3.5.4 Breve síntese face à prática da Oralidade nas turmas acompanhadas

Inferimos que os modos de pensar e fazer a oralidade, em sala de aula, conquanto haja necessidade das escutas de textos serem exploradas nas mais diversas finalidades, a partir do momento em que as professoras leem sozinhas para a turma, elas tornam os estudantes ouvintes e não leitores. Já quando lhes dirigem as perguntas antes, durante e após a leitura, então existe um trabalho com oralidade e a compreensão textual.

Embora não seja nosso intuito, neste estudo, asseverar uma relação de didatização ancorada, essencialmente, nas prescrições oficiais da Rede, bem como nos saberes teóricos de referência, sublinhamos que as práticas acompanhadas, no que concerne a esse eixo de ensino de língua, aproximavam-se do que vinha sendo defendido nos documentos. Por meio dos dados aqui discutidos, entendemos que é possível articular o objetivo de consolidar a

³² MACHADO, Ana Maria. *Menina bonita do laço de fita*. Editora ática. 7ª Edição 2000.

alfabetização nos primeiros anos do Ensino Fundamental em concomitância com um trabalho de letramento.

Especificamente sobre o campo a que se destina esta subseção de análise, Leal, Brandão e Lima (2012, p. 19) declaram que “conceber a oralidade como um eixo autônomo de ensino não elimina a possibilidade de enxergarmos suas relações com os outros eixos do trabalho com a língua: a leitura, a produção de textos escritos e a análise linguística”. Entretanto, para Leal e Gois (2012, p. 12), “muito ainda precisa ser feito para que essa modalidade de uso da língua receba dos nossos professores o devido tratamento”. Nesta abordagem, a oralidade é compreendida para além das práticas orais cotidianas. Até que ponto as práticas alfabetizadoras podem contribuir para que os estudantes extrapolem as formas de produção informais para práticas de comunicação mais formais de comunicação pública?

Compreendemos que, no trabalho com a leitura e a escrita, é desejável que se utilize as atividades orais com intencionalidade pedagógica, ou seja, com a intermediação do professor. Para tanto, no terreno da oralidade, é necessário que as salas de aula se constituam locais de interações cotidianas e das *artes de fazer* dos sujeitos comuns, professores e alunos (CERTEAU, 2014), desenvolvendo habilidades de contar e recontar textos oralmente, expor e debater temas variados, usar adequadamente a norma padrão, respeitar as variedades linguísticas, participar ativa e autonomamente de situações de uso público da língua oral.

Contudo, foi possível verificar que, no trabalho com esse eixo, essas habilidades ainda vêm sendo assimiladas e construídas pelas professoras, por exemplo, o reconto de texto, uma atividade relevante, não foi explorada sistematicamente, principalmente na turma de 1º ano, onde não registramos atividade como essa nos dias observados.

Ao refletirmos sobre a linguagem e a língua, praticamos o que se convencionou chamar de Análise Linguística. Este eixo engloba a discursividade, a textualidade e a normatividade, por isso o dividimos em: sistema de escrita alfabética (SEA); convenções ortográficas e aspectos gramaticais da Língua. De tal modo, na subseção seguinte, debruçamo-nos sobre a aprendizagem do SEA, que descreve o processo em que a alfabetização se realiza.

3.6 A ANÁLISE LINGUÍSTICA: O ENSINO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA NAS TURMAS ACOMPANHADAS

Conforme vimos defendendo ao longo dessa sistematização, estamos alinhados com o discurso de que é crucial alfabetizar em uma perspectiva para o letramento. De acordo com Morais (2012), o conceito de alfabetização vem sofrendo alterações, de modo que, além de se

apropriar do SEA, o sujeito, hoje, necessita ler e produzir textos de curta extensão para ser considerado alfabetizado.

Sobre trabalhar o SEA, as docentes expuseram principiar pelo texto. Conseqüentemente, uma prática comum observada durante o acompanhamento dos grupos-classe foi a exploração do texto por meio da leitura e da compreensão e, em seguida, o enfoque dado às propriedades do SEA. Cabe ressaltar que as alfabetizadoras demonstraram apropriação da base legal, cunhadas pelo Currículo em Movimento e pelas Diretrizes, ao adotarem discursos/práticas que permitiram o uso do texto enquanto objeto de estudo da língua.

Isso explica, em nosso entendimento, o porquê da frequência com leitura ser superior à produção textual, por exemplo. Como a expectativa é de alfabetizar, uma manobra para contemplar o letramento é permitir, com sistematicidade, a entrada do texto com esse objetivo: explorar, sobretudo, as propriedades do sistema de escrita.

As três professoras mencionaram a psicogênese da língua escrita, elaborada por Ferreiro e Teberosky (1999) e colaboradores, e apontaram encaminhar intervenções, a partir das hipóteses apresentadas pelos estudantes, fazendo-os avançar para o que ainda não sabiam. Ressaltaram, também, a interdependência entre alfabetização, letramentos e ludicidade, conforme prescrito pelos documentos oficiais como favoráveis ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos estudantes (DISTRITO FEDERAL, 2014a; 2014b).

A Tabela 5, na página seguinte, registra as propriedades do SEA e a frequência com que foram desenvolvidas no universo das três turmas. Entendemos que a escola e o professor podem ajudar na descoberta das propriedades da escrita alfabética. Por isso, defendemos um trabalho pedagógico com vistas à participação sistemática dos aprendizes em momentos de reflexão sobre a língua, como garantia para sua compreensão e funcionamento. Deste modo, buscamos apreender se as docentes adotavam metodologias, atividades de alfabetização para ajudar as crianças a se apropriarem desse objeto de conhecimento.

Remetendo-nos aos dados da Tabela 5, notamos que a maioria das propriedades do sistema foram enfocadas nas turmas de 1º (48,66%) e 2º anos (41,00%), enquanto no 3º ano (10,34%) houve menor constância, já que, no último ano do BIA, espera-se que o alfabetizando já tenha se apropriado da escrita alfabética. Conforme esperado, esse ensino recaiu sobre a turma de 1º ano (127), já que designa, oficialmente, o início da alfabetização.

Tabela 5 – Frequência de ocorrência de práticas de Análise Linguística: Sistema de Escrita Alfabética nas turmas acompanhadas

| SUBCATEGORIAS | | P1 1º ANO | P2 2º ANO | P3 3º ANO | TOTAL SUBCATEGORIA | PERCENTUAL SUBCATEGORIA |
|-----------------------------|---|--------------|--------------|--------------|-----------------------|----------------------------|
| 1. | Identificação de letras | 13 | 7 | 1 | 21 | 8,03 |
| 2. | Identificação de sílabas | 4 | 10 | 1 | 15 | 5,73 |
| 3. | Identificação de palavras | 8 | 5 | - | 13 | 4,97 |
| 4. | Leitura de letras | 24 | 1 | 2 | 27 | 10,33 |
| 5. | Leitura de sílabas | 5 | 5 | 1 | 11 | 4,20 |
| 6. | Leitura de palavras | 12 | 8 | 2 | 22 | 8,41 |
| 7. | Leitura de frases | 3 | 2 | 2 | 7 | 2,67 |
| 8. | Escrita de letras | 6 | 1 | 1 | 8 | 3,05 |
| 9. | Escrita de sílabas | 1 | 6 | 1 | 8 | 3,05 |
| 10. | Escrita de palavras | 7 | 12 | 3 | 22 | 8,41 |
| 11. | Escrita de frases | 2 | 1 | 2 | 5 | 1,90 |
| 12. | Cópia de palavras | 2 | 1 | 1 | 5 | 1,90 |
| 13. | Cópia de sentenças (cabeçalho) | 6 | 8 | - | 14 | 5,35 |
| 14. | Cópia de textos | - | - | 2 | 2 | 0,76 |
| 15. | Ordem alfabética | 4 | 1 | 1 | 6 | 2,28 |
| 16. | Contagem de letras em palavras | 5 | 2 | - | 7 | 2,67 |
| 17. | Contagem de sílabas em palavras | 1 | 8 | 2 | 11 | 4,20 |
| 18. | Contagem de palavras em frases | 1 | 1 | - | 2 | 0,76 |
| 19. | Contagem de palavras em textos | - | 1 | - | 1 | 0,38 |
| 20. | Comparação de palavras quanto ao número de letras | 2 | 1 | - | 3 | 1,14 |
| 21. | Partição oral de palavras em letras | 5 | - | - | 5 | 1,90 |
| 22. | Partição oral de palavras em sílabas | 5 | 3 | - | 8 | 3,05 |
| 23. | Partição escrita de palavras em letras | 5 | 1 | - | 6 | 2,28 |
| 24. | Partição escrita de palavras em sílabas | 2 | 6 | 3 | 11 | 4,20 |
| 25. | Partição de frases em palavras | - | 4 | - | 4 | 1,53 |
| 26. | Exploração de palavra dentro de palavra | 1 | 2 | - | 3 | 1,14 |
| 27. | Exploração de rimas | 1 | 7 | 1 | 9 | 3,43 |
| 28. | Exploração de aliterações | - | 1 | - | 1 | 0,38 |
| 29. | Segmentação de frases em palavras | 2 | 2 | 1 | 5 | 1,90 |
| TOTAL POR TURMA | | 127 | 107 | 27 | 261 | 100 |
| PERCENTUAL POR TURMA | | 48,66 | 41,00 | 10,34 | 100 | |

P= Professora - Fonte: Autoria própria.

Examinando as práticas das P1 e P2, as atividades incidiram em um ensino sistemático e explícito do SEA e das correspondências grafemas-fonemas (MORAIS, 2012), a fim de

assegurar a construção da escrita alfabética e suas convenções. Portanto, as crianças eram incitadas a refletirem sobre a língua para acionar os conhecimentos prévios e, com isso, construir hipóteses a respeito do sistema.

3.6.1 A prática do Sistema de Escrita Alfabética na turma de 1º ano

Como esperado, a P1, na sequência de observações, priorizou momentos sistemáticos de ensino das propriedades do SEA (127), a exemplo da identificação de letras (13), leitura de letras (24), escrita de letras (6), identificação de sílabas (4), leitura de sílabas (5), escrita de sílabas (1), identificação de palavras (8), leitura de palavras (12), escrita de palavras (7), escrita de frases (2), dentre outras. Nesse caso, a ênfase recaiu sobre a nomeação e identificação de letras iniciais e finais de palavras.

A opção por priorizar esse trabalho corrobora com o que foi sinalizado acerca do perfil de saída do educando do 1º ano do Ensino Fundamental, conforme o Currículo da Rede (DISTRITO FEDERAL, 2014b). Significa a saída com o objetivo de que leia e produza pequenos textos, e a ênfase recaiu sobre as propriedades do sistema de escrita, sobretudo as unidades linguísticas menores, que contaram com maior aparição/sistematicidade nessa turma.

Na primeira entrevista realizada, a professora demonstrou preocupação com o tipo de letra utilizada, ao declarar que os estudantes, ao saírem do 1º para o 2º ano, deveriam ler e escrever em letra caixa alta, mas reconhecer as demais:

[...] não precisa saber ler e escrever a letra cursiva, mas, por exemplo, reconhecer né; sabendo ler e escrever em caixa alta já para sair do primeiro para o segundo é ótimo... Excelente! Agora se reconhecer, conseguir reconhecer... (melhor). Então, na nossa prática a gente vai conversando com os colegas que trabalham no ano seguinte e seguindo as metas **(P1 - 1º ANO, 26/06/2018)**.

Isso demonstra, assim como defende Moraes (2012) que, no 1º ano, recomenda-se o uso de letras de imprensa maiúsculas, por serem mais fáceis de reconhecer e de grafar, permitindo que o aprendiz se concentre na aprendizagem do SEA. Assim, após a construção da hipótese alfabética, investe-se na escrita dos outros tipos de letra.

Ao explicar como alfabetizava seus alunos, afirmou levar para a sala de aula símbolos, letras, números, placas de incêndio, placas de banheiros e placas com endereços. Sua explanação envolveu letras, números e outros símbolos. Desse modo, atestou que esses recursos faziam parte do universo das crianças:

[...] material concreto, jogos. A gente tem muito joguinhos lá nas salas, tem a caixa pedagógica silábica, sílabas, com letras, para trabalhar as dificuldades de reconhecimento com o alfabeto móvel. Tem a fichinha com o desenho, pra eles ir montando o nome do desenho, eu esqueci o nome daquele material (aquele cartão conflito?) é. E aí falando o nome do desenho, trabalhando o sonzinho e procurando as letrinhas para montar as palavras [...] caças palavras é muito bom, sabe, eu gosto muito de trabalhar caças palavras **(P1 - 1º ANO, 26/06/2018)**.

Destacamos que se remeteu tanto à unidade linguística (letra), como a suportes/gênero textual (placas). Acerca dos trabalhos que desenvolvia para atender à heterogeneidade, a docente apontou, além do alfabeto móvel, a ficha com o desenho para as crianças nomearem, o cartão conflito para escreverem ou completar os nomes das figuras a partir do número de quadradinhos delimitados, caça-palavras e jogos pedagógicos, tais como bingo de letras, sílabas e formação de palavras. “Todo dia a gente trabalha um jogo no final da aula para finalizar aquela aula e eles já gostam. Já sabem que todo dia tem um joguinho” **(P1 - 1º ANO, 26/06/2018)**.

Ao trabalhar com o cartão ou ficha conflito, o objetivo principal da professora era fazer com que a criança percebesse que, para escrever uma palavra, são utilizadas várias letras, e não uma letra para cada sílaba, como pensa a criança que está no nível silábico. Já o alfabeto móvel não foi utilizado durante as observações.

Na tentativa de elencar os conhecimentos estruturantes a serem engendrados pelos estudantes, como garantia para sua promoção de um ano para o outro, opinou que, vindos da Educação Infantil, teriam que estar socializados para adentrarem ao processo de alfabetização. Ao declarar suas ansiedades, citou a meta de alfabetizar os estudantes até o final do 1º ano, e confessou que seu grande desafio foi dar conta das crianças que não passaram por esta etapa:

Para mim, foi porque a maioria tinha vindo de casa mesmo. Nunca tinha estudado, então, eu fiquei meu Deus! Como é que eu vou fazer esses meninos aprender a ler e a escrever no final do primeiro ano, está alfabetizado? (A meta?) Primeira coisa que eu pensei como é que eu vou cumprir essa meta? Que não passaram pela educação infantil?! Então, tem que trabalhar primeiro a socialização, essa convivência, né! Até hoje têm uns meninos que ainda estão com essa dificuldade. Depois as coisas foram se encaixando, foram andando **(P1 - 1º ANO, 26/06/2018)**.

Isso fez com que, inicialmente, dedicasse muito tempo para a socialização e a convivência entre os estudantes para, em seguida, desenvolver as atividades para a apropriação da escrita alfabética. Destacou como prioridade para o primeiro semestre:

[...] o reconhecimento de letras e palavras, pelo menos palavras simples, até o final do semestre. E interpretação oral em linguagem. Eu sei que tinha que

ir até mais, mas a gente está tentando fechar até essa parte (**P1 - 1º ANO, 26/06/2018**).

Embora o fato de não estarem socializados ao ambiente escolar não fosse motivo para dificuldades na alfabetização, compreendemos que a docente, ao se referir à rotina escolar e ao convívio com os colegas, sua preocupação era com a alfabetização até o final do ano. Nessa perspectiva, Morais (2019; 2012), Brandão e Leal (2010) recomendam que, ao final da Educação Infantil, os estudantes se envolvam com as práticas sociais de leitura e escrita por meio de atividades lúdicas que provoquem a reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita, desenvolvendo a consciência fonológica.

Ao fazer a avaliação do primeiro semestre letivo, reforçou a meta para o 1º ano, ao declarar:

E quando chega agora você vê que eles conseguem ler, uns conseguem ajudar um ao outro. Aí você vê que teve um avanço, né! É muito gratificante. Foi bom, porque de 15 alunos, uma ainda está pré-silábica, poucos estão silábicos e outros silábicos alfabéticos. Então, eu acho que para o final do semestre está bom, né! Que o objetivo é que chegue ao final do ano alfabetizados (**P1 - 1º ANO, 26/06/2018**).

Ao final do ano letivo, avaliou os objetivos elencados no planejamento inicial e considerou proveitosas as aprendizagens dos estudantes:

Em relação a minha turma, eu também gostei, porque de 15 alunos, 2 ficaram silábicos e uma pré-silábica. Estes foram encaminhados para o psicopedagogo, para ano que vem já começarem com acompanhamento. Dois já são acompanhados este ano e a outra para ser acompanhada ano que vem [...] Mas, os outros estão alfabéticos, eu penso que está bom para sair do primeiro ano (**P1 - 1º ANO, 26/11/2018**).

Nessa perspectiva, ao desenvolver uma sequência de atividades de apropriação do SEA, na primeira aula observada, a partir do prenome dos estudantes, a princípio, conversaram sobre o porquê do nome de cada um, exploraram a lista de nomes fixada na sala de aula, confeccionaram crachás de mesa e, por último, cada aluno recebeu uma ficha quadriculada para escrever cada letra de seu nome e, em seguida, recortar.

Assim, a partir de uma brincadeira, ela oportunizou a leitura individual dos nomes próprios, no momento em que os estudantes tinham que identificar o nome de colegas da classe. Então, com as fichas em mãos, sentaram-se no chão em volta do cartaz para desenvolverem a atividade. A professora nomeou o cartaz de: **Quantas letras tem seu nome?**

Cada aluno contribuiu na sua vez. Chamou-os pelos nomes em ordem alfabética e deixou que cada um colasse as letras que formavam seu prenome no espaço indicado, explorando

algumas das propriedades do sistema: contagem de letras, partição escrita dos nomes em letras, comparação quanto à presença de letras iniciais (iguais ou diferentes) e a extensão (maior ou menor). Atentemos para como ocorreu essa intervenção em um trecho da aula:

P1: Que letra vem primeiro?

A1: A.

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

A2: R.

P1: Quantas letras tem seu nome?

A3: Seis.

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

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

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

(P1 - 1º ANO, 1º DIA – 13/03/2018).

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

Durante a realização do projeto **Água**, a professora trabalhou com os alunos, destacando a utilidade da água, o tema **higiene pessoal**, na terceira aula observada (20/03/2018). Apresentou, em folha xerografada, alguns desenhos referentes aos objetos utilizados na higiene, com as palavras correspondentes em um quadro. Inicialmente, leram as palavras em voz alta. Depois, a professora explorou a utilidade de cada um dos objetos. As crianças leram oralmente as vogais e as consoantes de cada palavra e identificaram letra inicial e final.

Na sequência, contaram o número de letras de cada uma delas, mas não analisaram a extensão. Pediu que preenchessem o quadro com as seguintes especificações: letra inicial, letra final e número de letras. As palavras descritas eram: COTONETE, PENTE, ESCOVA, SABONETE, XAMPU. Um aluno comentou: “conto duas vezes para não fazer errado”.

Percebi que algumas crianças tiveram dificuldade em registrar no local correspondente, embora não apresentassem dificuldades nas respostas orais. A professora ajudou-as, indicando o local correspondente no quadro. Prestou assistência individual para que registrassem no campo indicado. Por fim, corrigiu a atividade no quadro com a ajuda das crianças, que iam falando letra por letra.

De acordo com Morais (2012), as atividades de reflexão sobre o SEA precisam ser diárias, estando ou não ligadas aos textos lidos e produzidos em sala de aula. O autor explica que, embora o texto seja uma unidade fundamental de trabalho com a língua na escola, podemos, por vezes, nos desprender da *ditadura do texto*, pois não existe impedimento em

realizar atividades que indicam a reflexão sobre as palavras e unidades menores, tais como sílabas, rimas e letras, tanto orais quanto escritas.

O autor reitera que o aprendizado da escrita alfabética exige, do estudante, foco nas palavras e em partes delas. Isto porque **partir** o signo linguístico exprime focalizar no oral e no escrito (a palavra escrita como sequência de letras, a sequência de sons pronunciados quando falamos a palavra), para analisar seus **pedaços** sonoros e gráficos (MORAIS, 2012). Contudo, é justo ressaltar que as palavras utilizadas pela P1, nesta atividade, não partiram do texto, mas do contexto.

Ainda, na turma de 1º ano, a professora, após realização da produção do acróstico, descrita anteriormente, deu continuidade, lendo com as crianças. Algumas comentaram:

A1: Tem duas letras A.
 A2: A de AMOR; E de ESCOLA.
 A3: ESCADA, ESCORREGADOR.
 P1: I de ÍNDIO, de ILHA; O de ÔNIBUS e U de UVA.
 A4: U de UNHA.
(P1 – 1º ANO, 5º DIA – 27/03/2018).

As próprias crianças prosseguiram explorando as vogais sem que a professora perguntasse. O A1 apontou uma propriedade do sistema: uma letra aparecer duas vezes na mesma palavra. Os alunos pronunciaram todas as letras e a professora ia registrando no quadro, mas não refletiram sobre as sílabas. Nomearam todas as letras coletivamente, mas nem todos responderam (metade da turma respondeu).

Não havia silabário em sala de aula no primeiro semestre, mas a professora explorou no quadro a família do P, perguntando: “P+A, P+E, P+I, P+O, P+U”. A maioria dos alunos respondeu corretamente, à medida que a professora registrava no quadro as sílabas. Ela explicou que se tratava da família silábica do P: “como nós temos família, a letra P também tem”, complementou.

Em outra data, a professora escreveu o alfabeto no quadro, em letra caixa alta, como de costume, destacando as vogais de vermelho. Os alunos leram em voz alta coletivamente, falando as letras antes de a professora registrar no quadro. Em seguida, a P1 continuou lendo, com os estudantes, palavras formadas pela junção das vogais:

Grupo: U de URSO.
 P1: De vermelho são as...
 Todos: vogais.
 P1: E as outras?
 Todos: Consoantes.
 P1: Quando juntamos o A+I, o que forma?
 Todos: AI.

P1: A+U, como lemos?
 Todos: AU.
 P1: Quando junto o E+I?
 Todos: EI.
 P1: O E+U, o que forma?
 Todos: EU.
 P1: O+I.
 Todos: OI.
 P1: Quando dizemos: OI, tudo bem? Quem fala assim: A+U
 Todos: AU. O cachorro.
 P1: Vamos ler o alfabeto mais uma vez?
(P1 – 1º ANO, 6º DIA – 29/03/2018).

É curiosa a opção por retomar a sistematização das famílias silábicas, com ênfase ao que costumava/costuma vir nas antigas cartilhas (e também nas renovadas) na progressão da junção das vogais para, em seguida, entrar com a exploração da sílaba canônica: consoante + vogal. Por que afirmamos isto? Conforme dados já explicitados da prática dessa professora, foi possível apreender um trabalho com as propriedades da escrita alfabética sem que, com isso, recorresse a uma sequência de intervenção didática ancorada nos antigos métodos.

No entrecruzamento do *saber a ensinar* (currículo e outros materiais didáticos) e do *saber efetivamente ensinado* (CHEVALLARD, 1991), é possível ver essas mesclagens que acoplam antigas e novas perspectivas de ensino de alfabetização, em uma complexa rede de apropriações e mobilizações dos saberes da ação na sala de aula (CHARTIER, 1998).

De acordo com dados das observações, foi possível verificar a presença constante do alfabeto na sala de aula, com leitura assegurada. Em relação a esse material, sempre destacava as vogais em vermelho, de modo que os estudantes já estavam familiarizados com essa leitura. Sabiam que o alfabeto era dividido em vogais e consoantes. Assim como os gêneros textuais utilizados para a realização da leitura e compreensão, foram utilizados, também, para trabalhar o sistema de escrita.

Podemos dizer que a P1, ao se apropriar dos discursos educacionais e do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014b), valeu-se furtivamente do espaço de liberdade de qual dispunha (CHARTIER, 2000), fazendo imperar seus modos específicos de ensinar a ler e a escrever. Ao fazer a junção das vogais, tornou-as palavras a serem lidas, para atingir suas necessidades de trabalho, ou seja, através de tal postura, conferiu valor para seus próprios saberes e práticas profissionais, por meio de suas táticas de consumo, misturando o velho com o novo, em uma espécie de nova invenção (CERTEAU, 2014), a exemplo do ensino das famílias silábicas. Embora o Currículo da Rede não especifique nenhum método para alfabetizar, cita a perspectiva de alfabetizar-letando por meio dos diferentes gêneros textuais.

Na rodinha, em outro dia, a professora realizou uma brincadeira interessante, favorecendo a leitura de palavras. Explicou que iam cantar uma música enquanto uma latinha ia passando de mão em mão. Cantaram juntos: “Passa a lata pela roda sem a roda desmanchar, se você ficar com a lata uma palavra vai tirar”. Pareceu-me que já haviam brincado antes, pois estavam familiarizados com a música.

Antes, porém, um estudante perguntou: “Você vai ajudar? Eu não vou conseguir!”. A professora respondeu: “Vamos sim, todos vão ajudar!”. Iniciaram cantarolando; quando terminavam a canção, quem, na ocasião, estivesse com a lata, retirava uma palavra para ser lida para o grupo-classe. Vejamos um trecho da aula:

A1: SOLADO (leu e completou: SOLADO de sapato, de sandália).
 P1: Quantas letras têm?
 A1: Seis. [...].
 P1: Tem vogal? Falem pra ela! Quais são as vogais? Quais as consoantes? (os colegas responderam).
 P1: A Tia vai ler para ela: NENEM começa com que letra?
 Grupo: N (Alguns falaram B, por semelhar-se a BEBÊ). [...].
 A2: M – A – L – U – C – O (Soletrou letra por letra). [...].
 A3: ROMANO (leu convencionalmente).
 P1: Quantas letras? Tem vogal? Tem consoante?[...].
 A4: TOMATE (soletrou), depois corrigiu: TOMADA.
 P1: Com que sílaba termina? Começa com que letra? Termina com que letra? (a maioria respondia em coro). [...]. Fala uma palavra que começa com T?
 A5: TATU. [...].
 A6: XALE.
 P1: Começa com que?
 A7: X.
 P1: Qual é a última letrinha?
 Todos: E.
 P1: Alguém conhece XALE? Xale é uma manta que se usa para proteger do frio (Devido ao silêncio, ela mesma respondeu). [...].
 A8: VULCÃO (o aluno do lado leu depois que o coleguinha identificou as vogais).
 A9: MOLECA.
 P1: Quantas sílabas têm?
 A10: Três sílabas. [...].
 A11: HIPOPÓTAMO (Leu corretamente).
 P1: Com que letra começa?
 Todos: H. [...].
 P1: Vamos ver se o A11 lê?
 A12: FELICIDADE.
 P1: O que é felicidade?
 A13: Uma família feliz!
 P1: O que é uma família feliz?
 A13: Alegre. [...].
(P1 – 1º ANO, 7º DIA – 30/08/2018).

Durante a atividade, foram conversando sobre alguns significados de palavras, tais como: VULCÃO; XALE. Quando encerraram a brincadeira, ela pediu: “agora cada um pega sua palavrinha e senta em seus lugares”. Anotou no quadro o cabeçalho, com letra de imprensa maiúscula, como de costume e, em seguida, registrou as palavras lidas durante a brincadeira. Cada um foi nomeando para ela escrevê-las na lousa. A lista de palavras ficou da seguinte forma:

MOLECA
GILETE
XALE
FELICIDADE
TOMADA
TAPETE
SOLADO
MALUCO
ROMANO
LOTADO
HIPOPÓTAMO
PIRULITO
NENÉM

Em seguida, a professora chamou a atenção para a leitura coletiva das palavras registradas. Leram e contaram o número de letras. “Hoje é a primeira vez que vocês vão separar as sílabas comigo”. Foi separando as palavras em sílabas com a ajuda das crianças, que batiam palmas, à medida que proferiam cada uma. De vez em quando, chamava a atenção de alguns alunos mais dispersos. Prosseguiram primeiro batendo palmas, depois falando o número de sílabas:

P1: Eu sei quem está acompanhando. [...].
P1: Quantas letras têm a palavra MOLECA? Quantas sílabas? (As crianças batiam palmas para cada sílaba pronunciada e respondiam).
P1: Quantas sílabas têm FELICIDADE?
Todos: Cinco. [...].
P1: Leia aqui! [...] não é hora de brincar. (apontou para um menino, advertindo-o e pegou a tesoura da mão do aluno que a girava no dedo).
Vamos lá! Quem da última fila sabe ler essa palavra aqui?
A1: TOMADA.
P1: Quantos pedacinhos têm a palavra TOMADA? [...] Dentro de TOMADA tem outra palavra?
A2: TOMA.
P1: Dentro de FELICIDADE tem outra palavra?
A3: CIDADE e IDADE.
P1: Dentro de CIDADE temos mais duas palavrinhas (corrigiu: três palavras IDADE, CIDA e IDA). E em MALUCO, tem outra palavra aqui dentro?
Grupo: MAL [...].
(P1 – 1º ANO, 7º DIA – 30/08/2018).

Conforme verificamos no extrato anterior, houve atenção a uma propriedade do sistema de escrita alfabética extremamente refinada: palavra dentro de palavra. Embora a participação, *a priori*, tenha partido de alguns alunos, os demais acompanharam as reflexões e, no final, a participação do grupo foi assegurada. Ao concluírem o registro, a professora pediu que anotassem o cabeçalho escrito no quadro. Algumas meninas pediram para copiarem, nos cadernos, a lista de palavras. A professora, prontamente, atendeu ao pedido delas, estendendo a atividade de cópia para todos. Como pontuamos em outro momento, nessa turma, o uso da letra maiúscula em caixa alta foi priorizado ao longo do ano letivo.

A lista é um dos gêneros textuais que tem a função de relacionar pessoas, coisas, sequência alfabética, numérica, cronológica, e que tem como função organizar e auxiliar. Neste caso, a docente favoreceu a reflexão sobre a escrita, permitindo aos alunos comparações entre as palavras que começam ou terminam da mesma forma (letras, partes da palavra). Contudo, as crianças refletem sobre o sistema de escrita quando são desafiadas a ler e a escrever, por meio de atividades significativas, com sentido em aprender a ler e a escrever, carecendo de ser utilizada enquanto houver alunos que não leem e escrevem convencionalmente.

A professora, ao dar sequência ao trabalho com a fábula **O camelo, o burro e a água**, já descrita, realizou com os estudantes a leitura do alfabeto, em seguida, do silabário, que surgiu no segundo semestre. Prosseguiu perguntando às crianças:

P1: Na história, o primeiro animalzinho era o quê?

Todos: Camelo.

P1: Como escrevemos CAMELO?

Todos: C - A - M - E - L - O (Foram nomeando).

P1: E o outro animal?

Todos: B - U - R - R - O (Nomearam) [...].

(P1 – 1º ANO, 8º DIA – 10/09/2018).

Enquanto nomearam, a professora foi escrevendo no quadro. Depois completou a frase: **O CAMELO, O BURRO E A ÁGUA**, título da fábula. Organizou os grupos e entregou folhas xerografadas para cada aluno. Pediu-nos para ajudar com um aluno. Anotou no quadro: a data, o mês e o ano e avisou que iam fazer atividades diferenciadas.

Pude compreender que os alunos silábicos trabalhavam com as sílabas, letras iniciais e o alfabeto. Enquanto realizaram atividades de completar as palavras com sílabas, letras iniciais e montagem do alfabeto, os estudantes que já apresentavam uma escrita alfabética trabalhavam com frases. Separaram as palavras, uma vez que as sentenças não estavam segmentadas. Realçamos a importância desse tipo de atividade para o avanço na apropriação

do sistema alfabético de escrita. O conceito de palavra, que de acordo com Moraes (2012), não é aprendido espontaneamente, necessita constituir-se em objeto de ensino no ciclo de alfabetização.

Em seguida, foi solicitado àqueles estudantes que escrevessem as frases. Na ocasião, a professora explicou: “entre as palavras, temos que dar um espaço. Tem palavras menores e palavras maiores. Vocês vão ler e tentar separar as palavras, depois escrever na linha abaixo”. Durante a atividade, percebemos que, mesmo para algumas crianças alfabéticas, segmentar as frases representou um grande desafio. Contudo, a professora procurou atender a todos os grupos, individualmente e, no quadro, coletivamente, fazendo-os identificar onde iniciava e terminava cada palavra.

Em outro dia, na nona aula observada (17/09/2018), ela realizou reagrupamento intraclasse³³. As crianças foram agrupadas de acordo com os níveis/etapas de escrita presentes na teoria da psicogênese da língua escrita. As atividades continham especificidades para atender às necessidades de aprendizagem de cada um dos grupos: os alunos alfabéticos (sete) trabalharam com um texto enigmático, que mistura desenhos, servindo para as crianças elaborarem a escrita, isto é, reescrevendo as frases, substituindo as figuras pelos seus respectivos nomes; os silábico-alfabéticos (quatro estudantes) escreveram os nomes das figuras; e os pré-silábicos (duas estudantes) escreveram as letras finais de cada palavra. Estas estavam associadas às suas imagens. Havia apenas dois alunos silábicos na classe. Como um faltou à aula, então a professora solicitou-nos para acompanhar o que estava presente. Ele precisaria completar as sílabas que faltavam em cada palavra. O menino estava no nível silábico qualitativo, embora não reconhecesse todas as consoantes.

As crianças que estavam nos níveis alfabético e silábico-alfabético corresponderam bem à atividade de leitura e de escrita; e os pré-silábicos ficaram mais dependentes da professora, que os assessorou durante o desenvolvimento. Com o grupo de alunos silábico-alfabéticos e alfabéticos, a professora mostrou, no quadro, o CH (CHINELO) e o NH (GALINHA), pois estas constavam em ambas as atividades.

Para as crianças não alfabetizadas (pré-silábicas e silábicas), o alfabeto móvel seria um recurso acessível e favorável, a fim de propiciar a escrita em um contexto mais dinâmico. Isto porque, por meio do uso desse material, as crianças percebiam melhor o formato e as diferenças entre as letras, o que facilitava a identificação da escrita, conferindo mais autonomia. Entretanto, notamos a ausência do uso desse recurso durante as observações. Do

³³O reagrupamento intraclasse “consiste na formação de grupos de estudantes de uma mesma turma, durante o horário das aulas” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 57).

mesmo modo, a professora poderia, a partir das construções das crianças com esse material, fazer as intervenções no momento das escritas.

Poderia, também, propor escritas em duplas produtivas de alunos (hipóteses de escritas próximas); em outras ocasiões, oferecer banco de letras para a escrita de palavras. Ao fazer variações nas atividades, permitiu aos alunos refletir e checar suas hipóteses. O uso diário de letras móveis colaborou de forma significativa para a aprendizagem, possibilitando à criança avançar em direção à hipótese alfabética de escrita.

No desenvolvimento dessas atividades, a professora buscou ajustar o ensino às distintas necessidades dos alunos. Segundo Morais (2012, p. 114), isto atende ao princípio construtivista de “formar pessoas respeitando suas singularidades, seus ritmos de aprendizagem, e levando em conta que, especificamente, necessitam ser ajudadas, para que possam avançar em suas aprendizagens”. Ao trabalhar o SEA, fazia uso sistemático de suas propriedades.

Após leitura coletiva do poema **Diversidade**, na décima aula (19/09/2018), a professora desenvolveu oralmente com os estudantes a compreensão, explorou algumas características do gênero e, em seguida, realizaram atividade acerca de rimas no caderno de apoio. A maioria estava lendo bem. A atividade consistia em escrever, de acordo com o poema, as rimas correspondentes.

Inicialmente, circularam as palavras que rimavam no texto. Os alunos silábicos e silábico-alfabéticos desenvolveram atividade diferenciada de completar palavras com letras e sílabas, com o apoio da professora; os demais caminharam independentes. Cabe ressaltar que a exploração de rimas não se constituiu em uma prioridade, durante as aulas observadas, nessa turma. Somente nessa ocasião ela foi explorada. De acordo com Morais (2012), as habilidades de consciência fonológica auxiliam o estudante a avançar nessa empreitada de apropriação do SEA, no momento em que articula a escrita à pauta sonora.

No último dia observado (24/09/2018), trabalharam a ordem alfabética, também no caderno de apoio à aprendizagem. A professora leu e explicou o que iriam fazer: “procurar em revistas, jornais, panfletos, etc., duas palavrinhas começadas com cada letra do alfabeto”. Ela distribuiu materiais para recorte. “Quem não tem tesoura?” Alguns responderam que não tinham. Ela avisou: “cola, tesoura, lápis, tem que trazer todos os dias para a escola”. Na ocasião, trabalharam individualmente nessa atividade.

Enquanto as crianças prosseguiam com a tarefa, a professora passava de mesa em mesa observando e dando orientações: “Agora vamos ver a próxima: são 26 letras, do A até o Z. Pessoal, esta atividade é para terminarem até a hora do recreio, hein!”. Avisou aos alunos.

Percebi que a maioria dos materiais de recorte trazia a letra de imprensa minúscula; porém, a turma não apresentou dificuldades em discriminá-las. Talvez justifique o fato de a professora ter frisado a importância de grafar com a letra maiúscula de imprensa, além de explorar os diversos tipos de letras em sala de aula. Por meio dessa atividade, foi possível explorar a ordem alfabética e a leitura de palavras, atividades pertinentes ao processo de alfabetização.

3.6.2 A prática do Sistema de Escrita Alfabética na turma de 2º ano

A professora do 2º ano priorizou, na sequência de observações, momentos simétricos de ensino das propriedades do SEA (107). Houve períodos para a identificação de letras (7), leitura de letras (1), escrita de letras (1), identificação de sílabas (10), leitura de sílabas (5), escrita de sílabas (6), identificação de palavras (5), leitura de palavras (8), escrita de palavras (12), escrita de frases (1), dentre outras. A ênfase recaiu sobre a identificação de sílabas, escrita de palavras e exploração de rimas (7). É oportuno realçar a disparidade dessa turma em relação ao 1º ano, no que concerne a essa última categoria: rimas. Concordando com Morais (2012), entendemos que poderia ter sido priorizada no 1º ano, momento em que se inicia, oficialmente, um trabalho sistemático de alfabetização.

Em relação aos tipos de letras utilizadas pelos estudantes, empregava-se a letra cursiva. Cabe destacar que os dois estudantes não alfabetizados faziam uso da letra caixa alta. Contudo, por meio das observações, foi possível verificar que eles reconheciam os demais tipos de letras. A docente exemplificou que, ao alfabetizar, os textos constituíram o ponto de partida para o trabalho com a língua. Explicitou sua preocupação com as aprendizagens e clarificou como alfabetizava os estudantes:

[...] estar lendo e produzindo texto e às vezes não tem nem noção de como se forma uma palavra. [...] tem que desenvolver essas habilidades, primeiro! O mais importante nisso é priorizar a leitura e trabalhar enfatizando os sons, para eles fazerem a relação do som, pois muitos alunos não conseguem fazer essa relação dos sons com a escrita. Ele lê a palavra BONECA: BO NE CA, mas muitos falam B com O, mas na hora de escrever, ele não vai saber como é que se escreve. [...] vou trabalhando já textos, e dos textos eu vou destacando as letras, para depois... Apesar de que eu acho que esse passo é realmente importante, por que a criança tem que ter noção do que é a letra, depois como que forma a sílaba, da sílaba como que forma a palavra, e da palavra à frase, e da frase o texto. Acho que os documentos não contemplam isso de forma minuciosa. Ir enfatizando os sons das palavras para eles desenvolverem a escrita (P2 - 2º ANO, 26/06/2018).

A partir dessa declaração, apreendemos a tensão que o professor costuma viver em sala de aula, ao tentar conjugar o trabalho de alfabetização com o de letramento. Talvez por isso,

por vezes, o texto entra na sala de aula não como uma unidade de sentido em si, mas como uma ponte para explorar a escrita alfabética, a exemplo do que aconteceu na turma de 1ª ano. Assim, durante as aulas acompanhadas, deu relevo à leitura de textos e enfatizou o gosto em trabalhar a relação som-grafia, favorecendo, aos estudantes, a compreensão sobre o funcionamento da língua.

Por meio destas informações, notamos que, nessa turma, houve prioridade para a identificação, leitura e escrita de letras, palavras, frases e textos, assim como para a relação som-grafia e a consciência fonológica. Ponderou, também, o desenvolvimento da psicomotricidade como favorável à alfabetização inicial.

Entretanto, esclarecemos que a concepção de aprendizagem demonstrada pela professora, no extrato acima, embora semelhasse aos métodos tradicionais, com o acúmulo de informações pelo estudante, não foi o que apreendemos por meio das observações. Quanto à psicomotricidade, compreendemos que, unida aos elementos cognitivos, favorece o desenvolvimento pleno da criança. Por isso, necessita ser valorizada na construção do processo ensino-aprendizagem nas classes de alfabetização. Ao aliar a psicomotricidade como necessária à aprendizagem da leitura e da escrita, a P2 refletiu sobre respeitar o nível de desenvolvimento da criança, proporcionando uma aprendizagem significativa e lúdica.

Revelou que elaborava uma apostila com atividades diversificadas e utilizava jogos e projetos de leitura para atender à heterogeneidade e alfabetizar os estudantes. De acordo com o ritmo de cada um, observava a estratégia que beneficiava a aprendizagem, visto que existiam alunos que compreendiam rapidamente, e outros demandavam a utilização de material concreto, maior tempo destinado à oferta de um atendimento individualizado.

Nessa abordagem, recuperou seus dilemas ao proferir que trabalhar com os diferentes níveis exigia muito, visto que era necessário pesquisar e preparar diversos planejamentos de aula:

[...] a maior dificuldade, também, foi fazer esse trabalho diferenciado [...] é complicado dar conta de atender esses vários níveis dentro da sala. Para mim o mais cansativo é isso [...] [...] estou com uma aluna que tem dificuldade, mas eu percebo uma coisa, ela está avançando, mas avança quando tem atendimento individualizado [...] o caminho é ver, através da observação, que estratégia que você vai utilizar para que o aluno alcance, atinja assim os objetivos daquela atividade que você está propondo, desenvolva as habilidades de que ele necessita (P2 - 2º ANO, 26/11/2018).

Todavia, por outro lado, ficou surpresa, já que antes recebia alunos, no início do ano, para dar reforço e, nesse ano, percebeu que eles vieram melhores. Por conseguinte, avaliou o

ano letivo como corrido, mas declarou que 90% dos 24 estudantes conseguiram alcançar os objetivos, superando suas expectativas:

Em anos anteriores, no 2º ano, a gente sempre recebia de 1º ano muitos alunos pré-silábicos e silábicos. Este ano recebi uma aluna pré-silábica, um aluno silábico, o restante era ou silábico-alfabético ou alfabético. [...] percebi um avanço melhor deles na parte de leitura, de escrita. Em língua portuguesa os objetivos foram alcançados. Lógico, sempre fica alguma coisa que você queria que tivesse avançado mais um pouquinho. Mas eu acho que superou sim, as expectativas no geral (**P2 - 2º ANO, 26/11/2018**).

Para ela, o que contribuiu para a melhoria das aprendizagens dos estudantes, isto é, para ampliarem suas aprendizagens iniciadas no 1º ano, foi a sua mudança de postura, por meio dos cursos de formação continuada dos últimos anos, a exemplo do PNAIC:

[...] é o olhar diferenciado, de buscar alternativas, outros métodos, metodologias, para a criança alcançar os objetivos propostos. [...] na minha turma, a maioria, chegou alfabetizado no nível alfabético, ou silábico alfabético, mas eu percebi justamente neles essas trocas de fonemas, muitos tinham no início, então, procurei trabalhar através de formação de palavras, enfatizando bastante a questão dos sons, para que pudessem perceber essa diferença fonética, melhorou, tem alguns alunos que ainda fazem estas trocas, mas são aqueles que têm dificuldade ainda. Tive que trabalhar muito formação de palavras [...] fazer diferentes atividades de consciência fonologia com eles [...] muitos não sabiam diferenciar, tinham dificuldade de diferenciar, letras, sílaba, palavras, formar frase [...] se pedisse para formarem uma frase, eles não sabiam fazer, então fui trabalhando, aos poucos com eles (**P2 - 2º ANO, 26/11/2018**).

Deste modo, em uma sequência de atividades, a partir da história **O mundinho azul**, a docente convidou alguns alunos para irem até o quadro marcar palavras contidas no texto lido e solicitadas por ela. O primeiro aluno circulou a palavra MUNDINHO e retornou ao lugar. Nesse momento, a docente perguntou para a turma:

P2: Mundinho começa com que letra?

Todos: M.

P2: Quantas letras têm?

Todos: Oito.

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

Todos: Três vezes.

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

Todos: Sim.

P2: Quantas letras?

Todos: Quatro.

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

Todos: MUNDINHO.

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

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

P2: Igual ao Cebolinha fala: PLA. Que palavra tem mais letras?

Todos: Planeta.

P2: Pam, pam, nam, nam, nam, pam, pam! (Brincou chamando a atenção deles). Agora vamos sair para o recreio. Vamos fazer as filas. Hoje vou olhar o recreio.

(P2 - 2º ANO, 1º DIA – 03/04/2018).

No retorno do recreio, seguiram com a aula. A professora entregou folha xerografada com atividades referentes ao conto **O mundinho azul:**

P2: Coloquem o cabeçalho, a data, vou fazer no quadro novamente.

A1: Posso começar a fazer? Já sei!

P2: Eu sei que você já sabe! (Explicou a primeira atividade. Leram juntos a palavra em destaque: MUNDINHO. O aluno leu a comanda antes da professora explicar). Pintar as palavras que terminam iguais a MUNDINHO.

A2: CAMINHO, NINHO, MARES.

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

Todos: Não.

A3: Passarinho. (Contaram as letras e as sílabas da palavra destacada. Explicou a segunda atividade, passando os slides da história). No título, temos quantas palavras?

Todos: Três.

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

Todos: MARES; VISTO; COBRIA.

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

A4: Tia! TRABALHAVAM tem quatro.

P2: HOMENZINHOS têm quantas?

Todos: Quatro.

P2: HOMENZINHO rima com qual palavra?

A5: MUNDINHO.

P2: Tem mais palavras com quatro sílabas?

Todos: TRABALHAVAM; OCEANOS.

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

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

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

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

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

P2: Que palavra é essa?

Todos: RIO.

A6: TIO.

A7: FIO.

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

A8: NOTA.

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

(P2 - 2º ANO, 1º DIA – 03/04/2018).

Neste dia, dois estudantes, fizeram atividades diferenciadas com o intuito de reconhecer letras e sílabas que compunham palavras da história. A aula foi bastante interativa. A mestra abordou várias propriedades do sistema de escrita alfabética - SEA com a participação expressiva dos estudantes. Conseguiu integrar, ainda, os campos de língua portuguesa e ciências.

No primeiro momento, ela leu para os estudantes o conto e propôs as seguintes atividades: identificação de letras (inicial) e palavras, contagem de letras e sílabas, e comparação entre palavras para identificar a maior, a que tinha mais letras. Depois, continuou avançando com atividades, tais como: exploração de rimas, contagem de letras, sílabas e palavras, identificação de letra inicial, formação de novas palavras substituindo apenas a primeira letra e reflexões a partir das sílabas TRA, LHA e da letra H. É oportuno destacar que, tal como na turma de 1º ano, verificamos atividades semelhantes de alfabetização.

De acordo com Morais (2012), o 1º ano pode ser destinado à apropriação do sistema de escrita alfabética - SEA e suas convenções. No 2º ano, a consolidação das relações grafofônicas. Considerando as especificidades de cada turma, entendemos a importância de, em uma pesquisa que foca na progressão do ensino de língua portuguesa, pontuar essas singularidades.

Em outro momento, organizou uma série de atividades a partir da cantiga **Eu vi uma barata** para trabalhar o sistema alfabético. Entregou a cada aluno a estrofe da canção xerografada: cantaram, pintaram os espaços entre as palavras, destacaram palavras, contaram quantas palavras havia na estrofe, retiraram palavras com duas e três sílabas, substituíram palavra por outra iniciada pela mesma letra, completaram as lacunas do texto com palavras e, por último, desenharam. Embora a professora tenha, por meio dessa atividade, focado o SEA, essa última sequência distancia-se da destacada anteriormente, visto que a unidade privilegiada foi a palavra.

Além de trazer para a sala de aula um gênero, oportunizou aos estudantes refletir sobre o sistema de escrita. Em alguns momentos da aula, realizaram tarefas diferenciadas, embora o texto fosse o mesmo para toda a classe. A maioria dos estudantes trabalhou com palavras e

frases por serem mais independentes, e dois estudantes dedicaram-se a escrever letras e sílabas, o que sinalizou para o atendimento à heterogeneidade das aprendizagens. A professora explorou propriedades, tais como contagem, partição, comparação, identificação e formação de palavras. Observemos as mediações:

P2: Vamos fazer a leitura dessa música? Depois iremos cantá-la. Escrevi desse lado a letra caixa alta e, desse outro, a letra cursiva. Essa música tem quatro versos. Vou escolher um representante de cada fila para encontrar algumas palavras no quadro (Não me pareceu estabelecer um critério para essa escolha). Chamou um aluno para identificar a palavra BARATA.

A1: (Circulou a palavra BARATA).

P2: Acertou! Agora, o próximo vai destacar a palavra CARECA.

[...] Chamou outro aluno.

A2: (Circulou CARECA).

P2: A palavra começa com que letra? E com que sílaba?

Todos: Começa com C; com a sílaba CA [...].

(P2 - 2º ANO, 2º DIA – 06/04/2018).

De acordo com Morais (2012), esse processo é mais complexo do que simplesmente memorizar um código. Portanto, esses princípios precisam ser compreendidos pelos estudantes para que se apropriem da escrita e da leitura, ampliando e consolidando o processo de alfabetização. Para o autor, “temos que compreender e internalizar suas regras ou propriedades e aprender suas convenções” (MORAIS, 2012, p. 50).

As atividades foram produtivas para os diferentes estudantes, conforme seus ritmos de aprendizagem, e realizadas individualmente. A professora conseguiu dar assistência a todos, especialmente para aqueles que estavam em processo de apropriação do SEA. A partir dessa descrição, constatamos que ela trabalhava, frequentemente, com as propriedades do sistema, manipulando palavras e outras unidades de formas variadas, o que possibilitou a reflexão, por parte dos aprendizes, das diferentes unidades linguísticas nas dimensões: escrita e oral.

Em outra aula, a P2 deu prioridade ao trabalho com o SEA. Escreveu no quadro: *Formando palavras*. Organizou a turma em grupos e orientou:

P2: Qual foi o título que escrevi aqui?

Todos: Formando palavras.

P2: Vamos para o lado de fora agora! Pam, pam, nan, nan, nan, pam, pam! Será uma atividade em grupo. Serão cinco grupos de quatro alunos. Vou entregar a cada grupo quatro palavras, uma em cada ficha, com cinco, quatro, três, duas e uma sílaba(s). Vocês vão fazer a leitura, depois vão procurar as sílabas para formarem essas palavras. Vamos ver qual grupo que conseguirá formar todas? Sem gritaria, porque as outras turmas estão em sala de aula.

(P2 - 2º ANO, 4º DIA – 12/04/2018).

Do lado de fora da sala havia letras e sílabas coladas em duas paredes. Dividiu os grupos de quatro em quatro alunos. Cada grupo recebeu quatro palavras em fichas, escritas em letra caixa alta. Leram e começaram a buscar pelas sílabas para formarem as palavras dadas. Andei pelos grupos e percebi que um deles estava formando palavras novas, ou seja, não as palavras dadas pela professora. Pedi que as lessem para mim. Leram todas. Então, explicamos e pedimos que formassem as palavras solicitadas pela professora. Ela ouviu, aproximou-se e reforçou: “Prestem atenção, são as palavras que entreguei”. Interessante que, mesmo fugindo ao encaminhamento adotado pela mestra, ela não aproveitou esse momento para potencializar a iniciativa de formar novas palavras, o que, certamente, tinha relação com o repertório dos estudantes.

Quando todos terminaram, ela pediu que buscassem os cadernos para registrá-las. Cada um registrou as palavras formadas pelo seu grupo. Assim foi feito! Alguns sentaram no chão, outros deitaram para anotar. Foi tranquilo. Demonstraram que sabiam trabalhar em grupos. É interessante observar que, durante o 1º semestre, a P2 privilegiou o trabalho com as convenções do SEA; já no 2º, priorizou as convenções ortográficas e alguns conteúdos da gramática.

A professora, ao usar os dois tipos de letras (cursiva e caixa alta) ao escrever no quadro, atendia às necessidades de ambos os grupos, assumindo seu compromisso com o respeito à diversidade de percursos de aprendizagem dos estudantes.

Depois de desenvolver com os alunos a leitura e compreensão textuais acerca do poema **Gente tem sobrenome**, de Toquinho, ela propôs algumas atividades de apropriação do SEA:

P2: Que figuras têm no texto?

Todos: CASA, FLOR, BOLA, DOCE.

P2: CASA começa com que sílaba? Termina com quê? FLOR, quantas sílabas têm? BOLA começa com que letra? Com que sílaba? Termina com? DOCE, quantas sílabas têm? (Responderam a todos os questionamentos da professora).

P2: Pintar no texto as palavras que começam com J. Quais são elas?

Todos: JANELA, JARDIM, JASMIM.

P2: Já pintaram? Que palavra é essa? Começa com que sílaba? JANELA termina com quê? Onde está a palavra JANELA? Acharam as três?

Todos: Sim.

P2: JARDIM rima com qual palavra?

TODOS: JASMIM.

P2: Agora vamos pintar as palavras que começam por B, quais são elas?

Todos: BOLA, BONECA, BRINQUEDOS, BOLO.

P2: Eu quero vocês fazendo sozinhos. (Olhou as atividades passando pelas mesas). Isso, muito bem! Agora vocês vão achar as palavras começadas por P.

Todos: PUDIM, PATINS.

A1: Tia! É para circular agora com a letra C?

A2: P. (Ele lia o item seguinte antes da professora explicar).

P2: Agora as palavras começadas por C.

Todas: COISAS, CAMÉLIA, CASA.

P2: Encontraram todas? (Verificou em todas as carteiras e seguiu). A segunda atividade vocês vão escrever uma palavra iniciada com J, P, B, C. Cada um fazendo o seu. Uma das palavras do texto, não é qualquer uma. Depois vocês vão copiar do poema uma palavra com quatro letras, seis letras e três letras. Não é sílaba, são letras. Letra é sozinha, sílabas são consoantes mais vogais. As palavras têm que estar no texto. Tomem seus lugares que vou explicar a última atividade. Vocês vão escolher duas palavras do texto. Vou entregar livros e revistas para recortarem as letras que formam as palavras. Antes, porém, vocês vão escrevê-las. Quando terminarem, vocês deverão pintar os desenhos e colar no caderno de sala.

A3: Pode ser letra pequena?

P2: Qualquer tipo de letra. As palavras devem estar na poesia, duas palavras. Todos terminaram?

(P2 - 2º ANO, 5º DIA – 17/04/2018).

Após dar as orientações, passou de mesa em mesa observando como as crianças estavam realizando a atividade. Alguns alunos liam o material de recorte, folheando-os. Pediu para que lessem as palavras. Ajudou quem precisava. “Vou dar visto nos cadernos, mas antes vamos retirar os papéis do chão e organizar as mesas. Mais cinco minutos para quem ainda não terminou. Quem já terminou, ajude quem precisa!” Deu visto em todos os cadernos. A maioria das crianças aguardava orientação para a próxima atividade, outros ajudaram os colegas. As crianças que terminaram primeiro, por vezes, ao ajudarem os colegas, acabaram dando a resposta.

Em outro momento, durante as observações, no nono dia observado (23/10/2018) desenvolveu atividades de formar pares de rimas, utilizando palavras com M ou N: MANTA rima com? BOMBOM rima com? PUDIM rima com? RAMPA rima com? CINTINHO rima com? PENTE rima com? Com este tipo de atividade, o aluno poderá aprender a reconhecer palavras que rimam; ou seja, desenvolver a consciência fonológica por meio da exploração dos sons finais das palavras; comparar a grafia de palavras que se repetem quanto às semelhanças sonoras; perceber que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais; identificar a sílaba como unidade fonológica; diferenciar poemas, músicas e cantigas de roda e desenvolver atitudes de interação, colaboração e troca de experiências em grupos. A opção por explorar essas propriedades, em nosso entendimento, a distancia da professora do 1º ano, cujo investimento em atividades de consciência fonológica foi inexpressivo.

Nessa perspectiva, alguns textos se prestam especialmente para refletirmos sobre a dimensão sonora das palavras, pois seu uso permite uma reflexão específica sobre as relações entre partes orais (o que pronunciamos) e as partes escritas do texto (as palavras, sílabas e

letras) que substituem, no papel, o que pronunciamos ao cantar o texto. Nesse sentido, propor poemas, músicas e cantigas populares para explorar as rimas, constitui possibilitar, por exemplo: a participação em interações orais, percepção de que as vogais estão em todas as sílabas, e domínio das correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler e escrever palavras e textos.

Reconhecemos, assim como Moraes (2012), que a consciência fonológica é uma condição necessária, mas não suficiente para que uma criança seja alfabetizar. Por isso, consideramos eficaz criar situações por meio das quais nossos alunos possam refletir sobre as formas orais e escritas das palavras. Elas envolvem as capacidades de partir palavras em sílabas, comparar palavras quanto ao tamanho e comparar palavras quanto a semelhanças sonoras (de suas sílabas, rimas, unidades intra-silábicas e fonemas).

Em uma atividade desenvolvida, os alunos tiveram que reescrever frases, colocando cada palavra em um quadrinho, uma vez que as frases estavam sem segmentação. Em relação à escrita de palavras segmentadas fora da convenção ortográfica vigente, a docente, na entrevista, apontou como necessária à apropriação do estudante do 2º ano, a hipossegmentação (ausência de segmentação) e a hipersegmentação (segmentação indevida), ambas são interferências das marcas da oralidade na escrita (KOCH, 1997). Acontecem porque a fala apresenta um fluxo contínuo em que as palavras aparecem interligadas, mas são separadas na escrita.

Para a superação desse tipo de erro, torna-se importante a exploração das especificidades entre fala e escrita. Atividades que trabalham as noções de frase e sua composição (palavras); exercícios que consistem em escrever as frases com as palavras todas juntas e pedir à criança que as separe; ordenação de palavras embaralhadas de uma frase, ou que complemente as frases com possíveis palavras que estejam faltando são favoráveis para essa etapa.

Alfabetizar-letrando implica proporcionar, às crianças, situações em que elas possam ler, escrever e pensar sobre o funcionamento do SEA, também em articulação com os diversos tipos e gêneros textuais. Porém, cabe destacar que, para esse trabalho ser construtivo, é preciso que seja feito de forma prazerosa, como fez a P2, que usou de seu saber-fazer para aperfeiçoar suas metodologias de alfabetização.

3.6.3 A prática do Sistema de Escrita Alfabética na turma de 3º ano

Na sequência de observações, a professora priorizou momentos assimétricos de ensino das propriedades do SEA (27), conforme já esperado, visto que a maioria dos estudantes

estava consolidando a alfabetização. Houve dias para a escrita de palavras (3), partição escrita de palavras em sílabas (3), leitura de letras (2), leitura de palavras (2), leitura de frases (2), escrita de frases (2), cópia de textos (2), contagem de sílabas em palavras (2), dentre outras. Nesse caso, a proeminência incidiu sobre a escrita de palavras e partição escrita de palavras em sílabas. Uma curiosidade que nos chamou a atenção foi a aproximação com a turma do 1º ano, no que concerne à exploração de rimas (1), distanciando-se do 2º ano (7).

Os estudantes utilizavam a letra cursiva, ainda que o aluno não alfabetizado fizesse uso da letra caixa alta. A professora acentuou que, ao 3º ano, cabia a consolidação da alfabetização. A propósito de como alfabetizar, discorreu sobre a necessidade de apropriação da escrita alfabética, já que, em sua concepção, a criança lê textos se houver atividades sistemáticas com as unidades menores:

[...] acho que a gente falhou durante um tempo na questão da sistematização minuciosa. Vejo que no Currículo a questão da escrita está bem separada da oralidade e da leitura. Só que hoje não está tão especificada essa questão mesmo assim inicial da alfabetização: Como começar? Acho que isso acontece mais da nossa prática, mas não está assim estabelecido lá. Fala muito amplamente da leitura e da escrita. Mas assim, talvez para quem esteja chegando e não tem experiência, não vai saber! Por onde que eu começo o processo de alfabetização com a criança? Eu parto de quê? Do som? Da letra? Do texto? Como eu posso? Eu acho que ajudaria se estivessem mais especificadas essas questões! **(P3 - 3º ANO, 26/ 06/2018)**.

Em seu entendimento, o documento curricular expõe amplamente a leitura e a escrita de textos, mas alega que, para docentes iniciantes, a compreensão de como iniciar o processo de alfabetização não é fácil e, por isso, tem ocorrido mais pela experiência do que pelo instituído (CHARTIER, 2007). Sobre a existência ou não de metas para o 2º e 3º anos, ela confessou não ter observado concretamente; por esse motivo, acreditava que a alfabetização era prolongada até o 3º ano:

[...] vejo essa questão do primeiro ano estar alfabetizado, mas do segundo para o terceiro, assim a não ser das nossas leituras das Diretrizes, mas, não existe algo assim determinante. Se não conseguir interpretar, acho que até se prolonga um pouco. Essa questão da alfabetização ainda é como se ficasse assim... Não tem, no 3º ano não tem, mas é para estar alfabetizado no 1º ano. Porém, dá para esticar e ir até o terceiro, mais ou menos isso **(P3 - 3º ANO, 26/ 06/2018)**.

Entretanto, constatamos que, mesmo com a falta delas, as docentes procuravam fomentar a progressão do que ensinavam, guiando-se pelos objetivos e conteúdos prescritos no Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014b) e nos Direitos de aprendizagem do

PNAIC. Todavia, a definição melhoraria a compreensão do que esperar dos estudantes em cada ano. Assim, a P3 conjecturou que:

[...] do segundo para o terceiro é estar avançando mais na leitura, para não só decodificar porque geralmente quando sai do primeiro do ano, ele está mais decodificando, não está entendendo. O trabalho do terceiro é de consolidar **(P3 - 3º ANO, 26/ 06/2018)**.

Para Morais (2012), a ausência das metas não favorece a compreensão do que ensinar/aprender. Nesse contexto, o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014b) endossa a alfabetização ao final do 1º ano. Ao estudante compete ler, compreender e escrever pequeno texto com encadeamento de ideias, sem as exigências das complexidades ortográficas, mas não especifica o que denomina pequenos textos, além de expor a ampliação e consolidação nos 2º e 3º anos para que, ao final do BIA, o educando fosse capaz de ler e produzir textos orais e escritos de forma proficiente, na perspectiva do letramento.

As perspectivas apontadas por Morais (2012) sugerem como adequado, para sistemas organizados em ciclos de aprendizagem, que ao final do 1º ano o aluno apresente apropriação do SEA e inicie a aprendizagem de algumas convenções. Seus estudos incluem o que dispõe o documento supracitado em relação ao 2º ano; porém, especifica que esse período “deverá ser dedicado à consolidação das convenções grafemas-fonemas” (MORAIS, 2012, p. 127). Em relação ao 3º ano, sustenta a necessidade de se ter “superado problemas com diversos casos regulares de nossa ortografia, e que consigam, sozinhos, ler com fluência e compreender pequenos textos, assim como produzir os gêneros escritos que puderam aprender na escola, com autonomia” (MORAIS, 2012, p. 127). Dessa maneira, a progressão continuada das aprendizagens ficaria inequívoca para o alfabetizador.

Ao se remeter ao início do ano letivo, quando percebeu que havia alunos em diferentes momentos no processo de alfabetização, revelou preocupação em fazê-los avançar. Esclareceu que a existência dessa diversidade a deixou ansiosa, porque precisou dar atenção a ambos os grupos: os que estavam bem e os que caminhavam em um ritmo particular. Deste modo, caso não apresentassem os conhecimentos tencionados ao iniciarem o ano letivo, costumava dar continuidade de onde pararam:

[...] foi o maior susto, perceber que tinha aluno que não sabia o processo inicial da alfabetização, com alunos da sala que já estavam praticamente consolidados na alfabetização. Aí você fica: aí meu Deus, será que eu vou dar conta de ajudar? Quem está avançado a avançar e quem está mais no seu ritmo ali? Sempre é a maior ansiedade, no começo. Eu vejo que cada dia a gente vai percebendo que, não adianta mais fingir que a criança não está ali,

melhor fazer as adaptações necessárias às atividades (**P3 - 3º ANO, 26/06/2018**).

Portanto, para o atendimento à heterogeneidade, ela apontou como apropriado o trabalho diversificado, diariamente, em sala de aula. Reconheceu que os estudantes estavam em diferentes momentos de aprendizagem e assinalou, como parâmetro para o diagnóstico da alfabetização, o **teste da psicogênese**³⁴. Considerou árduo o trabalho com a heterogeneidade, pois a quantidade de alunos dificultava as mediações. Assegurou que, para cada atividade, arriscava novas adaptações, e que o maior desafio foi lidar com essa situação.

Todavia, ao final do primeiro semestre, avaliou o avanço da turma: “teve um bom avanço; as ações que fizemos ajudaram bastante” (**P3 - 3º ANO, 26/06/2018**). Ao identificar o que a criança sabia, atestou realizar atividades diferenciadas no grupo-classe para atender às especificidades de aprendizagens e alfabetizar os estudantes; entretanto, arrazoou que poderiam ter avançado mais.

Ao se remeter às estratégias, ela referiu-se às atividades de reagrupamentos e projeto interventivo, defendidos pelas Diretrizes (DISTRITO FEDERAL, 2014a). Para a docente, os Reagrupamentos estimulam a melhoria das aprendizagens, sendo planejados nos períodos de coordenação pedagógica face ao diagnóstico dos estudantes. Para Silva (2012), ao desenvolver o Projeto Interventivo, atuações diferenciadas são desempenhadas com vistas à aprendizagem significativa, contextualizada, lúdica e prazerosa.

Embora tenha exposto a dificuldade do trabalho docente com a diversidade nos níveis de aprendizagem dos estudantes, fez um depoimento que possibilitou perceber que, apesar das dificuldades, a organização em ciclos estava sendo favorável para o progresso dos estudantes:

[...] eles estão melhores. Acho que quando começou o ciclo, eu percebi mais dificuldade, muita dificuldade. Foram chegando ao terceiro ano, estava gritante [...] mas acho que fomos percebendo que era possível, fomos nos apropriando mais das estratégias para ajudar as crianças. [...] o BIA, contudo, cada dia me surpreende; o aluno que a gente reprovaria no 1º ano, por que ele não alcançou a meta, em poucos meses, consegue melhorar e avança! [...] Antes ele ficava repetindo e costumava repetir mais de uma vez. Então, acho interessante ter esse tempo, e esperar para a criança consolidar (**P3 - 3º ANO, 26/06/2018**).

Para a P3, houve melhoria significativa, uma vez que os estudantes têm iniciado o 3º ano com mais autonomia e maior apropriação dos conteúdos exigidos, a exemplo da leitura e da

³⁴ É um ditado individual, por meio de uma lista de quatro palavras com as seguintes características: a 1ª palavra polissílaba; a 2ª trissílaba; a 3ª dissílaba e a 4ª monossílaba e, por último, uma frase. Constitui-se em uma sondagem diagnóstica, por meio da análise dos níveis de escrita das crianças em processo de alfabetização, a partir da Teoria da Psicogênese da Língua Escrita, postulada por Ferreiro e Teberosky.

escrita. Atribuiu a esse avanço o fato de que, como docentes, começaram a olhar mais para os estudantes, suas diferenças, tentando ajudá-los a progredirem em suas aprendizagens.

Comentou que havia um grupo de seis alunos que ainda estavam se apropriando do SEA. Afirmou, na ocasião da pesquisa: “hoje já conseguem, dentro do ritmo deles, caminhar junto” (P3 - 3º ANO, 26/11/2018). Apenas um dos estudantes não conseguiu se apropriar do sistema alfabético; porém, concluiu o ano reconhecendo “alguns sons, algumas letras, [...] avanços que são frutos deste trabalho diversificado” (P3 - 3º ANO, 26/11/2018). Ainda sobrepôs que, se não houvesse olhado por ele, não teria progredido. Para ela, aproximadamente 90% dos 25 estudantes, conquistaram os objetivos definidos no planejamento para o ano.

Na turma de 3º ano, em uma das aulas observadas, após trabalho com o poema **O Pato**, de Vinícius de Moraes, no LD, no dia anterior, a P3 solicitou aos estudantes que abrissem os cadernos:

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

A1: Tinha verso, estrofe e rimas.

P3: O que é rima?

A1: Duas palavras que terminam com sons parecidos.

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

A2: Pode falar as rimas, tia?

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

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

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

A3: Tia! É para achar quantas?

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

Todos: PAPO.

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

Todos: TIGELA - PANELA; POÇO - MOÇO.

(P3 - 3º ANO, 2º DIA – 26/04/2018).

A P3 permitiu aos alunos, a partir do poema, refletir sobre as palavras e sobre suas partes orais e escritas. Desta forma, as atividades possibilitaram, aos estudantes, a identificação de palavras que rimavam, procedendo algumas habilidades de consciência fonológica. Assim, Morais (2012, p. 91), alerta que “o desenvolvimento de habilidades fonológicas é uma condição necessária, mas não suficiente, para uma criança atingir uma hipótese alfabética”. Isto porque o aprendizado e a apropriação do alfabeto implicam em uma série de propriedades

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

Em outro encaminhamento didático, as professoras dos 3º anos realizaram reagrupamento interclasse³⁵, conforme orientam as Diretrizes Pedagógicas (DISTRITO FEDERAL, 2014a). A P3 ficou com 11 estudantes, procedentes das duas outras turmas, incluindo alguns de sua turma. Eles ainda estavam ampliando e/ou consolidando o processo de alfabetização. Entre eles havia o aluno dela, apropriando-se do processo. Entregou a cada aluno uma ficha quadriculada para que escrevessem seu nome próprio. Escreveu no quadro o nome dela.

Logo após, desenvolveram uma brincadeira: **Quem preenche o nome primeiro**. Reforçou que quem tivesse nome composto, deveria escrever os dois. A brincadeira realizada foi o **Bingo do nome**. Ela foi convidando os alunos para sortear as letras, organizadas em uma sacolinha. Começou sugerindo que cada um se apresentasse, já que não eram colegas de uma mesma classe:

P3: Com que letra começa meu nome? Qual a próxima letra? Agora vocês vão se apresentar para os outros falando e mostrando o nome escrito na ficha. (Cada um se apresentou). Vocês já brincaram de bingo, não é? Só que nosso bingo não será de números. Ele será de quê?

Todos: de letras. (Iniciou sorteando a primeira letra).

P3: Quem tem essa letra? R é de RATO? (Fez o som da letra R para eles ouvirem). Que palavras têm R?

Todos: URSO; RATO; BARATA.

P3: BARATA tem R?

A1: Tem no meio [...].

P3: Tem gente que tem essa letra três vezes no nome. Vai ganhar! Que letra é?

A4: P.

A5: P de PEITO.

P3: Se juntar P+A

Todos: PA. [...].

P3: Que letra é?

Todos: W.

P3: W de quê?

Grupo: WILSON, WAGNER.

Todos: O de OVO, de OVELHA. (Antes de a professora perguntar, eles já respondiam).

Todos: V. V de VACA, de VOVÔ.

P3: Que mais?

Todos: VELA, OVELHA no meio da palavra.

P3: Letra...

Todos: U. U de URSO, de UVA.

³⁵No reagrupamento interclasse “são formados grupos de estudantes de diferentes turmas, do mesmo ano ou não, do mesmo bloco ou não, a partir de necessidades e possibilidades diagnosticadas” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 57).

P3: Quem tem a letra U? Letra I.
 Todos: I de ILHA.
 P3: Quem está faltando uma letrinha apenas para marcar? (Mostrou a letra).
 Todos: D de DADO.
 P3: Faltou a letra (Foi retirando as letras que não foram sorteadas do saquinho). E essa?
 Todos: L.
 P3: L de quê?
 Todos: LEÃO.
 P3: Que letra é essa?
 Todos: Z. Z de ZEBRA, de ZECA.
 P3: E essa?
 Todos: Y.
 P3: Às vezes tem o som de I. J de JOÃO. N de?
 Todos: NAVIO.
 P3: Que letra é essa?
 Todos: F.
 P3: F de?
(P3 - 3º ANO, 4º DIA – 22/05/2018).

Cabe ressaltar que, nesse momento, ela favoreceu, ao mesmo tempo, a reflexão e apropriação do SEA e do sistema ortográfico, conforme demonstrado em tópico posterior. Desta forma, mostrou que se preocupava com as aprendizagens dos estudantes, ao auxiliá-los na apropriação e na consolidação da alfabetização, tendo em vista que 11 alunos das três turmas de 3º ano existentes naquela Escola, ainda não tinham domínio de todas as propriedades do SEA. Dominar essas propriedades significa entender que as letras representam/notam sons e como são organizadas para criar essas representações/notações (MORAIS, 2012).

O respeito e o atendimento à heterogeneidade contribuem para favorecer um dos princípios da política de ciclos, em conformidade com as Diretrizes Pedagógicas (DISTRITO FEDERAL, 2014a), que aponta a progressão das aprendizagens como meio de permitir o avanço de todos os estudantes, embora atender à heterogeneidade não signifique que a progressão está sendo assegurada. Salientamos que o fato de a professora estar inserida em uma escola organizada em ciclos não configura uma prática necessária do que seria sua função nesse contexto, já que a lógica que esteve presente em sua história escolar estava ligada a uma perspectiva de série.

No entanto, ela demonstrava comprometimento não só com os estudantes com necessidades de aprendizagem, também, com os demais alunos já alfabetizados, que prosseguiram ampliando seus conhecimentos em sala de aula ou reagrupados nas turmas de outras docentes atuantes no mesmo ano.

Cabe ressaltar, ainda, que, ao entrecruzarmos o depoimento da professora quanto a não clareza da progressão do ensino nos documentos oficiais da rede e a defesa/existência do reagrupamento (interclasse e intraclasse), objetivando atender à heterogeneidade, bem como o avanço nas aprendizagens, nos impulsiona a refletir o quanto esse trabalho de sala de aula integra uma manobra complexa, pautada nas ações táticas do docente.

3.6.4 Breve síntese face à prática do Sistema de Escrita Alfabética nas turmas acompanhadas

Um fator coincidente nas práticas das três professoras foi o uso dos textos como objeto de ensino da leitura e da escrita. Ao propor atividades voltadas para a apropriação do SEA, com gradações distintas nas três turmas, houve um trabalho que considerou diferentes propriedades desse objeto de conhecimento. Nesse cenário, entendendo que a questão da progressão, embora posta, parece pouco clara, houve um tratamento da heterogeneidade das aprendizagens, objetivando o avanço do aprendiz no ciclo.

Em concordância com Moraes (2012), em uma mesma aula, as professoras articulavam a prática de leitura e as atividades para apropriação do SEA com diferentes proporções, conforme o desempenho da turma. Portanto, foi comum observar a partida do texto; porém, com ênfase às propriedades do sistema. Em nossa compreensão, as professoras entendiam, assim como defende Moraes (2012), que é possível explorar o letramento em articulação com a alfabetização, bem como reservar momentos para que esses campos sejam enfocados quanto às suas especificidades.

Enquanto na turma de 1º ano, a P1 dedicou-se ao processo de alfabetização inicial com crianças que, segundo ela, não passaram pela Educação Infantil; na turma de 2º ano, a P2 conseguiu dar prosseguimento à alfabetização, aprofundando as aprendizagens dos estudantes, ainda que, por vezes, voltasse ao processo inicial para alcançar alguns com mais dificuldades. Já no 3º ano, a P3 prestou, sistematicamente, atendimento diferenciado ao aluno não alfabetizado, ao mesmo tempo em que subsidiava a turma para consolidar seus conhecimentos.

Em relação à turma de 1º ano, assim como Moraes (2012), acreditamos na importância da reflexão de habilidades de consciência fonológica desde a Educação Infantil, pois isso auxiliaria na apropriação do SEA, trazendo resultados mais significativos. É interessante ressaltar que, embora a frequência de atividades entre as turmas de 1º e 2º anos tenham se

aproximado, ficou visível que, no segundo semestre, a P2 deu relevo às convenções ortográficas.

Ao desenvolverem as atividades, notamos que a variação delas alcançava a todos. Assim, podemos assegurar que as professoras não deram, aos estudantes, um atendimento padronizado, já que suas especificidades foram consideradas (BRASIL, 2012). O acolhimento à heterogeneidade pressupõe essa ressignificação dos espaços escolares e o redimensionamento do tempo pedagógico dedicado aos estudantes, conforme defendido pela escolarização ciclada (MAINARDES, 2009).

Alfabetizar e letrar constituem demandas exigentes e desafiadoras: ao mesmo tempo em que exige entendimento de como o SEA funciona e de como a linguagem escrita é apresentada nos diversos gêneros textuais, do ponto de vista da aprendizagem, requer apreensão de como as crianças se apropriam desses conhecimentos. Podemos dizer que, nas rotinas das professoras, destacaram-se o caráter criativo de suas *artes de fazer* e nas maneiras pelas quais fizeram uso dos produtos (documentos oficiais) que lhes eram atribuídos, apropriando-se deles para inventar, diariamente, seu cotidiano (CERTEAU, 2014) para alfabetizar e letrar todos os estudantes.

A seguir, ainda no eixo de análise linguística, dedicamo-nos a apreender o trato didático dado à norma ortográfica.

3.7 A ANÁLISE LINGUÍSTICA: O ENSINO DA ORTOGRAFIA NAS TURMAS ACOMPANHADAS

Concordamos com Morais (2012), ao destacar que o ensino da norma ortográfica pode ocorrer já no 2º ano do Bloco Inicial de Alfabetização (segundo semestre), considerando a consolidação da base alfabética de escrita pelos estudantes e, de forma mais sistemática, do 3º ano em diante. Constituindo-se num eixo da normatividade da língua, entendemos que, tal como o SEA, é possível articular seu ensino com o letramento. Entretanto, salientamos que as abordagens variavam, de modo que, ora se partia do texto para explorar unidades linguísticas menores, ora ele era focado enquanto unidade de sentido, considerando suas especificidades.

A Tabela 6 está dividida em regularidades, cuja notação correta das palavras atende às regras ou a um princípio gerador, permitindo antecipar a escrita; subdividem-se em três tipos: diretas; contextuais e morfológico-gramaticais. Já as palavras constituídas por irregularidades

exigem memorização e consultas ao dicionário, visto que não existe um princípio explicativo ou regra que justifique com segurança sua notação (MORAIS, 2009).

Tabela 6 – Frequência de ocorrência de práticas de Análise Linguística: Ortografia nas turmas acompanhadas

| SUBCATEGORIAS | | P1 1º ANO | P2 2º ANO | P3 3º ANO | TOTAL SUBCATEGORIA | PERCENTUAL SUBCATEGORIA |
|---|-------------------------------|--------------|--------------|--------------|-----------------------|----------------------------|
| REGULARIDADES DIRETAS | | | | | | |
| 1. | T – D | - | - | 1 | 1 | 1,63 |
| REGULARIDADES CONTEXTUAIS | | | | | | |
| 2. | G – GU | - | 1 | - | 1 | 1,63 |
| 3 | C – QU com fonema /K/ | - | 2 | 3 | 5 | 8,20 |
| 4 | R – RR | - | 1 | 4 | 5 | 8,20 |
| 5. | S – SS | - | 1 | 2 | 3 | 4,92 |
| 6. | M – N antes de P – B | - | 3 | 2 | 5 | 8,20 |
| 7. | M – N em final de sílabas | - | 1 | 1 | 2 | 3,28 |
| 8. | M, N, NH ou Til (nasalização) | - | 5 | 5 | 10 | 16,40 |
| REGULARIDADES MORFOLÓGICO-GRAMATICAIIS | | | | | | |
| 9. | R dos infinitivos | - | 1 | 2 | 3 | 4,92 |
| 10. | Acentuação gráfica | 1 | 2 | 1 | 4 | 6,56 |
| IRREGULARIDADES | | | | | | |
| 11. | Fonema /X/ com X – CH | - | 2 | 1 | 3 | 4,92 |
| 12. | Fonema/G/ com G – J | 1 | 4 | 3 | 8 | 13,11 |
| 13. | H em início de palavras | 1 | - | - | 1 | 1,63 |
| 14. | Fonema /Z/ com Z, S e X | - | 2 | 4 | 6 | 9,84 |
| 15. | Fonema /S/ com S - SS - C - Ç | - | - | 4 | 4 | 6,56 |
| TOTAL POR TURMA | | 3 | 25 | 33 | 61 | 100 |
| PERCENTUAL POR TURMA | | 4,92 | 40,99 | 54,09 | 100 | |

P= Professora - Fonte: Autoria própria.

Em consonância com os dados apresentados, o ensino da ortografia recaiu, conforme o esperado, sobre a turma de 3º ano (33), seguida pela turma do 2º ano (25), enquanto na turma de 1º ano esta prática foi pouco trabalhada (3). Isto porque, no início da alfabetização, a

ênfase reincidente sobre o SEA. Corresponde ao que Morais (2009) define sobre quando introduzir este ensino na alfabetização. Para ele, o ensino da ortografia necessita vir após a compreensão do valor sonoro das letras, ou seja, com a consolidação da base alfabética de escrita. O objetivo é que os alunos se tornem, a cada dia, mais seguros, dominando as questões ortográficas em suas produções escritas. Contudo, explica a importância de apreender que essas convenções podem ser mudadas por acordo social. Deste modo, ao compreendê-la, expõe-se uma maneira comum de escrever cada palavra, promovendo a unificação da escrita.

Retomando a Tabela 6, percebemos que os casos de regularidades exibiram frequência de 63,94%, enquanto os casos irregulares, 36,06%. Embora a regularidade direta tivesse sido desenvolvida apenas uma vez na turma da P3, as regulares contextuais, com exceção da turma da P1, ocorreram com certa sistematicidade nas práticas das P2 (14) e P3 (17), somando um percentual de 50,83%. Igualmente ocorreu com as regulares morfológico-gramaticais, permanecendo presentes apenas nos dois últimos anos (11,48%), com menor frequência.

É comum, antes da consolidação da escrita alfabética, os estudantes demandarem, do docente, reflexões em torno desse objeto de conhecimento, já no Bloco Inicial de Alfabetização - BIA. Consideramos pertinente, nesta fase, o docente estar atento às singularidades da turma e, sempre que necessário, propor reflexões. Nesse contexto, Morais (2005) sugere, como ponto de partida, o diagnóstico sucedido pelo planejamento das dificuldades mais comuns; conseqüentemente, a elaboração de um registro com os principais avanços e necessidades, com o propósito de desenvolver atividades de reflexão sobre as regularidades e irregularidades, bem como favorecer a descoberta, pelos estudantes, de como notar palavras irregulares.

Conforme ressalta Marcuschi (2010), aprender a empregar a língua favorece a habilidade de produção textual. Para alcançar essa proficiência, porém, não necessita dispor da ortografia e da gramática como fim em si mesmo. Assim como os gêneros, elas são um meio para ensinar a ler e a escrever cada vez melhor.

Morais (2009) defende a sistematização do ensino de ortografia no momento em que as crianças já produzem textos curtos, pois estes permitem ter acesso ao que comunicaram. Assim, é possível planejar uma sequência de atividades eficazes para a apropriação das convenções. Por isso, preocupamo-nos em observar como as docentes ensinavam os estudantes a notar, ortograficamente, as palavras.

3.7.1 A prática da Ortografia na turma de 1º ano

Conforme presumido, ainda que o trabalho no 1º ano, dentro do eixo da Análise Linguística, preveja apenas a apropriação do SEA, as atividades para a apropriação da norma ortográfica estiveram presentes nessa turma (3) em momentos peculiares, de maneira informal, isto significa que não foi planejado. Surgiu no momento de trabalho com o SEA. Houve uma exploração acerca da regularidade morfológico-gramatical, enquanto as irregularidades ocorreram em duas ocasiões.

Nessa perspectiva, a alfabetizadora, nas entrevistas, relatou como trabalhava didaticamente com a ortografia em sala de aula. Destacou que, dentro da Análise Linguística, o trabalho no 1º ano prevê a apropriação do SEA com vistas à alfabetização de todos os estudantes. Contudo, essas atividades estiveram presentes em suas aulas, ainda que de forma assistemática e mais informalmente, objetivando atender a determinadas necessidades de alguns estudantes mais avançados.

Assim, deduzimos que a distância entre o que deveria ser ensinado e o que foi efetivamente ensinado (CHEVALLARD, 2005) reflete um plano estratégico/tático, pensado, problematizado, contextualizado e aprofundado a partir do conjunto de alunos atendidos e em suas urgências pelo saber ou para responder a situações não previstas pelos textos do saber e que, no entanto, precisam ser assumidas (CHARTIER, 2005).

Em um dos dias, a P1, ao ensinar os fonemas /S/ e /C/, explicou que o C possuía o som de /S/ quando juntamos às vogais E - I. O som do C+E= CE e C+I= CI são diferentes do CA, CO, CU (destacou o CE - CI de vermelho). Em seguida, mostrou as sílabas SA, SE, SI, SO, SU. Para Morais (2009), as palavras irregulares como, por exemplo, as da notação dos fonemas /S/ e /C/, seguidos pelas vogais E - I, exigem do estudante a memorização e consultas ao dicionário, pois não existe um princípio explicativo, uma regra, que justifique sua notação.

Ao desenvolver a produção coletiva do acróstico, já descrita nessa sistematização, a professora escreveu AMOR na última letra A da palavra PÁSCOA, chamando a atenção para o R final. Na palavra AMOR, considerada regular morfológico-gramatical, por vezes, o R dos infinitivos não é pronunciado, fica suprimido na escrita em decorrência da fala. Por isso, neste tipo de palavra, o alicerce está na observação, na reflexão e no conhecimento da regra que permite antecipar sua escrita (MORAIS, 2009).

Em outra atividade, durante a **brincadeira da latinha**, surgiram outras reflexões acerca das palavras HIPOPÓTAMO e GILETE, ambas caracterizadas pela irregularidade do sistema

ortográfico. A P1 logo explicou: “a letra H tem som das vogais que estão próximas”. Ao registrar na lousa a palavra, questionou: “onde colocamos acento na palavra? Na primeira ou na segunda letra O?”. Os alunos responderam sem hesitarem que era no segundo. Deste modo, o emprego da acentuação é uma regularidade morfológico-gramatical. No emprego do H em início de palavras, a trajetória consiste em desenvolver estratégias para a reflexão, permitindo que os estudantes descubram como notar essas palavras, ou memorizarem as grafias das de maior uso, a exemplo, também, do que dispomos sobre o /S/ e /C/, além das consultas ao dicionário (MORAIS, 2009; PESSOA, 2012).

Em relação à palavra GILETE, ela aproveitou a oportunidade e pediu que os estudantes falassem a família da letra G e, em seguida, da letra J. As crianças proferiram as famílias silábicas, conforme solicitação da professora. Ela concluiu: “na família do G, quando juntamos as letras G + E e as letras G + I, como lemos?” As crianças responderam prontamente. Assim, o uso do fonema /G/ com G e J, na alfabetização, torna-se algo que vai sendo solucionado de acordo com a busca ao dicionário e com a experiência no que se refere à leitura e à escrita, por se constituir em uma irregularidade do sistema ortográfico.

Contudo, ao basear-se na reflexão para ensinar a ortografia, supõe que o professor auxilie os alunos a pensarem sobre determinadas dificuldades. De acordo com Morais (2009), esta prática produz bons resultados e garante a consolidação dos conhecimentos sobre as regularidades da norma ortográfica e, ao ensinar a consultar os dicionários, permite o desenvolvimento da autonomia para resolver dúvidas quanto às irregularidades, mesmo que sejam palavras de uso frequente dos estudantes.

3.7.2 A prática da Ortografia na turma de 2º ano

Conforme Tabela 6, o trabalho no 2º ano, em relação ao eixo da Análise Linguística para a apropriação da norma ortográfica, ocorreu em vários momentos (25). As atividades foram frequentemente desenvolvidas acerca dos casos regulares contextuais (14); morfológico-gramaticais (3) com menor frequência e, por fim, os casos de irregularidades (8).

Ao elencar os conhecimentos estruturantes a serem engendrados pelos estudantes, como garantia para sua promoção de um ano para o outro, a P2 assegurou que, em relação à ortografia dava um início, mas não aprofundava. Partindo desse pressuposto, defendeu como especificidades dos estudantes do 2º ano, os fonemas:

[...] percebi que no segundo ano eles chegam muito com trocas de fonemas, F/V, P/B. A gente também trabalha bastante essa questão (P2 - 2º ANO,

26/06/2018). No início, procurei trabalhar através de formação de palavras, enfatizando bastante a questão dos sons, para que pudessem perceber essa diferença fonética. Tive que trabalhar muito formação de palavras, fazer diferentes atividades de consciência fonológica, para perceberem a questão de letra, de sílaba. Muitos tinham dificuldade de diferenciar, letras, sílaba, palavras, formar frase (**P2 - 2º ANO, 26/11/2018**).

No grupo das regulares diretas, Morais (2009) afirma não haver outra letra disputando a notação desses sons, ou seja, uma letra sempre representa um único som, independente da posição que ocupa na palavra. São os casos de: P/B, T/D, F/V.

Ao final de uma aula, a P2 brincou com os estudantes de **Matando Charadas**. Leram juntos e copiaram as charadinhas no caderno.

P2: Vamos ver se vocês vão matar as charadas? Eu vou perguntar e vocês respondem, observando a letra inicial escrita no quadro. Posso começar? O que é o que é? Com a letra S. O que é o que é? É um lugar de se ficar.

Todos: CASA. Casa se escreve com S ou Z?

Grupo: S. [...].

P2: Agora palavras com três letras. O que é o que é? Um alimento feito de trigo?

Todos: PÃO.

P2: O que é o que é? Uma parte do nosso corpo?

Todos: MÃO.

P2: O que é o que é? É algo muito saudável? (Pairou um silêncio. De repente, alguém disse).

A1: Cenoura?

P2: Cenoura começa com S? Tem três letras? (Pensaram, pensaram... Até que uma menina respondeu baixinho).

A2: SÃO.

P2: Quando dizemos ser muito saudável, falamos SÃO, muito bem! A última. O que é o que é? É um animal bem valente?

Todos: CÃO.

P2: Vocês estão de parabéns! Agora vou passar olhando os cadernos. [...]. Apenas dois alunos erraram algumas palavrinhas. (Não revelou quem). O som final era o mesmo? Quando termina em ÃO usamos o...?

Todos: Til.

P2: Muito bem, vocês estão de parabéns!

(P2 - 2º ANO, 5º DIA – 06/04/2018).

Embora a professora tenha lançado mão de uma alternativa lúdica para explorar ortografia, verificamos que ela não esteve provida de uma reflexão, a exemplo da palavra CASA, ou seja, a docente perguntou se era com S ou Z e, após resposta, deu continuidade. Apareceu, também, o conhecimento do uso da letra S com som de /Z/ acerca da palavra CASA. Esta é um exemplo de irregularidade do sistema ortográfico, pois, neste caso, o som de /Z/ pode ser representado pelas letras S ou Z e, além disso, a letra S tem o som de /Z/ quando ela está entre duas vogais.

Neste caso, não há regras que ajudem o aprendiz e, por isso, a melhor saída seria consultar dicionários, já que uma de suas funções é a consulta da grafia de palavras. Outro tipo de relação letra-som que constitui dificuldade para os aprendizes é a escrita das vogais nasais, o uso do til por cima da vogal A, indicando nasalização em PÃO, MÃO, SÃO e CÃO, constituem exemplos de regularidade contextual.

Em outro dia, ela trabalhou atividades voltadas para o sistema ortográfico, favorecendo as aprendizagens tanto dos estudantes alfabetizados, quanto dos que estavam alfabéticos.

P2: Vamos para a atividade de hoje! Trouxe palavras (em duas folhas xerografadas) que tem M e N. Tem uma regrinha. (Escreveu no quadro) TA...PA. Nessa palavra, vou usar M ou N?

Todos: M.

P2: Por quê?

Todos: Porque tem o P.

P2: Antes do P e B, uso M. (Escreveu outra) BO...BOM. No final, também tem M, sonzinho saindo pelo nariz. PE...TE; CA...TAR. (Escreveu e explicou).

(P2 - 2º ANO, 9º DIA – 23/10/2018).

Solicitou que lessem, completassem e ilustrassem as palavras. Na primeira folha havia palavras com N e na segunda com M. À medida que terminavam, a professora olhava e as crianças colavam nos cadernos. De acordo com Morais (2009), as regularidades ortográficas contextuais envolvem palavras cuja grafia é definida pela localização do fonema nela mesma. Essas relações referem-se àquelas em que é possível prever a escrita correta da palavra, levando em consideração o contexto, isto é, a posição que a letra ocupa na palavra ou a letra subsequente. Por exemplo, a nasalização da sílaba que vier antes das letras P e B deve ser obtida pelo uso da letra M, como em TAMPÁ, e não através da letra N, que deve ser utilizada no restante dos casos, como em CANTAR.

A P2, durante a correção das atividades de compreensão textual escrita, acerca do conto **A galinha ruiva**, foi trabalhando com os alunos algumas convenções ortográficas. O fragmento a seguir mostra a reflexão tanto de palavras regulares, quanto de irregulares:

P2: Galinha se escreve como? No final?

Todos: Com NH.

P2: Agora vamos... (passou olhando como escreviam a palavra GALINHA, chamando a atenção para a sílaba final). Veja no texto se a palavra GALINHA se escreve assim (chamou a atenção de um menino). Como é a sílaba QUE? (perguntou a outro). Como escrevemos a palavra NINGUÉM? Como fazemos o GUE? Termina com E ou M?

A1: M.

P2: Ah! Olha a conversa! Vocês não leram a história? (chamou a atenção de dois alunos que estavam em dupla). É o J ou o G? (exemplificou com o nome de um menino que iniciava com G, a fim de entenderem a diferença

entre os sons). Corrige a palavra COMENDO. Como se escreve, COMENO ou COMENDO? (a criança escreveu como se pronuncia). MOINHO termina com quê? N+O? Eu falo MOINO? Termina com NH. Se na linha de vocês tem espaço, vocês devem continuar. A minha, porque acabou. Então tenho que passar para a debaixo. O trigo virou o quê?

Todos: FARINHA.

P2: Então aqui tem o NH.

A2: Tia, você esqueceu MOINHO com N. (ela explicou que a primeira perninha ficou um pouco apagada e corrigiu).

P2: FA – RI –NHA. Tem NH? FARINHA. Como é o NHA? FEZ, termina com a letra Z (mostrou para eles). Então, no final, GALINHA começa com que sílaba?

A3: G

P2: G ou GA?

Todos: GA.

P2: A galinha comeu o pão sozinha. SOZINHA com Z ou S?

Criança: Com S.

(P2 – 2º ANO, 11º DIA – 30/10/2018).

Nosso sistema de escrita traz relações entre grafemas e fonemas que são de natureza regular contextual, isto é, dependem do contexto em que a letra está posicionada. Pertencente a esse grupo, a palavra NINGUÉM trouxe duas propriedades a serem refletidas: o M (nasalização em final de sílabas) e o GU. Depois que os alunos concluem o processo de alfabetização, aumentam as dúvidas com a ortografia das palavras.

A junção das vogais A, E, I, O, U com a consoante M, formando as sílabas AM, EM, IM, OM e UM, podem ser encontradas no começo, meio e no fim das palavras. O som da letra /G/ em nossa língua pode ser grafado com a letra G ou GU dependendo da posição ocupada pela letra na palavra, pois essa define a grafia adequada. Neste caso, um trabalho com a consciência fonêmica também poderá ajudar.

Já as palavras irregulares, a exemplo de SOZINHA, exigem do estudante maior atenção, pois há relações de concorrência entre fonemas e grafemas, isto é, no mesmo contexto fonológico, há mais de um grafema para representar determinado fonema. Neste caso, o Z usado entre vogais, assume o som /Z/. Embora grande parte da ortografia constitua-se de regras, essas são arbitrariedades do sistema de escrita. O professor, então, pode intervir no intuito de facilitar o manuseio do dicionário, estimulando atividades com o uso desse suporte, aliado de professores e alunos (MORAIS, 2009; LEMLE, 2009).

Assim, o professor pode (e deve) mostrar para os alunos que há palavras que até ele tem dúvidas quanto à grafia correta, e incentivá-los a ter uma postura investigativa diante dessas dificuldades ortográficas. O dicionário é uma ferramenta que, se acessível nas classes, ajuda tanto para consultar sobre os variados sentidos de vocábulos contidos em textos lidos, como para buscar a grafia correta de palavras.

A palavra FEZ, notada com Z e tendo som de S, constitui-se, também, em irregularidade. Isto significa que mais de um grafema concorre para representar o fonema /S/. Para a superação, faz-se necessário memorizar algumas relações aparentemente arbitrárias entre letras e sons, além das consultas ao dicionário. O emprego dos fonemas /Z/ e /S/ podem levantar uma série de dúvidas.

Com destaque para o NH, o extrato da aula também trouxe as palavras: GALINHA, FARINHA, MOINHO e SOZINHA. Ao formar um único som, o NH constitui um dígrafo consonantal. É mais utilizado nas sílabas intermediárias e finais das palavras. Na escrita de sílabas com consoante-consoante-vogal (CCV) durante o processo de alfabetização, as crianças, ao fazerem uso do NH, podem suprimir uma letra, conforme vimos na aula da P2: “MOINHO termina com quê? N+O? Eu falo MOINO?” A proximidade dos sons fez com que o aluno apresentasse este tipo de erro, comum nesta etapa. Para alfabetizar, é necessário que os estudantes compreendam as relações estabelecidas entre grafemas e fonemas.

Além dessas, os estudantes transpuseram para o texto escrito as maneiras como estão acostumados a falar cotidianamente, a exemplo da palavra COMENDO, em que alguns escreveram COMENO. Conforme Koch e Elias (2015), essas são as marcas da oralidade.

Para Morais (2009), quando as crianças estão no nível alfabético, é necessário observar quais os erros demonstrados na escrita pela maioria e a frequência em que essas palavras são utilizadas nas produções delas. Por isso, o domínio da ortografia pelos estudantes requer o diagnóstico. Nesse caso, o docente vai mapeando tanto as dificuldades, como os progressos dos estudantes. Para isso, o autor sugere um quadro para esses registros, de modo a garantir um ensino mais sistemático da ortografia, por meio de planejamentos eficazes que garantam o aprendizado em sala de aula.

A aprendizagem dessas “regras e convenções do alfabeto não é algo que se dá da noite para o dia, nem pela mera acumulação de informações que a escola transmite, prontas, para o alfabetizando” (MORAIS, 2012, p. 48), mas por um percurso evolutivo, em que “os aprendizes precisam dar conta de dois tipos de aspectos do sistema alfabético: os conceituais e os convencionais” (MORAIS, 2012, p. 50).

Nesse percurso, para o autor, os aspectos conceituais da escrita alfabética dizem respeito à compreensão de seu funcionamento como condição para que os estudantes se apropriem das relações letra-som, ou seja, das propriedades do SEA, de forma produtiva, sendo capazes de ler ou escrever novas palavras. Os aspectos convencionais têm a ver com as convenções. Para Morais (2009), definir metas para o rendimento ortográfico, ao longo da escolaridade, garante uma aprendizagem eficaz e progressiva, mas adverte que é preciso considerar a

heterogeneidade da turma. Assim, sugere que o professor faça um mapeamento recorrente do perfil de seu grupo-classe.

Ao trabalhar o texto **A lâmpada de Aladim**, ela deu continuidade com atividades voltadas para a compreensão. Neste momento, explorou algumas convenções. No momento em que escreveram os nomes dos personagens do conto, a docente chamou a atenção para algumas regularidades e irregularidades ortográficas. Verificou as respostas de todos eles e, por último, corrigiu com eles, retomando algumas reflexões acerca de algumas palavras:

P2: A palavra MÁGICO se escreve com G ou J?

Todos: G.

P2: A palavra MÃE tem um til em cima do A. Quem mais?

Todos: O gênio.

P2: GÊNIO é com G ou J?

Todos: G. [...]

P2: E tem acento circunflexo no E. CAMPO. É CAPO ou CAM-PO? [...]. Antes do P eu uso o quê?

Todos: M.

P2: Vocês vão escrever NAR-RA-DOR, não é NARRADO, tem R no final. (repetiu dando ênfase ao R final). QUANDO começa com a sílaba? QUANDO. Depois do QUA, o que vem?

Todos: N.

P2: JOVEM termina com M ou N? Quando o som nasal aparece na última sílaba, o que usamos?

Todos: M.

P2: Eu falo BORACO ou BURACO?

Todos: BURACO.

P2: CHÃO é com X ou CH?

Todos: CH.

P2: Pronto! Terminamos de responder.

(P2 – 2º ANO, 11º DIA – 30/10/2018).

Verificamos, a partir desse trecho da aula, as propriedades das palavras a serem refletidas, como o uso dos fonemas: M antes de P - B; R – RR; M em final de sílabas, til, acento circunflexo (regularidades contextuais), G – J; X - CH (irregularidades). É oportuno destacar que, embora tenhamos notado um investimento nesse campo, as intervenções incidiram mais na verificação/constatação, do que na reflexão do porquê do uso de determinada grafia e não outra.

Dessa maneira, Leal e Roazzi (2003, p. 101) ressaltam “o papel da reflexão na construção dos conhecimentos ortográficos”, onde os erros de grafia e suas formas de analisá-los constituem-se em ferramentas de que o professor dispõe para elaborar formas de intervenção, onde o estudante, enquanto ser ativo, possa refletir conscientemente sobre os problemas postos pela escrita.

Segundo as regras ortográficas, o fonema M é utilizado em sílabas antes das consoantes B e P, a exemplo da palavra CAMPO. Nesse caso específico, o que determina é a posição que a letra ocupa na palavra, por ela ser contextual. Esse tipo de erro ocorre quando a criança deixa de considerar a posição da letra na palavra. No caso da palavra NARRADOR, o som de RR aparece entre vogais. Existe uma variedade de explicação para o uso do R forte e brando. Por isso, a escolha depende do som produzido por uma sílaba em relação a outras. Para Morais (2009), isso explica as crianças terem dificuldade. Para representar os fonemas, muitas vezes há necessidade de recorrer a sinais gráficos, como é o caso do til (~), na palavra MÃE. Este se sobrepõe às letras A e O para indicar vogal nasal. Portanto, a compreensão de regras nos dá segurança para usá-lo.

O acento circunflexo da palavra GÊNIO também ganhou lugar. Ele representa um tipo de notação léxica utilizado nas vogais tônicas semifechadas (A, E, O) e nas vogais nasais. Reconhecer a regularidade morfológico-gramatical para o emprego de acento não é uma tarefa fácil para os estudantes. Neste caso, são os aspectos ligados à categoria gramatical da palavra que estabelecem a regra, onde uma alteração de acento pode gerar uma nova palavra de outro sentido, ao que o professor, em sala de aula, precisa criar alternativas de intervenção didática, a fim de auxiliar o estudante na apropriação autônoma da norma ortográfica. Ao nos remetermos à prática da P2, apreendemos que não houve uma reflexão, mas um andaime ancorado na pergunta direta/verificação.

Quanto às palavras irregulares: MÁGICO, GÊNIO e CHÃO, aspectos etimológicos são envolvidos. O uso das letras G e J e a concorrência entre X e CH dependem da memorização das grafias de palavras mais habituais e do uso do dicionário, que carece de ocupar um espaço de destaque no ensino da norma ortográfica. Assim, a escolha da letra apropriada para representar certo fonema não depende, apenas, dos aspectos fonológicos. Porém, a P2 não assegurou às crianças reflexões sobre essas convenções, o que exigiria empenho e algum reforço acerca dos usos desses fonemas. Reconhecemos, contudo, que nos documentos oficiais disponibilizados na rede, ao se tratar do Bloco Inicial de Alfabetização - BIA, a ortografia não ocupa o mesmo relevo que o sistema de escrita alfabética. Em nosso entendimento, isto reflete nas formas de didatização nessa etapa da escolarização.

Conforme Soares (2008), a alfabetização pode ser definida como a aquisição do sistema convencional da escrita alfabética e ortográfica. Isso significa que a criança desenvolverá e ampliará, durante esse processo, a capacidade de transcrever o som das palavras que falamos e suas convenções. Desta maneira, compreendemos que não só as convenções exigem esforço, também a compreensão de que grafamos a pauta sonora.

Morais (2009) clarifica que determinados princípios orientam o trabalho didático na área de ensino de ortografia como, por exemplo, permitir aos aprendizes a convivência com material impresso, e que eles expressem oralmente seus conhecimentos sobre a ortografia.

Todavia, como temos dito, a prática docente não é uma mera repetição de fazeres previstos fora da sala de aula. Constitui-se, ao contrário, em uma complexa rede de apropriações e trocas que culminam com um saber fabricado que, embora tenha vínculo com o saber de origem, não reflete o mesmo tal como foi pensado/gestado (CERTEAU, 2014).

3.7.3 A prática da Ortografia na turma de 3º ano

Conforme Tabela 6, no 3º ano, em relação a esse eixo, para sua apropriação, as atividades ocorreram em diversos momentos (33), durante os 12 dias observados. Elas estiveram frequentemente centradas nas regras contextuais (17), enquanto as morfológico-gramaticais contaram com 3 situações, e as regulares diretas apareceram somente uma vez. Já em relação aos casos de irregularidade, foram 12 situações em que verificamos essa abordagem.

A P3 conjecturou que, do 2º para o 3º ano, além do avanço efetivo na leitura, ao 3º ano competia a consolidação da alfabetização por meio das convenções ortográficas e da segmentação; no entanto, essa propriedade era para ser trabalhada desde o 1º ano. Ela também ressaltou a dificuldade de alguns alunos, ainda, na questão de fonemas:

[...] as questões ortográficas eles estavam trocando. E, principalmente, na escrita, a questão de escreverem sem segmentação. Então, a gente focou muito nesse sentido. [...] muitas atividades para eles perceberem essa noção de palavras, cada palavra, o término e o começo das palavras (**P3 - 3º ANO, 26/06/2018**). [...] algumas questões ortográficas, a gente pode avançar mais, fazer entenderem algumas regras. Por que tem aquela letra, por que usa essa e não usa aquela? (**P3 - 3º ANO, 26/11/2018**).

Para a professora, existiam muitas trocas de letras, e atribuiu o fato às mudanças de professores, pois cada um tinha uma expertise própria para conduzir os processos de ensino e de aprendizagem. Como procurava focar na consciência fonêmica, outro professor, conforme declaração da professora, poderia não explorá-la tanto, e isto atrapalhava a turma. Reforçou que, no começo, o grupo era mais diversificado, o que demandava mais dela quanto às intervenções.

A consciência fonêmica é considerada um dos níveis na constelação de habilidade de consciência fonológica. O trabalho com ela permite manipular, isoladamente, os fonemas que compõem a palavra. Para Moraes (2012), a consciência fonológica constitui-se pela

capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras que pronunciamos (palavras, sílabas, unidades intra-silábicas, rimas e aliterações e os fonemas).

Para o autor, na aquisição da leitura e da escrita, o alfabetizando necessitará compreender o que a escrita nota e como produz essas notações. Portanto, é no processo de apropriação do SEA que estas habilidades são desenvolvidas, apesar de não serem suficientes para alfabetizar. Ao cantar músicas e cantigas de roda, recitar parlendas, poemas e quadrinhas, desafiar os colegas com adivinhações, envolvemo-nos com a linguagem de maneira lúdica e prazerosa, conforme orientação das Diretrizes Pedagógicas (DISTRITO FEDERAL, 2014a), ao recomendar a alfabetização e letramentos em um contexto de ludicidade.

Após desenvolver com os estudantes a escuta da música em vídeo no datashow, realizou a leitura, a compreensão, a exploração de versos, estrofes e rimas acerca do texto **O Pato**, propôs atividades de escrita de palavras. Organizou a turma em grupos com cinco estudantes e entregou um envelope contendo várias sílabas em pequenas fichas, objetivando que formassem sete palavras existentes no texto. Após concluírem, registraram-nas e realizaram a partição em sílabas. Observemos, a seguir, algumas das intervenções:

P3: O que o pato comeu?

Grupo 1: JENIPAPO.

P3: Escrevemos com G ou J?

Grupo 1: J.

P3: Ele comeu inteiro ou não? Cantem esse trecho da música.

Grupo 2: PEDAÇO.

P3: Como termina essa palavra? Que letra, usamos?

Grupo 2: Com ÇO. 'Ç'. [...]

(P3 - 3º ANO, 1º DIA – 24/04/2018).

Esse trecho da aula envolveu as irregularidades, a exemplo das palavras JENIPAPO (concorrência do /J/ com G) e PEDAÇO (som do /Ç/ com S). Para elas, não existem regras que amparem o estudante a escrever convencionalmente. Elas se concentram, principalmente, na escrita. Morais (2009) sugere que, por não possuírem regras, requerem do aprendiz uma tarefa de memorização. Interessante observar que, na prática da P3, nos momentos de leitura, ela incentivava o uso de dicionário constantemente para significados de palavras; no entanto, para a grafia não. Aliás, esse é um dado geral da pesquisa que merece destaque, ou seja, ao tratarem os diversos objetos de saber, as professoras direcionavam o trabalho, predominantemente, na modalidade oral.

No dia do reagrupamento interclasse, a P3, durante o **Bingo do nome**, também explorou as regularidades e as irregularidades do sistema ortográfico de escrita:

P3: Marcaram? Vamos para a próxima? Que letra é essa? Quem tem no nome?

A1: SAPO.

P3: Como é o som do S? MARISA tem som diferente. O S tem dois sons. Às vezes, tem o som do Z. (Sorteou outra letra). Que letra é?

Todos: X.

Grupo: De XADREZ, de XÍCARA.

A2: CHACINA.

P3: O que é isso? (A aluna riu). Tem som de X, mas se escreve com CH. (não explicou o significado da palavra). Que letra é essa?

Todos: K.

P3: Quem tem K? Tem o mesmo som de qual sílaba?

Todos: CA.

P3: Por que não encontramos muito essa letra? (A professora explicou que no Brasil ela é mais utilizada nos nomes das pessoas).

P3: Com qual letrinha escrevemos TATU?

Todos: T.

P3: Tem gente que confundiu o som do D com o T. Quando o D está perto do A, temos...

Todos: DA.

P3: E o T+A

Todos: TA.

P3: Temos que ter atenção aos sons. Quem tem a letra M? Não saiu o J. J de que?

Todos: JANELA (Alguém preencheu sua cartela e ganhou).

P3: Tem gente que confunde o M com o N. Vou dar uma dica para vocês. Pronunciou: Quando falamos N abrimos a boca, quando falamos M, fechamos. (Foram falando letra por letra até concluir).

A3: Às vezes, confundimos o G com o J.

P3: Temos o CH. Como é o som? E LH? O A4 vai fazer o som do NH. Vamos continuar... Q de QUEIJO. Usamos QU. Se acrescentarmos o E, fica QUE [...].

(P3 - 3º ANO, 4º DIA – 22/05/2018).

Nesse finalzinho, as crianças já estavam mais dispersas, pois já tinham encerrado o bingo. Ao compreendermos que a consolidação da alfabetização garante a sustentação do ensino de língua portuguesa durante a vida escolar, o sistema ortográfico necessita ser sistematizado. Neste momento, as crianças já produzem textos, ainda que ocorram determinados equívocos, progressivamente, articularão melhor, em suas produções escritas, os eixos da normatividade e textualidade. É onde surge a preocupação da professora em retomar, durante as intervenções didáticas, o aspecto da norma ortográfica. Na sequência anterior, por exemplo, abordou o uso de T - D (regulares diretas); M - N; M - N - NH; C - QU /K/; S -Z (regularidades contextuais); X - CH; G - J; L - LH (irregularidades).

Para Moraes (2009), apesar de expressarem um único som, os pares de letras, P - B, T - D, F - V são pronunciadas de forma muito semelhante, embaraçando as crianças recém-alfabetizadas, como no caso dessas que participaram do reagrupamento para resolverem

problemas pontuais de escrita, tanto no nível ortográfico, quanto no de apropriação do SEA, como vimos anteriormente.

No caso das palavras regulares contextuais, o uso de uma letra ou outra para um determinado som vai ser definido em relação à posição em que esta letra se encontra dentro da palavra. Nestes casos, é preciso avaliar o contexto em que a letra será utilizada, se no começo, no meio, no final da palavra, entre vogais, antes ou depois de determinadas consoantes, etc., para definir sua grafia (MORAIS, 2009). Isso ocorre, por exemplo, no uso das palavras com M – N e no uso do C e do QU com as vogais correspondentes para obter o som de /K/, a exemplo da palavra QUEIJO e da sílaba CA.

Ainda de acordo com o autor, as palavras que mostram a relação entre letra e som de forma irregular não possuem regras que ajudem o estudante a escrever corretamente, conforme já sublinhado nessa sistematização. Elas se concentram, também, nas escritas com S, cujo som for /Z/, como em MARISA; com X – CH (XADREZ, CHACINA) e com G – J. A forma de redigi-las é definida, na maior parte das vezes, pela origem. Assim, além da consulta ao dicionário, carece ser memorizada.

Para ajudar os estudantes em tarefas como essa, não é solicitando que escrevam repetidamente uma lista de palavras. Existem atividades específicas para explorar bem a questão das irregularidades com os estudantes e ensiná-los a escrever, com segurança e autonomia, ainda que recorramos à memória. A aprendizagem da ortografia trata-se de uma construção individual, para a qual a intervenção pedagógica tem muito a contribuir. Isso não impede, entretanto, de criar situações de trocas entre os pares na sala de aula.

Dessa forma, o planejamento do professor pode ajudar, propondo atividades com essas propriedades, a fim de que os alunos reflitam sobre elas. A organização e elaboração de cartaz com palavras irregulares recorrentes, enquanto material de consulta, é uma boa alternativa didática. Constitui-se em uma ferramenta útil para memorizar e para firmar combinados com os alunos sobre quais erros não podem aparecer mais nas produções deles, a partir de certo momento. Além do mais, à medida que reconheciam novos vocábulos, que fugissem às regras, poderiam registrá-los no cartaz.

Ao retomar, com a classe, o uso das grafias S – SS, incluiu o S com som de /Z/. Cada aluno recebeu meia folha sem pauta. “Pronto, todo mundo recebeu? Eu vou falar e vocês vão escrever. Vou deixar as dicas no quadro” (remeteu-se ao resumo sobre as convenções de utilização da grafia S). “Quero que vocês reflitam sobre isso. Tudo bem?” As crianças escreveram o nome e numeraram. A professora, antes de ditar, rememorou com eles o que haviam estudado e, em seguida, ditou as palavras:

P3: Nós estudamos, também ontem, a ortografia. Vamos ver se vocês lembram: Vimos ontem que o S pode aparecer em diferentes lugares nas palavras. A primeira que vimos, foi?

Todos: No meio de duas vogais.

P3: E depois?

Todos: No meio de vogal e consoante.

P3: Por último?

Todos: Um S no meio de duas vogais fica som de quê?

Todos: Z.

PESADO. Todas as palavras terão S. Vocês vão pensar sobre essas três observações aqui (Apontou para o quadro).

P3: MOSCA. PASSARELA.

A1: São dois S?

P3: Não pode falar. É para pensar e escrever. CANSADO. ASSOALHO (Ditou).

Grupo: É o quê?

P3: CONSELHO.

A2: Conselho? (A professora repetiu).

P3: PESSOA.

A3: Tia, a sete é o quê? (A professora repetiu para ele).

P3: GASOLINA.

Grupo: Tia, espera aí! A oito é o quê?

P3: Vamos! RAPOSA. Posso falar a próxima?

Todos: Pode.

P3: CASULO. (Ditou duas vezes).

A4: Tia! Terminei!

P3: Todos conseguiram escrever as 10 palavras? Quais acharam mais difíceis?

Grupo: ASSOALHO.

P3: O que é ASSOALHO?

A5: É ASSO misturado com ALHO.

Grupo: Todas fáceis.

P3: Como escrevemos ASSOALHO? [...].

(P3 - 3º ANO, 11º DIA – 13/11/2018).

É curioso que, no momento em que questionou sobre o significado da palavra ASSOALHO, entregou o dicionário para um aluno e pediu que a encontrasse. Ele teve dificuldade, uma vez que no dicionário aparece ASSOALHAR. Então, ela precisou intervir, dizendo como vinha escrita. O menino leu o significado e ela retomou as palavras ditadas, sem se remeter ao uso do dicionário para sanar dúvidas sobre a ortografia, momento favorável para essa exploração. Prosseguiu com a correção do ditado, refletindo sobre as regras:

P3: Qual foi a primeira?

Todos: PESADO.

P3: Quando um S aparece entre duas vogais, tem som de Z.

Todos: MOSCA.

P3: Quando um S está entre uma vogal e uma consoante.

Todos: PASSARELA.

P3: Usamos SS entre ou no meio de duas vogais.

Todos: CANSADO.

P3: Como escreveram?
 A6: Com um S.
 P3: Qual a regra para essa palavra? O 'S' está no meio de que letras?
 Todos: Consoante e vogal [...].
 P3: Unir ou pregar tábuas e formar um piso. ASSOALHO tem?
 Todos: SS
 P3: Se colocarmos um S entre duas vogais, ele vai ficar com som de quê?
 Todos: Z.
 P3: CONSELHO, vocês escreveram com um S ou dois SS?
 Grupo maior: S.
 P3: PESSOA (Chamou a atenção do aluno, que desenvolvia atividade do SEA, por ainda não estar alfabetizado).
 Todos: SS.
 P3: GASOLINA. Vocês colocaram como?
 Grupo menor: SS.
 P3: GASSOLINA? Não, com um S.
 P3: RAPOSA.
 Todos: Um S só.
 P3: CASULO.
 Todos: Um S só.
 Grupo: Tia! Só errei uma!
 P3: Quem errou uma?
(P3 - 3º ANO, 11º DIA – 13/11/2018).

Nas aulas do 3º ano, continuamente, a professora estimulava o uso do dicionário para acessar o significado de palavras. Nessa integração de atividades com diferentes propósitos, os estudantes percorreram, de fato, a leitura e a escrita. Fizeram uso, também, da ortografia e da gramática em situações reais, ainda que o dicionário não tenha ganhado destaque, enquanto instrumento para consultas das irregularidades da norma ortográfica.

Quando o professor oportuniza a reflexão, com o grupo de alunos, sobre as convenções ortográficas, amplia-se a compreensão das relações existentes entre fonemas e grafemas. Por conseguinte, uma vez compreendida, essa relação favorecerá sua consolidação e autonomia na utilização da ortografia. No entanto, as palavras PESSOA, ASSOALHO e PASSARELA nos remetem a outra reflexão na hora de escrever: é com SS ou Ç? Por isso Morais (2007) assevera que, para estabelecer estratégias de ensino que ajudem o aluno a aprender com eficácia, os professores necessitam compreender o que é a norma ortográfica.

Deste modo, descreve três princípios norteadores para as práticas de ensino da ortografia: a importância do convívio da criança com materiais escritos segundo a norma, por servirem como fomentadores de reflexões sobre a ortografia; o valor das práticas promotoras da explicitação dos conhecimentos que as crianças desenvolvem sobre a escrita; a definição de metas de aprendizagem ortográfica para os diferentes anos de escolaridade.

Neste sentido, ao verbalizarem sua produção de significado acerca das convenções ortográficas com suas próprias palavras ou por escrito, os alunos confirmam ou não suas

aprendizagens sobre o funcionamento do sistema de escrita e, ao registrá-las em cartazes, quando confirmadas, o professor favorece que sejam lembradas habitualmente.

Contudo, a docente permitiu que a turma, progressivamente, se empenhasse nas questões ortográficas que enfrentavam em suas produções escritas. Demonstrou sua arte de fazer ao conjugar o ditado, que normalmente é utilizado para fins de avaliação, com a reflexão sobre as regras das regularidades contextuais, conforme relatado no último extrato. Desta maneira, garantiu a atenção das crianças para as regras em questão. Assim, como observa Morais (2009), o aluno ouve, escreve e verifica coletivamente as possibilidades de grafia da palavra. A essa forma de ditado, o pesquisador denomina ditado interativo.

3.7.4 Breve síntese face à prática da Ortografia nas turmas acompanhadas

É interessante como a concepção de ensino da língua materna como enunciação e discurso vem influenciando o ensino da leitura e da escrita, relacionando-os ao contexto de uso, isto é, à prática social. Nessa perspectiva, como já relatado, o texto assume um novo papel na sala de aula e, para isso, faz-se necessário considerá-lo dentro de seu funcionamento. Assim, este ensino vem dando espaço para a análise e reflexão sobre a língua.

Na prática das três professoras, além do cuidado com o ensino do SEA, especialmente nas duas turmas iniciais (1º e 2º anos), período favorável para este ensino, houve, também, valorização do ensino do sistema ortográfico, baseado no uso da língua, particularmente nas turmas de 2º e 3º anos, ocasião igualmente adequada, conforme endossa Morais (2009). Cabe ressaltar, entretanto, que nem sempre a exploração da ortografia esteve atrelada à reflexão.

Na turma de 1º ano este ensino foi vivenciado, mesmo que informalmente. Outro fato peculiar foi que as regularidades diretas não ganharam destaque nos grupos-classe. Nesse contexto em que o trabalho com o letramento, muitas vezes, silencia o ensino específico da alfabetização, podemos dizer que, nas três turmas do BIA, o ensino do SEA e o da ortografia assumiram destaque no espaço das aulas acompanhadas. Entretanto, as questões ortográficas necessitam ser tratadas de forma mais reflexiva e interativa com os estudantes.

Assim como Silva e Morais (2005), defendemos um ensino das regularidades e irregularidades da norma ortográfica, cujo princípio seja a reflexão. Que o trabalho articulado entre a alfabetização e o(s) letramento(s) propicie a apropriação desse objeto de conhecimento que, certamente, contribuirá com o avanço, por parte do aprendiz, na leitura e na escrita. Ao definir metas ou expectativas para o desenvolvimento ortográfico ao longo da escolaridade, os professores, a partir de uma avaliação diagnóstica contínua, com respeito à heterogeneidade,

provocam o desempenho dos alunos. Assim, eles compreenderão a finalidade das atividades desenvolvidas, podendo ocasionar aumento do interesse por novas descobertas sobre a norma ortográfica (MORAIS, 2009).

Ensinar ortografia desde o ciclo de alfabetização, após o estudante apropriar-se do SEA e do valor sonoro das letras, já lendo e escrevendo pequenos textos, incita-o, desde os primeiros anos de escolarização, a refletir sobre os erros ortográficos. Desse modo, vai internalizando as regras que, por serem complexas, irão desafiá-lo sempre (MORAIS, 2009).

Em continuidade ao eixo Análise linguística, vamos nos deter ao ensino da gramática nas três turmas acompanhadas. Haveria um trabalho mais voltado à concordância verbo-nominal, pontuação ou, ao contrário, às classes de palavras?

3.8. A ANÁLISE LINGUÍSTICA: O ENSINO DA GRAMÁTICA NAS TURMAS ACOMPANHADAS

O ensino de língua portuguesa, no Brasil, esteve pautado no eixo da gramática normativa tradicional desde os primeiros anos do Ensino Fundamental. Portanto, era comum, antes mesmo de se ter uma autonomia na leitura e na escrita, os estudantes serem expostos a atividades de classificação de palavras (substantivo, adjetivo...). Um exemplo corriqueiro era a sistematicidade com que ocorria a análise morfológica de sentenças na escola. Esse cenário mais contribuiu para a ampliação do fracasso escolar, considerando que o sujeito aprendiz não estava inserido em práticas reais de linguagem.

O que vem se denominando, nas últimas décadas, como análise linguística, acopla, além do trabalho com o sistema de escrita alfabética - SEA, da norma ortográfica, o ensino de vários outros aspectos da normatividade que contribuem diretamente na coerência/coesão das produções escritas. Assim como Morais (2002), defendemos, nos anos iniciais, o ensino sistemático dos aspectos da norma da língua portuguesa, incluindo, por exemplo, a concordância verbo-nominal, a pontuação, e não a dedicação ao ensino das classes de palavras. Desse modo, cremos, assim como o autor, que o estudante avançará no eixo da textualidade.

A Tabela 7 aponta as atividades e a frequência com que o ensino da gramática foi desenvolvido no período observado. Os conteúdos gramaticais explorados pelas professoras expressaram relação com a leitura e a produção textual, a revisão textual, a paragrafação, a pontuação, bem como com algumas classes de palavras. Assim, procuramos mostrar como as

professoras ensinaram o funcionamento da língua em situações reais de uso, com vistas a aprimorar e ampliar as aprendizagens dos estudantes.

Tabela 7 – Frequência de ocorrência de práticas de Análise Linguística: Gramática nas turmas acompanhadas

| SUBCATEGORIAS | | P1 1º ANO | P2 2º ANO | P3 3º ANO | TOTAL SUBCATEGORIA | PERCENTUAL SUBCATEGORIA |
|-----------------------------|---|--------------|--------------|--------------|-----------------------|----------------------------|
| 1. | Encontros vocálicos e consonantais | - | 1 | 2 | 3 | 10,34 |
| 2. | Paragrafação | - | 2 | 7 | 9 | 31,03 |
| 3. | Classes de palavras (substantivo próprio e comum; maiúsculas e minúsculas; adjetivo; classificação de palavras quanto ao número de sílabas) | - | 3 | 6 | 9 | 31,04 |
| 4. | Pontuação em frases e/ou textos | - | 1 | 7 | 8 | 27,59 |
| TOTAL POR TURMA | | - | 7 | 22 | 29 | 100 |
| PERCENTUAL POR TURMA | | - | 24,13 | 75,87 | 100 | |

P= Professora - Fonte: Autoria própria.

Em concordância com os dados, as práticas de ensino da gramática recaíram, outra vez, conforme o esperado, sobre a turma de 3º ano (22), seguida pela turma do 2º ano (7). Na turma de 1º ano, período inicial da alfabetização, a análise e reflexão sobre a língua em relação às noções gramaticais não foi trabalhada, uma vez que, nesta etapa, a ênfase recaí sobre o SEA.

Desta forma, os conteúdos da gramática, assim como os da ortografia continuam sendo valiosos para essa etapa da escolarização, pois, conforme realçamos, a apropriação dos aspectos da normatividade auxilia, diretamente, na autonomia com a textualidade.

3.8.1 A prática da Gramática na turma de 2º ano

De acordo com os dados da Tabela 7, o trabalho para a apropriação da gramática ocorreu em momentos não muito simétricos (7), se comparados com a turma de 3º ano (22). As atividades vivenciadas no período observado recaíram sobre os encontros vocálicos e consonantais (1), o uso de paragrafação (2), maiúsculas e minúsculas (3) e a pontuação (1).

Nas entrevistas de grupos focais, ao elencar os conhecimentos estruturantes como garantia para a progressão das aprendizagens dos estudantes de um ano para o outro, a P2 assegurou que, na gramática, não aprofundava, apenas iniciava: “trabalhamos sinais de

pontuação, mas vemos que eles têm muita dificuldade de utilizá-los em produção de texto, até trabalhamos bastante, mas eles têm dificuldade, ainda, nessa questão” (P2 – 2ª ANO, 26/11/2018).

Compreendemos que os sinais de pontuação são recursos gráficos próprios da linguagem escrita. Embora não consigam reproduzir toda a riqueza da linguagem oral, eles estruturam os textos e procuram estabelecer os diversos sentidos apregoados pela unidade linguística. Para Silva (2010), a pontuação usada pelos alunos relaciona-se, de algum modo, às características dos gêneros textuais que foram produzidos, por isso as estratégias didáticas de reflexão sobre a pontuação precisam considerar as peculiaridades dos diferentes gêneros escritos.

Após leitura e compreensão do texto **A lâmpada de Aladim**, a P2, enquanto corrigia as questões com os estudantes, realizou algumas reflexões acerca de determinadas dimensões da gramática, tais como: uso de maiúsculas e minúsculas, sinais de pontuação e encontro vocálico. Assim, além de retomar conteúdos ortográficos, conforme vimos no tópico anterior, reforçou, também, alguns aspectos gramaticais:

P2: Para onde levou o Aladim?

Todos: Até o campo.

P2: O que aconteceu depois?

Todos: Fez uma abertura no chão e eles entraram no buraco.

P2: E depois, o que aconteceu? Quando utilizo pausa na fala, o que uso?

Todos: Ponto final.

P2: Vamos gente, vamos completar! [...] Esse CAMPO é o local, não é o nome desse local. Então podemos usar letra minúscula.

A1: Tia! Olha os encontros vocálicos das palavras GÊNIO e GAIOLA!

P2: GÊNIO, olha o encontro vocálico no final [...]. Ao terminarmos de escrever, o que colocamos?

Todos: Ponto final.

(P2 – 2º ANO, 11º DIA – 30/10/2018)

Neste caso, o ensino do uso de letras minúsculas esteve vinculado à classificação de palavras, por meio das observações que a professora fazia, quando corrigia as tarefas. Do mesmo modo, costumava enfatizar a necessidade de escrever utilizando a letra inicial maiúscula, durante a correção da atividade. Este episódio reforça a hipótese de que, ao trabalhar os substantivos, o intuito recaía em fazer com que as crianças reconhecessem a que classe as palavras pertenciam, a exemplo de quando reforçou “esse CAMPO é o local, não é o nome desse local”, uma vez que é comum utilizar maiúscula nos nomes de locais.

Um dos aspectos na normatividade extremamente importantes para a estruturação textual é a pontuação. Dependendo da alternativa, muda inteiramente o sentido do texto, da sentença. Essas marcas ajudam a organizar as estruturas e a enfatizar expressões e ideias. Ensinar pontuação é sempre um desafio. Então, é importante que os docentes mostrem não só os

aspectos sintáticos que envolvem a língua portuguesa, também, o semântico. Explicando de outro modo, a sintaxe constitui-se pela maneira com que o estudante organiza e relaciona as palavras em uma oração; a semântica diz respeito aos sentidos que as palavras podem tomar de acordo com o contexto.

Para Silva (2010, p. 141), “os sinais de pontuação não podem mais ser concebidos, nos dias atuais, como sinalizadores de pausas para respirar”, pois são recursos necessários à (re)construção dos sentidos do texto, constituem marcas de organização textual, traços de operações de conexões e, sobretudo, de segmentação do texto escrito.

Embora a estrutura silábica simples e mais habitual seja composta por uma consoante e por uma vogal, é possível ocorrer uma sucessão de vogais na mesma palavra, originando uma sequência de sons vocálicos. Essas sequências são chamadas de encontros vocálicos. Os alunos já haviam estudado este conteúdo anteriormente às observações e, por isso, a P2 apenas assinalou a existência na palavra GÊNIO. É importante reconhecê-los para dividir corretamente os vocábulos em sílabas.

As explicações da professora não vieram isoladas, mas a partir de uma situação de compreensão escrita de texto. Ela procurou contemplar a apropriação da norma vinculada à composição textual. Com este fazer, demonstrou conhecer as mudanças didáticas para o ensino da gramática, promovendo a análise e a reflexão sobre o uso da língua, aproveitando possíveis erros dos estudantes como componente de aprendizagem (CHARTIER, 1998). É interessante pontuar que não houve, em se tratando do erro, uma perspectiva de tratá-lo epistemologicamente, ou seja, analisar a natureza dos equívocos cometidos pelos estudantes, a fim de apontar outras lógicas de resolução, conforme defende Astolfi (2006).

De qualquer maneira, consideramos pertinente assinalar que, na prática observada, houve uma preocupação com os diferentes ritmos de aprendizagem, alinhando-se ao declarado na entrevista. Mesmo diante das dificuldades encontradas, a professora demonstrou clareza quanto às expectativas de aprendizagem para o ano-ciclo em que atuava, na área de língua portuguesa.

Sempre procurava encaminhar determinadas explanações sobre aspectos relativos aos usos linguísticos, tais como letras maiúsculas e pontuação, para que os educandos permanecessem cuidadosos com os usos da língua. Chegou a explorar a paragrafação; entretanto, um trabalho que ultrapassasse a informação de que é preciso *dar um espaço* na pauta para introduzir a escrita, não ocorreu. Tal análise foi feita por Silva (2008), ao estudar produções textuais de estudantes, mais especificamente, cartas de reclamações, quanto ao uso da paragrafação. A mestra enfocou, também, a concordância quanto aos sujeitos e verbos na

oração. Essa reflexão, mesmo no nível da sentença, contribui para uma escrita que se aproxime da norma de prestígio, um dos objetivos do ensino de língua na escola, conforme assinala Franchi (1985).

O trecho de aula que segue ilustra bem o trabalho com a pontuação a partir da reescrita do conto **A galinha ruiva**. Nele procurou, em nosso entendimento, aliar aspectos sintáticos e semânticos, pois, para utilizar bem os sinais de pontuação, a paragrafação, as letras maiúsculas e minúsculas, faz-se necessário entender como as palavras são organizadas para formar frases e textos:

P2: Se é título, escrevemos no meio da linha. O título começamos com letra maiúscula ou minúscula?

Todos: Maiúscula.

A1: Tia! Coloca o título do outro lado em letra cursiva?

P2: Agora estou começando um parágrafo, vou utilizar letra maiúscula ou minúscula?

Todos: Maiúscula.

P2: [...] Agora novo parágrafo. Depois que ela colheu? [...].

A2: Tia, nós vamos continuar?

P2: Não, vamos começar outro parágrafo. Começou o parágrafo, letra maiúscula no início. Uso letra maiúscula no meio do texto?

Todos: Não. Só se for nome de pessoas.

A3: Só se for cidade, país, rua [...].

(P2 – 2º ANO, 11º DIA – 30/10/2018).

Ao analisar os aspectos mais relevantes do ensino da gramática, foi possível confirmar, como Silva e Tenório (2015), que houve uma oscilação entre permanências e rupturas. Porém, existiu, visivelmente, um **ensaio** em promover atividades que amparassem os alunos a desenvolver a reflexão sobre a língua, bem como a comunicação e a interação, articulando-as aos eixos de leitura e produção de textos. Entretanto, na última frase: **Só se for cidade, país, rua**, faltou dizer que após ponto final também.

Além de compreendermos que o professor mobiliza saberes, como afirma Chartier (2000), a atividade docente possui um tempo relativamente longo, o que permite a utilização de práticas múltiplas que mais coadunam aos fazeres cotidianos. Para a autora, os saberes e as práticas dos professores entrelaçam-se às experiências profissionais anteriores e às experiências vivenciadas durante o exercício da ação docente, especialmente no contexto da sala de aula. Significa que as estratégias pensadas no exterior guardam certa distância com o agir profissional, o que denuncia que esse cotidiano tem vida própria e se impõe às demais instâncias de produção de saberes.

3.8.2 A prática da Gramática na turma de 3º ano

Os dados da Tabela 7 revelaram que a P3 trabalhou mais sistematicamente a análise e reflexão sobre a língua em relação aos conteúdos de gramática (22). As atividades vivenciadas durante as observações recaíram sobre os encontros vocálicos e consonantais (2), a classificação quanto ao número de sílabas (2), maiúsculas e minúsculas (2), adjetivos (2), totalizando 6 atividades referentes à classe de palavras, uso de paragrafação (7) e pontuação (7).

A P3 sublinhou que, ao 3º ano, competia enfatizar a pontuação, “agora para este finalzinho eu vi, até eles se apropriando do uso dos sinais de pontuação, dos parágrafos. Claro que os que conseguiram fazer bem isso chegaram a ser uns 15% da turma” (**P3 – 3º ANO, 26/11/2018**). A turma era composta por 25 alunos.

A ação de elaborar/estruturar parágrafos é, também, uma convenção da escrita, assim como a ortografia e a pontuação. A paragrafação desenvolve-se em torno de uma ideia central e apresenta diferentes modos de organização, definida em função do gênero textual e do objetivo de quem o escreveu. Está relacionada à progressão temática, que consiste em manter o assunto, mas variar o aspecto que será abordado. Esta dimensão é importante para a tessitura do texto e, conseqüentemente, para a conquista de sua coesão e coerência.

Para ensinar os sinais de pontuação, a P3 utilizou cartazes e colou-os com fita crepe no quadro. Eram cinco imagens de uma mesma pessoa (um homem). Em cada uma delas, ele fazia uma expressão diferente. Escreveu cinco frases, também, no quadro, para que as crianças identificassem qual se adequaria melhor a cada cartaz ou imagem. Leram juntos e fizeram as correlações:

P3: Quando lemos uma frase, temos que fazer uma entonação. A nossa voz, nosso rosto, nossas expressões vão modificando. Vamos ler juntos a frase?

Todos: SERÁ QUE MEU PLANO DARÁ CERTO?

P3: Qual é o sinal de pontuação?

Todos: Interrogação.

P3: Qual das expressões se identifica mais com essa frase?

Todos: A PIZZA ACABOU!

P3: Que sinal é esse?

Todos: Exclamação.

P3: Ele está feliz ou triste porque a pizza acabou?

P3: Quem ficaria alegre aqui?

Todos: VAMOS PARA O NICOLÂNDIA!

P3: Qual é o sentimento?

Grupo: Ele está negando.

Todos: NÃO QUERO SAIR COM A JÚLIA.

P3: Qual é a expressão? De satisfação. (Ela mesma completou).

Todos: VOCÊ É BONITA (**P3 – 3º ANO, 5º DIA – 29/05/2018**).

Neste exemplo, a reinvenção da P3 não pode ser reconhecida como um desvio, mas como possibilidade real de inovação pedagógica que necessita ser estimulada, pois as imagens contidas nos cartazes atribuíram sentidos para as frases. Logo, permitiram aos aprendizes analisá-las e refletir sobre os usos dos sinais, garantindo a compreensão dos efeitos de sentidos, esquivando do abstrato, uma vez que a professora cuidou de contextualizar cada sentença. Ao utilizá-las, não podemos as conceber como soltas, aleatórias; ao contrário, todas elas foram dotadas de características diferenciadas e, quando inseridas em uma frase, assumem funções, papéis específicos, de modo a tornarem-se ainda mais claras e precisas.

Entretanto, em outros momentos, a docente oportunizou o trabalho por meio dos gêneros textuais, tornando-o objeto de reflexão. No contexto do texto, a pontuação se complexifica e assume, de fato, um trabalho mais completo, quanto a apreçoar sentidos nessa unidade linguística por meio da pontuação.

Seu modo de fazer mostrou que o *saber ensinado* e o *saber a ensinar*, embora necessitem estar conectados, tornam-se diferentes. Ela tornou mais acessível os conceitos que pareciam ser complicados. Isso sugeriu que o *saber a ensinar* e o *saber ensinado* passam por transformações, o que não significa simplificação dele, mas uma produção cultural que surge do saber escolar (CHEVALLARD, 2005; CERTEAU, 2014; CHARTIER, 2005; CHERVEL, 1990).

Em duplas, construíram frases acerca de alguns sinais de pontuação indicados (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação e vírgula). A P3 explicou a atividade, exemplificando no quadro. Algumas duplas discutiram o que iriam escrever:

P3: As duplas devem pensar junto (sic).
 A1: Tia! E esse? Não entendi.
 P3: Se eu dormir, acordo bem.
 A2: Se não dormir, não acordo bem.
(P3 – 3º ANO, 5º DIA – 29/05/2018).

Continuaram trabalhando em duplas, enquanto a professora transcrevia a atividade no quadro. Duas delas nos pediram ajuda. A primeira havia trocado o sinal de interrogação pelo de exclamação. A segunda estava com dificuldade na frase de ponto final, que iniciava com **SE**. Não estavam conseguindo dar continuidade. Fiz algumas colocações do tipo: Se for ao cinema hoje, levarei um casaco. Outras duplas que a professora atendia tiveram certa dificuldade em completar as frases que levariam vírgula.

Então a professora explicou no quadro para todos, com exemplos: “na escola aprendi português, matemática e ciências”. Completou que precisam escrever pelo menos três coisas.

A professora combinou com as crianças: “cada aluno que eu indicar, irá ler a sua frase. Vou registrar algumas, mas não vão apagar a de vocês”. Todos queriam ler. Então iniciou solicitando às duplas que lessem suas frases para os colegas:

P3: Uso do ponto final.
 1ª dupla: Eu vou para o parque.
 2ª dupla: Se eu voltar, volto às 10 horas.
 3ª dupla: Eu acho que vou dormir.
 4ª dupla: Não quero sair.
 P3: Uso do ponto de interrogação. Agora são perguntas.
 5ª dupla: Quantos meninos têm?
 6ª dupla: Posso ir lá na fazenda?
 7ª dupla: Qual é minha sala?
 8ª dupla: Quem foi que me mordeu?
 9ª dupla: Quem foi que fez isso?
 P3: Uso do ponto de exclamação.
 10ª dupla: Como gosto de correr!
 11ª dupla: Como sou linda!
 1ª dupla: Que susto!
 2ª dupla: Que coisa bonita!
 3ª dupla: Que coisa estranha!
 4ª dupla: Que milagre!
 5ª dupla: Que benção!
 6ª dupla: Nossa! Como é lindo!
 7ª dupla: Nossa! Como você é bonita!
 8ª dupla: Puxa, que tragédia!
 P3: Emoção forte. Uso da vírgula.
 9ª dupla: Na feira, comprei banana, maçã e uva.
 10ª dupla: Na escola, aprendi ler, escrever e contar.
 11ª dupla: Na minha casa tem limão, laranja, melancia e sorvete.
(P3 – 3º ANO, 5º DIA – 29/05/2018).

Os sinais de pontuação empregados na língua escrita têm a função de tentar recuperar recursos específicos da língua falada, tais como a entonação e os sentidos. Por isso, a forma de ensiná-los reflete na apreciação da leitura de um texto e faz com que os estudantes vejam sentido em usá-los para melhor comunicar suas ideias, indicando a maneira mais adequada de ler seu texto e se fazer entendido. Portanto, Silva (2010) assegura que os sinais de pontuação estão em estreita conexão com os gêneros textuais.

No período observado, a P3 valeu-se de quase todos os sinais, a exemplo do ponto final, da vírgula, do ponto e vírgula, do ponto de interrogação, do ponto de exclamação, das reticências e, particularmente, dos dois pontos e do travessão, conforme veremos mais adiante. Observamos que esse ensino foi disposto por meio de reflexão, oportunizando ao estudante a reescrita do texto, como nova possibilidade de ressignificar o que estava sendo dito, conforme vimos anteriormente.

A professora, ao trabalhar com as fábulas, continuou a desenvolver, com os estudantes, uma série de atividades com os sinais de pontuação no LD. Convidou-os para realizarem a leitura individual, em voz alta, das questões propostas:

P3: Vamos fazer o seguinte: Vou fazer a questão número 1 com vocês! Vamos retomar o que falamos [...].

A1: O travessão usamos para quê?

P3: Para apresentar a fala do personagem. Quantos travessões há no texto?

Todos: quatro.

A2: Circule de vermelho os travessões que foram usados para marcar o começo da fala de um personagem.

P3: Vamos circular apenas o travessão. Não é a frase inteira. Observem se é o início de uma fala: AH! MEU FILHO! QUEM DISSE ISSO? É o começo de fala de um personagem?

Todos: Sim.

P3: Quando o narrador fala, é o começo de uma fala?

Todos: Não!

P3: Quantos vocês encontraram? Descobrimos, então, duas formas de utilizar o travessão. Viram? Observem!

A3: Complete a frase com a conclusão.

P3: Nessa fábula, os travessões foram empregados para? E para? O que é conclusão? O que entendemos sobre o uso do travessão? Vamos colocar assim: (mostrou no quadro).

A4: Marcar a fala dos personagens e para separar a fala do narrador da fala dos personagens.

(P3 – 3º ANO, 7º DIA – 05/11/2018).

Pediu que prosseguissem respondendo a outras questões. Em seguida, precisariam circular de azul os travessões que foram usados para separar a fala do narrador da fala da personagem. A professora passou pelas mesas de alguns alunos que demonstraram não entender as questões. Explicou e seguiu olhando. Por fim, continuaram:

P3: Leia a questão número dois para nós!

A5: Circule, no trecho abaixo, outro sinal de pontuação empregado para separar a fala do narrador da fala da personagem (leu fluentemente o trecho). Complete: O nome do sinal é?

P3: Vamos continuar! Que sinal é esse? (as crianças não responderam). Que sinal é esse que tem aí depois de “Contou a ela”?

Todos: Dois pontos.

P3: Podia ser o travessão?

Todos: Não.

P3: Esse marca o começo das falas. Então, qual é?

Todos: Dois pontos.

P3: A menina falou: antes do que vou dizer, coloco o travessão. Na maioria dos casos, são dois pontos. Vocês escreveram? Podemos ir para a questão número 3?

A6: Copie uma frase que seja apenas do narrador que conta a história. Depois de sair sozinho pela primeira vez

P3: Tem várias falas do narrador. Pensa, pega uma delas e escreva.

A7: Releia esta frase da fábula. Um ratinho vivia num buraco com sua mãe. No quadro a seguir, copie as palavras dessa frase que indicam: as personagens; o tempo em que se passa a história; o lugar onde se passa a história.

Todos: Ratinho, mãe.

P3: Se o ratinho vivia, esse tempo qual é? O que já passou! Vivia

Todos: Num buraco.

A8: O ratinho encontrou o galo e o gato. Escolha duas características de cada um desses animais apresentados pelo ratinho e escreva nos quadros.

(P3 – 3º ANO, 7º DIA - 05/11/2018).

Ensinar e aprender o uso da pontuação não é tarefa fácil. Na empregabilidade dos sinais de pontuação, o professor carece usar uma metodologia que contribua para que os estudantes aprendam de forma reflexiva e adequada, obtendo habilidades linguísticas necessárias para as expressões orais e escritas. Para Silva (2012), o ensino da pontuação tem sido realizado por meio de regras equivocadas, como as que relacionam a pontuação às pausas da fala, acrescido de atividades, onde é requerido dos alunos pontuar frases isoladas.

No entanto, a P3 conseguiu destacar a relevância dos sinais de pontuação para a leitura e a escrita, permitindo o exercício de análise e reflexão. Em sua *arte de fazer*, muitas vezes invisível e desconhecida, ela valeu-se de sua própria experiência e encontrou sentidos para os textos que lê (CERTEAU, 2014), mas eles foram investidos de uma nova identidade, legitimada no chão da escola e da sala de aula.

Em seguida, trabalhou os adjetivos, ao solicitar que os estudantes escolhessem duas características para o galo e duas para o gato, animais apresentados pelo ratinho no conto. A P3 retomou o texto **Os cabelos de Sara**³⁶ para dar exemplos:

P3: Na história, **Os cabelos de Sara**, demos características para ela. Quem se lembra? Características podem ser chamadas de quê?

Todos: Adjetivos – respondeu um grupo.

P3: O ratinho falou algumas características do GALO. Como ele era? O que o ratinho falou sobre ele? Ele era GRANDALHÃO... É isso?

Todos: Não. Tinha pedaço de carne crua e o grito era alto que fazia medo.

P3: E o GATO?

Grupo: MACIO, ELEGANTE seu rabo, SIMPÁTICO.

(P3 – 3º ANO, 7º DIA – 05/11/2018).

Uma menina nos questionou, anteriormente à explicação da professora, arriscamos responder:

A1: O que são características?

Pesquisadora: Características são descrições positivas e/ou negativas, por isso assumem a função de qualificação. Por exemplo: quando na história lida

³⁶ ANDRADE, Gisele Gama. *Os cabelos de Sara*. Brasília: Editora Abaquar, 2017.

pela professora dizia: “Sara seus cabelos são lindos, diferentes [...] Todos nós somos diferentes, por isso, somos únicos e especiais” [...].

(P3 – 3º ANO, 7º DIA – 05/11/2018).

As classes de palavras possuem determinadas características expressas por um grupo, tais como: nomeando seres, atribuindo qualificações, indicando quantidade, variam quanto ao gênero, número, grau, tempo, modo, pessoa, como ocorre com a classe dos verbos, entre outros aspectos. Então, os adjetivos são palavras variáveis que designam especificações aos substantivos, caracterizando-os. Por se constituírem tanto de descrições positivas, quanto de descrições negativas, assumem a função de qualificação.

Entendemos, assim como Morais (2012), que nomear um objeto, por exemplo, não auxilia o educando a avançar nos aspectos textuais e da norma linguística. Por essa razão, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as classes de palavras não devem ser prioridades no ensino de língua. Ao contrário, conforme já assinalamos, após apropriação do SEA, é importante realizar um trabalho sistemático com a norma ortográfica, com aspectos, tais como pontuação, concordância verbo-nominal, paragrafação, entre outros. Tais objetos de conhecimentos auxiliarão o estudante a avançar no uso competente da língua. Por outro lado, ao nos remetermos ao trecho anteriormente explicitado, é possível verificar que não houve um ensino da classe adjetivo de forma mecânica, mas por meio das características dos personagens foi possível inserir os estudantes em um processo de interação com o texto.

Em outro dia, levou a fábula **A cigarra e a formiga**³⁷ para os estudantes ordenarem os parágrafos. Ela pediu que circulassem de azul os dois pontos e pintassem de vermelho o travessão. No final, fizeram a leitura e corrigiram coletivamente:

P3: Gente! Não confundam travessão com hífen. Prestem atenção! Peguem o texto de vocês! (Referindo-se à fábula, já ordenada). Olha só, **A cigarra e a formiga**. Vamos ler juntos? Vou contar até três para lermos juntos. Aqui tem travessão?

Todas: Não.

P3: É hífen separando as palavrinhas: EMPRESTAR-ME? No terceiro parágrafo, começa com quê? Por que tem o travessão aqui?

A1: Porque é a fala do texto.

P3: É a fala do texto ou dos personagens?

A1: Dos personagens.

P3: Vamos ler o próximo parágrafo? Começa com o que esse parágrafo?

Todos: Travessão.

P3: Gente! Tem outro travessão aí? Vocês viram? Esse travessão está separando o quê?

Todos: A fala do personagem da fala do narrador.

P3: Depois temos outra fala que começa por travessão novamente?

Todos: O que fez a senhora durante todo o verão?

³⁷ FONTAINE, Jean de La. *Fábulas*. Rio de Janeiro: Revan, 2002 (página 10).

– Eu cantei! Um é a fala da cigarra e a outra da formiga (leram).
 P3: Outra coisa que não conversamos: o que a formiga falou para a cigarra? Vocês acharam certo?
 Todos: Sim!
 P3: Ela não trabalhou, não foi? Mas podíamos ensinar a ela que poderia ter trabalhado. Se fossem vocês, dariam a comida a ela?
 Alguns: Não!
 P3: Podíamos ter dado, mas avisado a ela: Dessa vez, vamos doar, mas da próxima vez, trabalhe!
(P3 – 3º ANO, 9º DIA – 08/11/2018).

A proposta dessa aula levou em consideração a organização do conteúdo textual, estruturando os períodos, articulando ideias. Além disso, nos momentos de intervenção, ela analisou com os alunos os elementos que compunham o texto, tematizando a paragrafação como objeto de ensino, e orientou o ensino sistemático dos sinais de pontuação comuns a este gênero.

Em seguida, deram continuidade com outra atividade acerca destes sinais de pontuação. A P3 foi respondendo no quadro, com a ajuda da turma. Inicialmente, escreveu: **uso do travessão e dois pontos**, e exemplificou com frases de outras fábulas já trabalhadas em sala de aula:

P3: Trouxe aqui umas frases e eu gostaria que vocês me ajudassem. São falas de personagens das fábulas que lemos. Está sem os dois pontos e sem travessão, vocês vão me ajudar a organizá-las. A outra rã respondeu o boi. Onde colocamos os dois pontos? (Escreveu no quadro a frase) Vejam! Onde vamos colocar os sinais de pontuação? A tartaruga disse tenho pena de você.
 Todos: A tartaruga disse:
 _ Tenho pena de você.
 P3: Posso colocar letra minúscula no começo das frases?
 Todos: Não, maiúsculas.
 P3: A cigarra disse no verão, cantei o calor não me deixou trabalhar. Como ficará? Onde começa a fala da cigarra?
 Todos: A cigarra disse:
 _ No verão cantei, o calor não me deixou trabalhar.
 P3: A formiga disse cantastes! Pois agora dança. (A professora pediu ao grupo da esquerda) Como ficará?
 Grupo: A formiga disse:
 _ Cantastes! Pois agora dança.
 P3: Onde ficarão os dois pontos? Depois de qual palavra? (Releu com eles todas as frases feitas anteriormente). Outro grupo vai ler esse. O grupo do meio.
 Grupo: O ratinho pediu e implorou não me esmague, um dia posso ajudá-lo. O ratinho falou.
 P3: Vejam, aqui não tem... Como vamos fazer?
 Todos: O ratinho pediu e implorou:
 _ Não me esmague, um dia posso ajudá-lo. (As crianças responderam).
 P3: Vamos ler? Depois, a rã repetiu a pergunta: quem é a maior agora? Onde coloco os dois pontos?

Todos: Depois a rã repetiu a pergunta:

– Quem é maior agora?

P3: Certo? Vocês agora irão pegar os cadernos. Escreveu no quadro.

A1: É para copiar, tia?

P3: Sim.

(P3 – 3º ANO, 9º DIA – 08/11/2018).

Então informou que deveriam registrar, nos cadernos, as frases exemplificadas no quadro. Enquanto copiavam, ela deu assistência ao aluno não alfabetizado. Pediu a ele que recontasse a fábula trabalhada. Ele recontou com a ajuda dela, depois desenvolveu com o aluno algumas atividades do SEA, a exemplo da identificação de letras.

É comum encontrarmos nas fábulas trechos em discurso direto, isto é, onde há o emprego de dois pontos, seguidos de travessões. Ela mostrou a relação existente entre estes sinais e o gênero textual, ensinando-os como são pontuadas as fábulas. Em conformidade com Silva (2012), os sinais de pontuação não são unidades abstratas, geralmente possuem características linguísticas e discursivas típicas de determinados gêneros escritos. Assim fez a P3, já que ela permitiu a discussão sobre a função que os dois pontos e o travessão geralmente assumem no texto, nesse caso, na fábula.

3.8.3 Breve síntese face à prática da Gramática nas turmas acompanhadas

Cabe ressaltar que o ensino de gramática ainda necessita ser muito debatido. A reflexão sobre os aspectos linguísticos originam inúmeros impactos e incertezas entre os docentes dos anos iniciais, pois, além de se confrontarem com crises internas procedentes de falhas e omissões durante a formação inicial, ainda esbarram com a carência de formação, genuinamente continuada, ou pela natureza de seu ofício. É preciso sublinhar, também, a carência de ambientes que promovam a reflexão sobre suas práticas e seus cotidianos. Muitas vezes, isto os obriga a produzirem saídas e táticas (CERTEAU, 2014).

O texto é uma unidade linguística importante no ensino da língua, por estarmos inseridos em um ambiente social, letrado, é a linguagem que medeia a interação linguística. Assim, o ensino de normas prescritivas e nomenclaturas cederam lugar à análise e à reflexão como foco das aulas. Deste modo, mesmo com uma metodologia ineficiente para o ensino da gramática, percebemos os esforços que foram produzidos para abordar os conteúdos, a exemplo dos sinais de pontuação que, em momentos específicos, não foram ensinados de forma superficial.

Entretanto, o ensino da gramática ainda não conseguiu sanar todas as suas dimensões. Essas foram testemunhadas durante o período observado, no 2º ano, enquanto emprego de maiúsculas e minúsculas, paragrafação e sinais de pontuação, acrescenta-se a elas os

adjetivos, na turma de 3º ano. Como vimos, a reescrita de textos mostrou-se como um meio para consolidar a articulação da produção de textos com a análise linguística, bem como as correções de outras atividades, a exemplo das questões de compreensão textual. Para essa articulação, as professoras realizavam acompanhamento individual e coletivo, tendendo à análise e reflexão, com os estudantes, acerca do processo de escrita e suas dimensões gramaticais.

Nas práticas de ensino das professoras, esse ensino não foi silenciado ou abolido das aulas, tendendo à apologia do letramento ou à ditadura do texto (MORAIS, 2009). Entretanto, o texto constituiu-se como unidade de ensino para focar os conteúdos da gramática, ainda que careça de aprimoramento e apropriações para sanar as confusões e incertezas entre as docentes, a importância de articular o trabalho da textualidade com a normatividade.

Na concepção de Silva e Tenório (2015, p. 747), discussão acerca destas práticas possibilita um “encontro produtivo entre os discursos acadêmicos e os diversos modos de fazer das professoras”. No ensino da gramática, houve a prevalência dessas atividades na turma de 3º ano. A nosso ver, isto assinala para uma progressão nesse eixo do ensino de língua, diferentemente do que ocorreu com produção de textos.

Fechando nosso texto, expusemos nossas considerações finais acerca da progressão do ensino de língua portuguesa no Bloco Inicial de Alfabetização - BIA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas conclusivas de nosso estudo, recuperamos o objetivo, que foi o de investigar, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, as *artes de fazer* e a progressão do ensino de língua portuguesa no Bloco Inicial de Alfabetização - BIA, considerando as prescrições oficiais para essa etapa da escolarização. Sublinhamos que, embora tenhamos acessado estudos nessa direção, entendemos ser esse um tema que merece ser amplamente discutido em nosso país, considerando tanto as relações de força que marcam o campo curricular quanto, por vezes, o desconhecimento do que é praticado no chão das escolas brasileiras. Situando-nos em um estudo de caso, ocupamo-nos de problematizar e contribuir, sobretudo, com esse segundo aspecto.

Ao longo de um ano letivo (2018), acompanhamos três turmas do então conhecido **ciclo de alfabetização** (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental) de uma escola pública do Distrito Federal. Conforme realçamos no capítulo da metodologia, foram 12 observações em cada sala de aula, distribuídas igualmente no primeiro e segundo semestres letivos. Assumimos, como categorias centrais, os eixos de ensino de língua portuguesa e, como transversais, aspectos ligados ao tratamento da heterogeneidade das aprendizagens, à formação continuada, aos materiais didáticos, entre outros. No intento de condensarmos nossos principais resultados, passamos a elencar e entrecruzar nossos dados a partir dos eixos considerados no estudo.

No que se refere à **leitura textual**, assim como realçou Oliveira (2010), as professoras pesquisadas monopolizaram essa atividade, delegando ao estudante, quase sempre, a condição de ouvinte (6/4/6, respectivamente). Ao entrecruzarmos com a leitura em voz alta realizada pelo aprendiz, somente o 3º ano superou o encaminhamento destacado anteriormente (1/4/8, considerando 1º, 2º e 3º anos). Contudo, de fato, o que chama a atenção é o 1º ano que, nesse caso, acentua a ausência de progressão, ao considerarmos as duas categorias. O curioso é que, mesmo nas situações de leitura coletiva com ajuda da professora, o grupo do 1º ano não foi oportunizado, sistematicamente (2/7/3). Os dados ilustrativos trazidos para essa síntese conclusiva do eixo de leitura atestam a urgência em criar alternativas didáticas variadas que insiram o estudante nesse andaime: leitura/compreensão/produção/análise linguística, de forma equitativa na sala de aula.

Conforme referendamos nesse estudo, Brandão (2005) assinala que, sem a **compreensão**, a leitura perde todo o sentido. Desde já retomamos o dado de que, do conjunto das observações realizadas, houve prevalência da compreensão oral, se comparada à escrita (41/22). Desse retrato, realçamos, ainda, a presença majoritária de questões de fácil

localização de informações (7/14/9, 1º, 2º e 3º anos, respectivamente), bem como de opinião (5/8/9, 1º, 2º e 3º anos, respectivamente), se confrontadas com as questões inferenciais (1/3/7, 1º, 2º e 3º anos). Nossos dados indicaram, portanto, tímido investimento em questões argumentativas, o que revela que os estudantes envolvidos nesse estudo não estavam sendo expostos a uma análise do conteúdo implícito dos textos explorados.

No concernente à **produção textual**, chamou-nos a atenção a baixa frequência dessa prática na turma de 1ª ano, já que, nos dias observados, essa prática foi desenvolvida apenas uma vez. Ficou evidente o abismo em relação às turmas de 2º e 3º anos (5/6, 2º e 3º anos respectivamente). Nove anos depois do estudo realizado por Oliveira (2010), considerando seu período de conclusão, o cenário é semelhante, resguardadas as singularidades de cada pesquisa. Para rememorar ao leitor desse estudo, nenhum momento de reescrita textual foi realizado na turma de 1º ano; aliás, somente uma situação de produção oral coletiva foi verificada nesse grupo. Isto parece atestar que, embora houvesse um discurso homogêneo de alfabetizar-letando, a ênfase pareceu recair sobre os aspectos da análise e reflexão sobre a língua: sistema de escrita alfabética - SEA.

Em relação à **oralidade**, assinalamos que este eixo se constituiu em um campo singular, notadamente complexo e que se refletiu no desenho das análises das práticas acompanhadas. Reconhecemos, com base nos dados produzidos, que no terreno da oralidade, as salas de aula necessitam se constituir em locais de interações cotidianas, desenvolvendo habilidades de uso público da língua oral, bem como o reconto de textos, atividade riquíssima na/para a apropriação da linguagem dos diversos gêneros textuais. No entanto, não registramos nenhum momento dedicado a esse fim na turma de 1º ano e um no 3º ano do bloco. Inferimos que, no caso da turma de 3º ano, o inexpressivo espaço dessa atividade ocorreu por conta de a escrita ocupar lugar de destaque frente às demais turmas. Em contrapartida, ao considerarmos o trabalho prévio à leitura de textos/conteúdos/temas abordados, nossos dados confirmaram presença majoritária no grupo do 3º ano (10), enquanto nos demais, ocorreram apenas em cinco ocasiões. Atestamos a ausência de progressão no BIA com um aspecto de extrema relevância na/para a compreensão textual, conforme acentua Solé (2012).

Alinhando-se ao que preveem os documentos oficiais voltados para a alfabetização, os dados relativos ao ensino da **análise linguística/sistema de escrita alfabética - SEA** revelaram maior frequência nas turmas de 1º (127) e 2º (107), ao confrontarmos com o 3º ano (27). As professoras foram unânimes em revelar partir do texto. Inferimos que, talvez por esse quadro, houve baixo investimento no eixo de produção de textos. O texto, ora foi tomado como uma unidade de sentido em si; outras, como ponte para exploração das unidades

linguísticas menores. Outro dado que nos chamou a atenção foi o tímido investimento em habilidades de consciência fonológica na turma de 1º ano, ao confrontarmos com o 2º. Reconhecemos, assim como Morais (2012), que durante a apropriação da escrita alfabética, o aprendiz lança mão de reflexões fonológicas para avançar rumo à apropriação autônoma desse objeto de conhecimento. Cabe, portanto, à escola, lançar mão de intervenções didáticas que se valham dessas habilidades, compreendendo a constelação que caracteriza esse campo.

Fechando, em caráter de síntese, o bloco de **análise linguística**, destacamos que o ensino de **ortografia** esteve centrado, conforme esperado, nos 2º (25) e 3º (33) anos, se confrontados com o 1º (3). De acordo com Morais (2012), após apropriação do SEA, por volta do 2º ano do Ensino Fundamental, é possível iniciar um trabalho com as convenções ortográficas. No caso dos dados produzidos neste estudo, inferimos que, por conta desse objeto de conhecimento não ocupar o mesmo espaço que o sistema de escrita alfabética - SEA, acreditamos na interferência do processo de didatização. Em outras palavras, reconhecemos os esforços empreendidos pelas professoras, mas acentuamos que houve prevalência de intervenções voltadas à verificação das grafias corretas, e não uma sistematicidade nas intervenções reflexivas, considerando as regularidades da norma ortográfica. Em relação ao eixo de **análise linguística/gramática**, como pressupúnhamos, a ênfase recaiu, sobretudo, na turma de 3º ano. Aspectos, tais como paragrafação, pontuação e classes de palavras estiveram presentes, sobretudo naquele grupo-classe.

Conforme realçamos no nosso quadro teórico, a proposta dos **ciclos** prevê o atendimento à **heterogeneidade** das aprendizagens, a flexibilização curricular, entre outros aspectos. De acordo com o que nossos dados apontaram, as docentes buscaram acompanhar os estudantes em suas especificidades, mas, de forma concomitante, demonstravam preocupação com a apropriação autônoma dos objetos enfocados na área de língua. No término do ciclo, o intuito era de que os estudantes escrevessem e lessem com maior independência. Parecia haver consenso quanto ao perfil esperado no 1º ano do ciclo, momento em que o estudante teria que se apropriar do sistema de escrita alfabética - SEA, bem como produzir pequenos textos. A mesma clarificação não ocorreu em relação aos 2º e 3º anos, etapa em que as profissionais pareciam caminhar sem uma orientação oficial clara.

Entendemos que, para além da prática, a **progressão do ensino** pode ser apreendida, também, pelo material didático. No nosso caso, o intuito foi analisar esse aspecto pelas práticas desenvolvidas em turmas do BIA. Ao nos remetermos àquele material, sublinhamos que houve uso sistemático de livros literários, fichas com palavras, cartazes, vídeos, livros PNLD, caderno de apoio, mas, paralelamente, a presença de folhas xerografadas.

Em conformidade com os dados descritos neste estudo, foi possível apreendermos avanços nas práticas de ensino de língua nas três turmas acompanhadas, de modo que os estudantes estavam sendo expostos a diferentes arranjos didático-pedagógicos (CHARTIER, 2007). Por outro lado, é inegável que o debate da progressão, em nosso entendimento, necessita alcançar maior espaço do ponto de vista das prescrições, dos materiais didáticos, bem como das práticas pedagógicas.

Por isso, reiteramos: como assegurar a progressão no ciclo, de modo a defender uma prática sistemática de leitura e produção textuais, também, no 1º ano? Por que as concepções mudam abruptamente do 1º ao 3º anos do ciclo? Como inserir, gradativamente, os estudantes na prática de compreensão textual que ultrapasse as questões de fácil localização? Até que ponto o fazer das alfabetizadoras pode contribuir para que os estudantes extrapolem as formas de comunicação informais para práticas mais formais de comunicação pública? Como garantir um trabalho mais voltado à concordância verbo-nominal, à pontuação, ao invés das classes de palavras?

Necessitamos enfrentar tais questões e avançarmos na progressão desses eixos no ciclo, uma vez que o terreno da prática ainda indica escolhas intuitivas, embora, em alguns casos, conforme sublinhamos, a exploração dos objetos de saber estava alinhada com o que preveem os documentos de alcance nacional, a exemplo dos cadernos do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (BRASIL, 2012a).

No nosso país, ao longo dos programas de formação continuada no campo da alfabetização, vimos acompanhando a descontinuidade das políticas. Em nossa compreensão, isto vem se traduzindo em entraves para avanços significativos no ensino e na aprendizagem nessa área. A ausência de progressão, para nós, está vinculada a esse quadro macro das políticas de governo, que parece não assumir compromisso com a instauração de políticas de Estado.

Concluimos com uma compreensão mais consolidada, por meio da realização deste estudo de caso, mas com a clareza de que essa discussão carece de continuidade, já que acreditamos que a pesquisa pode (e deve) incidir em impactos nas políticas públicas educacionais. Em se tratando do *saber a ensinar* e o *efetivamente ensinado* (CHEVALLARD, 2005), entendemos que o diálogo efetivo entre quem formula as prescrições e quem está em sala de aula é fundante para alcançarmos resultados robustos nos processos de ensino e de aprendizagem. A progressão? Está, certamente, mediando tudo isso.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. *Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da Língua Portuguesa: apropriações de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. Textos que ajudam a organizar o dia-a-dia. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. (Org.) *Leitura e produção de textos na alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005 (p. 65-82).
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. O contexto escolar de produção de textos. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. (Org.) *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? *Revista Brasileira de Educação*. Maio/Agosto, 2008.
- AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu Outro*. Bakhtin nas Ciências Humanas. 1ª Edição. São Paulo: Musa, 2004.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional*. Brasília: Liber Livro Editora, Série Pesquisa, 2005.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, São Paulo: Papyrus Editora, Série Prática pedagógica, 2015.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de professores. *Educação e Sociedade*, Nº 68, Campinas, 1999 (p.143-162).
- ASTOLFI, Jean-Pierre. *L'erreur, um outil pour enseigner*. 4ª Edição. Yssy-les-Moulineaux: ESF, 2006.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BORTONE, Marcia Elizabeth. *Competência textual: a leitura*. Brasília: Editora UnB, 2008.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. Em busca da construção de sentidos: o trabalho de leitura e produção de textos na alfabetização. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza (Org.). *Leitura e produção de textos na alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando estratégias de leitura. In: SOUSA, Ivane Pedrosa de; BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo (Org.). *Práticas de leitura no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006 (p. 59-76).

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza. Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza. (Org.). *Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA Ester Calland de Souza. (org.). *Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BRASIL. MEC/SEB. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 9.394/96. Brasília, 1996.

BRASIL. MEC/SEB. *Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005*. Altera os art. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade.

BRASIL. MEC/SEB. *Lei 11.274 de 6 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº 1, de 14 de janeiro de 2010*. Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

BRASIL. MEC/SEB. *Portaria nº 867*. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais, de 4 de julho de 2012a.

BRASIL. MEC/SEB. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Os diferentes textos em sala de alfabetização*. Caderno Ano 1/ Unidade 5/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2012b.

BRASIL. MEC/SEB. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização*. Caderno 05 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Mais Alfabetização*. Manual operacional do Sistema de Orientação Pedagógica e Monitoramento. Abril, 2018.

CERTEAU, Michel de. “Teoria e método no estudo das práticas cotidianas”, In: Maria Irene de Queiroz Ferreira Szmrecsanyi (org.), *Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano*. Anais. São Paulo: FAU/USP, 1985.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. 1. Artes de fazer. 22ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

CHARTIER, Anne-Marie. A experiência docente entre conhecimento prático e conhecimento teórico. Pesquisa e treinamento, conhecimento da prática: Uma questão de pesquisa e treinamento, *INRP*, nº 27, 1998 (p. 67-82).

CHARTIER, Anne-Marie. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e formação. In: *Educação e Pesquisa, Revista da Faculdade de Educação da USP*. Vol. 26, nº 2, São Paulo, 2000 (p.157 - 168).

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

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

CHARTIER, Anne-Marie. Qual o papel da cópia na alfabetização? *Jornal Letra A, Caderno Troca de ideias*, Belo Horizonte, 3 de maio/junho, 2008 (p. 8).

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

CHARTIER, Anne-Marie. Os três modelos da leitura entre os séculos XVI e XXI: como as práticas sociais transformam os métodos de ensino. *Revista Brasileira história educação*. Maringá/PR, volume 16, nº 1 (40), janeiro/abril, 2016 (p. 275-29).

CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Teoria & Educação, volume 2, Porto Alegre: 1990 (p. 177-229).

CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.

CHEVALLARD, Yves. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. *Revista de Educação, Ciências e Matemática*. Volume 3 nº 2, 2013.

COULON, Alain. *Etnometodologia*. Petrópolis: Vozes, 1995.

COUTINHO, Marília de Lucena. Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. In MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz (Org.). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005 (p.47-69).

CRUZ, Magna do Carmo Silva. Práticas de alfabetização no 1º ciclo do Ensino Fundamental: o que os alunos aprendem? *31ª Reunião Anual da ANPEd - GT-10*, 2008.

CRUZ, Magna do Carmo Silva. *Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil. 2012.

- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação e Cultura/Coordenação de Educação Primária. *Ensino Primário no Distrito Federal*, Brasília: 1969.
- DISTRITO FEDERAL. *Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as aprendizagens*: BIA e 2º Bloco. SEEDF, Brasília, 2014a.
- DISTRITO FEDERAL. *Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental. Anos Iniciais*. SEEDF, Brasília, 2014b.
- DISTRITO FEDERAL. *Programa para Avanço das Aprendizagens Escolares – PAAE*: para o estudante do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal em defasagem idade-ano. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília, DF. Abril, 2016.
- DOURADO, Luiz. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação e Sociedade*. Campinas, volume 28, nº 100. Especial, 2007 (p. 921-946).
- DOURADO, Luiz Fernandes. *Plano Nacional de Educação*: política de Estado para a educação brasileira. Brasília: INEP, 2016.
- DOURADO, Viviane Carmem de Arruda. *Ensino ajustado à heterogeneidade de aprendizagens no “ciclo” de alfabetização*: práticas de professoras experientes do 2º Ano. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, 2017.
- DURAN, Marília Claret Geraes. Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau. *Diálogo Educacional*. Curitiba, Volume 7, nº 22. 2007 (p. 115-128).
- FERREIRA, Andrea Tereza Brito. *Formação continuada de professores*. Organizado por Andrea Tereza Brito Ferreira, Eliana Borges Correia de Albuquerque, Telma Ferraz Leal. 1ª Edição. 2ª Reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- FERREIRO, Emília; PALÁCIO, Margarida Gomes. *Os processos de leitura e de escrita*. 3ª Edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Edição comemorativa dos 20 anos de publicação. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. 25ª Edição. São Paulo: Cortez, 2010.
- FERREIRO, Emília. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Cortez, 2012.
- FRANCHI, Eglê. *E as crianças eram difíceis... a redação na escola*. Ed. Martins Fontes: São Paulo, 1985.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. 3ª Edição. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 22ª Edição. São Paulo: Cortez, 1988.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2013.
- FRIGOTTO, Edith. A leitura e a escrita nos ciclos de formação: existe algum avanço? In: Reunião anual da ANPED, Caxambu. *Anais Caxambu: ANPED*, 2005.
- GARCIA, Regina Leite. *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. São Paulo: Cortez, 2008.
- GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.
- GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª Edição. São Paulo: Atlas, 2010.
- GONZÁLEZ REY, Fernando. Luís. *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: Caminhos e Desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- GUI, Roque Tadeu. Grupo focal em pesquisa qualitativa aplicada: intersubjetividade e construção de sentido. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*. Versão Online ISSN 1984-6657. Florianópolis, 2003.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza*. 6ª Edição. São Paulo: Cortez, 2006.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=8347757>, Acessado em 09/10/2018.
- KATO, Mary Aizawa. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 7ª Edição. São Paulo: Ática, 2003.
- KLEIMAN, Ângela. *Educação*. 2005. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletras/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf>. Acessado em: 20 fev. 2018.
- KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 16ª Edição. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2016.
- KOCH, Ingedore Vilaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 9ª Edição. São Paulo: Contexto, 1997.
- KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos dos textos*. 3ª Edição. 10ª Reimpressão. São Paulo: Editora Contexto, 2014.
- KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: Estratégias de produção textual*. 2ª Edição. 3ª Reimpressão. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

KRUG, Andréa. *Ciclos de Formação: uma proposta transformadora*. 2ª Edição. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LEAL, Telma Ferraz; ROAZZI, Antonio. A criança pensa... e aprende ortografia. In: MORAIS, Artur Gomes de. *O aprendizado da ortografia*. 3ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica. 2003 (p. 99-120).

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliane Borges e MORAIS, Artur Gomes. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. + 1 é Fundamental. Brasília, DF, 2006 (p. 69-84).

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LIMA Juliana de Melo. A oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos. In: LEAL, Telma Ferraz, GOIS, Siane. *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica; 2012 (p. 13-35).

LEAL, Telma Ferraz, GOIS, Siane. Apresentação. In: LEAL, Telma Ferraz, GOIS, Siane. *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica; 2012 (p. 7-12).

LEAL, Telma Ferra; LUZ, Patrícia Santos da. *Produção de textos narrativos em pares: reflexões sobre o processo de interação*. Educação e Pesquisa, São Paulo, Volume 27, nº 1, janeiro/junho, 2001, (p. 27-45).

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. Em busca da construção de sentidos: o trabalho de leitura e produção de textos na alfabetização. In: *Leitura e produção de textos na alfabetização*. Org.: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi e ROSA, Ester Calland de Sousa. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, (27-44).

LEMLE, Miriam. Guia teórico do alfabetizador. 17ª Edição. São Paulo: Ática, 2009.

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

LERNER, Delia. Qual o papel da cópia na alfabetização? *Jornal Letra A. Caderno Troca de ideias* Belo Horizonte, 3 de maio/junho, 2008 (p. 8).

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Eliza. Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2003.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Etnopesquisa Crítica, Etnopesquisa-Formação*. Série Pesquisa. 2ª Edição. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MAINARDES, Jefferson. *A escola em ciclos: fundamentos e debates*. Coleção questões de nossa época. São Paulo: Cortez, 2009.

MAINARDES, Jefferson. STREMEL, Silvana. A organização da escolaridade em ciclos no contexto do Ensino Fundamental de Nove Anos: reflexões e perspectivas. *Jornal de Políticas*

Educacionais. N° 11. Janeiro/Junho de 2012 (p. 03–11). Disponível em: <http://www.jpe.ufpr.br/jpe11_1.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2017.

MARCUSCHI, Beth; Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Língua Portuguesa: Ensino Fundamental. *Coleção Explorando o Ensino*; Vol.19. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010 (p. 65-84).

MENDES, Priscilla dos Santos; SILVA, Alexsandro. Ensino de oralidade na alfabetização: análise dos critérios de avaliação do PNLD (1998 - 2016) XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste. *Reunião Científica Regional da ANPEd - NE*, 2018.

MENEZES, Anna Paula de Avelar Brito. *Contrato didático e transposição didática: inter-relações entre os fenômenos didáticos na iniciação à Álgebra na 6ª série do Ensino Fundamental*. Tese Doutorado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, Recife, Brasil, 2006.

MIRANDA, Aécio Paulo Pereira de. *Práticas de ensino de leitura e escrita no 2º e 3º anos do ciclo de alfabetização*. Dissertação Mestrado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil. 2016.

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

MORAIS, Artur Gomes de. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização. In MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz (Org.). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005 (p. 29-46).

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

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

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

MORAIS, Artur Gomes de. *Consciência fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização*. 1ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

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

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

- OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. *Perspectiva*, Volume 23, nº 2. 2005 (p. 279-301).
- OLIVEIRA, Solange Alves de. *O ensino e a avaliação do aprendizado do sistema de notação alfabética numa escolarização organizada em ciclos*. Dissertação Mestrado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil. 2004.
- OLIVEIRA, Solange A. O sistema de notação alfabética como objeto de ensino e de avaliação num regime ciclado: concepções da prática. *Anais da 29ª Reunião Anual da ANPEd*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT10-2314.Int.pdf>. 2007.
- OLIVEIRA, Solange Alves de. *Progressão das atividades de Língua Portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens: um estudo da prática docente no contexto dos ciclos*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil. 2010.
- OLIVEIRA, Solange Alves de. Atendimento à heterogeneidade das aprendizagens e ensino de Língua Portuguesa no 1º ciclo REVELLI – *Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG - Inhumas*. Volume 3, nº 1. Março de 2011 (p. 81-94).
- OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de. Progressão das atividades de língua portuguesa no 1º ciclo: o caso da Secretaria Municipal de Ensino de Recife. *Interdisciplinar*. Ano IX. Volume 20. Itabaiana/SE. ISSN 1980-8879. Janeiro/junho 2014 (p. 47-60).
- PAIS, Luiz Carlos. Transposição didática. In: MACHADO, Silvia Dias Alcântara (Org.). *Educação matemática: uma introdução*. São Paulo: EDUC, 1999.
- PEREIRA, Maria Susley. A avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização: a realidade de uma escola no DF. *Dissertação Mestrado em Educação*. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil, 2007.
- PEREIRA, Maria Susley. Progressão continuada no Bloco Inicial de Alfabetização: Por uma escola diferente da que conhecemos. *Revista Com Censo*. Edição Especial nº 3, 2015.
- PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. Ensino da ortografia. In: SILVA, Alexsandro; PESSOA, Ana Cláudia; LIMA, Ana. (Org.). *Ensino de Gramática: Reflexões sobre a língua portuguesa na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012 (p. 153 - 165).
- PINTO, Karina Panizza de Sousa. *A criança e a escrita: a alfabetização como processo subjetivo*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2017.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados, 8ª Edição. 2003.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. Edição comemorativa. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significados, controvérsias e perspectivas*. 2ª Edição. Revista e ampliada. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2017.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Tradução e Organização ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. 3ª Edição. Campinas, São Paulo: Mercado de letras, 2011.

SILVA, Alexsandro; MORAIS, Artur Gomes de. Ensinando ortografia na escola. In: SILVA, Alexsandro; MORAIS, Artur Gomes de; MELO, Kátia Leal Reis de. (Org.). *Ortografia na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005 (p. 61-76).

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

SILVA, Alexsandro. A aprendizagem e o ensino da pontuação. In: SILVA, Alexsandro; PESSOA, Ana Cláudia. LIMA, Ana. *Ensino de gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola*. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2012 (p. 133 – 152).

SILVA, Alexsandro. TENÓRIO, Fabiana Júlia de Araújo. Ensino de gramática/análise linguística: uma professora, múltiplas práticas. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, nº 46, set./dez., 2015 (p. 727-749).

SILVA, Edileuza Fernandes da. *Ensino Fundamental de nove anos: experiência da cidade de Samambaia no Distrito Federal*. Pôster. XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP, Campinas, 2012.

SILVA, Leila Nascimento da. *A paragrafação em cartas de reclamações escritas por crianças*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. CE. Recife, 2008.

SOARES, Magda. Letrar é mais que alfabetizar. Entrevista por Eliane Badanachvili. *Jornal do Brasil*, 2000. Disponível em: <em<http://www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-letrar/lecto-escrita/artigos/letrar%20%C3%A9%20mais%20que%20alfabetizar.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2017.

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

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

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

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

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Tradução SCHILLING, Cláudia. 6ª Edição. Porto Alegre: Penso, 2012.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*. Volume 21 nº 73, Campinas, São Paulo, 2000.

VIANNA, Heraldo Marelím. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Plano Editora, 2003.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização no DF. *Estudos em avaliação educacional. Fundação Carlos Chagas*. Volume 18, nº 36, janeiro/abril 2007 (p. 43-61).

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Projeto de intervenção na escola: mantendo as aprendizagens em dia*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2010.

YUNES, Eliana (coord.). *A leitura e a formação do leitor: questões culturais e pedagógicas*. Rio de Janeiro: Antares, 1984.

APÊNDICES

APÊNDICE A

CRONOGRAMA DAS OBSERVAÇÕES PARTICIPANTES EM SALA DE AULA (TURNO VESPERTINO)

| TURMAS BIA | 1º SEMESTRE 2018 | | | | | |
|---------------|---------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | SEQUÊNCIA DAS OBSERVAÇÕES | | | | | |
| | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º | 6º |
| DIAS | | | | | | |
| 1º ANO | 13/03 | 15/03 | 20/03 | 22/03 | 27/03 | 29/03 |
| 2º ANO | 03/04 | 06/04 | 10/04 | 12/04 | 17/04 | 19/04 |
| 3º ANO | 24/04 | 26/04 | 08/05 | 22/05 | 29/05 | 05/06 |

| TURMAS BIA | 2º SEMESTRE 2018 | | | | | |
|---------------|---------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | SEQUÊNCIA DAS OBSERVAÇÕES | | | | | |
| | 7º | 8º | 9º | 10º | 11º | 12º |
| DIAS | | | | | | |
| 1º ANO | 30/08 | 10/09 | 17/09 | 19/09 | 20/09 | 24/09 |
| 2º ANO | 04/10 | 22/10 | 23/10 | 25/10 | 30/10 | 01/11 |
| 3º ANO | 05/11 | 06/11 | 08/11 | 12/11 | 13/11 | 19/11 |

APÊNDICE B

TEMÁTICAS CONSIDERADAS PARA AS OBSERVAÇÕES PARTICIPANTES E PARA AS ENTREVISTAS DE GRUPO FOCAL

A organização da escolaridade em ciclos e a organização do trabalho pedagógico

- Como as Propostas Curriculares orientam a organização da escolaridade em ciclos na SEEDF?
- Quais as principais orientações didático-pedagógicas, descritas nos documentos oficiais, para o BIA?
- Como as prescrições previstas no Currículo da SEEDF orientam o ensino da língua portuguesa?
- Quais os encaminhamentos didáticos para o planejamento de ensino de língua portuguesa no cotidiano das salas de aula?
- Que escolhas pedagógicas encaminham as atividades em sala de aula: duplas, grupos, coletivamente, individualmente? Com que frequência e variações?

O mapeamento das aprendizagens e a progressão continuada das aprendizagens:

- Há clareza dos conhecimentos a serem apreendidos, pelas professoras na área de língua, nos três anos do Bloco Inicial de Alfabetização?
- Como as professoras lidam com os conhecimentos esperados para cada ano, conforme orientações oficiais?

O tratamento dado à heterogeneidade e o respeito à individualidade

- Há alternativas didáticas e pedagógicas que alcancem os diferentes ritmos de aprendizagem? Quais?

O espaço da Oralidade

- Há trabalho com textos da tradição oral (parlendas, quadrinhas, trava-línguas, adivinhas, provérbios, poemas, músicas)?
- Há situações em que os alunos, ao desenvolverem atividades na área de língua, apresentem para a turma (seminários, jograis, sarau, teatro, etc.)?
- Exploram os conhecimentos prévios dos educandos (projetos pedagógicos, conteúdos e/ou temáticas)?

A prática de Leitura Textual

- A professora lê textos para a turma (observar variações nos três anos)?
- Há Leitura de textos com e sem auxílio?
- O aluno lê para a turma?
- As professoras disponibilizam um tempo para a leitura silenciosa antes da leitura em voz alta?
- As professoras desenvolvem um trabalho prévio à leitura de textos? Realizam antecipações e previsões?
- Exploram os conhecimentos prévios dos educandos (usos e formas da escrita)?
- As práticas priorizam a recontagem oral e escrita dos diversos gêneros textuais?
- As características e finalidades dos diferentes gêneros textuais são exploradas?

A construção de sentido dos textos

- São realizadas atividades de compreensão oral do texto?
- São realizadas atividades de compreensão escrita?
- Existe espaço para compreensão acerca de questões explícitas, implícitas, críticas ou avaliativas?

A prática de Produção de textos

- É possível apreender espaço para um planejamento da produção de textos?
- Há articulação da atividade de produção de textos com outros eixos de ensino de língua?
- A atividade de produção de textos ocorre individualmente? Coletivamente? Em duplas? Pequenos grupos? (Observar se há variações entre os três anos).
- As professoras intervêm durante a realização da produção textual? De que forma?
- Há análise, revisão e edição final dos textos produzidos pelos estudantes? Coletivamente? De que forma?

Conhecimentos Linguísticos: a apropriação do SEA e a análise e reflexão sobre a língua

- As professoras desenvolvem atividades que contemplem partição oral e escrita de palavras em sílabas, de palavras em letras e de frases em palavras?
- Desenvolvem escrita de palavras?
- Há escrita de letras, sílabas, palavras e frases com e sem auxílio do professor?
- Há cópia de letras, sílabas, palavras e frases?

- As docentes trabalham com partição de palavras em sílabas e letras e de frases em palavras?
- Existe a nomeação, identificação, contagem de letras, sílabas, palavras?
- São realizadas leitura de letras, sílabas, palavras ou frases com ou sem auxílio do professor?
- São realizadas atividades de identificação de letras e sílabas em palavras?
- Há contagem de letras em sílabas, de letras e sílabas em palavras e de palavras em frases?
- Realizam comparação de sílabas e palavras quanto ao número de letras; palavras quanto ao número de sílabas, palavras quanto à presença de letras iguais / diferentes?
- Há variações nas estruturas silábicas?
- Trabalham com palavras dentro de palavras?
- Identificam palavras em frases e textos? Trabalham com conceito de palavras em frases, textos?
- Realizam a identificação de palavras que possuam a sílaba X?
- Desenvolvem atividades de identificação, exploração e produção de rimas e aliterações com e/ou correspondência escrita?
- As professoras exploram diferentes tipos de letra, ordem alfabética e as relações som/grafia.
- Há reflexão coletiva de significado de palavras?

APÊNDICE C

QUESTÕES PARA A ENTREVISTA DE GRUPO FOCAL

(Realizada no 1º Semestre letivo em 26-06-2018)

1. Vocês têm conhecimento das Propostas Curriculares que orientam a organização da escolaridade em ciclos na SEEDF?
2. Existem orientações didáticas voltadas para o BIA, enquanto organização escolar em ciclos de aprendizagem?
3. Os planejamentos das aulas são realizados? Vocês definem o que será ensinado durante o ano letivo? Que materiais consultam para fazer essa definição?
4. E o mapeamento das aprendizagens dos estudantes é realizado?
5. Existe na escola e/ou nos documentos oficiais metas ou objetivos elencados para cada ano do BIA?
6. O que vocês entendem que os alunos devem saber quando iniciam o 1º, 2º ou 3º ano? E ao final?
7. Vocês percebem a progressão das aprendizagens dos estudantes em sala de aula e de um ano para o outro?
8. Em relação à heterogeneidade, existem estratégias para atender às necessidades de aprendizagem dos estudantes?
9. Caso os alunos ainda não tenham desenvolvido, no ano anterior, os conhecimentos e habilidades esperados ao iniciarem o ano letivo, o que fazem?
10. Quais as principais orientações do Currículo para o ensino da língua portuguesa?
11. No BIA, existem prioridades face ao componente curricular de língua portuguesa? Há clareza quanto ao que ensinar em cada ano, na área de língua portuguesa? Explicitar a compreensão de vocês quanto à escrita alfabética, leitura (SEA), leitura textual, produção textual, oralidade, compreensão textual, ortografia.

- 12.** O que foi e/ou será ensinado em sala de aula, neste semestre letivo, na área de língua portuguesa? Em relação à leitura; compreensão; produção textual; oralidade; e aos conhecimentos linguísticos (sistema de escrita alfabética; ortografia, gramática, etc.)?
- 13.** Participaram nos últimos anos e/ou participam de cursos de formação continuada? Vocês consideraram que esses contribuíram e/ou contribuem para o trabalho na alfabetização? Qual a avaliação de vocês quanto ao PNAIC?

APÊNDICE D

QUESTÕES PARA A ENTREVISTA DE GRUPO FOCAL

(Realizada no 2º Semestre letivo em 26-11-2018)

1. Quais materiais curriculares, didático-pedagógicos ou outros, influenciaram suas práticas ao longo do ano letivo?
2. Quanto aos conteúdos/conhecimentos a serem ensinados, ao longo do ano, foi possível alcançá-los? Caso não, como a escola se organiza para lidar com os conteúdos não construídos no ano seguinte?
3. Qual foi o planejamento inicial para atender aos conhecimentos específicos de língua portuguesa para cada ano? Quanto aos encaminhamentos didáticos, o que foi possível desenvolver, a fim de que os educandos construíssem os conhecimentos esperados?
4. Em relação à heterogeneidade, que estratégias foram utilizadas para atender às necessidades de aprendizagens dos estudantes? Qual é a sua avaliação em torno do desempenho do grupo, bem como das singularidades dos aprendizes?
5. É possível fazer uma síntese do grupo-classe em relação às aprendizagens de cada eixo do ensino de língua?
 - Leitura textual
 - Compreensão textual
 - Produção textual
 - Oralidade
 - Escrita alfabética (SEA)
 - Ortografia
 - Gramática
6. Sua participação em formação continuada, durante o ano, contribuiu para o trabalho realizado em sala de aula? Como a avaliam?
7. Existe algo que desejam esclarecer e/ou compartilhar?

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação (DPP)
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
Faculdade de Educação (FE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a), você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa **Entre o prescrito e o vivido: as artes de fazer e a progressão do ensino da leitura e da escrita no Bloco Inicial de Alfabetização**, realizada pela aluna *Márcia Vânia Silvério Perfeito* – mat. 17/0167381, orientada pela Prof.^a Dr.^a Solange Alves de Oliveira Mendes. O objetivo deste estudo visa “investigar quais as apropriações ante as prescrições oficiais e as artes de fazer das professoras, expressas na didatização da leitura e da escrita, para o atendimento à progressão das aprendizagens, nessa fase inicial da escolarização”. Sua participação nesta pesquisa consistirá em: participar de sessões de Grupo Focal e autorizar observações participantes em sala de aula e em espaço pedagógico. Esta pesquisa tem como previsão ser realizada por um período de nove meses, divididos entre o primeiro e segundo semestres, e nossa intenção não é atrapalhar a rotina da Instituição e sim, de modo discreto, analisar o cotidiano escolar. Logo abaixo você deverá assinalar seu consentimento ou não para a sua participação. Em caso afirmativo, você estará cedendo os direitos à pesquisadora para o uso das informações que serão analisadas na pesquisa, bem como as publicações advindas desse processo. A qualquer momento você pode desistir de sua participação. Para isso basta apenas nos informar, pois assim os dados serão desconsiderados. Sua recusa não trará qualquer prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a Instituição. Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. As informações obtidas serão analisadas em conjunto pelos pesquisadores, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante nem da escola campo de pesquisa. Para qualquer esclarecimento, seguem os contatos das pesquisadoras.

Solange Alves de Oliveira Mendes -solangealvesdeoliveira@gmail.com
Márcia Vânia Silvério Perfeito - mvspfeito@gmail.com(61- 99316-0809)

- () Concordo em participar desta pesquisa
() Não concordo em participar desta pesquisa

Nome completo: _____
CPF: _____ DATA: _____
Assinatura: _____

Agradecemos sua colaboração!
Brasília, março de 2018.

ANEXO B



Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação (DPP)
Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE)
Faculdade de Educação (FE)

Ao Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação/SEEDF,

Solicito a vossa senhoria autorização para que a aluna de Mestrado e minha orientanda, *Márcia Vânia Silvério Perfeito*, UnB, matrícula nº 17/0167381, que também é professora da SEEDF sob a Matrícula 35.494-5 possa realizar o trabalho de campo relacionado à sua pesquisa de Dissertação, nas Instituições Educacionais vinculadas à Coordenação Regional de Ensino do Recanto das Emas DF.

Trata-se de uma parte importante do seu trabalho intitulado **Entre o prescrito e o vivido: as artes de fazer e a progressão do ensino da leitura e da escrita no Bloco Inicial de Alfabetização**, desenvolvido no curso de Mestrado em Educação do PPGE/FE/UnB, sob minha orientação. Informo que a pesquisa será no período de março a novembro de 2018, conforme cronograma explicitado no projeto de pesquisa anexo a este documento.

Desde já agradeço a compreensão e coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Solange Alves de Oliveira Mendes
Professora Adjunta PPGE/FE/UnB
Mat. UnB nº 106308-1

Brasília, março de 2018.

ANEXO C



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
CENTRO DE APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO - EAPE

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

A) Informações Pessoais

Nome:

Endereço:

Telefones: Residencial:

Trabalho:

Celular:

E-mail:

B) Informações Funcionais (caso seja servidor da SEDF)

Matrícula:

Data de Admissão:

Cargo:

Função:

Órgão de Lotação:

Órgão de Exercício:

C) Outras Informações

Local de Trabalho:

Empresa Interessada:

Finalidade da Pesquisa:

D) Parecer Final da Direção da EAPE

Concordamos com a realização da pesquisa da discente por estar em conformidade com as normas da SEDF.

Não concordamos com a realização da pesquisa da discente por não estar em conformidade com as normas da SEDF.

Assinatura e Carimbo - EAPE

Anexar:

- Carta da Instituição
- Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa
- Projeto de Pesquisa ou pré-projeto, contendo a descrição da pesquisa, a metodologia (público-alvo, procedimentos, instrumentos, etc.).
- Esta solicitação deverá ser protocolada juntamente com os anexos no Setor de
- Documentação EAPE (Sala 29).
- Aguardar de 5 (cinco) a 10 (dez) dias úteis.

Data: ____/____/____ Assinatura: _____