



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES**

Ana Paula do Amaral Tibúrcio

**PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DE SEIS
ANOS A PARTIR DA AMPLIAÇÃO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO**

São João Del Rei – MG
Fevereiro de 2014

ANA PAULA DO AMARAL TIBÚRCIO

**PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DE SEIS
ANOS A PARTIR DA AMPLIAÇÃO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos Socioeducativos e Práticas Escolares da Faculdade de Educação da Universidade Federal de São João del-Rei como requisito para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientador (a): Professora Dr.^a Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo

São João Del Rei – MG
Fevereiro de 2014



Ana Paula do Amaral Tibúrcio

**“PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO DE
CRIANÇAS DE SEIS ANOS A PARTIR DA
AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM
ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO”**

Banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Maria do Socorro A. Nunes Macedo – orientadora
Universidade Federal de São João del-Rei – MG

Prof^a. Dr^a. Cecilia Maria Aldigueri Goulart – Titular
Universidade Federal Fluminense – RJ

Prof^a. Dr^a. Maria Jaqueline Grammont de Araújo – Titular
Universidade Federal de São João del-Rei – MG

SÃO JOÃO DEL-REI
FEVEREIRO DE 2014

Aos meus pais, por toda dedicação e incentivo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo.

Aos meus pais Ana e Sebastião, meus primeiros mestres, por tudo que me ensinaram.

Aos meus irmãos Evaldo, Geraldo, José Luis e Luciana, por todo apoio e incentivo de sempre.

Aos meus sobrinhos Pâmela, Marco Antônio, Letícia, Camilly e Gabriel, pelos momentos de descontração.

Às minhas cunhadas Débora, Maria Luiza e Maria de Lurdes, pelo apoio.

A todos os meus amigos, por compreenderem as minhas ausências.

À minha orientadora, Dra. Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, por todo conhecimento compartilhado, pelas orientações, por acreditar no meu trabalho e por todo incentivo recebido.

Às professoras Dra. Cecília Maria A. Goulart e Dra. Maria Jaqueline Grammont Machado de Araújo, por terem aceitado participar desta banca e pelo comprometimento e interesse pela pesquisa.

À professora Dra. Telma Ferraz Leal, por ter aceitado participar desta banca como suplente.

Aos professores Écio Antônio Portes, Laerthe de Moraes Abreu Junior e Maria Tereza de Assunção Freitas, pela contribuição em minha formação.

Aos colegas da turma de mestrado, pelos conhecimentos compartilhados.

À amiga Eleusa Fiuza da Silva, por todos os momentos que juntas vivenciamos nessa caminhada.

À professora colaboradora da pesquisa, por abrir as portas de sua sala e possibilitar a realização dessa pesquisa. Obrigada por tudo.

Às crianças da turma pesquisada, agradeço por todos os momentos compartilhados.

À diretora, coordenadora e equipe da escola pesquisada pelo acolhimento.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta etapa em minha vida acadêmica.

Ensinar é assim a forma que toma o ato de conhecimento que o(a) professor(a) necessariamente faz na busca de saber o que ensina para provocar nos alunos seu ato de conhecimento também. Por isso ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico. A curiosidade do(a) professor(a) e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar-aprender.

Paulo Freire

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo compreender as práticas de alfabetização desenvolvidas com crianças de seis anos a partir da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa de abordagem etnográfica em uma turma de primeiro ano de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora no período de fevereiro a junho de 2013, utilizando como instrumentos para a coleta de dados a observação em sala de aula, anotações no diário de campo, gravações de áudio, cópia das atividades desenvolvidas e entrevistas. Nesta pesquisa de abordagem etnográfica, realizamos um levantamento e a análise de pesquisas realizadas sobre o tema práticas de alfabetização em sala de aula e percebemos, em todas elas, a forte ênfase dada à alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental, além da análise das diretrizes político-pedagógicas para o trabalho com crianças de seis anos do município a que pertence a escola investigada. Realizamos, também, um estudo sobre a alfabetização no campo educacional brasileiro, procurando compreender as concepções dos diferentes autores em relação aos conceitos de alfabetização e letramento. Esses autores são: Magda Soares, Emilia Ferreiro, Maria do Rosário Longo Mortatti, Moacir Gadotti, Paulo Freire, Isabel Cristina Silva Frade, Cláudia Maria Mendes Gontijo, Cecília M. A. Goulart, Artur Gomes de Moraes, Eliana Borges Correia de Albuquerque e Telma Ferraz Leal. A análise dos dados coletados nos possibilita compreender que a prática de alfabetização desenvolvida contemplava o trabalho com o sistema de escrita alfabética, com forte ênfase no reconhecimento dos fonemas, a partir do planejamento de atividades relacionadas a um texto ou contexto vivenciado na escola. Na prática observada, as atividades eram todas encadeadas, havendo um planejamento para o desenvolvimento dessas. Percebemos, ainda, que a maioria das atividades realizadas tinha como ponto de partida um texto, texto este que ora era o próprio objeto de ensino e ora mediador para o ensino de sistema de escrita, bem como de algumas atividades não relacionadas a nenhum texto, voltadas para o ensino dos aspectos formais da língua escrita.

Palavras-chave: práticas de alfabetização; crianças de seis anos; ensino fundamental de nove anos; abordagem etnográfica.

ABSTRACT:

This dissertation aims to understand the early literacy practices developed with children of six years-old due to the expansion of Brazilian elementary school length for nine years. It was conducted a qualitative research with an ethnographic approach in a first year class from a public municipal school of Juiz de Fora (Brazilian city in Minas Gerais state), from February to June of 2013, by collecting data through classroom's watching, notes from the field diary, audio recordings, reports of developed activities, and interviews. This research conducted a survey and analysis of past research on the subject and it was perceived, in all of them, the strong emphasis on literacy in the first year of elementary school teaching. It was analyzed the political and pedagogical guidelines for working with six years-old children of the municipality to which the school in question belongs to. It was also developed a study about literacy in the Brazilian educational system, to understand the concepts of literacy under the views of different researchers: Magda Soares, Emilia Ferreiro, Maria do Rosario Longo Mortatti, Moacir Gadotti, Paulo Freire, Isabel Cristina Frade Silva, Cláudia Maria Mendes Gontijo, Cecilia M. A. Goulart, Artur Gomes de Morais, Eliana Borges Correia de Albuquerque and Telma Ferraz Leal. The analysis of the collected data showed that the literacy practices developed beheld the system of alphabetic writing, with a strong emphasis on the recognition of phonemes; from planning activities related to a text or to a context experienced at school. The analyzed practice demonstrated that the activities were all chained, as of a plan for their development. Most activities used a text as starting point; text that was sometimes the object itself and sometimes the mediator for teaching writing system, plus some activities unrelated to any text, aimed at teaching of formal aspects of written language.

Keywords: early literacy practices, children under six years-old, nine years basic education; ethnographic approach.

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEEL	Centro de Estudos em Educação e Linguagem
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
DEI	Departamento de Educação Infantil
DF	Distrito Federal
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PMJF	Prefeitura Municipal de Juiz de Fora
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RMEJF	Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora
SE	Secretaria de Educação
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SISPACTO	Sistema de Monitoramento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Tabela 1	Dissertações e teses sobre o tema	22
Quadro 1	Fragmento da apresentação geral dos dados	95
Quadro 2	Apresentação geral dos dados	98

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Dever de casa relacionado à história do livro literário	131
Figura 2	Escrita coletiva do nome das coleções apresentadas	136
Figura 3	Página do livro didático de matemática com a parlenda dos dedos	138
Figura 4	Atividade sobre a parlenda dos dedos	139
Figura 5	Poesia A foca	145
Figura 6	Figuras da poesia e palavra escrita no alfabetário	146
Figura 7	Foto do quadro com as figuras das vogais	156
Figura 8	Foto do álbum de figurinhas	156
Figura 9	Atividade de escondidinho	157
Figura 10	Atividade de dever de casa	158

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1	A ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS	20
1.1	Práticas de alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental descritas nas pesquisas acadêmicas	21
1.2	Ampliação do Ensino Fundamental e as orientações para o trabalho com a alfabetização – o contexto do município de Juiz de Fora	34
1.2.1	Diretrizes político-pedagógicas para o trabalho com crianças de seis anos na Rede Municipal de Juiz de Fora	37
1.2.2	A Proposta Curricular de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Juiz de Fora	42
CAPÍTULO 2	ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÕES E MÉTODOS	48
2.1	Alfabetização e a questão dos métodos	49
2.2	Alfabetização e suas relações com o construtivismo, com o interacionismo linguístico e com o letramento	54
2.2.1	A teoria construtivista/ os estudos de Emilia Ferreiro e a alfabetização	55
2.2.2	O interacionismo linguístico e a alfabetização	58
2.2.3	O letramento e a alfabetização	61
CAPÍTULO 3	METODOLOGIA	73
3.1	O processo de escolha da escola e da professora – alguns desafios	78
3.2	A entrevista	80
3.3	As observações na sala de aula	82
3.4	A escola pesquisada	84
3.5	A turma do primeiro ano	87
3.6	A professora	89

3.7	O processo de organização dos dados	93
CAPÍTULO 4	COMPREENDENDO UMA PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO NO PRIMEIRO ANO	97
4.1	Análise geral da prática	97
4.2	A rotina da turma	114
CAPÍTULO 5	PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO COM CRIANÇAS DE SEIS ANOS	127
5.1	Práticas de alfabetização desenvolvidas a partir do trabalho com o livro literário <i>Tião Carga Pesada</i>	128
5.2	Práticas de alfabetização desenvolvidas a partir do trabalho com a parlenda dos dedos	137
5.3	Práticas de alfabetização desenvolvidas a partir do trabalho com a poesia <i>A foca</i> , de Vinícius de Moraes	142
5.4	Práticas de alfabetização desenvolvidas a partir do trabalho com o alfabeto	151
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
	REFERÊNCIAS	168
	ANEXOS	178

INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar sobre o tema alfabetização e letramento teve início quando comecei meu trabalho como professora na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora (RMEJF), Minas Gerais, no princípio do ano de 2004, ano em que concluí, no primeiro semestre, minha graduação em Pedagogia. Ao entrar para a escola, o tema de discussão presente nas reuniões e conversas diárias com os demais professores e com a coordenadora era “alfabetizar na perspectiva do letramento”. Fiquei inicialmente assustada, pois estava dentro de uma universidade, prestes a me formar e não me encontrava incluída nessa discussão a respeito de letramento. Durante a graduação, foquei mais nos estudos sobre a Educação Infantil e a diversidade, áreas que despertavam meu interesse e que faziam parte do meu cotidiano, pois já trabalhava informalmente em escolas de Educação Infantil desde quando cursava o terceiro ano do Magistério, curso que concluí em 1997. Comecei a buscar materiais que pudessem me dar subsídios para, pelo menos, conseguir acompanhar as discussões realizadas nas reuniões da escola. Então, resolvi que, assim que terminasse a graduação, iria procurar um curso de especialização no qual esta temática fosse estudada. Uma professora da escola me informou sobre um curso de especialização em Alfabetização e Linguagem, nesta mesma universidade, e que se iniciaria em setembro de 2004, o qual ela também iria fazer. Fizemos nossa matrícula, porém ele só teve início no ano de 2005 devido a problemas diversos, como baixa procura, uma longa greve municipal que ocorreu no primeiro semestre de 2004 e o fato de a maioria dos professores inscritos no curso fazerem parte desta rede e estarem fazendo reposição aos sábados, dia em que o curso seria ministrado, além de problemas administrativos. Nesse curso, aprofundi meus estudos sobre alfabetização e letramento, pesquisei sobre as concepções e as práticas de professores do 3º ano do Ensino Fundamental, utilizando como instrumento para a coleta de dados a entrevista com cada professora e, a partir dessas entrevistas, procurei analisar as concepções e as práticas delas. Nesse trabalho, concluí que as professoras tinham consciência da importância de se trabalhar com diferentes gêneros textuais na sala de aula, mas não realizavam esse trabalho dentro de contextos significativos de sua produção, utilizavam os textos para trabalhar com os aspectos gramaticais da língua, contemplando, assim, o processo de alfabetização.

Desde quando comecei a lecionar, trabalhei a maior parte do tempo com turmas de Educação Infantil, geralmente turmas de 2º período, e sempre tive interesse em participar das discussões referentes à alfabetização, ao ensino da língua escrita nas séries iniciais, pois este é

um tema que sempre despertou minha atenção. Ficava, às vezes, surpresa com determinadas crianças que, na Educação Infantil, já tinham um grande interesse e curiosidade em descobrir o “mundo da língua escrita” e que já tinham começado a se apropriar dessa linguagem, mas que, nos anos seguintes, não davam seguimento a esta apropriação. Com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e a passagem das crianças de seis anos, que antes estavam na Educação Infantil, para esse segmento de ensino, o meu interesse por estudar sobre a alfabetização aumentou mais ainda, pois queria entender o que significava essa passagem de uma etapa para outra e como seria o trabalho com estas crianças que continuam sendo crianças de seis anos. Como coordenadora pedagógica, acompanhei o trabalho com duas turmas de 1º ano numa escola considerada de Educação Infantil e pude perceber como as pressões externas influenciam o trabalho desenvolvido com estas turmas, mesmo que indiretamente.

A partir do ano de 2010, comecei a trabalhar na Secretaria de Educação de Juiz de Fora (SE), no Departamento de Educação Infantil (DEI), como técnica da Supervisão da Coordenação Pedagógica de Educação Infantil. Acompanhava o trabalho nas escolas consideradas de Educação Infantil por atenderem, em sua maioria, turmas dessa etapa da Educação Básica, sendo que a maior parte delas também atendia turmas de primeiro ano e até algumas turmas de segundo ano do Ensino Fundamental. Nas visitas realizadas às escolas, tive conhecimento do trabalho de algumas professoras que desenvolviam uma prática de alfabetização diferenciada com as crianças de seis anos. Considerando o contexto de ampliação do Ensino Fundamental, da permanência de turmas de primeiro ano em escolas de Educação Infantil, os relatos sobre as práticas diferenciadas de algumas professoras e o meu interesse pelo tema da alfabetização é que procurei realizar esta pesquisa sobre as práticas de alfabetização desenvolvidas com crianças de seis anos.

Dentre as inúmeras questões que poderiam ser investigadas numa pesquisa sobre esse complexo tema, a que mais me instigava era compreender como aconteciam as práticas de alfabetização em sala de aula com crianças de seis anos. Ao pensar em observar a prática de uma professora, tinha a preocupação de que a análise dessa prática não fosse realizada a partir de um determinado referencial teórico para verificar se a prática observada contemplava ou não esta teoria, mas sim de buscar referenciais teóricos que possibilitassem compreender o trabalho desenvolvido pela professora. Durante a realização da disciplina “Tópicos Especiais de Pesquisa em Educação” no curso de Mestrado, compreendi que a pesquisa etnográfica contemplava essa forma de abordar a sala de aula, pois, nesse tipo de pesquisa, o processo é

aberto e flexível, e o pesquisador não vai a campo com todas as questões definidas *a priori*, mas é com base nos dados coletados que ele percebe outras questões e busca novas teorias para compreendê-las. Isso não quer dizer que nesse modelo de investigação não haja nenhuma teoria, mas que a teoria estudada antes da entrada no campo de pesquisa serve como base para que o pesquisador tenha conhecimento sobre o tema investigado. Nesse tipo de pesquisa, o que se busca não é a comprovação de teorias, mas sim, a partir da descrição do contexto investigado, compreendê-lo e revelar seus múltiplos significados (ANDRÉ, 2011), sendo esta a minha intenção ao realizar tal investigação.

O principal objetivo desta pesquisa é compreender as práticas de ensino da leitura e da escrita desenvolvidas com crianças de seis anos numa turma de primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. A partir das observações em sala de aula, outros objetivos foram sendo definidos com base em questões que observávamos no trabalho desenvolvido. Compreender quais recursos pedagógicos são utilizados para a alfabetização e como estes são utilizados, entender como a rotina do trabalho com a alfabetização é organizada e compreender como os textos são explorados no trabalho com a alfabetização foram os outros objetivos que propomos para esta pesquisa.

Esta dissertação está organizada da seguinte forma: no capítulo 1 – “A alfabetização no contexto do Ensino Fundamental de nove anos”, a partir de um levantamento feito com as palavras-chave alfabetização e sala de aula no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), analisamos as pesquisas relacionadas ao tema realizadas no período de 2006 a 2012, procurando mostrar o que estas pesquisas revelaram sobre as práticas de alfabetização desenvolvidas. Também realizamos, nesse capítulo, um levantamento sobre a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos no município de Juiz de Fora e as principais orientações para o trabalho com as crianças de seis anos e com a alfabetização nos documentos orientadores elaborados por essa rede de ensino.

No capítulo 2 – “Alfabetização: concepções e métodos”, realizamos um estudo sobre a alfabetização no Brasil, focalizando, a partir do período de 1980, os três modelos teóricos descritos por Mortatti (2010) que influenciaram o campo da alfabetização: teoria construtivista de alfabetização, o interacionismo linguístico e o letramento. Esses três modelos são analisados buscando identificar suas relações com a alfabetização. Ao abordarmos as relações entre alfabetização e letramento, apresentamos as concepções de diferentes

pesquisadores dessa área, procurando mostrar o posicionamento de cada um deles sobre esses conceitos. Os pesquisadores apresentados neste trabalho são: Magda Soares, Emilia Ferreiro, Maria do Rosário Longo Mortatti, Moacir Gadotti, Paulo Freire, Isabel Cristina Silva Frade, Cláudia Maria Mendes Gontijo, Cecília M. A. Goulart, Artur Gomes de Moraes, Eliana Borges Correia de Albuquerque e Telma Ferraz Leal.

Estes dois capítulos, dentro de uma pesquisa de abordagem etnográfica, permitem que o pesquisador tenha uma visão do que já foi pesquisado sobre o tema investigado, compreenda as principais teorias que norteiam essa área de pesquisa e conheça o contexto mais amplo em que a turma investigada está inserida.

No capítulo 3, apresentamos a metodologia adotada nesta investigação, apontando os princípios que orientam uma pesquisa de abordagem etnográfica com base em autores como André (2011), Rockwell (1989; 2009) e Green et al. (2005). Descrevemos como foi o processo de escolha da escola e da professora, a contextualização da escola, da turma, o perfil da professora, além de apresentarmos os principais instrumentos utilizados na coleta de dados e como foi o processo de organização desses.

Uma análise geral da prática observada é realizada no capítulo 4 intitulado “Compreendendo uma prática de alfabetização no primeiro ano”. Nele, apresentamos um quadro geral de todas as aulas observadas, procurando mostrar qual o ponto de partida de cada atividade desenvolvida (atividades atreladas a um texto ou contexto ou atividades desatreladas a um texto), analisando o encadeamento dessas atividades em diferentes aulas. Analisamos, ainda, o cotidiano da turma, apresentando a sua rotina semanal e diária e destacando alguns aspectos observados que não foram objeto principal de análise nesta pesquisa, mas que são importantes para a compreensão do trabalho desenvolvido. A partir da análise geral das atividades realizadas, percebemos que a maioria das atividades tinha como ponto de partida um texto ou um contexto e, ainda, que o texto utilizado como ponto de partida para as atividades ora era o próprio objeto de ensino, ora era objeto de mediação para o trabalho com o sistema de escrita. Essa análise também apontou um trabalho com o alfabeto e com o reconhecimento das vogais.

O capítulo 5, resultante do capítulo anterior, apresenta uma análise mais detalhada de algumas práticas desenvolvidas a partir dos seguintes textos: livro literário *Tião Carga Pesada*, texto *Parlenda dos Dedos* (presente no livro didático de Matemática) e poesia *A foca*, de Vinícius de Moraes (apresentada no sarau de poesias da escola). Também analisamos o

trabalho desenvolvido com o alfabeto, visando ao reconhecimento das letras, à fixação das vogais e ao uso de jogos para auxiliar nessa aprendizagem. Percebemos, na análise dessas práticas, que elas contemplam o trabalho com o sistema de escrita alfabética e a forte ênfase dada ao reconhecimento de fonemas.

Por fim, apresentamos nossas considerações finais sobre a prática investigada, sendo esta a nossa interpretação dela. Esperamos que esta investigação possa contribuir para, além de aumentar o número de pesquisas sobre o tema, promover reflexões sobre a necessidade de compreendermos como ocorrem os processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita em uma sala de aula de crianças de seis anos.

CAPÍTULO 1

A ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

Com a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos de duração, temos um novo cenário no meio educacional com a inclusão das crianças de seis anos neste segmento da Educação Básica, medida que visa a garantir o acesso à escola mais cedo. Frade (2007) ressalta que a implementação dessa política implica a presença concreta da criança na escola, o que provoca uma mudança estrutural no contexto escolar, visto que são necessárias diferentes adequações para este atendimento que vão desde o financiamento, a abertura de vagas, a disponibilidade de salas e mobiliários adequados, até a demanda por materiais didáticos e a mudança tanto na cultura pedagógica quanto na estrutura curricular. A partir dessa nova organização do Ensino Fundamental, pesquisas sobre esta temática estão sendo desenvolvidas com diferentes enfoques.

Na tentativa de compreender como o processo de ampliação do Ensino Fundamental foi contemplado nas pesquisas acadêmicas, Almeida (2012) realizou, em sua pesquisa de mestrado, um levantamento no banco de teses e dissertações da CAPES sobre os temas Ensino Fundamental de nove anos, ampliação do Ensino Fundamental e crianças de seis anos no Ensino Fundamental e de artigos e trabalhos sobre este tema no período de 2006 a 2010. Após estudo e análise de todo material identificado, a autora percebeu que fica evidente nesses trabalhos que a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos pode ser considerada como um avanço, visto que a maioria das crianças nessa faixa etária encontrava-se fora da escola, mas que apenas ampliar em um ano a escolaridade obrigatória não é garantia de aprendizagem e de qualidade na educação que é oferecida. Para que isso aconteça, é necessária uma série de mudanças e adequações que possam contribuir com uma mudança na qualidade do ensino brasileiro. Almeida (2012), ao fazer esse levantamento, identificou também quatro enfoques diferentes nas pesquisas analisadas: a ampliação da escolaridade obrigatória em termos legais e como garantia de um direito; a opinião de professores sobre essa medida; o lugar da infância, do lúdico e da brincadeira nesse novo cenário e a atuação docente.

A autora destacou ainda que, mesmo a atuação docente tendo sido tomada como objeto de investigação e a alfabetização identificada como aspecto central das práticas

pedagógicas que têm sido desenvolvidas, o [...] “modo como esse complexo fenômeno tem ocorrido no cotidiano das salas de aula de primeiro ano ainda não foi suficientemente explorado” (ALMEIDA, 2012, p. 34). Considerando a análise feita pela autora e o nosso interesse em compreender as práticas de alfabetização desenvolvidas com uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental de crianças de seis anos, algumas questões constituem nossa problemática de pesquisa, dentre elas: como é a rotina escolar do trabalho com a alfabetização numa turma de primeiro ano do Ensino Fundamental? Como são desenvolvidas as atividades de leitura e escrita com as crianças de seis anos? São desenvolvidas a partir de quais contextos? Pretendemos, neste trabalho, investigar essas questões e, assim, contribuir para a ampliação do número de pesquisas sobre este tema que possam dar visibilidade às práticas pedagógicas de alfabetização desenvolvidas com crianças de seis anos. O objetivo principal deste trabalho é investigar como são desenvolvidas as práticas de leitura e de escrita com crianças de seis anos, dando ênfase ao processo de como estas ocorrem na sala de aula.

Fizemos, primeiramente, um levantamento sobre as pesquisas realizadas sobre o tema no banco de teses e dissertações da CAPES no período de 2006¹ a 2012 com as seguintes palavras-chave: sala de aula e alfabetização. E, com base nos títulos apresentados e a partir da leitura dos resumos, selecionamos as que se referem a investigações de práticas de leitura e escrita desenvolvidas em turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental, tendo como um dos procedimentos para a coleta de dados a observação da sala de aula. Encontramos 15 pesquisas que contemplam os critérios estabelecidos, as quais serão analisadas a seguir.

1.1 Práticas de alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental descritas nas pesquisas acadêmicas

Considerando que um pesquisador, ao definir o tema de sua pesquisa, necessita fazer um estudo da literatura referente ao tema investigado para conhecer o que já se sabe sobre o tema, como este foi investigado, quais os tipos de pesquisas já foram realizados, os resultados encontrados, quais dos seus aspectos já foram explorados e quais ainda carecem de estudo

¹ Fizemos o levantamento a partir do ano de 2006, ano em que foi publicada a Lei 11.274 que estabelece a duração de nove anos para o Ensino Fundamental a partir dos seis anos de idade. Porém, só encontramos pesquisas realizadas com turmas de crianças de seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental a partir do ano de 2008.

sistemático, como aponta André (2011, p. 47), apresentamos, nesta seção, o levantamento desses estudos, bem como a análise de cada um. E, ao longo deste estudo, estabelecemos as relações entre o que observamos em nossa pesquisa e os resultados apresentados nas pesquisas abaixo analisadas.

As pesquisas estão apresentadas de acordo com a ordem cronológica em que foram desenvolvidas. Destacamos que algumas das investigações encontradas que abordam as práticas de leitura e de escrita referem-se àquelas realizadas com turmas de crianças de sete anos no Ensino Fundamental de oito anos e, por isso, não foram analisadas, neste trabalho, o qual tem como foco as práticas desenvolvidas com crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos. No quadro abaixo, estão descritas as 15 pesquisas selecionadas que contemplam a temática de estudo.

TABELA 1 – Dissertações e teses sobre o tema

TÍTULO	AUTOR	ANO
O que pensam e fazem duas professoras de alfabetização e o que seus alunos aprendem?	CABRAL	2008
Práticas de leitura e escrita na diversidade da sala de aula: desafios e possibilidades.	FIGUEIREDO	2008
A mediação alfabetizadora na produção de leitura e de escrita de gêneros e de suportes textuais: o desafio de alfabetizar na perspectiva do letramento.	GROSSI	2008
As concepções de alfabetização e letramento nos discursos e nas práticas de professoras alfabetizadoras: um estudo de caso de uma escola municipal de Belo Horizonte	SOUTO	2009
Um retrato do primeiro ano do Ensino Fundamental: o que revelam crianças, pais e professoras.	RANIRO	2009
Ensino Fundamental de nove anos no Distrito Federal: reflexões sobre a inserção de crianças de seis anos no ensino público e a atuação docente.	DANTAS	2009
A implementação do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos: estudo de uma experiência.	BARBOSA	2009
As práticas de alfabetização de duas turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental.	SOUZA	2010
Práticas de leitura e escrita no primeiro ano do Ensino Fundamental: um estudo de caso.	STOLF	2010
A aprendizagem e a prática no 1º ano do Ensino Fundamental.	SILVA	2010
Escola Fundamental de nove anos: em destaque o trabalho do professor do 1º ano na rede municipal paulista.	SIMÃO	2011
Dos métodos de alfabetização às práticas das professoras: um percurso a ser desvelado.	MARREIROS	2011

Ensino Fundamental de nove anos: alfabetização e letramento com crianças de seis anos	ALMEIDA	2012
Ensino Fundamental de nove anos e possíveis implicações no processo de alfabetização: um estudo de caso	BRANDÃO	2012
Produção de texto na alfabetização: análise de uma prática do primeiro ano do Ensino Fundamental	CRUZ	2012

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Inicialmente, realizamos um levantamento dos procedimentos metodológicos adotados nestas pesquisas e verificamos que sete delas realizaram estudos de caso (CABRAL, 2008; GROSSI, 2008; SOUTO, 2009; SOUZA, 2010; STOLF, 2010; MARREIROS, 2011; BRANDÃO, 2012). Todas realizaram observações em sala de aula, critério estabelecido para a seleção de cada uma delas, e ainda utilizaram a entrevista para coleta de dados. Apenas a pesquisa de Simão (2011) não utilizou entrevista, e sim questionário. Outros procedimentos comuns foram o registro em diário de campo, filmagens, fotografias e material coletado durante as observações. Algumas pesquisas utilizaram também testes de sondagem das crianças, como as de Cabral (2008) e Figueiredo (2008).

Após essa visão geral dos principais procedimentos metodológicos, passamos, agora, a analisar cada uma delas procurando descrevê-las de forma sucinta, atentando para os aspectos que se relacionam com a temática deste estudo.

Cabral (2008), em sua pesquisa de mestrado intitulada “O que pensam e fazem duas professoras de alfabetização e o que os seus alunos aprendem”, teve como objetivo investigar as concepções e as práticas de alfabetização de duas professoras do primeiro ano do 1º Ciclo da rede municipal de Recife, analisar as apropriações que elas fazem das inovações surgidas no campo da alfabetização e, ainda, conhecer os saberes produzidos por seus alunos durante o ano em que estavam sendo alfabetizados. Realizou uma pesquisa qualitativa na perspectiva etnográfica. Os critérios adotados para a seleção das professoras foram: serem consideradas boas alfabetizadoras nas escolas em que trabalhavam; apresentarem práticas distintas quanto à sistematização do ensino da língua escrita – enquanto a primeira utilizava princípios de um método mais tradicional (fônico), priorizando o ensino sistemático da correspondência som-grafia, a segunda promovia reflexão sobre as palavras em seus segmentos orais e sonoros. Foram realizados também testes de sondagens do nível de escrita com os alunos realizados no início, no meio e no final do ano letivo.

A partir das observações realizadas, Cabral (2008) encontrou algumas similaridades entre as práticas das professoras, dentre elas algumas atividades de sistematização da escrita alfabética e o trabalho com a leitura e a produção de textos. Os dados mostraram que as docentes tinham conhecimento das recentes propostas do campo da alfabetização e que tinham “fabricado inovações em suas formas de alfabetizar”, visto que criavam em sala de aula suas próprias “teorias de alfabetização”. O estudo também mostrou as singularidades de cada professora em relação ao modo como tratavam a alfabetização e que nem sempre o que apresentam em seus discursos se concretiza em suas práticas. Com relação aos testes realizados para verificar os níveis de escrita dos alunos, realizados pela autora, esses mostraram que as duas turmas avançaram em suas hipóteses de escrita, não havendo regressões, o que demonstra que as táticas utilizadas pelas professoras fizeram com que os alunos progredissem nos níveis de escrita.

Figueiredo (2008) investigou em sua pesquisa práticas de leitura que favoreciam a participação e a aprendizagem do aluno na diversidade da sala de aula, tendo como premissa importante as diferenças de ritmo e estilo de cada criança, interesses e possibilidades de aprendizagem de todos os alunos, independente de suas dificuldades de aprendizagem, história de vida e/ou origem social. É uma pesquisa qualitativa do tipo colaborativa, com fundamentação teórica na abordagem psicogenética piagetiana e na sócio-histórica vigostkiana. Foi feito o acompanhamento de uma professora alfabetizadora de uma turma de primeiro ano de uma escola pública da rede municipal de Fortaleza, escola que atende tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Fundamental. Foram realizados testes de sondagem no início e outro no final da pesquisa, tanto com a turma acompanhada quanto com outra turma que não fez parte da pesquisa para verificar os níveis de escrita dos alunos. Os testes mostraram que houve avanços nos níveis de escrita da turma acompanhada, principalmente dos alunos que no teste inicial encontravam-se nos níveis mais elementares da escrita, enquanto na outra turma aconteceu o contrário, os alunos que se encontravam nos níveis mais elementares foram os que menos progrediram. A autora diz que não dispõe de dados que permitam afirmar que foi o acompanhamento da turma que contribuiu para essa mudança, mas considera o fato de a professora da turma acompanhada desenvolver em sua prática atividades que contemplavam diversas estratégias de diferenciação de ensino ter contribuído para a aprendizagem dos alunos. Aponta, ainda, que as dificuldades enfrentadas pela professora ao realizar práticas de leitura que atendam a diversidade dos alunos estão relacionadas a fatores externos à sua prática, como a falta de recursos e apoio pedagógico.

Segundo a pesquisadora, a professora investigada “alfabetizava letrando”, incluindo todos os alunos.

Grossi (2008), na pesquisa de mestrado intitulada “A mediação alfabetizadora na produção de leitura e de escrita de gêneros e de suportes textuais: o desafio de alfabetizar na perspectiva do letramento”, investigou as práticas de alfabetização desenvolvidas na perspectiva do letramento que se utilizam de diferentes gêneros textuais ou suportes de textos na sistematização do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que adota a concepção interacional da língua, concepção de linguagem como forma de interação social, na qual os sujeitos vão construindo os sentidos do texto por meio das interlocuções que se estabelece. As observações foram realizadas em uma turma da primeira etapa do 1º ciclo, de crianças de seis anos de uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte, no período de fevereiro a junho de 2007, desde o primeiro dia de aula. A autora realizou um levantamento e análise das pesquisas realizadas no período de 1987 a 2004 sobre o tema alfabetização e letramento de crianças no início do ensino fundamental e sobre a alfabetização na perspectiva do letramento utilizando-se de gêneros textuais e constatou que foram poucas as pesquisas sobre esse tema, justificando a necessidade da realização de pesquisas que busquem investigar uma prática de alfabetização real e atual do dia a dia de uma sala de aula desenvolvida na perspectiva do letramento a partir do uso de textos autênticos, de diferentes gêneros textuais ou em suportes de leitura, tendo como foco a mediação da alfabetizadora no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Nesse trabalho, Grossi (2008) analisa duas práticas observadas: uma prática de leitura de um suplemento infantil de um jornal, mostrando como é possível promover a leitura desse suplemento mesmo antes de as crianças terem aprendido a decodificar, e outra de escrita, de um evento de produção coletiva da escrita de uma carta. Também analisou o trabalho com os textos literários, elemento que apareceu nas observações e foi objeto de estudo da investigação. Em sua pesquisa, a autora observou um processo de alfabetização na perspectiva do letramento, ou seja, práticas de produção de leituras e de escrita por meio dos gêneros textuais e de seus suportes, sendo as crianças e as professoras sujeitos sociais, leitores e produtores de textos autênticos, que possuíam uma função nos processos de interação da turma. A análise dessas observações mostrou que é possível as crianças lerem e escreverem textos utilizados na sociedade, mesmo antes de terem o domínio pleno das habilidades de leitura e escrita.

Procurando compreender os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam as práticas de alfabetização e letramento em escola de Primeiro Ciclo da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, estabelecendo relações com as ações e o processo de formação inicial, continuada e em serviço dos professores, Souto (2009) realizou em sua pesquisa de doutorado um estudo de caso com duas professoras alfabetizadoras que atuam em turmas de crianças de seis anos. A coleta de dados ocorreu durante todo o ano letivo de 2006. As observações foram organizadas em categorias de análise que representam os eventos de alfabetização e letramento propostos: apropriação do sistema de escrita, leitura, produção de textos e oralidade. A partir da análise dos dados, a autora mostra a concepção das professoras sobre a alfabetização e o letramento: uma delas os concebem como atividades distintas, e a outra, como conceitos que estão integrados, sendo impossível dissociá-los. Porém, nos eventos observados, percebeu que, em alguns momentos, as professoras voltam seu trabalho para a construção de competências pelo aprendiz em relação ao saber ler e escrever (alfabetização), em outros para o trabalho com textos, seus usos e funções dentro da sociedade (letramento) e também houve momentos que garantiram uma estreita vinculação entre alfabetização e o letramento, demonstrando que esta é uma articulação possível. A autora considera que há muito a ser pesquisado sobre a prática de alfabetização e de letramento e ainda sobre os processos de formação de professores e sua atuação na prática.

Raniero (2009), em sua pesquisa de mestrado intitulada “Um retrato do primeiro ano do Ensino Fundamental: o que revelam crianças, pais e professoras”, teve como objetivo constatar como se configura o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos e também captar a percepção dos principais envolvidos nesse processo: professores, pais e alunos. Para tal, realizou uma pesquisa de caráter qualitativo, com fundamento na perspectiva bioecológica (BRONFENBRENNER, 1996), uma abordagem que considera processos, pessoas, contextos e tempo em todas as suas complexidades. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede municipal de uma cidade do interior paulista durante o período de março a agosto de 2008. Mesmo não tendo como foco a alfabetização, esta se fez presente nas observações realizadas, e a pesquisadora constatou que todas as observações em sala de aula contemplaram atividades voltadas para a sistematização da alfabetização. As professoras relataram que priorizavam a alfabetização. Elas realizavam avaliação mensal do nível da escrita e passavam a executar intervenções junto ao aluno na tentativa de que a criança avançasse no processo de leitura e escrita. Essa pesquisa constatou que, na escola pesquisada, o trabalho docente é caracterizado pela ênfase na sistematização da escrita e a função pedagógica da escola é percebida pelos

sujeitos pesquisados. As atividades lúdicas estavam presentes essencialmente fora da sala de aula, e quando realizadas dentro da sala eram jogos que envolviam a leitura e a escrita.

Dantas (2009), inicialmente, teve como interesse da pesquisa compreender o processo de desenvolvimento infantil em todas as suas dimensões e as multi-influências exercidas por e nesse processo na constituição dos sujeitos. Mas, a partir de sua inserção no campo de pesquisa no segundo semestre de 2007 e diante de um novo dado – a implantação do Ensino Fundamental de nove anos no Distrito Federal (DF) a partir do ano de 2008 –, a pesquisadora redefiniu o seu projeto buscando tratar da inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental de Nove Anos e da forma como esse processo foi implantado no DF. Investigou, no ano de 2008, no período de fevereiro a maio, duas escolas: um jardim de infância, que continuou a atender as crianças de seis anos, porém em turma de primeiro ano do Ensino Fundamental (de acordo com “as exigências da Secretaria de Estado de Educação”, como descrito na pesquisa), e uma escola de classe que atende ao Ensino Fundamental, buscando compreender como se deu essa ampliação nas duas escolas. Dentre os objetivos descritos para essa pesquisa, um deles refere-se à maneira como os professores vêm mediando as relações estabelecidas entre as crianças e o mundo da escrita. De acordo com a análise da autora, este estudo mostrou alguns problemas estruturais existentes na implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos no DF, como: a oferta do primeiro ano em ambientes de Educação Infantil e em escolas classes; a precária formação dos professores; a não mobilização das instituições para a redefinição do trabalho pedagógico com vistas à recepção da criança de seis anos, ingressante no Ensino Fundamental. Os dados mostraram ainda a confusão e a insegurança das professoras sobre os conteúdos e estratégias a serem adotados no primeiro ano do Ensino Fundamental, reproduzindo o trabalho desenvolvido na Educação Infantil ou as atividades realizadas com a primeira série do Ensino Fundamental de oito anos, além da excessiva preocupação com a alfabetização e o letramento no primeiro ano. De acordo com a análise de Dantas (2008, p. 117), “[...] era latente o peso da obrigação de alfabetizar os alunos até o final do ano corrente”, o que demonstra o não reconhecimento desse primeiro ano como uma possibilidade a mais para a aprendizagem da leitura e da escrita. A autora aponta a necessidade da realização de estudos sobre o papel das relações estabelecidas em sala de aula para a consecução dos objetivos da educação e, em especial, do primeiro ano.

Barbosa (2009), em sua pesquisa de mestrado intitulada “A implementação do primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos: estudo de uma experiência”, procurou

investigar o processo de implementação do primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos em uma escola da rede municipal de um município do interior do estado de Mato Grosso do Sul. Realizou uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. As observações foram realizadas durante todo o ano letivo de 2007. Um dos objetivos propostos para essa investigação foi compreender o processo de alfabetização numa sala do primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos. A autora constatou que as práticas pedagógicas exercidas na sala de aula inibem a interação do aluno com o processo de ensino e aprendizagem, pois se baseiam no autoritarismo. Percebeu, através das observações das práticas pedagógicas das professoras, que estas concebem a escola como transmissora do conhecimento, sendo o erro visto por elas como dificuldade de aprendizagem, e têm uma concepção de aprendizagem classificatória e punitiva e com a expectativa de que o processo de alfabetização aconteça de forma homogênea. Concluiu, a partir dos dados coletados, que as práticas observadas estavam voltadas para a alfabetização. Há uma preocupação com o processo de alfabetização, com aprendizagem da leitura e da escrita, sendo esta entendida como um código de transcrição gráfica, e não como um processo onde o aluno adquire conhecimento para compreender, ressignificar e comunicar-se com o meio em que está inserido. A autora destaca ainda uma ruptura abrupta entre Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Buscando compreender como a leitura, a produção de textos orais e escritos e os conhecimentos sobre o sistema de escrita se articulam / são trabalhados nas práticas alfabetizadoras das professoras de duas turmas de primeiro ano de duas escolas do Sistema Público Municipal de Ensino de Aracruz - ES, Souza (2010) realizou um estudo de caso, procurando analisar os eventos nos quais acontecem o ensino da leitura e da escrita. Os dados foram coletados no período de março a dezembro de 2009. A autora utiliza como base teórica a perspectiva bakhtiniana, os estudos de Cagliari e compreende a alfabetização, de acordo com Gontijo, como um processo de produção de sentido em que a linguagem escrita é encarada como um meio de interação com o outro, abrangendo as diferentes práticas de produção de texto, as diferentes possibilidades de leitura e a dimensão linguística da alfabetização. As práticas observadas seriam organizadas inicialmente em três categorias de análise de acordo com as três dimensões do conceito de alfabetização adotado no estudo: a leitura, a produção de textos orais e escritos e os conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua portuguesa. Porém, como a dimensão da produção de textos orais e escritos não era privilegiada em ambas as salas observadas, sendo o trabalho com o sistema de escrita

observado com grande frequência, este passou a ser uma categoria, em substituição a produção de textos, por retratar melhor as práticas de alfabetização observadas.

De acordo com os dados analisados, Souza (2010) observou que os conhecimentos sobre o sistema de escrita perpassaram todos os eventos mediados pela leitura e pela escrita. A diferenciação entre vogais e consoantes, a noção de sílaba e rima foram os eixos mais trabalhados nas salas pesquisadas. Com relação à escrita, foram observadas a escrita de palavras, frases desconectadas da realidade e que desconsideravam a escrita como linguagem, como forma de interação entre os seres humanos. As práticas observadas demonstraram que as professoras investigadas privilegiavam o ensino das unidades mínimas da língua, com ênfase na noção de sílaba, sendo a leitura e a produção de textos utilizados como pretexto para ensinar a ler e escrever em sentido restrito. Outro fato observado refere-se às atividades avaliativas realizadas com o propósito de avaliar a escrita da criança para classificá-las em níveis evolutivos da escrita, sendo esta uma prática institucionalizada na rede municipal de ensino à qual pertencem as escolas pesquisadas.

Stolf (2010), em sua pesquisa de mestrado intitulada “Práticas de leitura e escrita no primeiro ano do Ensino Fundamental: um estudo de caso”, teve como objetivo compreender as práticas sociais de leitura e escrita em uma turma de primeiro ano de uma escola da rede municipal de Timbó – SC. Realizou uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativo, através de um estudo de caso etnográfico, no período de março a dezembro de 2009. Os sujeitos da pesquisa foram os alunos e a professora daquela turma. A base teórica para análise dos dados foram os estudos de Bakhtin e seu círculo e os estudos sobre letramento. Na turma observada, os conteúdos curriculares são trabalhados através de projetos, e durante o período observado foram desenvolvidos três projetos.

A análise dos dados demonstrou que o objeto de ensino está centrado no convívio dos alunos com os mais diversos gêneros discursivos (gráficos, textos informativos, histórias infantis) e que esses textos foram transitando nas disciplinas curriculares e sendo utilizados como uma das ferramentas para o ensino do sistema de escrita. De acordo com a autora, esta pesquisa possibilitou a compreensão de que é possível trabalhar com crianças de seis anos sem deixar de considerá-las crianças, conciliar momentos de aprendizagem e brincadeiras e, ainda, que o trabalho com projetos pode contribuir para a inserção dos alunos em práticas sociais de leitura e de escrita.

A partir do questionamento sobre como a prática pedagógica no 1º ano do Ensino Fundamental tem se efetivado para promover a aprendizagem dos alunos e atender à ampliação do período de escolaridade, Silva (2010) realizou uma pesquisa qualitativa em uma escola pública e outra particular do município de Curitiba no período de setembro de 2009 a março de 2010. A análise dos dados apontou que há muitos desafios em relação ao primeiro ano do Ensino Fundamental, especialmente no tocante à prática pedagógica no processo de alfabetização/letramento. Mostrou ainda a preocupação excessiva das professoras com a avaliação de seu próprio trabalho. Na análise dos aspectos observados em cada instituição, a autora destacou pontos relevantes como a organização prévia das atividades e fundamentação teórica da proposta pedagógica e também elementos que merecem ser pensados e alterados para que as necessidades das crianças sejam consideradas: contextualização das atividades, reflexão crítica pelo aluno, valorização das tentativas da criança, produção de saberes e não reprodução de conhecimento. A pesquisadora aponta que a alfabetização precisa ser compreendida na teoria e na prática como uma oportunidade de aprendizagem para que a criatividade, a criticidade e a imaginação das crianças sejam valorizadas na perspectiva do letramento.

Simão (2011), em sua pesquisa de mestrado intitulada “Escola Fundamental de nove anos: em destaque o trabalho do professor do 1º ano na rede municipal paulista”, buscou identificar quais são as características da prática desenvolvida no primeiro ano e se atendem ao que se espera para a educação integral, segundo as especificidades da faixa etária das crianças de seis anos. Realizou uma pesquisa qualitativa que teve como fundamentação teórica os estudos de Wallon. As observações foram realizadas no final do ano letivo de 2010 e no início de 2011, tendo como sujeitos duas professoras de classe de primeiro ano e seus alunos, de uma escola pública do município de São Paulo. Mesmo não sendo a alfabetização o foco dessa pesquisa, a autora constatou a forte preocupação da escola com a alfabetização no primeiro ano, o desenvolvimento de atividades voltadas para a sistematização da alfabetização e, também, que as professoras realizavam periodicamente práticas de sondagem para verificar os níveis de escrita das crianças. Percebeu ainda em suas observações uma brusca passagem da educação infantil para o ensino fundamental.

Marreiros (2011), em sua pesquisa intitulada “Dos métodos de alfabetização às práticas das professoras: um percurso a ser desvelado”, investigou o trabalho desenvolvido em sala de aula com turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental, tendo como objetivo analisar como as professoras descrevem seu trabalho e o que fazem na prática. Realizou uma

pesquisa qualitativa, no período de setembro a dezembro de 2010, tendo como sujeitos da pesquisa quatro professoras e dois coordenadores da rede municipal de São Luís. A escola pesquisada realiza uma sondagem, no início e no final do ano, com as crianças do primeiro ano para verificar a evolução da leitura e da escrita, a partir dos níveis de escrita. Com base nos dados coletados, a autora percebeu um distanciamento entre o que foi observado na prática e o que foi apresentado no diálogo das professoras, visto que, no discurso, defendem uma teoria construtivista e, na prática, utilizam métodos tradicionais para alfabetizar. Em relação ao trabalho com textos, estes eram utilizados como pretexto para a exploração de famílias silábicas e não trabalhavam a construção de sentidos, nem exploravam os conhecimentos prévios dos alunos.

Almeida (2012), em sua pesquisa de mestrado “Ensino fundamental de nove anos: alfabetização e letramento com crianças de seis anos”, investigou as práticas de alfabetização e letramento desenvolvidas em turmas de primeiro ano do novo ensino fundamental, a partir de relatos de professoras e da análise de uma prática pedagógica. Realizou uma pesquisa qualitativa de abordagem etnográfica com acompanhamento de uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental da Rede municipal de Ensino de Tiradentes, Minas Gerais, no período de abril a novembro de 2010, além de entrevistas com todas as professoras das turmas de primeiro de primeiro ano desta rede de ensino, realizadas após as observações da sala de aula. Fez também um levantamento sobre o tema investigado no banco de teses e dissertações da CAPES, já comentado no início deste capítulo.

A partir dos dados coletados, a autora analisou que a alfabetização passou a ter um lugar privilegiado no cotidiano escolar das crianças de seis anos. Percebeu uma tensão entre o trabalho com o sistema de escrita e com os textos, principalmente os de circulação social e, ainda, que os cadernos do CEALE² foram o material através do qual as professoras tiveram conhecimento da política de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos e que os utilizavam como suporte para o planejamento, mas com o viés da avaliação. Com relação à turma observada, analisou que a prática desenvolvida tinha como ponto de partida as letras do alfabeto para o trabalho com a sistematização do código, seguindo um método que iniciava pelas vogais e, em seguida, consoantes, suas famílias silábicas, palavras e textos “escolarizados” que tinham mais palavras com a letra trabalhada. O livro didático era utilizado como tarefa para casa, o livro literário era levado para casa semanalmente e, na sala

² CEALE - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita.

de aula, utilizado como meio para acalmar as crianças após o recreio. De acordo com a autora, a prática observada não contempla uma prática alfabetizadora na perspectiva do letramento.

Brandão (2012) investigou como ocorreu a implantação do Ensino Fundamental de nove anos e suas possíveis implicações no processo de alfabetização de uma turma de primeiro ano do Ensino Básico de uma escola pública estadual de Porto Alegre. É uma pesquisa qualitativa na qual a pesquisadora realizou um estudo de caso com o objetivo de compreender como foi oportunizado o processo de alfabetização e letramento para as crianças de seis anos. O estudo revelou que a prática desenvolvida pela professora parte do reconhecimento das vogais para depois introduzir as consoantes e as sílabas e após o trabalho com a família silábica é que escrevem palavras. Segundo a autora, esse trabalho de apresentação das letras se deu de forma lúdica, num processo de alfabetização que visava à continuidade no segundo ano do Ensino Fundamental. Constatou ainda que não houve uma ruptura abrupta entre o ensino infantil e fundamental, e sim uma continuidade em relação à oportunização do espaço e tempo para o brincar, a aprendizagem de forma lúdica e a relação afetiva entre professores e alunos.

Buscando compreender a prática de produção de texto na alfabetização em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental e as mediações didáticas produzidas pela professora durante esse processo, Cruz (2012) realizou uma pesquisa qualitativa de caráter etnográfico em uma escola municipal da cidade de São João del Rei, Minas Gerais, no período de maio a novembro de 2010. Após as observações em sala de aula é que fez a entrevista com a professora. A autora apresentou um mapeamento geral das atividades de leitura e escrita observadas durante a pesquisa e fez uma análise mais detalhada das aulas em que foram produzidos alguns gêneros textuais como anúncio, aviso e manual, realizando uma análise das sequências discursivas referente a essas aulas.

De acordo com os dados analisados na pesquisa, Cruz (2012) compreendeu que a prática desenvolvida contemplava um trabalho sistemático com os gêneros textuais, tanto na leitura quanto na produção de textos; as produções de texto tinham outros interlocutores além da professora; havia a predominância de produções de texto coletivas, havendo uma insegurança da professora em trabalhar com produções individuais. Outro ponto destacado na prática foi o trabalho realizado com o livro literário, como a leitura diária e o empréstimo semanal. A professora desenvolveu uma prática que buscava articular a história contada com o gênero textual trabalhado. De acordo com a autora, as aulas eram planejadas tendo em vista

a necessidade de cada aluno, com uma metodologia que não era rígida na prática de produção de texto, pautada no planejamento, execução, correção e avaliação das atividades de produção de texto e também do uso de várias estratégias para colocar em prática essa metodologia.

A partir da análise das produções acadêmicas descritas anteriormente, percebemos a forte ênfase dada à alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, destacando que, mesmo as pesquisas que não tinham como foco central esta temática (RANIRO, 2009; SIMÃO, 2011) abordaram este tema que se fez presente durante a realização das pesquisas. Apontamos também que muitas das práticas descritas estão voltadas para a apropriação do sistema de escrita alfabética, centradas em atividades que visam somente à alfabetização das crianças em sentido restrito. Um aspecto que chamou nossa atenção refere-se ao uso dos níveis de escrita para categorizar as crianças, adotados pelas escolas e pelas professoras, como meio de realizar diagnósticos das turmas e ainda adotados em alguns instrumentos de coleta de dados utilizados por duas pesquisadoras (CABRAL, 2008; FIGUEIREDO, 2008).

Destacamos algumas pesquisas as quais demonstravam práticas docentes que buscavam contemplar a alfabetização na perspectiva do letramento, como a de Grossi (2008), que mostrou ser possível trabalhar os gêneros textuais com crianças que ainda não dominam plenamente o sistema de escrita. Souto (2009) analisou em sua pesquisa que as práticas desenvolvidas pelas professoras apresentaram atividades específicas para a alfabetização, outras específicas para o letramento e ainda as que garantiam a vinculação entre a alfabetização e o letramento. Já Stolf (2010) apontou o trabalho com projetos como uma contribuição para a inserção das crianças nas práticas sociais de leitura e de escrita.

Percebemos, assim, que as pesquisas realizadas descreveram contextos diferenciados de práticas de sala de aula em relação ao trabalho desenvolvido para o ensino da leitura e da escrita. Algumas pesquisas apontam também a necessidade de serem feitas mais pesquisas sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula, especialmente em turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental, por ser esta uma nova realidade no meio educacional.

Frente ao exposto, buscamos nesta pesquisa investigar as práticas de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita desenvolvidas com crianças de seis anos numa turma de primeiro ano do Ensino Fundamental.

Para realizar a pesquisa, escolhemos uma turma de primeiro ano de uma escola da RMEJF. Considerando que esta turma e, respectivamente, a escola fazem parte de um contexto mais amplo e, portanto, recebem orientações e influências desse contexto, é pertinente realizar a seguir um levantamento sobre como o Ensino Fundamental de Nove Anos foi implantado nesta rede de ensino, quais as ações desenvolvidas/orientações quanto ao trabalho com a alfabetização nas turmas de crianças de seis anos, além de inicialmente descrevermos brevemente as legislações federais e estaduais sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos, as quais também fazem parte desse contexto.

1.2 Ampliação do Ensino Fundamental e as orientações para o trabalho com a alfabetização – o contexto do município de Juiz de Fora

A ampliação do ensino obrigatório no Brasil é algo sempre presente no contexto histórico de nosso país, como podemos constatar fazendo um breve levantamento sobre o número de anos obrigatórios para o ensino nas legislações brasileiras a partir da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB). A LDB 4.024/61 estabeleceu quatro anos de ensino obrigatório, passando esta obrigatoriedade para seis anos com o Acordo de Punta Del Este e Santiago em 1970. Já a LDB 5.692/71 estabeleceu oito anos de obrigatoriedade, reunindo o ensino primário e o ginásio, dando origem ao ensino de Primeiro Grau. A LDB 9.394/96 já sinaliza para o Ensino Fundamental de nove anos ao estabelecer o ensino fundamental com duração mínima de oito anos (art. 32). O Plano Nacional de Educação (PNE – Lei n.º 10.172/2001) coloca como uma de suas metas a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. A partir de 2004, o Conselho Nacional de Educação passou a elaborar Resoluções e Pareceres que visam a orientar a política de implantação do Ensino Fundamental de nove anos. Em 2005, a Lei 11.114, que altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da LDB 9.394/96, torna obrigatório o Ensino Fundamental aos seis anos de idade, porém não especifica a duração exata para este segmento de ensino, referindo-se apenas à sua duração mínima de oito anos. Em 2006, a Lei 11.274, que altera os artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB 9.394/96, estabeleceu a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Esta lei também estabeleceu o prazo até 2010 para que os municípios, os estados e o Distrito Federal implementassem esta obrigatoriedade, garantindo, assim, um período de transitoriedade para esta nova formatação dos dois primeiros segmentos da Educação Básica. Em 2013, foi sancionada a Lei 12.796, que altera a LDB 9.394/96, estabelecendo a Educação Básica

obrigatória a partir dos quatro anos de idade, porém esta lei não será analisada neste trabalho, visto que nosso foco é o trabalho desenvolvido com crianças de seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, e uma análise dessa ampliação da obrigatoriedade da Educação Básica requer um estudo mais amplo, o qual não caberia no curto espaço desta pesquisa.

No estado de Minas Gerais, o Ensino Fundamental de Nove Anos foi instituído a partir do decreto 43.506 de 6 de agosto de 2003 que determina a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental. A Resolução nº. 430 de 07 de agosto de 2003 define as normas para a organização do Ensino Fundamental com nove anos de duração nas escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais e define o ano de 2004 para o início do Ensino Fundamental de Nove Anos no estado. Esta Resolução, no artigo 4º, diz que os municípios que implantarem o Ensino Fundamental de Nove Anos em suas escolas devem informar sua decisão à Secretaria de Estado de Educação. A organização e o funcionamento dos anos iniciais do Ensino Fundamental com nove anos de duração na rede estadual de ensino de Minas Gerais são definidos na Resolução nº. 469 de 22 de dezembro de 2003, a qual, no artigo 4º, fala da necessidade de desenvolver um conjunto de conhecimentos e capacidades considerados fundamentais ao processo de alfabetização e letramento dos alunos durante o Ciclo Inicial de Alfabetização. Em 2008, a Secretaria de Estado de Educação publica a Resolução nº 1086, que estrutura o Ensino Fundamental de Nove Anos nas escolas estaduais de Minas Gerais. Percebemos, assim, que este estado começou o processo de implantação do Ensino Fundamental com duração de nove anos antes que essa ampliação fosse determinada por uma lei federal³.

O município de Juiz de Fora⁴ também adotou o Ensino Fundamental com duração de nove anos a partir de 2004, de acordo com a Resolução 001/2003, estabelecendo que essa

³ É importante destacar que, de acordo com Barreto e Mitrulis (2001), o município de Belo Horizonte/MG já havia adotado a escolarização regular a partir dos seis anos de idade desde 1994, com a implantação da Escola Plural; o Estado do Ceará também adotou a Escola Plural a partir de 1997 e passou a atender as crianças aos seis anos de idade no ensino regular. No município do Rio de Janeiro, a proposta curricular da rede municipal publicada em 1991-92 previa criação do Bloco Único, com o atendimento às crianças de seis anos, proposta esta que foi incorporada pelo estado do Rio de Janeiro em 1994. A implantação dos CIEPs no estado do Rio de Janeiro, a partir de 1985 (CAVALIERE; COELHO, 2003), também ofereceu atendimento às crianças de seis anos, como previsto no regimento interno dos CIEPs.

⁴ As informações sobre como ocorreu o processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos no município de Juiz de Fora foram coletadas no final do ano de 2012, quando solicitei, por escrito, à Secretária de Educação autorização para realizar a pesquisa em uma escola da rede municipal e também informações sobre como ocorreu este processo e esta indicou a Chefe do DEI

ampliação se dará de forma gradativa, iniciando-se nas escolas que já atendem o Ensino Fundamental e a Educação Infantil, desde que a escola tenha condições físicas para este atendimento. Também a Resolução 012/2005 estabelece que a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos nas escolas municipais ocorrerá de forma gradativa. Já a Resolução 020/2008 determina que, nas escolas municipais, o Ensino Fundamental terá a duração de nove anos, o que também é afirmado na Resolução 025/2008, a qual estabelece as normas para a organização e funcionamento das escolas municipais e que permanece em vigor neste município.

Em Juiz de Fora, até 2003, havia três configurações de escolas municipais: escolas que atendiam exclusivamente a Educação Infantil, as chamadas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), que atendiam crianças de 4, 5 e 6 anos de idade; escolas que atendiam somente o Ensino Fundamental; e escolas que atendiam tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Fundamental. Com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, a partir de 2004, as escolas que atendiam a Educação Infantil continuaram a atender as crianças de seis anos, porém em turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental; houve uma mudança na nomenclatura dessas escolas, que passaram a ser denominadas Escolas Municipais, e assim continuaram a atender essas crianças de seis anos. As escolas que já atendiam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental permaneceram com este atendimento, mas, a partir de então, com as turmas de crianças de seis anos fazendo parte do Ensino Fundamental. Já as escolas que atendiam exclusivamente o Ensino Fundamental começaram a atender crianças de seis anos no Ensino Fundamental, desde que tivessem condições adequadas para esse atendimento, como salas disponíveis, mobiliário específico, entre outros. A permanência das crianças de seis anos em turmas de primeiro ano nas escolas que atendem prioritariamente a Educação Infantil foi devido à preocupação com a criança ter que se deslocar para outra escola longe de sua casa, à falta de estrutura física adequada e de mobiliário específico para o atendimento às turmas de primeiro ano nas escolas de Ensino Fundamental, à falta de salas disponíveis nos turnos da manhã e da tarde, o que implicaria a criação de um turno intermediário, alterando, assim, toda a organização da escola, além da preocupação e da necessidade de construir uma proposta para o melhor atendimento a estas crianças.

para dar tais informações, visto que ela fazia parte da equipe da SE neste período. Quando fui a SE, no dia 27 de dezembro de 2012, para pegar a autorização para a realização da pesquisa, a Chefe do DEI me chamou até a sua sala e conversamos sobre como ocorreu o processo de implementação do Ensino Fundamental de nove anos no município, fiz algumas perguntas e anotei as respostas em um caderno.

Desde a implantação do Ensino Fundamental com duração de nove anos em Juiz de Fora, a SE elaborou meios de orientar essa organização do Ensino Fundamental nas escolas municipais em consonância com as orientações federais e estaduais⁵. Explicitamos, a seguir, algumas das orientações adotadas pela SE para este segmento de ensino, destacando o que se refere ao atendimento às crianças de seis anos e a alfabetização.

1.2.1 Diretrizes político-pedagógicas para o trabalho com crianças de seis anos na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora

Como meio de dar subsídios para a organização das escolas municipais, em 2005, a Secretaria de Educação elaborou e distribuiu para as escolas o Documento Introdutório das *Diretrizes Educacionais para a Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora: Escola com Compromisso Social*, que teve como objetivo orientar a organização das escolas municipais como espaço de promoção de uma significativa aprendizagem dos alunos, a partir da reflexão das taxas de reprovação em todos os anos do Ensino Fundamental, inclusive no primeiro ano (Fase de Alfabetização I, como é tratada na referida publicação). Esse documento, ao tratar especificamente do Ensino Fundamental, explicita que este compreende a educação de nove anos, com o atendimento às crianças de seis anos, e que o brincar não pode ficar esquecido no primeiro ano em favor da aprendizagem da escrita. Apresenta ainda que, a partir dos seis anos, as práticas de letramento aliem-se de forma sistematizada ao processo de alfabetização, mas sem desconsiderar a importância da oralidade, visto que oralidade/leitura/escrita são atividades que perpassam todas as áreas do conhecimento. Essas são as únicas referências ao atendimento às crianças de seis anos presentes nesse documento, o qual traz também orientações para os demais anos do Ensino Fundamental, para a Educação Infantil e a Educação de Jovens e Adultos.

Outra medida adotada pela Secretaria de Educação, a partir do segundo semestre de 2006, foi o desenvolvimento do projeto “*O Ensino Fundamental de 9 anos*”, um grupo de estudos com a participação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, coordenadores pedagógicos e equipe da SE com o objetivo de discutir as concepções e

⁵ As informações sobre as medidas adotadas pela SE para orientar a organização e o trabalho no Ensino Fundamental de Nove Anos têm como base, além da minha vivência enquanto professora desta rede e também como técnica da SE, os trabalhos de Araújo (2008) e Lima (2011).

práticas pedagógicas dos professores que atuam no Ensino Fundamental e elaborar conjuntamente uma proposta que atenda a infância nessa nova estrutura do ensino, discutindo também o processo de alfabetização e as concepções de avaliação. Esse projeto teve continuidade nos anos de 2007 e 2008 e resultou na elaboração das “*Linhas Orientadoras para o Ensino Fundamental de Nove Anos: anos iniciais*”, parte integrante do documento *Diretrizes Educacionais para a Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora* (2008), o qual também apresenta discussões acerca da ampliação da jornada escolar diária das escolas de educação em tempo integral do município. Essas Linhas Orientadoras para os anos iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos sintetizam algumas reflexões sobre as temáticas discutidas no projeto, entre elas a infância, a organização do espaço e do tempo no contexto do Ensino Fundamental de Nove Anos e também a questão do letramento e da alfabetização. Com relação a esta última temática, são apresentadas algumas orientações construídas para a organização do trabalho nos anos iniciais – como construir conhecimentos linguísticos, participar de situações de uso da escrita, ter consciência de que lemos e escrevemos para alguém, reconhecer os gêneros textuais enquanto formações discursivas que atendem a uma função social – e também alguns conhecimentos que a criança constrói sobre a escrita. Apresentam como proposta para o trabalho pedagógico nos três primeiros anos do Ensino Fundamental a organização de eixos norteadores, que representam uma possibilidade de conhecer e compreender os conhecimentos que envolvem a aprendizagem e o ensino da língua materna, entre eles: compreensão e valorização da oralidade, compreensão e valorização da cultura escrita, apropriação do sistema de escrita, leitura e produção escrita. Nesse documento, são transcritos eixos e descritores propostos pelo CEALE e pelo Pró-Letramento⁶, com algumas alterações feitas pelo grupo de estudos, como proposta de organização do trabalho nas escolas, visto que esta proposta retrata as discussões realizadas pelo grupo de estudos.

A partir de 2008, outra ação desenvolvida neste município que envolveu a formação dos professores alfabetizadores foi o curso do Pró-Letramento, um programa de formação continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, realizado pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com as universidades e com a adesão dos estados e municípios, com o objetivo de, através da formação oferecida, contribuir para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática. O município de

⁶ Pró-Letramento - Programa de Formação Continuada de Professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental.

Juiz de Fora aderiu a esse programa, sendo a formação dos tutores realizada pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Com relação à formação do Pró-Letramento em Alfabetização e Linguagem, 295 professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental receberam o certificado de participação no programa no período de 2009 a 2011⁷.

Em 2009, com a finalidade de orientar o trabalho com a alfabetização, principalmente nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, a Secretaria de Educação iniciou um trabalho de consultoria com a professora Elvira Souza Lima, a qual realizou um diagnóstico inicial da rede municipal e apresentou propostas para auxiliar a alfabetização nas escolas. Foram realizados encontros mensais com a professora com o objetivo de possibilitar discussões teórico-práticas acerca de temas atuais sobre alfabetização. Esses encontros eram voltados para professores e coordenadores que atuavam em turmas de primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Fundamental. No ano de 2010, comecei a trabalhar no Departamento de Educação Infantil (DEI) da SE e era a responsável por acompanhar algumas escolas de Educação Infantil e que também atendiam turmas de primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental. Participei dos encontros com a professora Elvira no ano de 2011 e no primeiro semestre de 2012, acompanhando as discussões e orientações realizadas. Essa consultoria estendeu-se até o final do ano de 2012.

Outra ação promovida pela SE, a partir de 2010, foi a elaboração da Proposta Curricular da RMEJF, através de um trabalho de construção coletiva que envolveu uma equipe de consultores da UFJF, Universidade Federal Fluminense (UFF) e Colégio de Aplicação João XXIII, representantes da Secretaria de Educação, diretores, coordenadores pedagógicos e professores, organizados por área de conhecimento. Como integrante do DEI, participei efetivamente da elaboração da proposta curricular da Educação Infantil, mas procurava me inteirar da elaboração das demais propostas, principalmente da proposta de Língua Portuguesa, por ser esta uma das que mais instigava meu interesse. Foram realizados três seminários entre os anos de 2010 e 2012, além de grupos de estudos e reuniões ao longo desse período para discussão e elaboração de cada proposta curricular. O processo de elaboração dessas propostas foi encerrado em 2012. Cabe ressaltar que, na apresentação de tal documento, a Secretária de Educação diz que a necessidade de elaborar o currículo da rede municipal foi imposta a partir da implantação do Ensino Fundamental de nove anos e das

⁷ Informações coletadas através das listas de recebimento de certificados do Pró-Letramento disponibilizadas pelo Centro de Formação do Professor/SE/JF para a pesquisadora.

novas definições para a Educação Infantil. Ressalta ainda que este currículo deve ser a base e a sustentação do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Com relação à Proposta Curricular de Língua Portuguesa, esta é resultado das discussões sobre o ensino da Língua Portuguesa submetidas à apreciação crítica dos professores, coordenadores pedagógicos e diretores durante o processo de elaboração da proposta e também nos seminários realizados. A proposta está organizada a partir de tópicos sobre a concepção de aprendizagem, de linguagem e ensino de Língua Portuguesa, das relações entre gêneros textuais e ensino, reflexões sobre os conceitos de alfabetização e letramento e da oralidade como objeto de ensino. Apresenta também os eixos organizadores do ensino de Língua Portuguesa para todo o Ensino Fundamental, apoiados nas Orientações para o ciclo inicial de alfabetização (CEALE, FUNDEP e Governo de Minas Gerais, 2003) e no Guia do Pró-Letramento, com algumas adaptações para atenderem as demandas das escolas municipais. Percebemos que, nessa proposta, permanecem as orientações do documento Diretrizes Educacionais para a Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora (2008), apresentadas nas Linhas Orientadoras para o Ensino Fundamental de Nove Anos, no que se refere aos eixos organizadores, porém, na proposta atual, são explicitados os eixos para todo o Ensino Fundamental.

Para ano de 2013, a SE do município de Juiz de Fora ofereceu a formação de professores para garantir a alfabetização e o letramento das crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática⁸. Foram disponibilizadas 19 turmas, sendo seis destinadas a professores que atuam no 1º ano, seis a turmas de 2º ano, seis a turmas de 3º ano e uma destinada a turmas multisseriadas. A formação foi oferecida em horários diferenciados (manhã, tarde ou noite) visando a dar oportunidade a todos os interessados em participar dessa formação.

A realização dessa formação é resultado da adesão do município de Juiz de Fora, no final do ano de 2012, às ações a serem desenvolvidas no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), ação desenvolvida pelo Governo Federal na qual os governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios assumem o compromisso formal de assegurar que todas as crianças sejam alfabetizadas até os oito anos de idade, final do terceiro ano do

⁸ Este objetivo é apresentado no Caderno de Programação dos Cursos oferecidos em 2013 pela Secretaria de Educação, ao descrever o curso em questão.

Ensino Fundamental⁹. A primeira ação foi a formação dos orientadores realizada pela UFJF, sob coordenação da professora Luciane Manera Magalhães. Foram capacitados 19 orientadores para a RMEJF. O número de orientadores foi determinado pelo Governo Federal, de acordo com os dados do Censo Escolar. Outra indicação era a de que os orientadores fossem as mesmas pessoas que já tinham sido tutores do Pró-Letramento. Como em nosso município havia apenas 11 tutores e alguns deles não poderiam assumir esse compromisso em 2013 e 2014, a SE realizou um processo de seleção entre os professores efetivos que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que se interessavam em participar de tal formação. A UFJF foi responsável pela formação de 300 orientadores de estudo da região, inclusos neste total os 19 orientadores da RMEJF. O curso de formação dos orientadores teve a duração de 200 horas e foi realizado no final do ano de 2012.

Apesar de o curso do PNAIC ter sido disponibilizado na programação geral da SE para formação de 2013, com um cronograma de encontros já definido, tendo início na primeira semana de março, este não começou dentro das datas previstas, visto que não estava disponível no site do programa (SISPACTO) a inclusão das turmas de professores cursistas, apenas das turmas de formação dos orientadores, e também porque o material para a formação ainda não tinha sido entregue, estando disponível apenas no site do programa. Mesmo assim, a SE manteve agendada a primeira reunião com os professores de cada turma e apresentou a proposta do curso para os participantes, esclarecendo também algumas dúvidas. Foi comunicado que estavam aguardando a autorização do Governo Federal para o cadastro das turmas e solicitado aos participantes que aguardassem o contato da SE sobre o início do curso. Tendo conhecimento dessa formação oferecida especificamente aos professores alfabetizadores do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental e também da participação da professora colaboradora da pesquisa nesse curso, solicitei ao Departamento de Política de Formação da SE a minha participação como ouvinte na mesma turma que a professora, considerando este como mais um dado para a pesquisa, solicitação esta que foi atendida. Porém, como a formação teve início na segunda quinzena do mês de maio, já quase no final da coleta de dados, possíveis impactos dessa formação na prática da docente não serão analisado neste trabalho.

Com relação à formação oferecida pela SE no período analisado consideramos que as diferentes formações visavam contribuir para a formação continuada dos professores

⁹ Informações coletadas no primeiro encontro das turmas 07 e 08 do PNAIC, realizada no dia 12/03/13, no Centro de Formação do Professor (SE/JF).

alfabetizadores, tendo como objetivo a melhoria do trabalho pedagógico nas escolas. Porém, estas formações não abrangiam todos os professores da rede, visto que não era obrigatória a participação nas mesmas, mas sim de acordo com o interesse, a disponibilidade dos professores e o número de vagas oferecidas. Sabemos que a participação em cursos não é garantia de mudança na prática, mas que estas formações podem contribuir para uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido, podendo assim contribuir para uma ressignificação da prática pedagógica.

Analisamos, a seguir, a Proposta Curricular de Língua Portuguesa da RMEJF, procurando compreender as propostas para o ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mais especificamente para o primeiro ano.

1.2.2 A proposta Curricular de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Juiz de Fora

A proposta curricular de Língua Portuguesa da RMEJF tem como base os fundamentos da concepção sociointeracionista de aprendizagem, que entende a linguagem numa função duplamente significativa: como objeto de estudo e reflexão e como mediadora da interação entre professores e alunos. De acordo com esse documento, ensinar a língua escrita com base em tal concepção significa compreender que “toda atividade humana é mediada pela linguagem”, toda forma de linguagem é uma construção coletiva, uma prática social, sendo necessário entender que a “língua se constrói no discurso” – não em sílabas, palavras, frases soltas e descontextualizadas – e, ainda, definir o texto como objeto de ensino, o qual se realiza através de um gênero de texto, focalizando os estudos das relações entre os usos e formas da língua e a prática de reflexão linguística. Dessa forma, apresenta o texto e a sua materialização em um gênero textual como objeto de ensino.

Os gêneros textuais são apresentados, de acordo com Marcuschi (2008, apud PREFEITURA MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA/PMJF, 2012), como “entidades sociodiscursivas e formas de ação social indispensáveis em quaisquer situações comunicativas”, como realizações discursivas, contextualizadas, para cumprirem determinadas intenções comunicativas. Ao abordarem esse tema, utilizam como referenciais teóricos Marcuschi, Bakhtin, além de Schneuwly e Dolz.

Este documento descreve a diferença entre gêneros textuais e tipos textuais – definidos como formas de codificação linguística dos gêneros textuais e por sua natureza linguística –, destacando que nos comunicamos através de gêneros textuais, e não de tipos textuais, propondo, então, que o ensino da Língua Portuguesa se dê através dos gêneros. Apresenta ainda como proposta para o trabalho com os gêneros textuais na escola o planejamento e a aplicação de sequências didáticas, entendidas como um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito, com o objetivo de desenvolver um conjunto de aptidões denominadas como capacidades de linguagem. As capacidades de linguagem são: capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva. De acordo com o documento, Schneuwly e Dolz (2010) propõem para o ensino/aprendizagem da língua a organização dos gêneros em cinco agrupamentos didáticos com base nas capacidades de linguagem. Esses agrupamentos são apresentados na proposta curricular, com algumas adaptações, e descritos como narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações¹⁰. Para cada um deles, são descritos os domínios sociais de comunicação, as capacidades de linguagem dominantes e exemplos de gêneros orais e escritos. Essa organização é apresentada como uma das várias possibilidades de agrupamento dos gêneros e é considerada relevante por permitir a progressão curricular, de modo que os alunos desde os anos iniciais tenham a oportunidade de estudar “gêneros de diferentes agrupamentos, a partir de situações reais de uso”. Essa Proposta Curricular traz dois quadros com sugestões de uma progressão didática de gêneros textuais, com base nesses agrupamentos, numa abordagem em espiral. Um quadro contempla o primeiro segmento do Ensino Fundamental e o outro o segundo segmento, sendo sugerida leitura dos dois quadros colocados lado a lado, pois a proposta é trabalhar com gêneros orais e escritos de cada um dos agrupamentos em cada ano do Ensino Fundamental. Segundo o documento, a “[...] ideia é que, respeitadas as especificidades etárias e cognitivas, os alunos tenham oportunidade de ler, escrever, ouvir e produzir oralmente gêneros de cada agrupamento, num movimento de retomadas e aprofundamentos” (PMJF, 2012, p. 47).

Dessa forma, os gêneros textuais são apresentados como a base para o ensino da Língua Portuguesa durante todo o Ensino Fundamental, sendo abordados gêneros de todos os agrupamentos em cada um dos nove anos desse segmento de ensino.

¹⁰ O quadro com estes agrupamentos e os demais quadros desta proposta citados neste trabalho estão apresentados no Anexo 1.

Com relação à alfabetização e ao letramento, estes são descritos, com base na concepção de Magda Soares (2003c), como processos distintos, mas indissociáveis e simultâneos. De acordo com o documento,

[...] entendemos que a alfabetização só tem sentido desenvolvida em prática social, o que supõe contextos de letramento; em contrapartida, as atividades de letramento devem ocorrer por meio da aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico, daí o ideal de se alfabetizar letrando. (PMJF, 2012, p. 28)

Dessa forma, os dois processos estão interligados, não havendo predominância de um sobre o outro. Outra questão abordada refere-se à necessidade da retomada das discussões metodológicas em relação à alfabetização, o que não significa o retorno aos antigos métodos de alfabetização e sim a busca de metodologias coerentes com as práticas de alfabetizar letrando.

A prática de leitura e escrita pressupõe a superação de aulas centradas em textos artificiais, feitos exclusivamente para serem usados na escola, para pautar-se em um trabalho pedagógico que oportunize aos educandos o contato com a diversidade de textos e modalidades de uso da língua. Para tanto, é fundamental desenvolver atividades que propiciem situações de interação, em que os alunos tenham a oportunidade de refletir sobre o que é escrever e sobre os aspectos inerentes ao processo de produção escrita: para quem, onde e com qual finalidade se escreve. Da mesma forma, nas atividades de leitura, é fundamental explorar os gêneros de texto, os aspectos que os identificam e seu objetivo. Em relação à linguagem oral, é necessário propor atividades que auxiliem no desenvolvimento das habilidades próprias a essa modalidade, em instâncias públicas e privadas, e na compreensão de que a fala não é espelho da escrita e vice-versa. (PMJF, 2012, p. 34)

Esta proposta considera que a articulação entre o letramento e a alfabetização, ou seja, o ensino sistemático da escrita e da leitura como prática social, é o caminho para superar os problemas relativos à alfabetização nas escolas da RMEJF.

O letramento digital é abordado na proposta como um “[...] conjunto de conhecimentos e habilidades que permite às pessoas construir sentido a partir do uso de práticas de leitura/escrita possibilitadas por diferentes mídias digitais, como o computador, e também pela internet” (PMJF, 2012, p. 36). Segundo o documento, é urgente a incorporação

de outras linguagens ao fazer pedagógico, para que a linguagem oral e o texto impresso não sejam as únicas formas de linguagem contempladas na prática pedagógica.

Com relação à oralidade, numa concepção sociointeracionista e discursiva como a apresentada nesse documento, a relação entre oralidade e escrita deve se dar numa relação de continuum e não de dicotomia, visto que “[...] oralidade e escrita configuram, assim, um continuum tipológico, caracterizado, de um lado, pelas peculiaridades de cada uma dessas modalidades e, de outro, pelas semelhanças percebidas em diversos gêneros – o que faz com que, às vezes, se torne bastante difícil definir o limite entre elas” (PMJF, 2010, p.40).

Como meio de sistematizar o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, tal proposta está organizada em torno de seis eixos adaptados das orientações do CEALE e do Pró-Letramento com vistas a atender as demandas das escolas municipais. Segundo o documento, o conjunto desses eixos tem como objetivo “[...] garantir aos estudantes do 1º ao 9º ano condições para, efetivamente, participarem das práticas sociais de linguagem” (PMJF, 2012, p. 43), sendo uma possibilidade para que todas as escolas de Ensino Fundamental da rede organizem seu planejamento, tempo de estudo e projetos tendo essa proposta como uma referência comum, além de possibilitar também aos professores uma visão de todos os conhecimentos envolvidos no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa durante todo o Ensino Fundamental. Estes eixos são: *eixo 1*: compreensão e valorização da cultura escrita; *eixo 2*: apropriação do sistema de escrita; *eixo 3*: leitura e gêneros textuais; *eixo 4*: produção escrita e gêneros textuais; *eixo 5*: produção oral e gêneros textuais e *eixo 6*: reflexão linguística e gêneros textuais. Tais eixos são apresentados em um quadro no qual são descritos os conhecimentos e atitudes envolvidos em cada um deles, representando, assim, as capacidades de linguagem a serem desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental. Cada eixo é descrito de forma mais detalhada no Anexo A deste documento, com sugestões de desdobramentos que representam atitudes e conhecimentos esperados dos alunos, em cada ano escolar, numa progressão didática.

No Anexo A desse documento, cada eixo organizador do ensino da Língua Portuguesa é apresentado em um quadro organizado a partir dos conhecimentos e atitudes a serem construídas pelos alunos, na primeira coluna. Na segunda coluna, são descritos e detalhados os desdobramentos desses conhecimentos e atitudes e nas colunas seguintes cada ano do Ensino Fundamental. Nesse quadro, são utilizadas apenas as indicações de quando introduzir (I) e quando consolidar (C) cada desdobramento, cabendo aos professores e

coordenadores decidirem quando retomar (R), trabalhar sistematicamente (T) e aprofundar (A) cada conhecimento e atitude¹¹.

Analisando cada eixo, procuramos compreender quais conhecimentos e atitudes são apresentados como necessários de serem introduzidos no primeiro ano do Ensino Fundamental, por ser este o ano da turma investigada nesta pesquisa.

No *eixo 1: compreensão e valorização da cultura escrita*, observamos que a maioria dos conhecimentos e atitudes, bem como seus desdobramentos devem ser introduzidos no primeiro ano – dos 19 desdobramentos apresentados, somente três não são introduzidos no primeiro ano. No *eixo 2: apropriação do sistema de escrita*, dos seis *conhecimentos e atitudes* apresentados neste eixo, somente o sexto conhecimento – dominar as relações entre grafemas e fonemas – não foi apresentado para ser introduzido no primeiro ano, e sim a partir do segundo. Destacamos ainda que todos os demais são apresentados para serem introduzidos no primeiro ano e consolidados no segundo. No *eixo 3: leitura e gêneros textuais*, dos 38 desdobramentos apresentados, 18 são para serem introduzidos no primeiro ano, e, no *eixo 4: produção escrita e gêneros textuais*, dentre os 31 desdobramentos descritos, 16 são apresentados para serem introduzidos no primeiro ano. Todos os conhecimentos e atitudes do *eixo 5: produção oral e gêneros textuais* devem ser introduzidos no primeiro ano. Já no *eixo 6: reflexão linguística e gêneros textuais*, dos 119 desdobramentos apresentados, apenas oito são descritos para serem introduzidos no primeiro ano sendo que, destes, seis são apresentados para serem introduzidos oralmente.

Percebemos, com esta breve análise do trabalho proposto com os eixos organizadores do ensino da Língua Portuguesa, que a ênfase no trabalho do primeiro ano é dada nos eixos que contemplam a compreensão e valorização da cultura escrita, a apropriação do sistema de escrita e a produção oral e gêneros textuais, sendo pouco contemplado, nesse ano do Ensino Fundamental, o eixo que trata da reflexão linguística.

As orientações para o estudo da poesia no Ensino Fundamental são apresentadas no Anexo B da proposta, visto que, devido à característica peculiar de o poema/poesia poder transitar nos diferentes agrupamentos de gêneros, estes não foram inseridos em nenhum desses agrupamentos, o que não significa o não reconhecimento daquele como gênero textual e nem sua ausência nas atividades de linguagem, como descrito no documento. São

¹¹ Estas indicações tiveram como base o documento do Pró-Letramento (2007), com adaptações, segundo o documento.

apresentados 14 conhecimentos, apenas um com cinco desdobramentos. Desses conhecimentos, apenas cinco são descritos para serem introduzidos no primeiro ano.

Analisando as propostas para o trabalho com as crianças de seis anos elaboradas pela SE de Juiz de Fora desde a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos no município em 2004, percebemos, nas primeiras ações desenvolvidas (Diretrizes Educacionais para a Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, 2005 e 2008; projeto O Ensino Fundamental de 9 anos, 2006-2008), a apresentação de discussões que envolveram questões relacionadas com a infância e o brincar, e não apenas com a alfabetização e o letramento. Já as ações desenvolvidas nos anos posteriores priorizaram mais os aspectos relacionados com o ensino da leitura e da escrita (Pró-Letramento, 2008-2011; consultoria da professora Elvira, 2009-2012; Proposta Curricular de Língua Portuguesa, 2010-2012; PNAIC, 2013), ou seja, tiveram como foco a alfabetização. Essa ênfase maior nos aspectos relacionados à alfabetização pode ser analisada como decorrente de um processo mais amplo pelo qual o sistema educacional brasileiro passa no momento, em que se busca assegurar não apenas o acesso das crianças a escola, mas também a promoção da alfabetização de todas essas crianças que ingressam na escola aos seis anos de idade.

No capítulo a seguir, apresentamos as ideias basilares no que tange aos métodos e às concepções relativos à alfabetização.

CAPÍTULO 2

ALFABETIZAÇÃO: concepções e métodos

Na história da educação brasileira, um dos temas sempre presentes nesse cenário é o ensino da leitura e da escrita. Ao longo dos anos, diferentes políticas e metodologias foram adotadas, visando à alfabetização de todos. Porém continuamos a enfrentar este problema, e ainda temos outro desafio: não apenas alfabetizar, e sim também tornar os sujeitos capazes de fazer uso da língua escrita em diferentes situações sociais. No contexto atual de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, consideramos necessário compreender quais são as propostas para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita para os anos iniciais desse segmento de ensino, em especial para o primeiro ano, visto que essa ampliação significa uma possibilidade de qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento. Isso porque a criança ingressando mais cedo no sistema de ensino terá um tempo mais longo para estas aprendizagens, sendo este um dos objetivos dessa ampliação, como apresentado nos documentos orientadores desta política (BRASIL, 2007; 2009).

Frade (2007), frente a esse novo cenário, propõe uma reflexão sobre algumas problemáticas atuais da alfabetização brasileira e os desafios envolvidos na implementação da política de nove anos do Ensino Fundamental, indagando quais são os problemas referentes às discussões mais gerais sobre a alfabetização e os que são específicos da implementação dessa política de ampliação. Segundo a autora, os problemas enfrentados em relação aos resultados da alfabetização em nosso país são, em parte, consequência das desigualdades sociais, culturais e econômicas, e a problemática da alfabetização está relacionada à complexidade dos problemas que envolvem os fatores sociais e culturais que nela interferem, às novas necessidades de letramento, aos fatores intrínsecos aos modos escolares de ensinar a cultura escrita. Para ela, com a ampliação do ensino fundamental e a entrada da criança de seis anos nesse segmento de ensino, outras questões começam a ser discutidas, entre elas a necessidade de uma negociação entre a cultura da educação infantil e a cultura do ensino fundamental, a centralidade da alfabetização no período inicial de escolarização, além de questões relacionadas à precariedade dos materiais didáticos destinados a esse novo segmento, ao mobiliário e outros objetos e materiais de escrita.

Frade (2007) discute ainda sobre o significado do direito de frequentar a escola a partir dos seis anos, indagando se esse é um direito à escola ou também um direito à

alfabetização, e conclui que uma das “[...] repercussões fundamentais é a da antecipação de um ano ao direito de ser introduzido em práticas escolares e em práticas escolares de alfabetização, uma vez que passa a ser garantido em lei o direito ao ensino fundamental para todas as crianças brasileiras” (FRADE, 2007, p.81). Assim, consideramos necessário investigar como estão acontecendo as práticas escolares de alfabetização no contexto de ampliação do Ensino Fundamental.

Para compreender as propostas atuais para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, julgamos pertinente realizar um estudo sobre como a alfabetização e o letramento são tratados por diferentes pesquisadores da área, dando destaque a autores como Magda Soares, Emilia Ferreiro, Maria do Rosário Longo Mortatti, Moacir Gadotti, Paulo Freire, Isabel Cristina Silva Frade, Cláudia Maria Mendes Gontijo, Cecília M. A. Goulart, bem como ao grupo de autores que fazem parte do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), como Artur Gomes de Morais, Eliana Borges Correia de Albuquerque, Telma Ferraz Leal, entre outros.

2.1 Alfabetização e a questão dos métodos

De acordo com Mortatti (2006; 2008; 2010), foi a partir das últimas décadas do século XIX e após a Proclamação da República que, com a organização do sistema de instrução pública, a leitura e a escrita tornaram-se objeto de ensino e aprendizagem escolarizado e consideradas como meio de promoção da modernização e desenvolvimento social do país. Desde então, saber ler e escrever, ou seja, a alfabetização, tornou-se o principal índice de medida e testagem da educação escolar. Com a preocupação de resolver o problema da alfabetização, ao longo da história, diferentes metodologias e estratégias foram sendo adotadas como meio de promover a alfabetização de todos.

Os métodos de alfabetização fazem parte dessa história, sendo utilizados ora os métodos analíticos, ora os métodos sintéticos, ou ainda uma conciliação entre os dois. Busquemos compreender um pouco mais cada um desses métodos.

Os métodos sintéticos são aqueles que preveem o início da aprendizagem a partir de unidades linguísticas menores não significativas, como letras, fonemas ou sílabas, ou seja, das unidades menores, para se chegar a unidades maiores como palavras, frases ou textos, de

acordo com Galvão e Leal (2005). Carvalho (2005) descreve alguns métodos os quais seguem este princípio:

- **Soletração:** baseia-se na associação de estímulos visuais e auditivos, valendo-se apenas da memorização como recurso didático, cujo objetivo é ensinar a combinatória de letras e sons. Parte do ensino das letras, mostrando em seguida que, quando estas se juntam, representam sons, as sílabas, que, por sua vez, formam palavras. Nesse método, o aprendizado da leitura como compreensão fica para um segundo plano.

- **Silabação:** consiste em apresentar, primeiro, as vogais e os ditongos, depois as famílias silábicas, começando pelas consoantes cujo som é sempre o mesmo (v, p, b, f, d, t), passando em seguida para aquelas que apresentam dificuldades ortográficas. Nesse método, tal como na soletração, a compreensão da leitura vem depois da aprendizagem do processo de decodificação.

- **Método fônico:** ênfase em ensinar a decodificar os sons da língua, na leitura, e a codificá-los, na escrita. O professor dirige a atenção da criança para a dimensão sonora da língua para que ela perceba que as palavras, além de terem mais de um significado, são formadas por sons. Alguns desses métodos adiam o ensino do nome das letras até que a criança tenha dominado as relações letras-fonemas para que ela focalize primeiro o som da letra e só depois o seu nome.

Quanto aos métodos analíticos, Galvão e Leal (2005) afirmam que estes propõem que o ensino parta das unidades significativas da linguagem – palavras, frases ou pequenos textos – para depois chegar à análise das partes menores que as constituem - sílabas e letras. Carvalho (2005, p. 33) considera que tal método propõe uma mudança radical na forma de trabalhar com a alfabetização, pois toma como ponto de partida para o ensino da língua escrita unidades mais amplas, como o conto ou frases, para chegar ao nível da letra e do som. Esta autora descreve alguns métodos que adotam esta perspectiva:

- **Método dos contos:** consiste em iniciar o ensino da leitura a partir de pequenas histórias adaptadas ou elaboradas pelo professor, buscando explorar o prazer da criança em ouvir histórias e, assim, introduzi-la ao conhecimento de base alfabética. Depois, o texto é desmembrado em frases que a criança aprende a reconhecer globalmente e repeti-la; em

seguida, aprende a reconhecer certas palavras, as quais são posteriormente divididas em sílabas; e, por fim, a composição de novas palavras com as sílabas estudadas. Essas são as etapas a serem seguidas na adoção desse método.

- O método ideovisual de Decroly: propõe que o ensino se desenvolva por centros de interesse, nos quais a criança passa por três grandes fases de pensamento: observação, associação e expressão. As primeiras experiências de Decroly foram realizadas com crianças com deficiência e, depois, foram adaptadas pelos educadores para o trabalho com todos os alunos. O método ideovisual consiste em reconhecer a forma, a imagem gráfica da frase, aprender a distinguir as palavras a partir das semelhanças e diferenças entre elas, depois reconhecer as sílabas e, por último, as letras.

- Método natural de Freinet: pressupõe que a criança se familiariza com a escrita por imersão na escrita, à medida que interage com textos, ouve histórias, desenha, faz tentativa de escrita; pressupõe ainda que o ensino da língua escrita deve desenvolver-se em situações sociais de uso da leitura e da escrita, não havendo etapas a serem seguidas.

Galvão e Leal (2005, p.23-4) descrevem os métodos analítico-sintéticos como aqueles que partem de um processo que começa em um estágio de conhecimento global, a partir de palavras, frases ou textos, para depois chegar a um estágio analítico-sintético, ou seja, na decomposição das palavras em sílabas ou letras. O foco desse método são os processos de análise-síntese, os quais são estruturados de forma sistemática. Estas autoras descrevem o método da palavrção e o “método Paulo Freire” como métodos que se enquadram nesta perspectiva. Carvalho (2005) descreve esses dois métodos¹²:

- Método da palavrção: propõe o ensino das primeiras letras a partir de uma palavra-chave destacada de uma frase ou texto; essa palavra é desmembrada em sílabas, as quais são recombinaadas para formar novas palavras.

- Método Paulo Freire: pode ser classificado também como palavrção, por propor o ensino da escrita a partir de palavras geradoras do próprio universo vocabular dos aprendizes.

¹² Carvalho (2005) classifica estes dois métodos dentro dos métodos analíticos. A autora não aborda em seu texto os métodos analítico-sintéticos.

Soares (2003a) diz que identificar Paulo Freire como um método de alfabetização, entendendo método num sentido restrito, é uma incorreção ou até mesmo uma redução de toda a contribuição desse autor para a educação. Segundo a autora (2003a, p. 119), Paulo Freire criou muito além de um método, “[...] criou uma concepção de alfabetização, no quadro de uma também nova concepção de educação”, “[...] uma educação como *prática de liberdade*, como *conscientização*”, vendo a alfabetização como meio de democratização da cultura e de oportunidade de reflexão sobre o mundo, a posição e lugar do homem.

Ao analisarmos brevemente esses métodos de alfabetização, podemos perceber que ambos estão voltados para o aprendizado da escrita sem relacioná-la com seus usos sociais, enfatizando apenas os aspectos que compõem o sistema da escrita.

Procurando investigar a questão dos métodos de ensino inicial da leitura e da escrita desde o final do século XIX, Mortatti (2006), em estudo realizado com base em fontes documentais, com ênfase na situação paulista, identificou quatro momentos que considera cruciais para compreensão da história da alfabetização em nosso país, sendo cada um deles marcado por um novo sentido atribuído a alfabetização¹³. O primeiro momento, a autora denomina de “a metodização do ensino da leitura e da escrita”, compreendido entre os anos de 1876 a 1890. Esse período é caracterizado pela disputa entre o novo método da palavrção e os antigos métodos sintéticos da soletração, da silabação e o fônico. Nesse momento, “[...] o ensino da leitura e escrita é tratado, então, como uma questão de ordem didática subordinada a questões de ordem linguística (da época)” (MORTATTI, 2006, p. 6). A ênfase é dada ao *como ensinar metodicamente*, relacionado com *o que ensinar*. O segundo momento, denominado “a institucionalização do método analítico”, compreende o período de 1890 a meados da década de 1920, caracterizado pela disputa entre o novo método analítico e os antigos métodos sintéticos. Nele, o ensino da leitura e escrita é tratado como uma questão de ordem didática, porém subordinada às questões de ordem psicológica da criança. A ênfase está no *como ensinar*, a partir da definição de habilidades visuais, auditivas e motoras da criança a *quem se ensina*. O terceiro momento é denominado “a alfabetização sob medida”, entre meados dos anos 1920 e final dos anos 1970, que tem como característica a disputa entre os antigos métodos de alfabetização e os novos Testes ABC para a verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e da escrita, a introdução dos novos métodos mistos. Nesse momento, as questões de ordem didática também se encontram subordinadas às de ordem

¹³ Mortatti (2008, 2010) também faz referência a estes quatro momentos por ela identificados em estudo sobre a história da alfabetização no Brasil.

psicológica, mas a partir de uma “[...] nova tradição do ensino da leitura e da escrita: a alfabetização sob medida, de que resulta o *como ensinar* subordinado à maturidade da criança a *quem se ensina*” (MORTATTI, 2006, p. 10, grifos no original). O quarto momento, denominado “alfabetização: construtivismo e desmetodização”, entre meados de 1980 a 1994, caracteriza-se pela disputa entre a nova perspectiva construtivista, os antigos testes de maturidade e antigos métodos de alfabetização. Segundo a autora, esse momento funda uma nova tradição, que é a desmetodização da alfabetização devido à ênfase dada a *quem aprende* e o *como aprende* a língua escrita, havendo um certo silenciamento em relação às questões de ordem didática, como se fosse possível haver aprendizagem sem ensino.

É possível perceber nesses quatro momentos que um sempre se inicia em contraposição ao anterior, como uma nova forma de resolver o problema da alfabetização, buscando superar a anterior. Porém a adoção de nenhum deles conseguiu promover a alfabetização de todos. Isto porque, como vimos anteriormente, cada método enfatiza apenas algum aspecto da língua, a qual é composta por diferentes aspectos. Soares (2003a) diz que a discussão sobre método de alfabetização se apresenta contaminada por duas questões: por ser o problema da alfabetização considerado um problema metodológico e pelo conceito de método de alfabetização ter se tornado estereotipado, sempre identificado com os tipos tradicionais de métodos: os sintéticos e os analíticos, e ainda com a necessidade de um manual de ensino com os procedimentos e técnicas a serem adotadas em cada método. A autora descreve método como

[...] um conceito genérico sob o qual podem ser abrigadas tantas alternativas quanto quadros conceituais existirem ou vierem a existir. Particularmente no campo do ensino das línguas (materna ou estrangeira, oral ou escrita), um “método” é a soma de ações baseadas em um conjunto coerente de princípios ou hipóteses psicológicas, linguísticas, pedagógicas, que respondem a objetivos determinados. Um método de alfabetização será, pois, o resultado da determinação dos objetivos a atingir (que conceitos, habilidades, atitudes caracterizarão a pessoa alfabetizada?), da opção por certos paradigmas conceituais (psicológico, linguístico, pedagógico), da definição, enfim, de ações, procedimentos, técnicas compatíveis com os objetivos visados e as opções teóricas assumidas. (SOARES, 2003 a, p. 93)

Dessa forma, a autora nos mostra como compreende o método e, de acordo com essa concepção, não é incompatível utilizar métodos para alfabetizar, visto que todo ato educativo tem objetivos e, para alcançarmos tais objetivos, é necessária a adoção de diferentes metodologias.

Outros autores também comentam a questão dos métodos. Frade (2003, p. 18) diz que “[...] não são apenas os métodos que definem o aprendizado e que não é uma única estratégia metodológica que vale para todos”, ressaltando que precisamos retornar à discussão da relação entre a questão metodológica e a aprendizagem. Mortatti (2006, p. 14-15) também considera que não há um método capaz de resolver sozinho os problemas da alfabetização; reconhece que a alfabetização, como um processo escolarizado, sistemático e intencional precisa de um método sim. Para ela, a questão dos métodos é tão importante quanto “[...] as muitas outras envolvidas nesse processo multifacetado”, e qualquer discussão sobre métodos de alfabetização “[...] não pode desconsiderar o fato de que um método de ensino é apenas um dos aspectos de uma teoria educacional relacionada com uma teoria do conhecimento e um projeto político social”.

Percebemos, assim, que os autores supracitados reconhecem a importância da adoção de metodologias para o processo de alfabetização, visto que não há um único método capaz de dar conta de toda a complexidade do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Após essa reflexão sobre a questão metodológica da alfabetização, tratamos, a seguir, um pouco mais do quarto momento identificado por Mortatti e das questões referentes à alfabetização neste início do século XXI.

2.2 Alfabetização e suas relações com o construtivismo, o interacionismo linguístico e o letramento

A partir da década de 1980, houve no Brasil uma mudança conceitual a respeito da aprendizagem da língua escrita, devido à introdução da teoria construtivista da alfabetização, através dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidos por Emilia Ferreiro e seus colaboradores. Outros dois modelos teóricos também se destacaram nesse período, segundo Mortatti (2010), um deles fundamentado no interacionismo linguístico, e o outro, no conceito de letramento, mas não tiveram o mesmo impacto que o construtivismo, e as propostas didáticas desses dois modelos teóricos foram sendo incorporadas como aspectos complementares daquela corrente. Segundo a autora, esses três modelos teóricos são diferentes, pois se fundamentam em “[...] diferentes perspectivas epistemológicas formuladas

por diferentes sujeitos, com diferentes finalidades e que tiveram diferentes ritmos de implantação, com diferentes modos de circulação” (MORTATTI, 2010, p. 333), embora tenham sido motivados por constatações semelhantes e apresentem alguns aspectos em comum.

Esses três modelos foram sendo apresentados como homogêneos e complementares entre si e como correspondentes a três novos métodos de ensino. Porém, mesmo com a disseminação de ambos em nosso país, práticas baseadas nos antigos métodos de alfabetização continuaram a ser desenvolvidas. Houve também um movimento de retomada do método fônico, denominado pela autora de “remetodização da alfabetização”, o qual busca retomar um método já conhecido e utilizado na história da alfabetização brasileira. Abordamos, a seguir, estes três modelos teóricos: teoria construtivista de alfabetização, o interacionismo linguístico e o letramento, procurando entender as relações de cada um deles com a alfabetização.

2.2.1 A teoria construtivista/os estudos de Emilia Ferreiro e a alfabetização

A teoria construtivista no campo da alfabetização começou a ser divulgada em nosso país a partir da década de 1980 através dos estudos de Emilia Ferreiro e seus colaboradores. A publicação em português do livro *Psicogênese da língua escrita*, de autoria de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky em 1985, teve uma grande repercussão no meio educacional brasileiro. Nesse livro, as autoras descrevem os resultados de pesquisas que realizaram durante a década de 1970, com crianças de 4 a 6 anos de idade, procurando explicar os processos pelos quais a criança aprende a ler e a escrever. Partindo das ideias de Piaget sobre o processo de construção do conhecimento, as autoras buscam compreender o processo de construção da escrita pela criança com base nos princípios piagetianos, aplicando, assim, essa teoria em domínios ainda não explorados por esse pesquisador. Para isso, elaboraram situações experimentais, inspiradas no método clínico, nas quais as crianças pudessem demonstrar como concebem a escrita e a leitura.

Uma das repercussões dos estudos de Ferreiro e Teberosky no campo da alfabetização refere-se à identificação dos níveis estruturais da linguagem escrita pelos quais passam todas as crianças em processo de alfabetização, de acordo com esta teoria. Esses

níveis são identificados como: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, cada um com características específicas identificadas e sempre apresentadas na mesma sequência nas pesquisas realizadas.

Os estudos de Emilia Ferreiro e seus colaboradores trouxeram também outras contribuições para a compreensão sobre como a criança se apropria da língua escrita. Uma dessas contribuições diz respeito ao modo de conceber o sujeito, com base na teoria de Piaget, como um ser que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e busca resolver as interrogações que esse mundo lhe provoca. Desse modo, passam a adotar o ponto de vista do sujeito em desenvolvimento, apresentando a criança como sujeito ativo no processo de apropriação da língua escrita e a necessidade da interação com esta língua em seus usos e práticas sociais, sendo inconcebível acreditar que uma criança chegue à escola sem conhecimento algum da língua escrita, visto que ela tem conhecimento sobre a língua, mesmo que ainda não compreenda o código alfabético. Assim, demonstram que o aprendizado da língua escrita começa antes da entrada da criança na escola e destacam a necessidade da interação com a escrita, pois é através dessa interação que a criança irá formular hipóteses sobre a língua escrita.

Ferreiro (1988) apresenta uma mudança no modo de conceber a língua escrita. Para ela, há duas maneiras de se concebê-la: como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras, sendo sua aprendizagem concebida como a aquisição de uma técnica, ou seja, como uma codificação, na qual os elementos e as relações já estão predeterminados; ou como representação da linguagem, como um produto do esforço coletivo, um produto cultural, concepção esta da qual a autora compartilha. Segundo ela:

A invenção da escrita foi um sucesso histórico de construção de um sistema de representação, não um processo de codificação. Uma vez construído, poder-se-ia pensar que o sistema de representação é aprendido pelos novos usuários como um sistema de codificação. Entretanto, não é assim. No caso dos dois sistemas envolvidos no início da escolarização (o sistema de representação de números e o sistema de representação da linguagem) as dificuldades que as crianças enfrentam são dificuldades conceituais semelhantes às de construção de um sistema e por isso pode-se dizer, em ambos os casos, que a criança reinventa esses sistemas. Bem entendido: não se trata de as crianças reinventarem as letras nem os números, mas que, para poderem se servir desses elementos como elementos de um sistema, devem compreender seu processo de construção e suas regras de produção, o que coloca o problema epistemológico fundamental: qual a real natureza da relação entre o real e a sua representação? (FERREIRO, 1988, p. 12-3)

Essas duas formas de conceber a escrita têm implicações diferentes para o ensino/aprendizagem da escrita. A primeira, uma concepção tradicional, considera que o primeiro passo na aquisição da língua escrita é a aquisição de uma técnica de codificação/decodificação, e a segunda, que compreende a escrita como um modo particular de representação da linguagem, considera que é necessário compreender a natureza do sistema da escrita. A autora afirma sua concepção sobre a língua escrita como representação da linguagem.

Com base no exposto acima, analisamos que os estudos realizados por Ferreiro e seus colaboradores representam uma nova maneira de conceber a aprendizagem da língua escrita, com fundamentos na teoria construtivista, e são frutos de pesquisas de base psicológica, que visam a contribuir para a compreensão do processo de aquisição da língua escrita pela criança. Não se trata de uma nova metodologia, mas sim de uma teoria que ficou conhecida como teoria da psicogênese da língua escrita ou mesmo como teoria construtivista de alfabetização. Portanto, como vimos anteriormente, na história da alfabetização no Brasil, as discussões sempre giravam em torno da busca de um método que resolvesse o problema da alfabetização, e, com a divulgação equivocada dos estudos de Emília Ferreiro, houve a crença de que não era mais necessária a adoção de nenhum método para alfabetizar.

Alguns autores comentam sobre a teoria construtivista, referindo se à interpretação equivocada desta teoria no Brasil. Mortatti (2010, p. 332), por exemplo, diz que “[...] o construtivismo não pode ser nem um novo método de ensino da leitura e da escrita nem, portanto, comporta uma nova didática (teoria de ensino) da leitura e da escrita”. O fato de o construtivismo ser um modelo teórico e não apresentar um método específico para o ensino da leitura e da escrita levou a crença de que não era preciso o uso de um método para alfabetizar, como se a criança se alfabetizasse sozinha, estando apenas imersa em um ambiente alfabetizador. A autora considera que, desse modelo teórico, decorre o que ela denomina de “desmetodização da alfabetização”, do ponto de vista da história da alfabetização.

Soares (2004) comenta sobre os estudos da psicogênese da língua escrita, destacando as contribuições que esses estudos trouxeram para o campo da alfabetização em relação à compreensão da trajetória da criança na descoberta do sistema alfabético. Ela destaca equívocos e falsas inferências derivados dessa teoria, como o obscurecimento da faceta linguística da alfabetização, focando apenas a faceta psicológica desse processo. Frade (2003) também concorda que os estudos relativos às concepções de alfabetização ligadas ao processo

psicológico de construção do conhecimento provocaram o esquecimento de uma das facetas mais importantes da alfabetização: a decodificação.

Outro equívoco destacado por Soares (2004) refere-se à crença da incompatibilidade entre o paradigma conceitual psicogenético e a proposta de métodos para a alfabetização. Para ela, a proposta construtivista de alfabetização provocou a perda da especificidade da alfabetização devido à falsa inferência de que não era necessário um método para se alfabetizar. De acordo com Soares (2003c, p. 17), havia uma teoria construtivista, mas não havia um método, sendo necessário que haja as duas coisas: teoria e método, pois “[...] absurdo é não ter um método em educação”, visto que a educação é “[...] um processo dirigido a objetivos”.

Ressaltamos aqui o sentido que a autora atribui ao método, como um conceito genérico, resultante da soma de ações baseadas em um conjunto coerente de princípios ou hipóteses, como descrito anteriormente, e não a concepção dos métodos considerados tradicionais (sintéticos, analíticos ou mistos). Dessa forma, não há incompatibilidade entre a teoria construtivista e a utilização de uma metodologia que desenvolva os objetivos almejados no processo inicial de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Percebemos assim que, mesmo com os equívocos apresentados, os estudos de Ferreiro e seus colaboradores trouxeram contribuições para o campo da alfabetização em nosso país ao possibilitar a compreensão dos processos de construção do sistema de escrita pela criança, contrapondo-se à visão anterior centrada no método. Porém, o “[...] conhecimento do sistema de escrita é apenas um dos aspectos que envolvem a leitura e a escrita” (MACEDO, 2001, p. 21), sendo necessária também a apropriação dos usos e funções sociais da escrita para que a criança possa cada vez mais interagir com o mundo letrado.

2.2.2 O interacionismo linguístico e a alfabetização

De acordo com Mortatti (2007), a partir da década de 1980, os pesquisadores brasileiros João Wanderley Geraldi e Ana Luiza Smolka começaram a desenvolver pesquisas com base no interacionismo linguístico e na psicologia soviética. A autora explica, em nota de rodapé, que as pesquisas realizadas por Geraldi eram voltadas para o ensino da Língua

Portuguesa, e não para a alfabetização em si, mas as propostas por ele apresentadas contribuem para uma reflexão sobre a alfabetização no contexto do ensino da língua portuguesa.

Geraldi (1993) no livro *Portos de Passagem* traz importantes reflexões sobre o trabalho com a língua em sala de aula, considerando que a língua é dinâmica e sofre influência do contexto social, histórico e cultural. Alerta que a entrada do texto na sala de aula para fins didáticos não sirva como pretexto para verificação de questões gramaticais ou como modelo a ser reproduzido pelo aluno e sim para o desenvolvimento de uma prática dialógica de leitura e produção de textos. Nessa prática o professor ao propor ao aluno a produção de um texto precisa oportunizar um contexto que atenda às condições necessárias para essa produção, ou seja, “que se tenha o que dizer”; “se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer”; “se tenha para quem dizer o que se tem a dizer”; “o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz para quem diz [...]”; se escolham as estratégias para realizar as condições anteriores (GERALDI, 1993, p. 137). Dessa forma, compreendemos que este autor destaca a importância do texto como unidade de ensino, sendo necessário o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contemplem todas as dimensões do texto e não apenas seus aspectos gramaticais. E o trabalho com os textos, nesta perspectiva, é imprescindível desde a alfabetização, considerando a língua como um processo dinâmico, relacionada ao contexto no qual é produzida, a partir das relações entre os sujeitos.

Com relação ao interacionismo linguístico, para Mortatti nesta corrente teórica o processo de aprendizagem do sujeito é considerado como dependente da interação com o “outro” e das “relações de ensino”, sendo um processo social, que acontece entre sujeitos, em situações reais de interlocução. Dessa forma, o lugar ocupado pela linguagem e pelo outro no processo de desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem da língua escrita pelo aluno (MORTATTI, 2007, p. 163) – visto como um sujeito social e histórico – é considerado fundamental nesta perspectiva teórica. Segundo Mortatti (2007, p. 159):

A perspectiva interacionista propõe, portanto, uma forma de se compreender como se ensina e como se aprende a língua escrita e comporta uma nova didática da leitura e da escrita centrada no texto e na qual se relacionam os diferentes aspectos envolvidos nesse processo discursivo: por que, para que, como, o quê, quando, onde, quem, com quem ensinar e aprender a língua escrita.

Compreende-se assim que, nesse modelo teórico, o texto é a base para o ensino da leitura e da escrita entendendo o texto como “[...] a unidade de sentido e o objeto de ensino-aprendizagem da língua escrita, em torno do qual se organizam os conteúdos específicos do ensino e aprendizagens (iniciais) da leitura e da escrita” (MORTATTI, 2007, p. 166). Nessa perspectiva, a alfabetização é compreendida como um processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita (entendidas como atividade discursiva), “[...] ou seja, quando se ensina e se aprende a ler e escrever, já se estão lendo e produzindo textos (escritos), de fato, e estas atividades dependem diretamente das ‘relações de ensino’ que ocorrem na escola, especialmente entre professor e alunos”, sendo considerado alfabetizado o “[...] indivíduo que sabe ler e produzir textos, com finalidades que extrapolam a situação escolar e remetem às práticas sociais de leitura e de escrita” (MORTATTI, 2007, p. 159).

Para tal autora, não há um sentido único para a alfabetização, pois esta tem diferentes significados de acordo com a perspectiva adotada. Afirma que é possível pensar também no termo “alfabetizações”, devido aos diferentes sentidos que esta palavra pode ter.

Mortatti (2007, p. 165) defende que a perspectiva interacionista é a que pode propiciar melhores e mais consistentes explicações e propostas para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa, processo que se estende ao longo da educação básica e no qual se insere, como uma etapa integrante, o ensino (inicial, do ponto de vista “cronológico”) da leitura e escrita, ou alfabetização.

Com relação aos estudos de Smolka (1989), estes têm a intenção de analisar os processos de aquisição da escrita das crianças, nas relações de ensino e no movimento das transformações histórico-sociais. Partindo de um questionamento crítico das proposições apresentadas por Ferreiro e seus colaboradores, Smolka buscou compreender os processos de aquisição da linguagem escrita pela criança, num contexto de interação com as crianças e a professora, e não em situações de testes. Analisou duas práticas de ensino, sendo uma considerada tradicional e a outra considerada ‘alternativa’ e verificou que na prática tradicional a leitura e a escrita produzidas na escola não se relacionavam com as experiências das crianças e na outra as crianças ‘aprendiam a escrever escrevendo’, partindo de determinados contextos nos quais a criança era incentivada a escrever, demonstrando uma compreensão de que a criança é capaz de produzir textos, mesmo antes de saber ler e escrever. Assim consideramos que a autora nesta pesquisa demonstrou que quando se acredita que a

criança é capaz de produzir textos isto implica em considerar o papel das interações entre os sujeitos, tendo a escrita como forma de linguagem que promove essa interação.

Macedo (2001), ao analisar os estudos de Smolka, afirma que estes estão ancorados nos referenciais da Psicologia Histórico-Cultural e da Análise do Discurso, partindo de uma concepção de alfabetização como processo discursivo, na qual a criança aprende na interação com o outro, pela mediação da linguagem. Diz ainda que esses estudos demonstraram que o processo de apropriação da escrita não pode ser considerado como regular e homogêneo, visto que a diversidade é parte constitutiva desse processo, pois o que cada criança percebe como relevante e significativo não é sempre a mesma coisa e não é a mesma coisa para todos.

2.2.3 O letramento e a alfabetização

A necessidade de nomear práticas sociais de uso da leitura e de escrita que vão além do apenas saber ler e escrever ocorreu ao mesmo tempo em diferentes países, mas com causas e contextos diferenciados. No Brasil, diferentemente dos países desenvolvidos, essa necessidade de nomear tal fenômeno – o qual recebeu a denominação de letramento – aconteceu de forma vinculada à questão da alfabetização. Diferentes autores brasileiros concordam que a introdução do termo letramento no Brasil influenciou a forma de conceber a alfabetização. Temos atualmente diferentes apropriações desse conceito, que levam a diferentes concepções. Procuramos, a seguir, fazer um levantamento sobre como alguns desses autores concebem o letramento e também a alfabetização.

Porém, antes de passarmos para a exposição sobre as primeiras referências ao termo letramento no Brasil, bem como a forma como diferentes autores o concebem, julgamos necessário destacar que Paulo Freire é considerado “[...] o precursor brasileiro do conceito de letramento” (PICOLLI, 2010, p. 260), mesmo não tendo utilizado o termo. A maneira como esse autor fala da leitura pode ser interpretada como relacionada ao que muitos compreendem como letramento.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser

alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1989, p. 9)

Partindo dessa relação entre texto e contexto, Freire propõe que a alfabetização se dê a partir de palavras que façam parte do contexto do grupo a ser alfabetizado, que a palavra tenha um significado para o grupo, que esta não seja apenas utilizada para a aprendizagem de seus aspectos gramaticais, mas que, antes, seja realizada uma “leitura de mundo” desta palavra para depois ensinar/aprender a escrevê-la. Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem tem como ponto de partida a realidade cultural dos alunos.

Gadotti (s/d, s/p), porém, não concorda com o fato de se associar a proposta de alfabetização de Paulo Freire ao termo letramento, pois, para ele, o que Freire propõe como alfabetização é muito mais abrangente do que apenas ensinar e aprender a ler e a escrever. Segundo o autor, o uso do termo letramento para referir-se à teoria freiriana é “[...] uma oposição ideológica que busca negar toda a tradição freiriana”, pois a palavra alfabetização tem um peso, uma tradição no contexto da educação popular e “[...] o uso do termo letramento como alfabetização é uma forma de contrapor-se ideologicamente a essa tradição”. Para ele, a alfabetização não pode ser reduzida a uma tecnologia ou técnica da leitura e da escrita, pois esta não perdeu sua força significativa diante da emergência dos novos usos da língua escrita. Para Gadotti o uso do termo letramento é um equívoco conceitual, um retrocesso.

Mesmo destacando a posição de Gadotti quanto à relação entre a proposta de Paulo Freire e letramento, consideramos Paulo Freire como precursor do conceito de letramento¹⁴ no Brasil, pois ele trata, em sua teoria, do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita partindo de um contexto cultural, com significado para o aprendiz, de uma reflexão sobre o que é ensinado/aprendido e também não desconsidera a importância da aprendizagem das palavras abrangendo todos os aspectos conceituais da língua que as envolvem. Destacamos a posição de Wagner, Venezky e Street (1999) ao organizarem o Reading-book sobre letramento no qual homenageiam Paulo Freire apontando a relevância da obra desse autor para o campo dos estudos sobre letramento.

Passamos, agora, a analisar as primeiras referências no Brasil ao termo letramento bem como as diferentes concepções sobre esse conceito.

¹⁴ Ao considerarmos Paulo Freire como precursor do conceito de letramento no Brasil estamos nos referindo ao conceito de letramento como prática social envolvendo diferentes dimensões: cultural, política, ética, de acordo com Street (2003), dentro do contexto acadêmico e não em relação ao conceito que se incorporou no meio escolar, relacionado a alfabetização.

A primeira referência ao termo letramento¹⁵ foi realizada por Mary Kato em 1986, no livro *No mundo da Escrita: uma perspectiva sociolinguística*, como apontam Soares (2003b), Kleiman (1995) e Piccoli (2010). Já Tfouni, em 1988, no livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, no capítulo introdutório, distingue alfabetização e letramento, considerando que a alfabetização ocorre no campo individual e o letramento no âmbito social por focalizar os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Soares (2003b, p. 15) considera que foi a partir dessa distinção feita pela autora que o termo letramento ganhou “estatuto de termo técnico no léxico dos campos da Educação e das Ciências Linguísticas”. Tfouni também publicou, em 1995, o livro *Alfabetização e Letramento*, no qual trata, ainda no prólogo, da necessidade do uso do termo letramento devido “[...] à falta, em nossa língua, de uma palavra que pudesse ser usada para designar esse processo de estar exposto aos usos sociais da escrita, sem, no entanto, saber ler e escrever” (TFOUNI, 1997, p. 7-8). A autora define ainda a alfabetização como a “[...] aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem”, aquisição esta que se dá por meio da escolarização, da instrução formal, pertencendo ao âmbito do individual. Com relação ao letramento, afirma que este “[...] é um processo, cuja natureza é sócio-histórica” (TFOUNI, 1997, p. 31).

Também em 1995, Angela Kleiman publicou o livro *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Esse livro, organizado pela autora, reúne resultados de pesquisas realizadas no Brasil sobre o letramento sob várias perspectivas e concepções, mas que consideram o letramento como um “[...] conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder” (KLEIMAN, 1995, p. 11). Na primeira parte do livro, a autora atribui o uso do conceito de letramento no meio acadêmico como uma forma de separar os estudos sobre o *impacto social da escrita* dos estudos sobre alfabetização e define letramento como “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19). A autora, neste capítulo, trata dos modelos autônomo e ideológico de letramento com base na teoria de Street.

Magda Soares, em 1998, publica o livro *Letramento: um tema em três gêneros*, no qual define alfabetização como “[...] a ação de ensinar/aprender a ler e escrever” (SOARES,

¹⁵ Destacamos que quando da introdução da palavra literacy no Brasil alguns autores procuraram traduzi-la como alfabetismo, mas letramento foi a tradução que se consolidou para esta palavra.

2003b, p. 47) e letramento como o “[...] resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita”, “[...] o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 2003b, p. 31). É neste livro que Soares (2003b, p. 47) cunha a expressão *alfabetizar letrando*, a qual explica que seria “[...] ensinar a ler e escrever no contexto de práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado e letrado*”.

Frade (2003, p. 17), com base nos conceitos descritos por Soares, argumenta que o “[...] conceito de letramento comporta o conceito de alfabetização”, destacando que a “[...] alfabetização supõe ações específicas para ensinar a ler e escrever” e o letramento “[...] ajuda a compreender os contextos sociais e sua relação com as práticas escolares”. A autora diz que, se entendemos o letramento como um fenômeno social, podemos considerar que a “[...] vivência e participação em atos de letramento pode alterar as condições de alfabetização”. Porém afirma que a apropriação pedagógica que foi feita da ideia de letramento obscureceu indiretamente a alfabetização, ao invés de ajudar a compreender este problema.

Com relação à invenção do termo letramento, Soares (2004), no artigo *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*, diz que em nosso país esta invenção ocorreu enraizada no conceito de alfabetização, o que gerou uma inadequada fusão dos dois processos, causando um obscurecimento da alfabetização. A autora afirma ainda que este foi um dos motivos da perda da especificidade da alfabetização e defende a necessidade de conciliar essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, visto que o acesso ao mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos. Considera que esses dois processos são interdependentes e indissociáveis, mas cada um tem suas facetas. Descreve como facetas do letramento a imersão da criança na cultura escrita, a participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito e como facetas da alfabetização: a consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita. Soares (2004, p. 16) argumenta que a alfabetização seja entendida como “[...] um processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita, alfabético e ortográfico”, e o letramento, “[...] no que se refere à etapa inicial de aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que

envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas”. Esta autora defende a existência dos dois termos.

Morais (2006) concorda com o posicionamento de Soares, pois considera que é necessário identificar as especificidades e inter-relações dos processos de alfabetização e letramento, reconhecendo, assim, que esses são processos distintos, mas que precisam ser trabalhados ao mesmo tempo:

Temos, hoje, um amplo consenso de que, na escola, precisamos alfabetizar letrando, isto é, precisamos vivenciar com nossos alfabetizandos, simultaneamente, tantos os princípios e convenções da escrita alfabética como as práticas de leitura/compreensão de textos, assim como a produção de textos. (MORAIS, 2013, p. 12)

Dessa forma, percebemos que o autor utiliza os dois termos, sendo necessário o desenvolvimento de atividades relacionadas a cada um deles durante o processo de escolarização. Moraes (2005, p. 45) defende que, “[...] para alfabetizar letrando, é preciso reconhecer que a escrita alfabética é em si um objeto de conhecimento: um sistema notacional”, com propriedades que o alfabetizando precisa aprender, sendo necessário um processo sistemático de ensino que o leve a refletir e compreender como esse sistema funciona. Esse autor tem desenvolvido estudos com ênfase nas práticas de ensino do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e percebemos em seus estudos forte influência das contribuições dos estudos da Psicogênese da Língua Escrita, desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky.

Albuquerque (2007), assim como Moraes (2006), concorda com a distinção que Soares faz entre letramento e alfabetização e também considera a importância de alfabetizar letrando. Outro ponto em comum entre Albuquerque e Moraes refere-se ao valor que ambos atribuem ao trabalho sistemático com o sistema de escrita alfabética. Para Albuquerque (2007, p. 19),

[...] a escola deve garantir, desde cedo, que as crianças se apropriem do sistema de escrita alfabético e essa apropriação não se dá, pelo menos, para a maioria das pessoas, espontaneamente, valendo-se do contato com textos diversos. É preciso o desenvolvimento de um trabalho sistemático de reflexão sobre as características do nosso sistema de escrita alfabético.

Percebemos assim que ambos os autores reforçam a necessidade de se trabalhar sistematicamente com o Sistema de Escrita Alfabética, procurando, dessa forma, assegurar o trabalho com as especificidades da alfabetização, especificidades essas que, segundo Soares (2004), ficaram perdidas quando da entrada do termo letramento em nosso país, mas que precisam ser trabalhadas a partir de diferentes textos e de seus usos sociais.

Leal (2007) concorda com Soares em relação à indissociabilidade entre a alfabetização e o letramento, considerando que o ensino e a aprendizagem das especificidades da alfabetização ocorram a partir de práticas sociais de uso da língua. Nas palavras de Leal (2007, p. 92):

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

Analisamos que a autora também concebe a alfabetização e o letramento como processos distintos, mas que precisam ser trabalhados de forma associada, pois é “[...] utilizando-se de textos reais (...) que os alunos podem aprender muito sobre a escrita” (GALVÃO; LEAL; 2005, p. 15).

Outro posicionamento em relação aos termos alfabetização e letramento é o de Mortatti (2007). A autora considera que a disseminação do termo letramento se deu em nosso país a partir do momento em que mais pessoas se tornaram alfabetizadas e com a extensão de escolarização básica. Esses dois fatos apontaram para o

[...] esgotamento das possibilidades do termo alfabetização designar algo mais do que a mera aquisição inicial da técnica ou habilidade da leitura e da escrita, ou seja, para designar a condição de pessoas ou grupos que não apenas sabem ler e escrever, mas também utilizam a leitura e a escrita em seus usos e funções sociais. (MORTATTI, 2007, p. 160)

A autora afirma ainda que, mesmo com o termo letramento tendo sido disseminado em nosso meio, não houve um consenso entre os sentidos a ele atribuídos e sua relação com o conceito de alfabetização:

Para alguns, “letramento” deve substituir, definitivamente, “alfabetização”, ou se deve optar por um ou outro termo; para outros, trata-se de denominações distintas de duas etapas distintas e sequenciais, devendo-se, primeiramente, alfabetizar para, depois, letrar, para outros ainda trata-se de alfabetizar, letrando, como dois momentos diferentes, mas complementares e simultâneos no ensino-aprendizagem inicial da leitura e escrita (MORTATTI, 2007, p. 161, grifos no original).

A autora, ao conceber a alfabetização como uma atividade discursiva numa concepção interacionista, diz que não cabe pensar no esgotamento do termo alfabetização, não sendo necessário contrapô-lo ao termo letramento, pois nesta concepção ambos têm o mesmo modelo explicativo. Em suas palavras:

Com base na perspectiva interacionista, é possível pensar em sentidos relativamente coincidentes para alfabetização e letramento, porque, dessa perspectiva, o texto é a “concretude” da língua e a “materialização” do discurso. Ler e escrever, ensinar e aprender a ler e escrever demandam tomar o texto como unidade de sentido e, portanto, como objeto de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que como mediador desse processo. (MORTATTI, 2007, p. 165, grifos no original)

Percebemos, assim, que Mortatti utiliza o termo alfabetização num sentido amplo, englobando os aspectos que vão além da aprendizagem da técnica da escrita, incluindo as práticas sociais da leitura e da escrita, sendo para ela desnecessário o uso do termo letramento.

Gontijo (2008) também concebe a alfabetização num sentido mais amplo, como um processo de inserção no mundo da linguagem escrita, que se inicia antes de as crianças entrarem na escola. Essa autora desenvolve seus estudos sobre a apropriação da linguagem escrita pelas crianças na fase inicial de escolarização com base nos pressupostos teóricos da perspectiva histórico-cultural¹⁶. Para ela temos que pensar a alfabetização “[...] como uma prática social e cultural em que se desenvolvem a formação da consciência crítica, as capacidades de produção de textos orais e escritos, de leitura e de compreensão das relações entre sons e letras” (GONTIJO, 2008, p. 198).

Dessa forma, compreendemos que a autora concebe a alfabetização como uma prática sociocultural, pois, para ela, o que caracteriza o processo de alfabetização como

¹⁶ Consideramos que os estudos desenvolvidos por esta autora assemelham-se aos estudos desenvolvidos dentro da corrente teórica do interacionismo linguístico. Porém, mantivemos esta análise nesta parte do texto, por considerarmos pertinente apontar os diferentes posicionamentos em relação ao uso dos termos alfabetização e letramento.

sociocultural é o fato de os elementos constitutivos desse processo serem resultado de práticas sociais. Segundo a autora, as crianças não inventam o sistema de escrita e seus modos de utilização, mas se apropriam do resultado desse desenvolvimento social, garantindo a continuidade da história e a constituição de novos instrumentos, novas práticas de leitura e de escrita pelo processo de diversificação e recriação dos já existentes e também se afirmam como sujeitos durante esse processo (GONTIJO, 2009, p. 14). Compreendemos que o conceito de alfabetização apresentado por Gontijo engloba as práticas sociais de uso da língua e os conhecimentos sobre o sistema de escrita, atribuindo um sentido amplo a alfabetização. Para a autora, o uso do termo letramento confere a alfabetização um conceito específico, voltado apenas para a aprendizagem do código. Considera ainda que esta distinção entre os termos pode ser complicada, pois

[...] poderá ocasionar o revigoramento de dualidades que se baseiam no privilégio da natureza linguística (fonética e fonológica) do processo de alfabetização e no obscurecimento das reais condições escolares e histórico-sociais que impediram e impedem o acesso igualitário aos conhecimentos em sociedades que se desenvolveram/desenvolvem às custas das desigualdades e da exploração. (GONTIJO, 2008, p. 31)

Esta autora não utiliza o termo letramento, pois compreende a alfabetização como uma prática sociocultural, um processo formativo que envolve tanto as práticas sociais de leitura e de escrita como o conhecimento sobre o sistema de escrita da língua portuguesa, incluindo também o desenvolvimento da consciência crítica dos educandos.

Já Goulart (2006, p. 452) considera que o uso termo letramento é pertinente para os estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, pois, em nosso país, o termo alfabetização tem sido identificado como um processo de codificação/decodificação de sons em letras e vice-versa, como se a linguagem escrita representasse a fala por escrito. A autora reforça a importância da discussão em torno do tema, inclusive com relação aos conceitos de alfabetização e letramento:

A necessidade de ampliar o conceito de alfabetização, no intuito de projetar um projeto crítico de aprendizagem da leitura e da escrita que vá além do conhecimento da escrita e da leitura de frases e textos simples, é um dos fatores que vem determinando a discussão sobre a noção de *letramento*. A aprendizagem da escrita de um modo restrito não alteraria o estado ou condição do indivíduo no que diz respeito a aspectos sociais, psíquicos,

culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do mesmo modo, não alteraria determinados grupos sociais em relação aos efeitos de natureza social, cultural, política, econômica e linguística (Soares, 1998, p. 18) que a condição de letrado lhes poderia possibilitar. Dessa forma, torna-se relevante distinguir o acesso ao sistema de escrita e ao seu conhecimento, como tecnologia, do acesso ao mundo da escrita e dos conhecimentos aí implicados, isto é, à escrita como prática social, como um saber, no caso do letramento. (GOULART, 2006, p. 453)

Considerando o exposto acima, podemos perceber que a autora distingue alfabetização e letramento, porém chama a atenção para a necessidade de ampliar o conceito de alfabetização.

Referindo-se ao conceito de letramento, a autora afirma que, em termos gerais, “[...] estaria relacionado ao conjunto de práticas sociais orais e escritas de uma sociedade e também, segundo Tfouni (1996), à construção da autoria” (GOULART, 2001, p. 7; 2006, p. 452). Com relação à alfabetização, ela considera que

[...] precisamos de uma alfabetização que vá além da substituição de sons por letras e da interpretação simples e chegue à reflexão sobre os significados políticos e sociais dos discursos; que possibilite às pessoas entender quais sentidos são construídos, em que enunciados e em benefício de quem. (GOULART, 2010, p. 451)

Compreendemos, assim, que a autora não desconsidera a importância da compreensão do sistema alfabético da língua, mas que apenas esse conhecimento não é o suficiente para que o sujeito possa participar das diferentes práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita.

Buscando uma melhor compreensão das proposições dessa autora para o ensino e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, realizamos o estudo de algumas produções de Goulart (2000, 2001, 2004, 2006, 2010, 2013) e identificamos que ela adota em suas pesquisas uma metodologia de investigação indiciária e a teoria de Bakhtin. Tais pesquisas têm como foco a prática alfabetizadora e os processos de apropriação da linguagem escrita pelas crianças.

Uma importante contribuição das pesquisas realizadas por Goulart (2000; 2001) refere-se à confirmação da hipótese de que o processo de construção da linguagem escrita é

próprio do sujeito, não existindo uma ordem na aprendizagem da língua escrita. A esse respeito, assim considera a autora:

O conhecimento da língua escrita vai sendo construído pelas crianças por meio do agenciamento de estratégias diversas ao mesmo tempo. Tais estratégias parecem organizar-se como uma arquitetura móvel, instável e aberta que vai sendo construída e modificada, em razão da gradativa definição de pertinência ao sistema da escrita e de novas necessidades. Essa arquitetura, então, se faz e se desfaz no processo de aprendizagem, de acordo com o modo como cada criança administra as soluções dadas aos problemas, sempre renovados, que surgem no processo de elaboração de textos. (GOULART, 2000, p. 170)

Dessa forma, os resultados desses estudos demonstram que o aprendiz da língua escrita não passa por uma sequência definida de etapas para se alfabetizar, mas que essa aprendizagem se dá de uma maneira própria para cada sujeito.

Outro destaque dessas pesquisas refere-se à observação de que “[...] ao analisar aspectos sobre os modos de aprender, destacam-se também aspectos do modo de ensinar” (GOULART, 2000, p. 172; 2001, p. 15), demonstrando, assim, a relação entre os processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Em dois artigos publicados na Revista Brasileira de Educação, Goulart (2001; 2006) aborda a questão do letramento, analisando-o com base na teoria de Bakhtin, estabelecendo uma relação entre letramento e polifonia/heteroglossia e também com os gêneros discursivos. Nesses dois artigos, a autora comenta sobre o seu interesse em refletir sobre o desafio proposto por Soares de como alfabetizar letrando.

Em entrevista ao programa Salto para o Futuro, ao ser indagada sobre como se alfabetiza letrando, Goulart (2004) diz que essa é uma pergunta a que todos querem responder e que estão sendo feitas pesquisas que visam a contribuir para que todos sejam alfabetizados. A autora pondera que, “se queremos formar o alfabetizado, letrando, nós precisamos criar condições letradas na sala de aula”, e fala da necessidade da existência e circulação de textos da sociedade letrada nas salas de aula, não só no período da alfabetização, mas em todas as salas de aula, e que tais textos sejam lidos, escritos e discutidos. Destaca também a importância da intervenção sistemática do professor e do planejamento do trabalho.

Goulart (2010), ao analisar como a cultura escrita acontece na escola, parte da “brecha” aberta por Soares (1999, p. 22) ao tratar da escolarização da literatura infantil como

uma escolarização inevitável quando tal autora diz que essa escolarização “[...] pode ocorrer não só com a literatura, mas também com outros conhecimentos, quando transformados em saberes escolares”. Dessa forma é que Goulart (2010) fala da escolarização da cultura escrita e entende que “escolarizar a cultura escrita é contextualizá-la para fins formais do ensinar e aprender”, principalmente para os processos de alfabetização e letramento, sendo necessário refletir sobre quais caminhos serão adotados para ensinar a ler e a escrever e ainda sobre outras duas questões: para que ensinamos a ler e escrever? Qual o objeto da alfabetização? É refletindo sobre essas questões que podemos contemplar a alfabetização tanto nos aspectos macro quanto nos microaspectos da linguagem escrita. Nas palavras de Goulart (2010, p. 446):

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

A autora considera que a apropriação da linguagem escrita ocorra no interior da complexidade da cultura escrita, contemplando tanto seus elementos constitutivos quanto seus aspectos sociais. Para ela, o “[...] mundo letrado gera significado para as crianças de variadas maneiras; de dentro desse mundo, aos poucos, vão discretizando o sistema de escrita e dele se apropriando, de forma íntegra e engajada” (GOULART, 2010, p. 450). Dessa forma, o que a autora propõe é “letrar alfabetizando”.

Percebemos, neste breve levantamento, que os autores brasileiros do campo da alfabetização, elencados neste trabalho, apresentam diferentes concepções sobre os conceitos de alfabetização e letramento. Piccoli (2010), em um estudo teórico sobre os conceitos de alfabetização, alfabetismo e letramento, analisou as aproximações e distanciamentos entre estes conceitos abordados na produção acadêmica de diferentes autores e constatou que eles atribuem significados a esses conceitos de acordo com a base teórica em que se fundamentam. Destacou ainda que essas diferentes definições acarretam disputas por espaço e reconhecimento no meio acadêmico. Frente às diferentes abordagens sobre os conceitos, Piccoli (2010, p. 266) explicita a sua compreensão de alfabetização – como processo de aquisição da leitura e da escrita – e sua opção pelo termo letramento, referindo-se às práticas sociais, culturais e históricas que advém das múltiplas possibilidades de utilização de tais habilidades.

Percebemos, com base no estudo realizado neste capítulo, a tensão existente no campo da alfabetização, visto que os autores analisados apresentam formas diferentes de conceber a alfabetização e o letramento, alguns concordando com a existência dos dois termos (Soares, Frade, Morais, Albuquerque, Leal, Goulart), e outros atribuindo à alfabetização um sentido amplo, não concordando assim com o uso do termo letramento (Gadotti, Mortatti, Gontijo), e também as diferenças em relação aos suportes teóricos em que se baseiam para justificar a compreensão de tais concepções. Percebemos ainda um ponto comum em todas essas concepções: ambas concordam que o ensino da leitura e da escrita não deve ocorrer de maneira abstrata, mas inserido em diferentes práticas sociais, (estejam essas práticas contempladas num conceito mais amplo de alfabetização ou relacionadas ao conceito de letramento), sendo a alfabetização um processo que deve ser construído a partir da imersão da criança na cultura escrita.

O estudo dos diferentes posicionamentos teóricos no campo da alfabetização proporcionou o conhecimento das diferentes formas de conceber esse processo, que é complexo e envolve diferentes aprendizagens que vão além da compreensão do sistema de escrita alfabética. Nesta pesquisa, de abordagem etnográfica, em que buscamos compreender as práticas de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita desenvolvidas com crianças de seis anos numa turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, o papel da teoria é fornecer suporte às interpretações e às abstrações construídas a partir dos dados coletados e em virtude deles (ANDRÉ, 2011, p. 47). O que pretendemos não é comprovar e/ou contestar teorias, mas sim, a partir dos dados coletados, compreender uma prática de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, buscando o suporte teórico que melhor contribua para a elucidação da prática analisada.

No próximo capítulo, apresentamos a metodologia adotada nesta pesquisa, possibilitando uma melhor compreensão dos princípios que norteiam uma pesquisa de abordagem etnográfica.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

Considerando que a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, implantada em todo território nacional brasileiro a partir do ano de 2010, tem como um dos seus objetivos um tempo mais longo para a qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento, esta pesquisa tem como principal objetivo compreender as práticas de ensino da leitura e da escrita desenvolvidas com crianças de seis anos numa turma de primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. Os demais objetivos decorrentes do objetivo principal são: compreender quais recursos pedagógicos são utilizados para a alfabetização e como estes são utilizados; compreender como a rotina do trabalho com a alfabetização é organizada; compreender como os textos são explorados no trabalho com a alfabetização.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, buscando atender aos objetivos propostos, realizamos uma investigação de caráter qualitativo, numa abordagem etnográfica.

A etnografia tem origem na antropologia e, etimologicamente, significa “[...] descrição cultural”. André (2011, p. 27) a define como um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Rockwell (1989, p. 18; 2009, p. 32) considera a etnografia não apenas como um método de coleta de dados, e sim como uma forma de proceder tanto na pesquisa de campo quanto no produto final da pesquisa. Para ela, a etnografia é muito mais que uma ferramenta de coleta de dados, não equivale à observação participante – a qual a sociologia descreve como uma técnica –, não sendo, assim, um método, e sim compreendida como um enfoque ou perspectiva que articula método e teoria, mas sem esgotar os problemas de ambos. Destaca que a etnografia, como um ramo da antropologia, “[...] acumula conhecimentos sobre realidades sociais e culturais peculiares, delimitadas no tempo e no espaço” (ROCKWELL, 1989, p. 18), sendo definida como uma teoria da descrição e não da comparação, como a etnologia.

De acordo com a autora, numa pesquisa etnográfica, o que o etnógrafo busca é “documentar o não documentado”. Para isso, deve observar tudo o que acontece, e não apenas os aspectos que se relacionam especificamente ao seu tema de pesquisa. Para ela, o processo de coleta dos dados e de análise destes são partes indissociáveis do processo de pesquisa

etnográfica, sendo realizados pela mesma pessoa. O etnógrafo, ao mesmo tempo em que observa, já interpreta os dados, faz análises e formula novas hipóteses. O trabalho de campo do etnógrafo está aberto ao inesperado, o que não significa que este trabalho ocorra num “vazio teórico”, pois estar aberto para surpresas representa não ir para campo com todas as questões e teorias já definidas a priori, mas, a partir do observado, perceber outras questões e buscar novas teorias para compreender os fenômenos observados. Dessa forma:

No processo analítico, o pesquisador relaciona continuamente os conceitos teóricos com os fenômenos observáveis que podem ser relevantes. Trabalha com as categorias teóricas, mas não as define de antemão em termos de condutas ou efeitos observáveis. Esta forma de análise permite a flexibilidade necessária para descobrir que formas particulares assume o processo que se estuda, a fim de interpretar-se seu sentido específico em determinado contexto. (ROCKWELL, 1989, p. 51)

Interpretar o processo estudado num contexto determinado é dar visibilidade às suas funções internas, mas esse processo também precisa ser compreendido em suas relações com o contexto social mais amplo. Rockwell (2009, p. 25) assim descreve a etnografia:

Delimito, así, el uso del término *etnografía* a ciertas investigaciones que, si bien pueden admitir una diversidad de recursos técnicos analíticos, no pueden prescindir de ciertas condiciones básicas: parten de la experiencia prolongada del etnógrafo en una localidad y de la interacción con quienes la habitan (como quiera que se definan los parámetros de tiempo y espacio para ello); producen, como resultado de un trabajo analítico, un documento descriptivo (además de otros, si se quiere) en el cual se inscribe la realidad social no documentada y se integra el conocimiento local.

Além dessas condições básicas, a autora considera necessário realizar um trabalho reflexivo sobre os dados coletados para que a pesquisa etnográfica seja mais significativa.

Green et al. (2005, p. 48) descreve etnografia como “[...] um processo dinâmico, que envolve uma abordagem interativa-responsiva de pesquisa, uma disposição reflexiva e um processo analítico discursivo”, e o trabalho do etnógrafo não pode ser definido completamente a priori, visto que, a partir da entrada do pesquisador em campo, as questões propostas são redefinidas e revistas de acordo com os dados coletados e as análises feitas, podendo surgir novas questões que também precisam ser investigadas. Ainda segundo essas autoras, “[...] uma lógica etnográfica de investigação pode orientar pesquisadores na análise de artefatos ou

registros da vida cotidiana de um grupo social, mesmo que eles não possam ou não se engajem no desenvolvimento de um estudo etnográfico pleno”.

Com relação a adotar a etnografia no campo da pesquisa educacional, Rockwell (1989, p. 35) argumenta que “[...] é importante não aceitá-la como uma simples técnica, mas antes tratá-la como uma opção metodológica, no sentido de que todo método implica uma teoria”. A autora destaca que a etnografia pode apontar os processos que se dão dentro e fora das instituições educativas, pode apresentar os conhecimentos locais dos diversos autores que intervêm no processo educativo, além de abrir o olhar para a compreensão desse processo dentro das matrizes socioculturais e considerar as relações de poder que também incidem nele, produzindo, assim, o conhecimento sobre o processo educativo, e não buscando se tornar uma alternativa pedagógica.

Procurando compreender o contexto no qual a escola e a turma investigada estão inseridas é que realizamos anteriormente o estudo sobre a RMEJF e as diretrizes político-pedagógicas que orientaram a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos neste município, bem como o trabalho com a alfabetização nos anos iniciais. Esses dados contextuais, em uma pesquisa etnográfica, são fundamentais para a compreensão do fenômeno investigado, demonstrando que o mesmo não é neutro, mas que estabelece relações com o contexto político e pedagógico mais amplo.

André (2011) considera que há uma diferença de interesses entre os etnógrafos – os quais buscam a descrição da cultura de um grupo social – e os estudiosos da educação – cujo foco de interesse é o processo educativo – e, devido a essa diferença de foco, alguns requisitos da etnografia não precisam ser cumpridos pelos investigadores das questões educacionais, como por exemplo o longo tempo de imersão no campo. Para a autora, o que se tem feito é uma “adaptação da etnografia à educação”, concluindo que, em educação, fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia. André (2011, p. 28-9) descreve os aspectos que caracterizam um trabalho do tipo etnográfico em educação, dentre eles: o uso de técnicas associadas à etnografia, como a observação e a entrevista; a interação constante entre pesquisador e o objeto pesquisado, sendo o pesquisador o instrumento principal na coleta e análise dos dados; a ênfase dada ao processo, e não ao produto ou resultados finais; a preocupação com o significado e o trabalho de campo. Esses aspectos foram adotados neste trabalho, visto que buscamos compreender o processo de alfabetização dentro de um contexto, analisando como ocorrem essas práticas.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: entrevista, observação em sala de aula, gravações em áudio, fotos e cópia das atividades desenvolvidas. Também realizamos a análise de pesquisas acadêmicas sobre o tema pesquisado, além do estudo das concepções de diferentes autores sobre este tema. A utilização de diferentes fontes tem a finalidade de promover uma análise contrastiva dos dados coletados, visto que o contraste é a base para a triangulação de dados, métodos e teoria, como descreve Green et al. (2005). Nesse sentido, procuramos realizar nesta pesquisa o contraste entre os dados das entrevistas e os dados das observações, entre esses dados e a teoria estudada, bem como entre esta pesquisa e as demais pesquisas analisadas. O uso de diferentes fontes propicia uma visão mais ampla do objeto estudado, promovendo uma análise mais complexa do mesmo. De acordo com Green et al. (2005, p. 35, grifo no original),

a justaposição de perspectivas dentro de um contexto propicia informações que o estudo a partir de uma única perspectiva não pode revelar. Uma vez que tal justaposição frequentemente envolve o uso de diferentes tipos de dados, métodos ou teorias, utilizar essa perspectiva como *ponto de contraste* faz com que as diferenças de tipos de conhecimento e de acesso dado a certos membros de uma comunidade se tornem visíveis.

Dessa forma, procuramos tratar os diferentes dados coletados, buscando realizar uma análise contrastiva ao fazermos a triangulação desses dados, considerando o contraste como uma estratégia de análise numa abordagem etnográfica.

Compreendendo que a perspectiva etnográfica “[...] parte do princípio de que as interações ocorrem sempre num contexto permeado por uma multiplicidade de significados que fazem parte do universo cultural a ser estudado pelo pesquisador” (MACEDO, 2005, p. 13), buscamos investigar o contexto de uma sala de aula, procurando compreender as práticas de leitura e escrita nela desenvolvidas. Entendemos a sala de aula, de acordo com Macedo (2010, p. 459), como uma “[...] comunidade culturalmente construída”, um lugar em que há a interação entre alunos e professores e estes constroem a sua história enquanto grupo por meio da participação em diferentes eventos da vida cotidiana de sala de aula. Nessa perspectiva, foi feito o acompanhamento, durante o primeiro semestre de 2013, de uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental numa escola da RMEJF, localizada na região oeste da cidade.

Ressaltamos que, ao investigarmos o contexto de uma sala de aula de uma turma de primeiro ano, não nos limitamos a observar apenas a sala de aula, mas sim todo o contexto do

qual as crianças participavam, visto que, numa pesquisa de abordagem etnográfica, os dados contextuais são essenciais para a compreensão do processo investigado. Nesta pesquisa, os dados contextuais foram importantes para a compreensão sobre o trabalho com a literatura, pois, tomando como referência apenas as observações na sala de aula, teríamos a impressão de que a literatura esteve pouco presente no cotidiano dessas crianças, visto que foram observados poucos momentos do trabalho com a literatura em sala de aula. Porém os dados contextuais nos permitiram compreender que essas crianças tiveram um contato semanal com a literatura nas aulas do projeto Faz de Conta, realizado fora da sala de aula, também durante a contação de histórias todas às sextas-feiras após o momento cívico e ainda nas aulas de Literatura e Artes, que não foram objeto de investigação desta pesquisa, demonstrando assim que a literatura esteve presente no cotidiano dessas crianças.

Com relação à escola pesquisada, esta atende, em sua maioria, turmas de Educação Infantil e algumas turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental – das 10 turmas existentes na escola, sete são de Educação Infantil e três do primeiro ano do Ensino Fundamental. Um dos critérios adotados para a escolha da escola foi o fato da permanência das turmas de crianças de seis anos do Ensino Fundamental no contexto de uma escola de Educação Infantil, visto que, na maioria das pesquisas realizadas com turmas de primeiro ano, estas se encontram inseridas em escolas de Ensino Fundamental. Outro critério estabelecido foi investigar a prática de uma professora com experiência na alfabetização de crianças de seis anos e que fosse considerada pela equipe da escola como uma professora que desenvolve uma prática diferenciada com a alfabetização. Esse critério para a seleção das professoras também foi adotado por Cabral (2008), que selecionou para o acompanhamento da prática duas professoras consideradas boas alfabetizadoras nas escolas em que trabalhavam e que apresentassem práticas distintas quanto à sistematização do ensino da língua escrita.

Nos tópicos subsequentes, descrevemos como foi o processo de escolha da escola e da professora, os procedimentos adotados na coleta dos dados (a entrevista e a observação), apresentamos a escola, a turma pesquisada, a professora e ainda relatamos como foi o processo de organização dos dados coletados.

3.1 O processo de escolha da escola e da professora – alguns desafios

Em consonância com meu interesse em pesquisar sobre as práticas de leitura e escrita desenvolvidas com crianças de seis anos no contexto de ampliação do Ensino Fundamental e considerando a particularidade do município de Juiz de Fora em que turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental permaneceram em escolas que atendem em sua maioria turmas de Educação Infantil, delimito que iria desenvolver minha pesquisa em uma dessas escolas. Trabalhando no Departamento de Educação Infantil da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, acompanhei algumas dessas escolas e, nas visitas realizadas, a partir do relato de diretoras e coordenadoras, tive referências de algumas professoras que desenvolviam práticas diferenciadas com suas turmas de crianças de seis anos. Defini também que iria investigar a prática de uma dessas professoras.

No início de 2012, antes de começar as aulas do mestrado, havia conversado com a professora de uma das escolas que acompanhava sobre o tema da minha pesquisa, e ela colocou-se à disposição caso eu quisesse acompanhar sua turma durante a pesquisa, solicitando também que eu contribuísse com sua prática, dando orientações, conversando sobre o que estava observando. No segundo semestre de 2012, entrei em contato com a escola e marquei um encontro com a professora. No dia e horário marcados com a professora, houve uma alteração no horário dos turnos devido a um passeio, e ela não estava na escola. A diretora me informou neste dia que a professora ia pedir transferência para outra instituição no final do ano e talvez não estivesse naquela escola no ano de 2013. Dessa forma, disse à diretora que iria esperar o resultado do processo de transferência e, caso a professora continuasse na escola, marcaria outro encontro com ela. Procurei, então, outra escola, conversei com a diretora, expliquei-lhe a situação. Ela me disse que poderia fazer a pesquisa na escola e indicou uma professora, que era contratada e, em razão disso, não tínhamos certeza se ela retornaria para a escola no ano seguinte. Essa professora também se disponibilizou a aceitar a pesquisa em sua turma. Informei à diretora que aguardaria o resultado da transferência para confirmar se iria desenvolver a pesquisa na sua escola ou não. Como a primeira professora não conseguiu transferência, marquei um encontro com ela no final do ano letivo, e conversamos sobre como seria o trabalho de campo. Ficou combinado que iniciaria o acompanhamento da turma desde o primeiro dia de aula. Fui, então, à Secretaria de Educação e solicitei autorização para realizar a pesquisa nesta escola e também

informações sobre o processo de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos na RMEJF, que ocorreu a partir de 2004.

Na segunda quinzena de janeiro de 2013, a diretora da escola na qual iria realizar a pesquisa me ligou e informou que, devido à necessidade de uma reorganização da escola, a professora que eu acompanharia trocara de turno e iria trabalhar com uma turma de 2º período no turno da tarde. Disse também que a professora que iria assumir a turma do primeiro ano de manhã se disponibilizou a aceitar a pesquisa, mas estava com alguns receios por ser a primeira vez que iria trabalhar com uma turma de primeiro ano. Expliquei para a diretora que meu interesse era pesquisar alguém que já tivesse uma prática com o primeiro ano, que iria procurar a outra escola e verificar se ainda era possível realizar a pesquisa nessa outra instituição. Liguei para a outra escola, mas não consegui contato, fui até lá um dia à tarde, porém o horário de funcionamento durante o período de férias era no período da manhã. Retornei no dia seguinte e conversei com a secretária sobre o meu interesse em pesquisar uma turma de primeiro ano e ela de imediato me perguntou se eu tinha disponibilidade para o turno da tarde, informando que havia, naquele turno, uma professora de primeiro ano que desenvolvia um trabalho muito legal com as crianças. Expliquei que já havia falado com a diretora, que já havia conversado com aquela professora, relatei tudo o que aconteceu, e ela me informou que estava com problemas na linha telefônica. A secretária me disse que a professora iria à escola naquele dia pegar a lista de alunos, e que eu poderia esperar por ela se quisesse. Aguardei por um tempo, mas precisei ir embora e não a encontrei naquele dia. Combinei com a secretária que voltaria no primeiro dia de reunião e, assim, conversaria com a diretora, a coordenadora e a professora.

No primeiro dia de reunião, dia em que todas as escolas da RMEJF retornam às suas atividades, compareci à escola antes do início da reunião, conversei informalmente com a diretora e a coordenadora e, depois, com a professora. Participei da primeira parte da reunião, fui apresentada ao grupo como estudante de mestrado que iria acompanhar a turma de primeiro ano da professora. No segundo momento da reunião, as professoras se reuniram por grupos para conversarem sobre planejamento, sobre as crianças. Solicitei à diretora um momento para conversar com ela e a coordenadora. Expliquei o motivo de ter procurado a escola só no início do ano letivo, falei sobre a pesquisa, os procedimentos adotados para a coleta de dados, elas também falaram um pouco sobre a prática da professora. Depois, conversei com a professora sobre a pesquisa, os instrumentos adotados na coleta de dados, do meu interesse em começar a pesquisa já no primeiro dia de aula. Ela colocou-se à disposição

para contribuir com o meu trabalho, mas me pediu um tempo inicial com a turma. Também me informou que havia algumas estagiárias do curso de Pedagogia da UFJF que faziam estágio em sua turma e seria necessário ver a questão dos dias com elas também. Concordei com a solicitação da professora, e marcamos, então, uma entrevista para a primeira semana de aula. A diretora me autorizou a ir à escola durante a primeira semana para acompanhar a rotina da instituição e consultar alguns documentos como o PPP da escola, a lista de crianças da turma e outros. Informei à diretora que iria à SE solicitar a alteração da autorização para pesquisa, visto que a autorização que tinha era para outra escola. Assim que saí dessa escola, liguei para a diretora da primeira escola, agradei a ela, pedi para que agradecesse também às professoras e informei que já estava indo à SE solicitar a alteração na autorização para a pesquisa.

Esse momento de escolha do campo de pesquisa, com os imprevistos que surgiram no percurso, mostrou-me a dinâmica do processo de pesquisa em que, de um momento para outro, o planejamento feito pode ser alterado. Ao me deparar com a possibilidade de mudança de um dos critérios estabelecidos para esta pesquisa – experiência da professora com turmas de crianças de seis anos –, refleti sobre o que tal mudança poderia trazer para minha pesquisa e me vi diante de um dado novo, com outras possibilidades de análise e interpretações, porém percebi que meu interesse maior neste momento era dar continuidade ao projeto antes delimitado.

3.2 A entrevista

O primeiro procedimento metodológico utilizado para a coleta de dados foi a entrevista, a qual teve a finalidade de compreender, antes de observarmos a sala de aula, como a professora descreve sua prática, a preparação de suas aulas, o planejamento, a avaliação e algumas de suas concepções¹⁷.

A opção de realizar a entrevista antes do começo das observações em sala de aula, além de ser uma proposta desta pesquisa, partiu da minha conversa inicial com a diretora, a

¹⁷ Em anexo, encontram-se os roteiros das duas entrevistas realizadas. As questões presentes em cada roteiro nortearam cada entrevista, porém, durante a realização dessas, outras questões fizeram-se necessárias para esclarecer alguns pontos.

coordenadora e a professora quando expliquei que um dos procedimentos da pesquisa era a realização de uma entrevista com a professora, e elas apontaram a possibilidade de realizar essa entrevista durante a primeira semana de aula, período de adaptação das crianças. A professora concordou com a proposta, e agendamos o dia e horário para a entrevista.

Compreendendo a entrevista não como uma simples técnica de coleta de dados, e sim como evento discursivo complexo, forjado “[...] não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam – de parte a parte – no momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise” (SILVEIRA, 2002, p. 120), ao realizarmos a transcrição e a análise do conteúdo nela contido, buscamos compreender os sentidos e as concepções que perpassam o discurso.

Durante a primeira semana de aula, fui à escola três dias para acompanhar a rotina desta, ler alguns documentos e coletar algumas informações sobre a escola. Nessa semana, a escola faz a adaptação das crianças, e a saída é às 15 horas. Foi durante essa semana que realizei a entrevista com a professora. No dia seis de fevereiro, cheguei à escola um pouco antes do horário de saída e, depois que todas as crianças foram embora, comecei a entrevista com a professora, inicialmente na sala de aula. A entrevista durou aproximadamente 27 minutos, fomos interrompidas duas vezes por outras docentes que precisaram conversar com a educadora entrevistada. Na segunda vez em que fomos interrompidas, continuamos a entrevista na sala de informática, onde a professora estava gravando alguns DVDs da escola.

No começo da entrevista, quando ponderei sobre a possibilidade de usar o gravador, percebi a professora um pouco tensa, então expliquei que o uso do gravador era para que eu pudesse dar-lhe mais atenção, não me preocupando em anotar tudo o que ela dizia, para depois fazer a transcrição. Ela não se opôs ao uso do recurso. Também me senti um pouco apreensiva, com receio de não conseguir conduzir bem a situação. Porém, aquela tensão inicial se desfez no decorrer da entrevista, e esta teve um bom desfecho.

Após a transcrição e análise da entrevista, levantei alguns aspectos apontados na fala da professora sobre a sua prática, sua concepção de alfabetização e outros, os quais foram analisados ao longo do trabalho, contrastando com as observações realizadas.

Realizar a entrevista antes da entrada em sala de aula me possibilitou contrastar o modo como a professora descreve a sua prática e a maneira como ela a desenvolve no

ambiente de ensino e também compreender alguns procedimentos por ela adotados durante as observações.

Após as observações em sala de aula e análise das mesmas, marquei outra entrevista para esclarecer alguns pontos sobre as observações feitas, procurando compreender melhor o trabalho desenvolvido. Essa foi realizada no dia oito de novembro na escola, na própria sala de aula, enquanto as crianças estavam na aula de Educação Física, teve a duração de aproximadamente uma hora e quinze minutos e, durante sua realização, fomos interrompidas algumas vezes por crianças que estavam indo embora e iam até a sala buscar o material e se despediam. Nessa entrevista, percebi que tanto eu quanto a professora estávamos menos tensas do que na primeira, visto que o período de convivência durante o acompanhamento da turma proporcionou certo vínculo entre pesquisadora e professora colaboradora da pesquisa. Essa entrevista também foi gravada e transcrita posteriormente. Os dados coletados foram cruciais para este trabalho, pois possibilitaram o esclarecimento de determinados pontos que, apenas com as observações em sala de aula, não seriam compreendidos.

A realização de uma entrevista antes do início das observações em sala de aula e de outra após a análise dos dados foi de fundamental importância para esta pesquisa, pois permitiu que, inicialmente, tivéssemos uma visão sobre como a professora relata que desenvolve a sua prática e, ao realizarmos as observações, poderemos tentar compreender o trabalho desenvolvido. E, após a análise das observações, ainda possibilitou uma melhor compreensão da prática desenvolvida.

3.3 As observações na turma

As observações foram realizadas três vezes por semana em dias consecutivos, tiveram início no dia 20 de fevereiro de 2013, e foram realizados 45 dias de observação até o dia 27 de junho 2013. As observações tiveram a duração diária de quatro horas, exceto na quarta-feira, dia em que a turma tinha uma hora de aula de Educação Física, aula a qual não acompanhei por não ser o foco de minha pesquisa. Observei a turma desde o horário da entrada até a saída, acompanhando-a em todos os momentos (recreio, merenda, projeto Faz de Conta, hora cívica/contação de histórias), e não apenas nos períodos em que estavam na sala

de aula, para que, assim, pudesse ter uma visão geral da rotina desta turma. Relatei, em minhas observações, todos os momentos vivenciados pela turma durante o dia, mas descrevi com mais detalhes as situações que envolviam o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita.

As anotações dessas observações foram registradas em um diário de campo. Utilizei gravações de áudio de algumas aulas observadas para auxiliar na elaboração do diário de campo. Essas gravações foram muito úteis na elaboração do diário, pois possibilitaram uma descrição mais detalhada da fala das crianças e da professora, o que muitas vezes não é possível anotar com tanta precisão durante as observações, além de permitir também outra análise, visto que, ao ouvir a gravação e recordar o contexto em que tais discursos foram produzidos, estando fora desse contexto, percebi outros elementos aos quais não havia dado a devida atenção durante a observação. Cópias das atividades desenvolvidas, além de fotos de algumas delas, foram coletadas para posterior análise. Também fiz o registro de alguns dados coletados em conversas informais, os quais são relevantes para a pesquisa.

No diário de campo, ao final das observações de cada dia, descrevia quais eram as minhas primeiras impressões daquela aula e também da rotina daquele dia e, em seguida, colava no diário as folhas com as atividades realizadas. Essa maneira de organizar o diário de campo foi proposta por minha orientadora e contribuiu muito no momento de análise dos dados, visto que, ao consultar as anotações sobre as impressões, ficou mais fácil identificar em qual aula foi observada uma atividade determinada¹⁸.

Ao final do período de observações, o diário de campo foi disponibilizado a fim de que a professora pudesse ler as anotações feitas sobre a observação de sua prática e para que realizássemos uma conversa sobre essas anotações. Neves-Junior (2012) também utilizou essa estratégia em sua pesquisa de mestrado com a finalidade de possibilitar que o professor, que teve sua prática investigada, pudesse conhecer o trabalho de pesquisa realizado e, ainda, de funcionar como ponto de referência ao se realizar a entrevista. Nesta pesquisa, consideramos que disponibilizar o diário de campo para a professora não significa apenas dar um retorno a ela sobre o que foi a pesquisa, mas consiste em uma estratégia metodológica que gera um novo dado a ser triangulado com os demais, pois não teria como dado apenas as minhas anotações do diário de campo, mas também o que a professora pensa sobre o modo como

¹⁸ No anexo 3, apresento a descrição de um dia de observação como foi organizado no diário de campo.

relatei sua prática. Essa é uma estratégia que procura ouvir o sujeito investigado, na qual ele tem a oportunidade de ter acesso aos dados produzidos para a pesquisa com base na observação de sua prática e também de opinar sobre eles, sendo esta outra forma de participação do sujeito na pesquisa, não apenas como produtor de dados, mas também podendo opinar sobre os mesmos.

O diário de campo foi disponibilizado para a professora por um determinado período (pouco mais de um mês), ínterim este em que a professora estava com muitas demandas tanto profissionais quanto pessoais e, por isso, não conseguiu ler o diário todo, conforme ela relatou na entrevista final. Em relação ao que conseguiu ler, a professora disse que foi relatado exatamente o que ela faz, que há bastantes detalhes nas observações e que não havia nada a ser alterado ou revisado na parte que conseguiu ler. Também perguntei sobre como foi para ela ver a sua prática relatada por outra pessoa, e ela disse que, como trabalhou durante muitos anos na Escola Normal (Instituto Estadual de Educação), sempre recebia estagiárias em sua turma, e algumas delas também faziam anotações mais detalhadas e pedia para que ela lesse essas observações, sendo para ela “tranquila” essa questão.

Dessa forma, consideramos que a estratégia de disponibilizar o diário para a professora não gerou os dados que esperávamos, o que demonstra que, em uma pesquisa, nem sempre o planejamento que fazemos conduz aos desencadeamentos que esperamos.

3.4 A escola pesquisada

A escola selecionada para realização da pesquisa é uma das escolas da RMEJF que, até 2003, atendia exclusivamente turmas de Educação Infantil. Com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos com o atendimento às crianças de seis anos neste segmento de ensino a partir de 2004, continuou a atender essas crianças, porém no primeiro ano do Ensino Fundamental, deixando de ser uma escola de atendimento exclusivo à Educação Infantil, mas considerada uma escola de Educação Infantil por atender em sua maioria a turmas desse segmento de ensino, sendo esta uma das condições estabelecidas para a escolha da mesma. Apenas a pesquisa de Dantas (2009), no levantamento realizado no primeiro capítulo desta dissertação, apresentou um contexto semelhante ao investigado em que as turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental permaneceram nas escolas de Educação Infantil. Estando essas

crianças de seis anos inseridas em um contexto que visa ao atendimento a Educação Infantil, cabe-nos indagar sobre as condições a que essas crianças estão submetidas: como é o mobiliário utilizado por elas? Quais os espaços educativos existentes na escola e como eles são utilizados pelas crianças do Ensino Fundamental? Outra condição estabelecida para a realização da pesquisa foi investigar a turma de uma professora que desenvolvesse uma prática pedagógica diferenciada de alfabetização, de acordo com referências da direção, coordenação pedagógica, secretária e professores. A escola pesquisada atende a esses dois critérios.

A escola pesquisada localiza-se na Região Oeste do município de Juiz de Fora e atende crianças moradoras das comunidades do entorno. Nas proximidades dessa escola, há outras duas escolas municipais que atendem a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental, além de outras duas escolas municipais que atendem somente o Ensino Fundamental. De acordo com o PPP, a escola funciona em um prédio que pertence a uma instituição federal e foi cedido à Prefeitura de Juiz de Fora em 1967 para funcionar como escola, ano este em que foi inaugurada como “Escola de Nível Elementar”. Posteriormente, esse prédio abrigou uma creche, segundo o PPP da escola. Em 1990, passou a denominar-se “Escola Municipal de Educação Infantil” a partir da Lei Municipal n.º 7683 de 23/01/1990. Com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, a escola continuou a atender as crianças de seis anos, porém agora no primeiro ano do Ensino Fundamental, e passou a ser Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Com relação ao espaço físico, a escola foi reformada entre os anos de 2011 e 2012, e houve a ampliação de alguns espaços, além da construção de outros. A escola possui cinco salas de aula amplas, uma sala da direção conjugada com uma sala de secretaria; uma sala de coordenação pedagógica; uma sala de informática com 18 computadores, 9 mesas, 22 cadeiras, uma TV de 42 polegadas, aparelho de DVD, 10 colchonetes; uma biblioteca com estantes de livros fixadas nas paredes, estantes com alguns brinquedos, cabides com fantoches, um baú com livros, arara com fantasias, suportes para livros, um armário no qual são guardados partes desses materiais, uma mesa da professora e almofadas para as crianças sentarem; um refeitório com quatro mesas de dez assentos cada uma e uma mesa com banco, uma cozinha com uma despensa, uma sala de professores com um banheiro; dois conjuntos com três banheiros, contendo três sanitários, três pias com torneiras cada conjunto, e um chuveiro no banheiro; um espaço amplo, coberto, na entrada da escola em frente a três salas com um tablado baixo, um bebedouro, bancos, um armário onde são guardados os diferentes

tipos de papéis, uma lixeira, cadeiras perto da sala da secretaria, algumas plantas em outro canto desse espaço; um quartinho no qual são guardados outros materiais. Do lado de fora de cada sala, há murais fixados na altura das crianças nos quais são expostas atividades desenvolvidas por elas e um mural fixado um pouco mais alto no qual são colocados informes destinados aos responsáveis e/ou à comunidade. Esse espaço na entrada da escola é utilizado para realizar apresentações, comemorações e as atividades coletivas realizadas, como a hora cívica e a contação de histórias todas às sextas-feiras.

O espaço externo da escola é amplo, com uma parte cimentada em volta da escola e o restante é gramado. Há um espaço com uma casinha de alvenaria, denominada “Casinha dos Sonhos”, que foi construída em 2005 como meio de ampliar a oferta de possibilidades de interação e fantasia. Não há parquinho na escola, apenas uma parte de um escorregador de madeira adaptado em uma elevação do terreno no qual as crianças brincam. A área externa da escola é cercada por grades.

Com relação às salas de aula, três possuem conjuntos de mesas com quatro cadeirinhas, uma com mesas compridas, nas quais cabem um maior número de cadeiras, e outra com mesas e cadeiras individuais adequadas ao tamanho das crianças. Esta última é utilizada por uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental no turno da manhã e outra no turno da tarde, sendo que a outra turma de primeiro ano do turno da tarde utiliza uma das salas com conjuntos de mesas com quatro cadeiras. Todas as salas têm dois armários embutidos, dois armários de aço, quadro-negro, mesa do professor, um tanque médio com torneira, suporte para pendurar as mochilas, dois escaninhos de madeira para colocar as atividades realizadas pelas crianças, estante de livros fixada na parede, espelho grande, suporte para guardar o aparelho de som, ventilador, janelas grandes no fundo da sala, lixeira, além de suportes para guardarem brinquedos e uma casinha de madeira.

Em 2013, a equipe da escola esteve composta por: uma diretora; uma secretária; uma coordenadora pedagógica, que alterna entre os turnos; uma cozinheira, uma ajudante de cozinheira, três pessoas que trabalham nos serviços gerais, 10 professoras referência, sendo sete efetivas e três contratadas; dois professores de Educação Física, sendo um efetivo e outra contratada com cargo incompleto; três professoras de Literatura e Artes, duas efetivas e uma contratada; uma professora efetiva, que desenvolve o projeto intracurricular Faz de Conta; uma professora contratada de ensino colaborativo e uma professora em readaptação.

No referido ano, a escola está atendendo cinco turmas no turno da manhã, sendo uma de primeiro ano, duas de segundo período e duas de primeiro período. No turno da tarde, são atendidas cinco turmas: duas de primeiro ano, uma de segundo período, uma de primeiro período e uma turma que atende crianças do primeiro período e de creche três anos¹⁹. Estão sendo atendidas cerca de 68 crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental e 157 na Educação Infantil, totalizando 225 crianças atendidas na escola no corrente ano.

3.5 A turma do primeiro ano

A pesquisa foi desenvolvida numa turma do primeiro ano do Ensino Fundamental no turno da tarde. Essa turma é composta por 22 crianças, sendo nove meninas e 13 meninos. Apenas dois meninos são novatos na escola, e um deles apresenta dificuldades de comunicação oral²⁰. As demais crianças já estudavam na escola, algumas delas desde a turma de creche três anos, estando, assim, cursando o seu quarto ano nesta escola. Todas as crianças completaram seis anos até 31 de março e, até o final do ano, 17 delas já terão sete anos completos. No final do mês de maio, um novo menino entrou para a escola e foi matriculado na turma observada, que passou a ser composta por 14 meninos e nove meninas.

A turma tem um bom relacionamento entre si e com a professora, as crianças respeitam os combinados estabelecidos, muitas vezes lembram os colegas quando algum deles se esquece de cumprir alguns desses combinados e, quando há algum problema, a professora conversa com a turma sobre o fato ocorrido e todas as crianças compartilham das decisões tomadas. De um modo geral, as crianças são participativas, expõem suas ideias sobre os assuntos tratados durante as aulas e demonstram curiosidade em aprender.

¹⁹ Turma de creche três anos refere-se à denominação da turma que atende crianças de três anos em tempo parcial.

²⁰ De acordo com laudo médico apresentado pela mãe da criança à escola no início do ano. Há a suspeita de que a criança apresenta outros comprometimentos. Há um diálogo constante entre a professora, a mãe da criança e a coordenadora da escola. A diretora também fez solicitações à SE de uma professora de Ensino Colaborativo ou uma estagiária para acompanhar a turma, mas ainda não foi atendida nessa solicitação. A professora procura desenvolver atividades diferenciadas com este menino. No dia 26/06/2013, a professora relatou-me que a mãe da criança apresentou outro laudo médico com o diagnóstico de que a criança tem ‘Transtorno Global de Desenvolvimento sem maiores especificações’.

O espaço da sala de aula é amplo e está organizado da seguinte forma²¹: no fundo da sala, há uma janela grande, com um armário embutido em cada um dos seus lados; há dois armários de aço de cada lado da sala, sendo os armários de um lado da sala da professora do turno da manhã e, do outro, da professora da tarde. Há também dois escaninhos onde as crianças colocam as folhas de atividades. Embaixo da janela, fica uma pia com torneira, onde está montada a casinha com alguns brinquedos que são compartilhados com a turma do turno da manhã. Em uma das paredes laterais da sala, as professoras dividem o espaço com os cartazes de cada turma. Na outra, há um quadro no qual as professoras também colocam alguns cartazes. A professora da turma pesquisada utiliza esse quadro para colocar cartazes sobre as atividades que estão sendo desenvolvidas. Embaixo desse quadro, ficam os suportes para as crianças pendurarem as mochilas. Nesse lado da sala, ficam os numerais pregados na parte de cima da parede. Na parte da frente da sala, estão a mesa e a cadeira da professora em um canto e, no outro, próximo à porta, uma mesa comprida, com potes de jogos na parte debaixo, em cima uma caixa de “achados e perdidos”. Há também um suporte com o aparelho de som. Entre as duas mesas, está o quadro utilizado pela professora. Acima do quadro, está pregado o “trenzinho do alfabeto” e também o ventilador. Há 25 mesas individuais com cadeiras, na altura adequada para tal faixa etária. Essas mesas estão organizadas em duplas, formando três fileiras com oito mesas cada uma, de frente para o quadro. Esta disposição às vezes é reorganizada de acordo com a atividade a ser desenvolvida, como no dia em que a educadora distribuiu um livro para cada três crianças e organizou as mesas em trios, quando utilizava o aparelho de data show na sala e organizava as mesas de forma que todas as crianças conseguissem ver melhor o que era projetado na parede ou para jogarem alguns jogos em grupo ou para pintarem.

Cada criança utiliza os seguintes materiais: um caderno de atividades de aula e outro de deveres de casa; caderno de bilhetes; caderno de leitura; caderno do alfabetário²²; livro didático Bem Me Quer (alfabetização); livro didático A Escola é Nossa (matemática); ficha com o nome da escola, da professora, da turma e o nome completo da criança, além do alfabeto; bolsinha de lápis e pasta. Esses materiais ficam no armário da professora, quando não estão sendo utilizados pelas crianças, elas só levam para a casa o material necessário.

²¹ Foto da sala de aula no anexo 4.

²² “Alfabetário” é o nome de um caderno que tem uma letra do alfabeto em cada página, nas quais crianças colam as figuras que começam com cada letra e escrevem o nome destas.

3.6 A professora

Investigar a prática de uma professora com experiência na alfabetização e que desenvolvesse um trabalho diferenciado com a alfabetização foi um dos critérios estabelecidos para esta pesquisa. A professora colaboradora da pesquisa atende esses critérios, pois trabalha há mais de 30 anos com a alfabetização e é considerada pela equipe da escola como uma professora que desenvolve uma prática diferenciada com esse trabalho, como nos foi apontado tanto pela diretora e coordenadora quanto pela secretária e alguns professores da escola. Alguns desses apontamentos referem-se ao uso da informática em sua prática, à atenção dedicada ao trabalho com a alfabetização e ao desenvolvimento de uma prática dinâmica em sala de aula que envolve todas as crianças.

Durante as observações verificamos que na prática desenvolvida a professora utilizava a informática e diferentes recursos tecnológicos, tinha uma grande preocupação com a alfabetização das crianças e desenvolvia diferentes atividades, as quais davam certo dinamismo para suas aulas, pois as crianças não ficavam todas paradas esperando a próxima atividade.

A professora colaboradora da pesquisa é graduada em Pedagogia, tem Especialização em Psicopedagogia e trabalha há, no mínimo, 30 anos com a alfabetização. É professora aposentada da rede estadual de educação de Minas Gerais e trabalha na rede municipal de Juiz de Fora como professora contratada. Com relação à sua formação, a docente afirmou que, quando se formou, o método fônico estava sendo implantado em Juiz de Fora em algumas escolas e, como ela tinha essa formação, logo conseguiu emprego em uma escola e trabalhou com o método fônico Casinha Feliz. Quando começou a trabalhar no Instituto Estadual de Educação (Escola Normal), trabalhou com o método global Cachorrinho Fujão e foi nessa escola que tomou conhecimento dos estudos de Ferreiro e de sua aplicação na educação, o que gerou um certo medo na professora, pois considerou que foi uma “*mudança radical*” em relação à sua prática anterior. Esse medo inicial foi superado à medida que ela passou a compreender tal concepção, considerando que esta trouxe esclarecimentos para a compreensão do que antes era considerado como erro.

Em conversas informais e na primeira entrevista, a professora disse que trabalha com o método fônico, esclarecendo, na última entrevista, que “*quando fala em fônico mesmo, é porque eu trabalho o tempo inteiro como o som*”. Disse ainda que, quando lhe perguntam o que ela faz, diz que faz uma mistura de métodos, porém não trabalha com a silabação, por não acreditar que esse método funcione, ou seja, promova a alfabetização das crianças. Ela fala da importância que atribui à percepção dos sons, recordando como sempre chamou atenção para a isso. Durante as observações, percebemos esta ênfase, dada a percepção e o reconhecimento dos fonemas. A exploração desses fonemas acontecia a partir da proposta de escrita de determinadas palavras retiradas do contexto estudado, do nome das crianças, e não eram palavras escolhidas especificamente para trabalhar determinado fonema ou dificuldade ortográfica, sendo exploradas todas as sílabas que formavam a palavra. Analisamos que a forte ênfase no reconhecimento dos fonemas se deve à formação da professora e por ela acreditar que esse conhecimento é fundamental para a aprendizagem da leitura e da escrita, sendo esta concepção expressa em uma de suas falas dirigida às crianças durante as observações em sala de aula: “*Para aprender a ler e escrever, a gente tem que começar assim, olha: fazendo o barulhinho das letras*” (Anotações do diário de campo, dia 05/03/2013). Essa importância atribuída à percepção dos sons também foi observada em outras falas da professora durante a pesquisa.

Com relação ao trabalho com crianças de seis anos em turmas de primeiro ano, a docente disse que já trabalha com essas turmas desde que o Ensino Fundamental de Nove Anos foi implantado no Estado de Minas Gerais. Ela relatou na primeira entrevista que, quando ainda trabalhava na rede estadual, participou de um congresso na capital com a equipe que estava elaborando tal proposta e, quando retornou desse congresso, assumiu uma turma de crianças de seis anos. Essa professora vivenciou esse momento de ampliação do Ensino Fundamental e traz, na sua fala, os pensamentos, angústias, incertezas daqueles que vivenciaram tal momento, como podemos perceber neste trecho da entrevista transcrito abaixo:

[...] Sendo que nós ficamos com aquela coisa de que você ia ter que... realmente preparar para uma alfabetização. Eu não sabia se eu ia ter que fazer as crianças lerem no final, entendeu? Então, ficou uma coisa muito no ar pra gente. Eu não sabia se eu tinha que trabalhar a matemática... a geografia, a história e as ciências... nada. Porque nós recebemos tudo era em torno do português. Então no início, menina, foi complicado, tá. É... então, assim, eles colocaram muito, assim, essa preparação mesmo pra leitura e escrita e aí o que eu senti foi o seguinte: eram crianças de seis

anos... eram crianças que estão acostumadas mesmo a brincar... e em nenhum momento eu vi falando sobre isso, entendeu? Quer dizer, eles têm que brincar, eles têm quem ter o momento deles, tá. Então eu fiquei com muita pena, porque no início essas crianças foram muito massacradas, tá. A nossa responsabilidade era muito grande, nós não fomos assim preparados realmente pra isso, entendeu? E aí muitos momentos da criança foram esquecidos, foi deixado de lado, tá. (Entrevista realizada no dia 06/02/2013, grifos nossos)

Percebemos em sua fala que a professora reconhece a importância do brincar para as crianças de seis anos, mas que, devido à cobrança e à ênfase na alfabetização, o brincar foi deixado de lado. Com relação à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, com a inclusão da criança de seis anos neste segmento de ensino a professora diz ser “*totalmente favorável*”, pois sendo uma lei os pais têm a responsabilidade de “*realmente levar as crianças para a escola*” e se as crianças têm condições de aprender antes dos sete anos, não há motivos para deixar isto para depois.

Na última entrevista, a professora também falou sobre a importância do tempo do brincar ao comentar sobre a alteração na data do corte etário, demonstrando preocupação com o trabalho a ser realizado com as crianças ainda mais novas, devido à pressão que está sentindo em relação à alfabetização dessas crianças já no primeiro ano.

A pressão sentida pela professora refere-se ao que ela está percebendo em relação à formação recebida no curso de PNAIC, curso do qual ela participa, como já apontado no capítulo anterior. A professora comentou na entrevista final que percebe que o discurso é de que a criança esteja lendo e escrevendo até os oito anos, mas o que eles querem mesmo é “*que a criança saia do primeiro ano lendo e escrevendo*”. Disse ainda que, a partir do próximo ano²³, irá mudar a conversa inicial com os pais, pois sempre explicava para eles que o trabalho no primeiro ano era uma preparação para a alfabetização, e não a obrigação de que as crianças teriam que sair lendo e escrevendo, visão esta que, para ela, agora mudou, pois é justamente isso que ela entende como proposta do PNAIC para o primeiro ano.

Trazemos, neste momento, uma citação de Maciel e Lúcio (2008, p. 18) para refletirmos sobre a formação da professora ao longo de sua trajetória profissional:

²³ Neste caso, o “próximo ano” mencionado pela professora corresponde ao ano subsequente ao da realização desta pesquisa. Ou seja, no contexto, o “próximo ano” corresponde ao ano de 2014.

Todos nós temos um referencial teórico que orienta o trabalho de alfabetizar e que vai sendo modificado à medida que vamos incorporando novos conhecimentos a esse referencial por meio da interação com os colegas de trabalho, alunos em sala de aula e em cursos de formação e aperfeiçoamento. Por isso podemos afirmar que também nossas práticas vão sendo alteradas em função dessas vivências e de novas compreensões sobre o que é, como e por que alfabetizar.

É isso que percebemos na prática da professora: ao longo de sua trajetória, ela foi incorporando novos conhecimentos, alterando sua prática em função desses novos conhecimentos, mas mantendo aquilo que considera como essencial para a aprendizagem da leitura e da escrita que é a identificação dos fonemas.

Na primeira entrevista a professora comentou várias vezes sobre a necessidade da preparação para a alfabetização, porém durante as observações em sala de aula não verificamos atividades com este objetivo. Na última entrevista procuramos esclarecer o que a professora entendia como preparação para a alfabetização. Como preparação para a alfabetização, a professora considera que a criança precisa, “[...] *primeiro, conhecer o alfabeto, saber as vogais*”, saber que “[...] *usa o caderno da esquerda para a direita*”, que “[...] *escreve da esquerda para a direita*”, “[...] *conhecer o nome, o nome dos colegas*”, diferenciar letras de números, “[...] *saber que uma palavra é formada de letras, que para escrever uma palavra ela precisa pelo menos falar aquela palavra, começar a distinguir que tem tantas sílabas*” e saber copiar, organizando a escrita no caderno, dando o espaçamento certo entre as palavras ao copiar. Para a professora, uma criança alfabetizada tem, pelo menos, que conseguir ler palavras, ler alguma coisa e escrever.

As habilidades descritas pela professora como preparação para a alfabetização são, na verdade, conhecimentos que fazem parte do processo de alfabetização, e não preparatórias para isso, pois à medida que o trabalho com a alfabetização vai sendo desenvolvido é que tais conhecimentos vão sendo explorados, sendo estes conhecimentos necessários para que a criança se alfabetize, mas não os únicos.

No que se refere à prática pedagógica, a professora planeja as atividades a serem desenvolvidas, procurando construir contextos pedagógicos a partir de determinados textos ou situações vivenciadas na escola para dessa forma dar significado a aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Ela utiliza a informática para auxiliar no processo de alfabetização das

crianças, elaborando diferentes jogos que atendam a esse objetivo. É uma professora atenta às especificidades de cada criança, procurando sempre dar atenção a cada uma delas.

Cabe ainda destacar que a professora tem um blog sobre o tema alfabetização no qual compartilha as experiências realizadas na sala de aula e outras atividades que podem auxiliar outras pessoas também interessadas nesse tema.

Consideramos que, ao investigarmos a prática pedagógica de uma professora com uma grande experiência na área de alfabetização, que passou durante sua formação profissional pelo trabalho com diferentes metodologias e concepções e que continua participando das formações oferecidas, buscando, dessa forma, se apropriar das novas propostas para a alfabetização e ainda tendo um olhar reflexivo sobre a mesma, estamos contribuindo para uma reflexão sobre o papel do professor alfabetizador neste campo.

3.7 O processo de organização dos dados

Uma pesquisa de abordagem etnográfica em que o pesquisador vai a campo buscar compreender como o fenômeno investigado acontece dentro do contexto em que ele ocorre geralmente produz uma vasta gama de dados. Quando esse contexto é uma sala de aula, o mesmo ocorre, pois, como expressamos anteriormente, a sala de aula é uma “comunidade culturalmente construída” onde há a interação constante entre alunos e professores em diferentes eventos da vida cotidiana da sala de aula.

Durante a pesquisa de campo, a partir das observações em sala de aula, coletei muitos materiais, os quais poderiam ser analisados com base em diferentes perspectivas. A organização dos dados para a análise foi uma das etapas que se constituiu para mim como um grande desafio, pois, diante da quantidade e riqueza dos dados produzidos, deparei-me com a difícil função de organizá-los de modo a dar visibilidade ao que foi observado em sala. Inicialmente, elaborei um quadro geral com as atividades observadas, registrando o dia da observação, a atividade desenvolvida e o recurso utilizado para a atividade e enviei esse quadro para minha orientadora. Mas, ao olhar para ele e analisá-lo, percebi que não contemplava muitos dos aspectos observados nas aulas, pois nele estavam descritas as atividades contemplando apenas o trabalho com aspectos mais voltados para a apropriação do

sistema de escrita. Pensei em outra forma de organização de modo que desse mais visibilidade à prática observada. Então, organizei os dados a partir de dois critérios: de acordo com determinados aspectos que observei serem frequentes nas aulas observadas (como apropriação do sistema de escrita, práticas de oralidade, práticas de leitura, dever de casa, avaliação da escrita, uso do livro didático, uso da informática e recursos tecnológicos) e também a partir dos textos trabalhados em sala de aula (histórias: *A descoberta da joaninha*, *Tião Carga Pesada*; *Parlenda dos dedos* e poesia *A foca*). Analisamos os dados dessa nova organização e percebemos que esses poderiam ser organizados em categorias a partir dos aspectos que consideramos centrais nas observações realizadas e que estavam mais relacionados ao foco da pesquisa, ou seja, a busca pela compreensão da prática de alfabetização com as crianças de seis anos. Elencamos cinco categorias: 1) práticas de apropriação do sistema de escrita; 2) o uso do livro didático; 3) informática e recursos tecnológicos; 4) brinquedos, brincadeiras e atividades lúdicas: que espaços ocupam na sala de aula?; 5) a organização das interações na sala de aula, e, dentro de cada uma delas, apresentei as atividades que se enquadravam em cada categoria. Mantive também a descrição da prática observada com base nos textos trabalhados. Por ocasião da qualificação, a banca sugeriu que eu revisitasse o meu diário de campo, revendo os dados, e fizesse uma nova análise não mais baseada apenas nas categorias e nos textos usados nas aulas, mas procurando compreender qual o ponto de partida de cada aula observada em relação à alfabetização: o trabalho com o sistema de escrita ou com o sentido, para que a análise se aproximasse de forma mais objetiva do foco da pesquisa.

Ao rever as anotações do diário de campo, procurando analisar qual o ponto de partida de cada aula, tive muita dificuldade em determinar o ponto de partida exato naquela aula, tendo como base para essa análise o trabalho com o sentido ou o trabalho com o sistema, visto que muitas das atividades realizadas em um dia tinham sido desenvolvidas a partir de um contexto da aula anterior e, dessa forma, o ponto de partida daquele dia, daquela atividade não tinha início naquele momento, mas partia de um contexto gerado em aulas anteriores e que se estendia durante um período de trabalho com o mesmo. Na prática observada, as aulas eram todas encadeadas, não tendo como compreender uma aula isoladamente sem ter feito uma observação mais longa da prática, e o sentido das aulas foi construído nesse processo, e não apenas durante os minutos de duração de determinada aula. Além disso, o trabalho com o sistema se deu a partir desses contextos, sendo poucas vezes realizado de forma isolada, sem estabelecer relações com o trabalho com o sentido.

Durante a orientação, ao revermos os dados da pesquisa, percebemos que, na prática observada, não havia como se estabelecer esta separação entre trabalho com o sentido e com o sistema de escrita, pois, mesmo reconhecendo que o foco das atividades era o sistema de escrita, a professora partia de um contexto que buscava dar sentido a essa aprendizagem. Também consideramos que não havia como desvincular o trabalho com o sentido do trabalho com o sistema de escrita, pois, na prática observada, o sentido é construído a partir dos contextos, das estratégias pedagógicas que a professora vai criando para que as crianças atribuam sentido à aprendizagem da escrita.

Após uma longa e constante revisão dos dados e análise destes, percebemos que a prática pedagógica observada era desenvolvida a partir de um texto ou contexto construído, que dava um encadeamento ao trabalho desenvolvido, e outras vezes não. Assim, decidimos organizar os dados em um quadro geral da prática observada, procurando mostrar qual o ponto de partida de cada atividade desenvolvida: um texto/contexto construído na prática ou atividades desatreladas a um texto. Consideramos que essa forma de organização dos dados deu mais visibilidade ao trabalho desenvolvido pela professora.

Apresentamos, a seguir, um fragmento do quadro geral das aulas observadas, buscando contemplar o ponto de partida de cada atividade desenvolvida. Esse quadro foi organizado da seguinte maneira: na primeira coluna, apresentamos o dia da aula observada, na coluna do meio descrevemos, de maneira bem simplificada, as atividades desenvolvidas, e, na terceira coluna, apontamos qual o ponto de partida de cada atividade, com base nas observações realizadas.

QUADRO 1: Fragmento do quadro Apresentação geral da prática observada

Fragmento – quadro apresentação geral da prática observada			
Data	Atividade desenvolvida	Ponto de partida	
		Texto/ Contexto	Atividades desatreladas a um texto
A1 20/02/13	Rodinha: - Recordam oralmente os combinados: explora o significado da palavra “maltratar”; - Crachá: identificar o próprio nome e dizer a letra inicial; - Recordam oralmente a história <i>A descoberta da joaninha</i> ; - Livro <i>O patinho feio</i> : exploração oral antes da leitura e	X X X X	

	leitura da história.		
A2 21/02/13	Rodinha: - Identificar o crachá de um colega e falar a letra inicial; - Diferenciar letras e numerais: conversa/reflexão sobre para que servem as letras e os numerais.	X X	
A3 22/02/13	- Continuidade da aula anterior: identificar letras e numerais em revistas, recortar e colar separadamente letras e numerais no cartaz coletivo e nas folhas individuais.		X
A4 28/02/13	- Atividade de matemática.		
A5 05/03/13	- Apresentação da ficha: explora os elementos que a compõem (alfabeto, nome da criança da escola, da professora e da turma), contam a quantidade de palavras que formam os nomes. - Alfabeto: jogo cartas do jogo do alfabeto (relacionar a letra e a figura, dizer a sequência do alfabeto). - História A descoberta da joaninha: as crianças contam a história a partir das ilustrações apresentadas na TV; atividades na folha na sala de aula e dever de casa.	X X	X

Fonte: elaborado pela autora

Este quadro será objeto de discussão e análise no próximo capítulo, bem como a análise geral das aulas observadas, procurando compreender como foi desenvolvida a prática pedagógica de alfabetização numa turma de crianças de seis anos do Ensino Fundamental.

Após essa análise geral, percebemos que a prática desenvolvida foi organizada a partir de determinados textos, que foram utilizados como objeto de ensino e/ou como instrumento de mediação para o trabalho com outros conteúdos. Observamos também um trabalho mais sistemático com o alfabeto no início das observações. Essas práticas serão analisadas mais detalhadamente nos próximos capítulos, procurando compreender como se deu o desenvolvimento dessas práticas de alfabetização com crianças de seis anos.

CAPÍTULO 4

COMPREENDENDO UMA PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO NO PRIMEIRO ANO

Neste capítulo procuramos apresentar a forma como organizamos os dados para análise da prática observada, apresentando primeiro um quadro geral das atividades desenvolvidas, identificando o ponto de partida para o desenvolvimento de cada atividade. Em seguida, apresentamos a rotina da turma investigada, bem como alguns aspectos observados durante a pesquisa que não se constituíram como foco da mesma, mas que são pertinentes para a compreensão da prática desenvolvida.

4.1 Análise geral da prática

Na busca por compreender a prática observada, realizamos várias análises dos dados produzidos, procurando a melhor forma de apresentá-los, de maneira que os dados, bem como sua análise, possibilitassem uma melhor visibilidade do trabalho desenvolvido com as crianças de seis anos. No constante retorno aos dados, percebemos que o trabalho desenvolvido partia de um texto ou contexto construído na prática pedagógica, procurando, dessa forma, dar sentido à aprendizagem do sistema de escrita, e em outros momentos eram desenvolvidas algumas atividades desatreladas do texto ou do contexto, como procuramos descrever mais à frente neste capítulo.

Optamos, então, por apresentar, primeiro, um quadro geral das observações realizadas, analisando qual o ponto de partida das atividades desenvolvidas em cada aula. Destacamos que muitas das atividades desenvolvidas em determinada aula estavam relacionadas a contextos construídos em aulas anteriores e ainda tinham continuidade em aulas posteriores. Após a apresentação e análise do quadro, procuramos mostrar essas relações, que demonstram o encadeamento das atividades desenvolvidas. Ressaltamos que essa forma de organizar os dados, procurando mostrar o ponto de partida de cada atividade, constitui-se como uma estratégia de pesquisa que visa a dar mais visibilidade à lógica de organização do trabalho pedagógico da professora, possibilitando uma compreensão mais aprofundada dessa prática.

Trazemos, a seguir, o quadro com a apresentação geral da prática observada, mostrando qual o ponto de partida de cada atividade desenvolvida: um texto/contexto construído na prática ou atividades desatreladas a um texto.

Quadro 2: Apresentação geral da prática observada

Apresentação geral da prática observada			
Data	Atividade desenvolvida	Ponto de partida	
		Texto/ Contexto	Atividades desatreladas a um texto
A1 20/02/13	Rodinha: - Recordam oralmente os combinados: explora o significado da palavra maltratar. - Crachá: identificar o próprio nome e dizer a letra inicial. - Recordam oralmente a história A descoberta da joaninha. - Livro <i>O patinho feio</i> : exploração oral antes da leitura e leitura da história.	X X X X	
A2 21/02/13	Rodinha: - Identificar o crachá de um colega e falar a letra inicial. - Diferenciar letras e numerais: conversa/reflexão sobre para que servem as letras e os numerais.	X X	
A3 22/02/13	- Continuidade da aula anterior: identificar letras e numerais em revistas, recortar e colar separadamente letras e numerais no cartaz coletivo e nas folhas individuais.		X
A4 28/02/13	Atividade de matemática.		
A5 05/03/13	- Apresentação da ficha: explora os elementos que a compõem (alfabeto, nome da criança da escola, da professora e da turma), contam a quantidade de palavras que formam os nomes. - Alfabeto: jogo cartas do jogo do alfabeto (relacionar a letra e a figura, dizer a sequência do alfabeto). - História A descoberta da joaninha: as crianças contam a história a partir das ilustrações apresentadas na TV; atividades na folha na sala de aula e dever de casa.	X X	X
A6 07/03/13	- Calendário: explora o que é, os elementos que estão na folha entregue (palavras, números, balão com o nome dos aniversariantes, etc.). - Jogo cartas do alfabeto: identificar a letra inicial e a figura.	X	X
A7	- Aula de informática: jogo do trenzinho do alfabeto –		X

13/03/13	identificar a figura que começa com a letra apresentada no vagão do trem.		
A8 14/03/13	<ul style="list-style-type: none"> - Confecção de uma joaninha com a folha de uma árvore, atividade proposta por uma menina da turma, escrita coletiva da palavra joaninha. - Leitura do livro <i>Os insetos</i>: significado das palavras “escaravelhos” (no dicionário) e “fezes” (oralmente, palavra que aparece na definição do dicionário). - Dever de casa: desenhar e escrever o nome de duas coisas que não podem faltar no aniversário do palhaço Pipoca e colocar a letra inicial de cada presente que ele quer ganhar. 	X X X	
A9 15/03/13	<ul style="list-style-type: none"> - Correção do dever de casa: diferenciar letras de numerais, recorda para que servem as letras e os numerais; completar o alfabeto com as vogais; identificar letra inicial e final do nome; completar com a letra inicial o nome das figuras. - Escondidinho²⁴: diferenciar letras, numerais e figuras. - Atividade da matemática: identificar o nome das cores pelo som da letra inicial ou final (quando têm a mesma letra inicial). 		X X X
A10 20/03/13	<ul style="list-style-type: none"> - Correção do dever de casa no livro didático de alfabetização: relatam o que viram no caminho até a escola e desenharam no livro. - Cópia da data no caderno: explora o som de algumas letras de determinadas palavras (Ç - março; CH - chegou). - Aula de informática: jogo, em dupla, envolvendo a ordem alfabética, relacionar letra e figura. 	X	X X
A11 21/03/13	- Elaboração do convite para o aniversário do palhaço Pipoca: parte do contexto vivenciado na escola; explora os elementos constitutivos de um convite a partir do conhecimento das crianças, planeja oralmente a elaboração do convite e explora o trabalho com o sistema de escrita alfabética na escrita coletiva do convite.	X	
A12 22/03/13	- Correção do dever de casa no livro de Matemática: reforça os conceitos matemáticos apresentados no livro.		
A13 26/03/13	<ul style="list-style-type: none"> - Fixação do nome do palhaço Pipoca: completar com as letras que estão faltando, contam quantas letras tem, falam as letras que formam a palavra “pipoca”; encontrar esta palavra no caça-palavras, formar a palavra com as ‘cartas do baralho’. - Folha com o alfabeto (que começaram no dia 14/03/13): diferenciar vogais, consoantes e as letra k, w e y. - Rima: apresenta algumas fichas de palavras (mão, nariz, olho, joelho, bumbum, perna, pé, umbigo), explora a identificação dessas palavras. Propõe a elaboração de uma poesia sobre o palhaço envolvendo essas palavras. Explica o 		X X X

²⁴ “Escondidinho” é o nome dado às atividades de avaliação diagnóstica realizadas pela professora. Este nome foi escolhido porque, como as crianças sentam juntas, quando fazem esta atividade a professora pede para esconderem a folha para que o colega não veja como fizeram a atividade.

	que é rima, pede as crianças para formarem rimas para algumas palavras e elas têm dificuldade em formar e dizem a letra inicial das palavras.		
A14 27/03/13	- Correção do dever de casa no livro de matemática: explora oralmente a atividade envolvendo a atitude correta em caso de incêndio, procuram o número do corpo de bombeiros e anotam no livro. - Caderno do alfabetário: explica que terão mais este caderno, pergunta se sabem o que é e uma menina explica.	X X	
A15 03/04/13	- Correção do dever de casa no livro de alfabetização: crianças leem a palavra que escreveram com a letra do alfabeto que escolheram. Professora corrige algumas palavras e explica como escrevê-las. - Livro didático de Alfabetização: explora as imagens sobre as diferentes formas de se comunicar (imagens, placas, gestos, símbolos, telefone, etc.). - Livro de Matemática: explora o numeral e a quantidade um. Leitura da poesia e circular a palavra UM na poesia. Conversa sobre as diferenças entre as pessoas e o que cada pessoa tem.	X X	X
A16 04/04/13	- Na sala de informática: explicação coletiva sobre como entrar no blog da escola, nos jogos, retornar para a página inicial e escolher outro jogo. Explicação sobre como jogar cada jogo, que devem ser jogados na ordem apresentada: três jogos “educativos”, que envolvem o reconhecimento de letras, quantidades e numerais, e três jogos de “diversão”. Crianças jogam em dupla.		X
A17 05/04/13	- Crianças contam a história do nome: relatos sobre quem escolheu o nome, por que este nome foi escolhido e onde nasceram (os relatos foram filmados); - Na sala de informática: assistem ao clipe da música ABC da Mônica: identificar as vogais no alfabeto. Assistem ao vídeo da música A, E, I, O, U do Patati Patatá: identificar as figuras que começam com cada vogal. Na sala de aula falam o nome das figuras que começam com cada vogal. Apresenta o álbum de figurinhas, que será completado com as figuras que aparecem na música, explora como se usa um álbum de figurinhas.	X X	
A18 10/04/13	- Corrige deveres de casa no livro de Matemática: a partir de uma tirinha com os três porquinhos fugindo do lobo, explora oralmente a história dos três porquinhos; cantam a música “Meu lanchinho” (que está no livro) e conversam sobre alimentação saudável (atividades propostas no livro). -Álbum de figurinhas: identificar o nome das figuras e colar no álbum. - Conversa sobre a escrita do nome, assinatura e assinatura digital. - Aula de informática: ensina coletivamente como entrar na internet, onde digitar o nome da escola e como acessar o blog da escola. Apresenta o blog da escola, mostra as fotos do passeio do palhaço Pipoca na praia, escrevem coletivamente comentários sobre o passeio para colocarem no blog. Explica	X X X	X

	como fazer uma assinatura digital. Depois, individualmente, as crianças digitam o nome da escola, utilizando a ficha, para entrarem no blog e jogam alguns jogos.		
A19 11/04/13	- Correção do dever de casa no livro de Matemática: explora o significado da palavra unidade. - Álbum de figurinhas. - Livro de alfabetização: marcar na tabela com as letras do alfabeto a quantidade de nomes dos colegas que começam com cada letra, sendo os nomes apresentados pela professora. Professora altera a atividade, pois são as crianças que apresentam seus nomes.	X	X
A20 12/04/13	- Caderno do alfabetário: recorda para que serve, exploram o caderno (capa dura, tipos de letras, duas folhas para algumas letras, caderno com linhas/pauta). Propõe a escrita de palavras com a letra J de joaninha, carimba figuras no caderno e explora a escrita do nome de cada figura. - Aula de informática: em duplas as crianças fazem a assinatura digital e depois jogam os jogos que quiserem.	X	X
A21 17/04/13	- Correção do dever de casa: completar o nome dos personagens da história, com as vogais que estão faltando, professora faz o movimento com a boca para as crianças identificarem. - No caderno: cópia da escrita coletiva do nome da história Tião Carga Pesada. Explora a sílaba 'ÃO', falam palavras que terminam com este pedacinho. - Livro Tião Carga Pesada: em trios, as crianças folheiam o livro, professora explora os elementos da capa, lê a história página por página explorando as imagens, esclarece dúvidas durante a leitura e, ao final, conversam sobre a história. Desenharam no caderno um parte da história, escrevem o nome dos personagens. - Álbum de figurinhas. - Explicação do dever de casa: Significado das palavras e expressões “boa praça”, “falar pelos cotovelos” e “aluguel”, que aparecem na história.	X X X X	X
A22 18/04/13	- Correção do dever de casa: anota no quadro quantas crianças pagam ou não aluguel. - Cópia no caderno da frase “VOCÊ PAGA ALUGUEL?” e das palavras SIM e NÃO. Menino lê a frase, professora explica sobre o ponto de interrogação. Anotam a quantidade de acordo com as respostas do dever de casa. - Caderno do alfabetário: leem as palavras com a letra J. Escrevem coletivamente palavras com a letra P do palhaço Pipoca. Carimba figuras, escrevem o nome de cada uma delas, explicando algumas sílabas. - Conversa sobre a história do Tião Carga Pesada, refletindo sobre as atitudes da personagem da joaninha e se ela era amiga do Tião. Crianças apresentam seus argumentos. Retomam a história para concluir a conversa. Pede para conversarem com os familiares sobre o que é amizade e no dia seguinte vão contar para a professora.	X X	X

	- Confecção de um marcador de livro: conversa sobre para que serve um marcador de livro e explicação do significado de algumas palavras das frases escritas nos marcadores.	X	
A23 19/04/13	- Rodinha: relato do que conversaram com os familiares sobre amizade. Respondem à pergunta “O que é um amigo de verdade, o que significa a palavra amigo?”. As respostas são anotadas (pois serão usadas em um mural) e lidas para as crianças ao final da conversa. - Escodidinho: completar o nome das figuras com a letra inicial (todas começam com vogal). - Aula de informática: mostra no blog da escola as assinaturas digitais. Explicação dos jogos novos. As crianças tentam digitar o nome da escola sem a ficha para entrar no blog. Jogam os jogos na sequência apresentada: identificar a figura que começa com a vogal indicada; digitar as letras do alfabeto; identificar os numerais; completar a figura e labirinto.	X	X X
A24 24/04/13	- Ajudante do dia: três crianças com a mesma letra inicial, prof. fala qual será a sequência, criança pergunta o motivo desta ordem, prof. explica sobre ordem alfabética. - Álbum de figurinhas: concluem neste dia. - Cópia de atividade no caderno: copiar nomes de colegas de acordo com as orientações.	X X	X
A25 25/04/13	- Escodidinho: separar letras e numerais. - Livro didático de Matemática: exploração da parlenda dos dedos das mãos. Pergunta se conhecem alguma brincadeira com os dedos das mãos, criança mostra o que sabe. Leitura da parlenda no livro. Fazem a brincadeira. Explora a escrita da palavra cinco. - Aula do Projeto Faz-de-conta: a professora do projeto lê algumas poesias de Vinicius de Moraes do livro <i>Arca de Noé</i> . As crianças já conhecem a maioria das poesias. Combina com as crianças que irão fazer um sarau de poesias numa sexta-feira e decidem juntas quais poesias irão recitar.	X X	X
A26 26/04/13	- Decisão sobre a criança que irá segurar a bandeira na hora do hino a partir da análise da ordem alfabética dos nomes (já trabalhada em aula anterior). - Parlenda: recordam o significado do nome de cada dedo. Identificar o nome de cada dedo nas fichas pelo som da letra inicial. Gravam a parlenda para colocar em um jogo. - Apresenta no data show na sala de informática o livro sobre amizade: Um amigo é alguém que gosta de você. Conversam sobre as imagens e efeitos da apresentação, comparando com a versão impressa, e sobre o que é um amigo.	X X X	
A27 02/05/13	- Conversa com as crianças sobre a história do Tião Carga Pesada, retomando o que conversaram sobre coleções, as coleções que têm em casa e irão trazer para a escola. Conversa sobre o significado do nome do caracol Tião Carga Pesada.	X	
A28	- Corrige o dever de casa: pede para lerem a parlenda no caderno de leitura.	X	

03/05/13	- Escondidinho: após trabalhar com a parlenda nas aulas anteriores, propõe a escrita espontânea da parlenda dos dedos. - Apresentam para a turma as coleções que trouxeram.	X X	
A29 08/05/13	- Explora a poesia <i>A foca</i> : colorir o título, o nome do autor, as palavras que rimam, dizer outras palavras que rimam com as palavras da poesia. - Aula de informática: jogo da parlenda: identificar o nome dos dedos.	X X	
A30 09/05/13	- Recordam quais eram as coleções que o Tião Carga Pesada na história. Escrevem coletivamente no alfabetário o nome de quatro figuras de objetos dessas coleções: botão, dente, folha e pedra. Explora a escrita dessas palavras e alguns sons. Leem as palavras com a letra P que já escreveram no alfabetário, orienta quanto à leitura das palavras.	X	
A31 10/05/13	- Terminam de fazer o cartão para as mães, vão até a mesa da professora, ela pergunta o que querem escrever no cartão para a mãe, ela escreve num papel e elas copiam no cartão (a professora estava sem voz nesse dia).	X	
A32 15/05/13	- Explicação do dever de casa do livro didático de Matemática: explica uma tabela com os conceitos “dentro” e “fora”. Para preencher a tabela precisam identificar a coluna onde está escrita cada palavra. - Alfabetário: escrevem o nome de mais quatro figuras de objetos da coleção do Tião Carga Pesada: olho, fósforo, feijão e roda. Escrevem sozinhas algumas palavras e depois conferem.	X X	
A33 16/05/13	- Correção do dever de casa no livro de Matemática: propõe algo que não está no livro: circular os numerais que estão escritos por extenso na parlenda. Explora escrita dos numerais. - Escrita coletiva do nome das coleções que trouxeram a partir da apresentação das fotos no data show: identificam a letra inicial e escrevem na folha com uma tabela do alfabeto. Explora a escrita das palavras. - Apresenta no data show e explica para as crianças o jogo da parlenda dos dedos, visto que muitas tiveram dificuldade em jogar na aula de informática. Mostra o novo jogo do alfabeto.	X X X	
A34 22/05/13	- Correção do dever de casa: ler palavras do alfabetário com J, procurar palavras com J que rimam com trator e bolinha. Escolher duas palavras do alfabetário, escrever e desenhar no caderno. - Atividade no caderno: copiam do quadro uma atividade para completar frases. Explicação sobre o que é uma frase e dá exemplos. Procurar palavras no alfabetário para completar as frases. Explora a escrita das palavras e alguns sons.		X X
A35 23/05/13	- Correção do dever de casa do livro didático de Matemática: há a imagem da Branca de Neve e os sete anões. A prof. descreve as características de cada anão para as crianças falarem o nome.	X	

	<p>- Ler/reconhecer palavras na poesia <i>A foca</i>: coloca cada estrofe da poesia no quadro para as crianças tentarem ler alguma palavra; com a última estrofe, pede para encontrarem as palavras que ela fala.</p> <p>- Alfabetário: escrevem quatro palavras da poesia: foca, nariz, bola, sardinha. Explora a contagem de sílabas da palavra sardinha e também a quantidade de letras da palavra.</p>	X	
A36 24/05/13	<p>- Correção do dever de casa: encontrar palavras no alfabetário que rimam com João.</p> <p>- No livro de Matemática, há uma figura dos planetas no sistema solar. Explica sobre a mudança na quantidade de planetas do sistema solar, fala o nome dos planetas, conversa com as crianças, algumas falam sobre os planetas e o sol.</p> <p>- Leem a poesia <i>A foca</i> no caderno de leitura. Prof. propõe formarem novas rimas para a poesia. Uma menina tem dificuldade em compreender a rima.</p>	X	X
A37 29/05/13	<p>- Correção do dever de casa: completar a poesia com uma rima para a estrofe: “Quer ver a foca deitar no chão”? Anota as respostas para fazer um cartaz.</p> <p>- Apresentação dos objetos que trouxeram que começam com a letra F: cada criança apresenta o objeto que trouxe dando uma dica sobre este para os colegas descobrirem o que é. A professora anota o nome dos objetos em fichas fixadas no quadro com a letra inicial (F) em vermelho.</p> <p>- Cópia no caderno da atividade 1 - QUEM SOU? Mostra a ficha com o nome dos objetos que trouxeram, as crianças têm que descobrir o que é para desenharem no caderno.</p>	X	X
A38 05/06/13	<p>- Exploração dos nomes dos objetos com F que trouxeram: ler as palavras, encontrar o nome dos objetos, ler a palavra e fazer o desenho.</p> <p>- Explicação do dever de casa: formar o nome das duas figuras com o alfabeto móvel e escrever uma frase com uma dessas palavras. Fala sobre o ponto final ao terminar de escrever a frase.</p>		X
A 39 06/06/13	<p>- Correção do dever de casa: comparação entre as palavras FACA e FOCA. Leitura das frases que escreveram com essas palavras.</p> <p>- Troca-troca: cola no quadro as fichas com as letras que formam a palavra FOCA, troca algumas letras para formar novas palavras (faca, fica, café).</p> <p>- Trava-línguas: palavras em fichas para recortarem e formarem o trava-línguas. Pergunta o que é um trava-línguas, menina diz que é igual do rato, do rei de Roma. A prof. explica o que é. Fala o trava-línguas, as crianças tentam repetir. Formam o trava-línguas com as fichas no caderno de leitura.</p>	X	X
A 40 07/06/13	<p>- Alfabeto móvel: montar a sequência do alfabeto. Algumas crianças confundem as letras W e M.</p> <p>- Escrita espontânea: mostra no data show as fotos do passeio do palhaço Pipoca na roça, pede para prestarem atenção no que aparece nas fotos, explora as imagens e depois propõe a</p>	X	X

	escrita sobre o que viram nas fotos do passeio.		
A 41 12/06/13	- Poesia <i>As borboletas</i> : mostra o livro <i>Arca de Noé</i> com as poesias de Vinícius de Moraes e algumas crianças reconhecem o livro. Recordam as poesias apresentadas no sarau. Leitura e recitação da poesia <i>As borboletas</i> . Escrita de palavras da poesia no alfabetário: borboleta, branca, azul, amarela e preta. Explora escrita das palavras, o som de algumas letras e a concordância nominal.	X	
A 42 19/06/13	- Escolha do ajudante do dia seguindo a ordem alfabética. - Correção do dever de casa. Desafio: escrever nomes de pessoas, frutas, animais e objetos que começam com a letra F. Anota as palavras em uma folha fixada no quadro, explora a escrita das palavras e alguns sons. - Explicação do dever de casa: recordam as palavras da poesia “As Borboletas” que escreveram no alfabetário. Explica que no dever de casa vão precisar dessas palavras, porém combinando com as palavras “lápiz” e “pião”.	X X	X
A 43 21/06/13	- Releitura de uma tela do pintor Enrico Bianco: crianças relatam as informações que pesquisaram na internet na aula anterior sobre a vida e obra do pintor. Depois, fazem a pintura da tela.	X	
A 44 26/06/13	- Folha com atividades de fixação da letra F: colorir os desenhos e identificar a letra inicial; numerar as palavras de acordo com o desenho; caça-palavras. - Atividade no caderno: Quem sou eu? Escreve no quadro as letras das palavras embaralhadas, as crianças precisam descobrir qual palavra é e escrevê-la com as letras na ordem certa.		X X
A 45 27/06/13	- Exploração do bilhete: pede para identificarem alguma palavra no bilhete e, a partir do que elas descobrem, explora sobre o que o bilhete trata, até identificarem qual é o assunto do bilhete. A professora lê para as crianças e conversam sobre o que está escrito, procurando entender o que o bilhete quer dizer.	X	

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Fazendo uma análise quantitativa dos dados, verificamos que 66 atividades desenvolvidas tiveram como ponto de partida para o seu desenvolvimento um texto ou contexto pedagógico, enquanto 36 atividades foram realizadas sem estabelecer essa relação com um texto ou contexto mais amplo. Percebemos uma predominância na realização de atividades com base em um contexto/texto, o que pode ser um indício de que a prática observada busca partir de um contexto mais amplo para, a partir desse contexto, desenvolver o trabalho com o sistema de escrita. Consideramos ainda que o total de atividades desatreladas de um texto também é representativo da prática observada. Apresentamos, a seguir, como

foram desenvolvidas algumas atividades a partir de determinados textos e contextos construídos na prática pedagógica, mostrando como as atividades que foram observadas eram encadeadas e também algumas atividades que consideramos que não estavam atreladas a nenhum texto.

No primeiro dia de observação (dia 20/02/2013), a professora recordou oralmente com as crianças a história *A descoberta da joaninha*²⁵, a qual já estava trabalhando com a turma e que foi o ponto de partida para o desenvolvimento de algumas atividades. Em outra aula (05/03/2013), ela apresentou a história na televisão, as crianças contaram a história a partir das ilustrações, reproduzindo em determinadas partes algumas falas dos personagens, conversaram sobre a história e depois realizaram atividades na folha relacionadas à história. Também houve algumas atividades de dever de casa relacionadas à joaninha. Na aula do dia 14/03/2013, uma menina levou para a turma folhas de uma árvore, ensinou para os colegas como confeccionar uma joaninha com aquela folha, todos fizeram, e depois a professora propôs a escrita coletiva da palavra joaninha. Nesse dia, a diretora, conhecendo o trabalho desenvolvido a partir do livro sobre a joaninha, trouxe para a professora ler para a turma o livro *Os insetos* (em formato de joaninha), o qual apresenta diferentes tipos de insetos e descreve suas características. A partir da leitura do livro, a professora explorou o significado de duas palavras. Na aula do dia 12/04/2013, a professora propôs a escrita de palavras com a letra J no caderno do alfabetário, e a primeira palavra que escreveram foi joaninha. As demais palavras não se relacionavam com a história, apenas começavam com a mesma letra do nome da personagem principal do livro.

Analisamos, assim, que o ponto de partida para o desenvolvimento dessas atividades foi o livro *A descoberta da joaninha*. A professora explorou com as crianças a história em mais de uma aula e de diferentes formas, e a partir desse contexto construído foi que trabalhou com o sistema de escrita. Destacamos que, quando as crianças confeccionaram a joaninha com a folha da árvore e a professora propôs a escrita coletiva da palavra e quando propôs que a primeira palavra escrita no caderno do alfabetário fosse a palavra joaninha, ela estava procurando dar sentido para a aprendizagem da escrita dessa palavra, que não foi escolhida aleatoriamente com o objetivo apenas de se explorar determinados aspectos do sistema de escrita, mas sim uma palavra relacionada ao contexto pedagógico criado para este ensino. Consideramos que a escrita das demais palavras com a letra J no alfabetário constituiu-se

²⁵ *A descoberta da joaninha*, de Bellah Leite Cordeiro, Editora Paulinas.

como uma atividade desatrelada do texto trabalhado, pois aquelas não tinham nenhuma relação com a história explorada, apenas o fato de começarem com a mesma letra inicial da personagem principal da história. Percebemos essa forma de organizar o trabalho com base nos textos e contextos construídos, procurando dar sentido ao trabalho com o sistema de escrita em diferentes momentos na prática observada. Procuramos, na sequência, analisar outros contextos observados que demonstram esse tipo de prática.

No contexto escolar investigado, todos os anos há a comemoração do aniversário do palhaço Pipoca (um fantoche), um personagem criado na escola há alguns anos e que participa das diferentes atividades desenvolvidas nessa instituição. Partindo desse contexto, a professora propôs algumas atividades como um dever de casa sobre o que o Pipoca gostaria de ganhar de presente e o que poderia ter na sua festa (aula do dia 14/03/2013). Na aula do dia 21/03/2013, propôs a elaboração do convite para aniversário, explorando inicialmente os conhecimentos prévios das crianças sobre convite (como fazemos para chamar alguém para uma festa? Que tipos de convites vocês já receberam? O que tinha escrito nesse convite?), e a partir dos elementos apresentados pelas crianças foi que discutiram quais são os elementos constitutivos de um convite (local, data e horário). Propôs a elaboração do convite para o aniversário do palhaço Pipoca, decidiram coletiva e oralmente o que iriam colocar no convite, e depois desse planejamento foi que escreveram o texto. Ao escreverem, retomando o que planejaram anteriormente, foi que a professora explorou o sistema de escrita alfabética, perguntando como se escreviam determinadas palavras, explorando as diferentes formações silábicas, os fonemas, além da estrutura de um convite. Em outra aula (26/03/2013), desenvolveu atividades de fixação da palavra Pipoca como caça-palavras, completar a palavra com as letras que estavam faltando e formar esta palavra com as “cartas do baralho”. Depois do aniversário, *aproveitando o feriado da semana santa, o palhaço Pipoca viajou para a praia e postou as fotos da viagem no blog da escola*. Na aula do dia 10/04/2013, na sala de informática, a professora mostrou no data show para as crianças as fotos do passeio, explicou que tem um lugar no blog para escreverem comentários, leu o comentário que a turma do 1º ano da manhã escreveu, perguntou se elas também queriam escrever um comentário e elas concordaram. Algumas crianças deram sugestões e decidiram colocar dois comentários: “Pipoca, adorei o seu passeio. Você mora dentro do meu coração”; “Pipoca, você está tirando onda sem camisa”. Ao digitar os comentários, pediu às crianças para falarem cada palavra, identificando o som das letras, lembrou do espaço entre as palavras, explicou sobre a escrita de algumas palavras como camisa (S com som de Z), passeio (uso do SS), você (acento) e

coração (som de S, mas escreve com Ç). No dia 18/04/2013, escreveram no caderno do alfabetário o nome de figuras que começam com a letra P de Pipoca, que foram carimbadas no caderno, como: pipoca (figura de um saco de pipoca), palhaço (as crianças dizem inicialmente que o nome é Pipoca, referindo-se ao palhaço da escola), pião e pipa. *Depois da viagem para a praia, o palhaço Pipoca foi fazer um passeio na fazenda e também postou as fotos no blog da escola.* A professora mostrou as fotos para as crianças, pediu para que prestassem bastante atenção em tudo o que aparecia nas fotos, explorou as fotos durante a apresentação e depois propôs que escrevessem sobre o que viram nas fotos do passeio do palhaço Pipoca na fazenda e também que fizessem um desenho (aula do dia 07/06/2013). Percebemos, nessa prática, que a professora procurou partir de um contexto da escola, que era significativo para a criança e, a partir dele, desenvolver atividades relacionadas ao sistema de escrita. Destacamos, dentro desse contexto, as propostas de produção escrita em que três delas foram realizadas com um sentido para sua produção: o convite para o aniversário, o comentário no blog, ambos feitos de forma coletiva, e a escrita sobre o passeio do palhaço Pipoca na fazenda, feita individualmente. Consideramos que as atividades voltadas mais para a fixação da palavra Pipoca e a escrita de palavras que começam com a letra P no alfabetário não estavam diretamente relacionadas ao contexto e a nenhum texto, pois não se referiram diretamente a esse contexto, a não ser a presença do nome do palhaço em ambas as atividades. Ressaltamos ainda que, em todas as atividades desenvolvidas, estando atreladas ou não a um texto/contexto, o trabalho com a apropriação do sistema de escrita foi realizado.

O livro *Tião Carga Pesada* também foi utilizado como ponto de partida para o desenvolvimento de diferentes atividades. Na aula do dia 17/04/2013, algumas atividades do dever de casa que foi corrigido estavam relacionadas ao nome dos personagens dessa história, que haviam escutado no dia anterior. Nessa aula, a professora trouxe alguns exemplares do livro, as crianças puderam, em trios, explorá-lo, junto com a professora. Ainda nesse dia, na explicação do dever de casa, foram exploradas algumas palavras e expressões presentes na história. Na aula seguinte, essas palavras e expressões foram retomadas durante a correção do dever e a professora, a partir de uma conversa com as crianças sobre a história, trabalhou o tema amizade que foi explorado em outras aulas (19/04/2013 e 26/04/2013). Outro tema explorado a partir dessa história foi sobre coleções. As crianças apresentaram para os colegas as coleções que tinham em casa, escreveram o nome de algumas das coleções do *Tião Carga Pesada* no caderno do alfabetário e das coleções que trouxeram em uma folha com o alfabeto (aulas dos dias 02, 03, 09, 15 e 16/05/2013). Consideramos que as atividades desenvolvidas

com base no livro literário *Tião Carga Pesada* tiveram como ponto de partida esse texto ou temas relacionados à história e que a proposta de escrita das palavras também estava atrelada ao texto/contexto, pois as palavras cuja escrita se explorou foram retiradas desse contexto, sendo assim significativas para as crianças, ao contrário do que foi realizado nos trabalhos analisados anteriormente em que as palavras que foram escritas não estavam diretamente relacionadas ao texto/contexto explorado.

A exploração da parlenda dos dedos presente no livro de Matemática, cuja finalidade era trabalhar o numeral e a quantidade cinco, também foi o ponto de partida para o desenvolvimento de algumas atividades como compreender o significado dos nomes dos dedos, identificar o nome de cada dedo (aulas dos dias 25 e 26/04/2013), elaborar um jogo para a aula de informática (26/04/2013, 08 e 16/05/2013) e realizar a avaliação da escrita (03/05/2013). Também observamos, em diferentes aulas, o trabalho com o texto a partir de atividades propostas no livro de Matemática. Mesmo que o objetivo de atividade fosse trabalhar determinados conceitos ou quantidades, a professora explorava os contextos em que tais atividades eram propostas. Por exemplo, para explorar a quantidade e o numeral um, havia uma poesia: a professora conversou com as crianças sobre o que dizia a poesia; quando para trabalhar a quantidade e o numeral sete, havia uma cena da história da Branca de Neve e os sete anões, e a professora explorou oralmente o nome dos setes anões, descrevendo suas características (aula do dia 23/05/2013); e para trabalhar o numeral e a quantidade oito, havia a figura dos planetas no sistema solar, ela lhes explicou sobre a mudança no número de planetas, e assim conversaram sobre esse tema (aula do dia 24/05/2013); ou quando explorou a escrita das palavras “dentro” e “fora” em uma tabela para que as crianças compreendessem como fazer a atividade (aula do dia 15/05/2013). Dessa forma, o que destacamos é uma preocupação em se explorar os textos presentes no livro de Matemática, e foi a partir deles que trabalhou com a escrita de determinadas palavras que estavam presentes nesses textos.

Outro ponto de partida para o desenvolvimento de diferentes atividades foi o trabalho realizado com a poesia *A foca*, de Vinícius de Moraes. A partir da proposta de apresentação de poesias desse autor, no sarau a ser realizado na escola, a professora explorou a poesia *A foca*, uma das que foram selecionadas para a apresentação da turma. Na aula do dia 08/05/2013, a professora explorou essa poesia no caderno de leitura, procurando identificar o título dela, o autor e as palavras que rimavam, além de solicitar que as crianças falassem outras palavras que rimassem com as da poesia. Em outra aula, apresentou cartazes com cada estrofe para as crianças tentarem ler ou identificar alguma palavra e depois escreveram

algumas palavras da poesia no caderno do alfabetário (aula do dia 23/05/2013). Outra atividade realizada foi a “releitura da poesia”. A professora pediu para formarem novas rimas para poesia, dizendo a primeira parte, ao que as crianças completavam a rima (aula do dia 24/05/2013). Esse tipo de atividade também foi proposto como dever de casa (29/05/2013). Outras atividades desenvolvidas foram: trazer objetos que começavam com a letra F de Foca, a exploração do nome desses objetos (29/05/2013 e 05/06/2013), troca-troca de letras e trava-línguas envolvendo palavras com F (06/06/2013), escrever nomes de objetos, pessoas, frutas, animais que começam com a letra F (19/06/2013) e outras atividades envolvendo essa letra. Nas atividades descritas acima, percebemos dois grupos de atividades distintos: no primeiro grupo, podemos considerar as atividades que foram desenvolvidas relacionadas à poesia, como a exploração de seus elementos, a leitura das estrofes, identificação de palavras que rimam, formação de novas rimas, e o segundo grupo, em que as atividades desenvolvidas visavam à exploração de palavras que iniciavam com a letra F, sendo esta a única relação entre tais palavras e a poesia: ter a mesma letra inicial da personagem principal da poesia.

Consideramos ainda outros textos e contextos que foram o ponto de partida para a realização das atividades observadas como o trabalho a partir dos nomes das crianças (aulas dos dias 20 e 21/02/2013; 05/03/2013; 05, 10, 11, 12 e 24/04/2013), as propostas apresentadas no livro didático (aulas dos dias 20/03/2013; 03 e 10/04/2013 e outras já analisadas anteriormente), além de um trava-línguas (06/06/2013), outra poesia (aulas dos dias 12 e 19/06/2013) e um bilhete (aula do dia 27/06/2013). Dessa forma, analisamos que, nas atividades analisadas anteriormente, a professora procurou partir de um contexto mais amplo, explorando diferentes textos para, a partir deles, desenvolver o trabalho com o sistema de escrita.

Na prática desenvolvida, também observamos, com menor frequência, atividades voltadas para o trabalho com o sistema de escrita sem estarem diretamente atreladas a um texto ou contexto, como o trabalho com jogos voltados para o reconhecimento e fixação do alfabeto (aulas dos dias 05, 07, 13 e 20/03; 04 e 19/04; 16/05/2013); a cópia da data no caderno, a exploração de frases não relacionadas ao contexto (22/05; 05 e 06/06/2013), a exploração de rimas (26/03; 22 e 24/05), além de um trabalho centrado no reconhecimento do alfabeto e na discriminação das vogais.

Com relação ao trabalho com o alfabeto, a professora explorou inicialmente a música ABC da Mônica, realizou uma atividade na rodinha para diferenciar letras e numerais,

refletindo com a turma para que servem as letras e os numerais (aulas dos dias 21/02/2013 e 15/03/2013), fez uma atividade de recorte e colagem de letras e numerais (22/02/2013), explorou o jogo “cartas do alfabeto” (05/03/2013, 07/03/2013), trabalhou com jogos nas aulas de informática que visavam a identificar/reconhecer as letras do alfabeto e a ordem alfabética (13/03/2013, 20/03/2013, 04/04/2013, 19/04/2013, 16/05/2013), além de atividades de dever de casa envolvendo esse tema e escondidinho (avaliação) para diferenciar letras, numerais e figuras (aula do dia 15/03/2013 e 25/04/2013 – apenas letras e numerais). Ainda em relação ao alfabeto, outras atividades realizadas referem a diferenciar as vogais das consoantes. Para explorar as vogais na aula do dia 05/04/2013, a professora apresentou o vídeo da música A, E, I, O, U do Patati Patatá e, a partir dos desenhos apresentados no vídeo que iniciam com as vogais, propôs o trabalho com um álbum de figurinhas e explorou assim o som inicial de cada figura (as vogais). Esse trabalho foi desenvolvido durante um período (observado nas aulas dos dias 10, 11, 17 e 24/04/2013), além de outras atividades envolvendo a diferenciação de vogais das consoantes e a fixação de ambas. Esse trabalho com o alfabeto demonstra a preocupação com a aprendizagem de algo característico do sistema de escrita e que, mesmo a professora procurando partir de uma música para ensinar o alfabeto e o reconhecimento das vogais, o que predominou nessa prática foi o trabalho com aspectos abstratos do sistema que, se tratados isoladamente, não contribuem para a conceitualização e a aprendizagem da escrita pela criança.

Consideramos que os conhecimentos trabalhados nessas atividades analisadas anteriormente são fundamentais no processo de aprendizagem inicial do sistema de escrita, mas que poderiam ser trabalhados de forma mais significativa para a criança quando explorados a partir de determinados contextos, e não de forma isolada.

A análise geral das atividades observadas durante a pesquisa sinaliza que a prática desenvolvida tende a partir da exploração de um determinado texto ou contexto para depois chegar ao trabalho com os aspectos formais do sistema de escrita alfabética, procurando, dessa forma, dar sentido a essa aprendizagem, visto que a maioria das palavras que foram exploradas durante as aulas foram retiradas desse contexto, e não palavras sem um significado para as crianças, usadas apenas em função de se trabalharem determinados aspectos da escrita.

Com relação à seleção das palavras cuja escrita se explorou durante as observações, a professora afirmou que, por trabalhar com o nome das crianças, considera que já está “[...]”

trabalhando praticamente com o alfabeto todo” e, assim, sente “[...] liberdade para trabalhar com qualquer palavra”. Disse ainda:

No caso, eu prefiro tirar essas palavras de um texto, ainda mais pra registrar no alfabetário, porque pelo menos eu sei que é uma palavra que já foi trabalhada, que eles já viram em algum lugar. Também não tiro assim do... do nada, eu não vou inventar uma palavra, né? Então assim tirando de um texto que eles já trabalharam, que eles já conhecem, eu sei que depois vai ajudá-los na escrita de outras palavras. (Entrevista realizada no dia 08/11/2013)

A justificativa para escolha das palavras é que estas façam parte do texto trabalhado. Ressaltamos que, durante as observações, duas propostas de escrita de palavras não estavam diretamente relacionadas a um texto ou contexto trabalhado, a não ser pelo fato de serem palavras que iniciavam com a mesma letra inicial do personagem da história (joaninha, pipoca). Nas demais propostas, as palavras escritas faziam parte do texto trabalhado (nome dos personagens da história, palavras retiradas de poesias, nome de coleções). Sendo essas palavras retiradas desse contexto, não apresentavam uma sequência rígida de trabalho com determinados tipos de palavras, por exemplo, somente palavras com sílabas canônicas ou que iniciam com determinada letra ou família silábica. As palavras são trabalhadas explorando todas as formações silábicas que as compõem. Percebemos também durante as observações que as propostas de produção escrita traziam a dimensão de texto para as crianças relacionado a um contexto, como a escrita do convite para o aniversário do palhaço Pipoca, escrita de comentário no blog, da parlenda dos dedos, da mensagem no cartão para as mães e sobre o passeio do palhaço Pipoca, ao contrário do que foi observado por Souza (2010), que em sua pesquisa observou a escrita de palavras e frases desconectadas da realidade, desconsiderando a escrita como linguagem.

Dessa forma, o que percebemos é um trabalho que parte de um texto ou contexto pedagógico construído para dar um significado ao ensino e à aprendizagem do sistema de escrita alfabética, demonstrando, assim, que o trabalho com um texto e com os aspectos formais da língua escrita não são antagônicos, mas se complementam, havendo uma articulação entre eles quando, na prática observada, as atividades tiveram como ponto de partida um texto ou um contexto. As atividades não atreladas a um texto visavam ao ensino e à aprendizagem dos aspectos formais da língua escrita. Analisamos, assim, que todas as atividades observadas, estando atreladas ou não a um texto/contexto, eram voltadas para a

apropriação do sistema de escrita, sendo esta a grande preocupação dos professores alfabetizadores, como apontamos no primeiro capítulo a partir da análise das pesquisas acadêmicas sobre o tema, em que observamos, em todas elas, a forte ênfase dada a alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Outro aspecto a ser destacado é que, muitas vezes, as atividades desenvolvidas em um dia tinham como referência o trabalho desenvolvido numa aula anterior, o que demonstra que na prática observada há uma continuidade do trabalho, estabelecendo interligações entre essas atividades, sendo realizada uma retomada do que foi trabalhado anteriormente. As aulas observadas eram todas encadeadas e, para compreender o ponto de partida de determinadas atividades, era necessário ter observado as aulas anteriores, pois muitas vezes o contexto construído para o desenvolvimento de tais atividades encontrava-se em outras aulas, e somente com uma observação mais prolongada dessa prática, numa perspectiva etnográfica, é que conseguimos perceber como os sentidos para o trabalho com a escrita foram construídos durante esse processo. É nesse sentido que assumimos uma perspectiva etnográfica para a pesquisa sobre práticas de alfabetização e letramento, uma vez que esse olhar mais amplo e aprofundado se faz necessário para compreender a complexidade própria da prática pedagógica. Com relação aos contextos construídos, ressaltamos que a professora procurou explorar diferentes contextos, como elementos presentes na escola, livros literários, poesias, atividades propostas nos livros didáticos, criando, a partir deles, as atividades a serem desenvolvidas, e não seguindo uma sequência proposta por algum livro didático, manual de ensino ou método. Explorando esses contextos é que trabalhava com o sistema de escrita.

Ao realizarmos a análise dessa prática procurando reconhecer o ponto de partida para o desenvolvimento das atividades desenvolvidas, percebemos que tais práticas foram organizadas a partir de determinados textos, ora tendo o próprio texto como objeto de ensino, ora como estratégia de mediação para o ensino de outros conteúdos. Essa forma de organização do trabalho com a língua escrita tendo o texto como objeto de ensino ou como instrumento mediador de outras aprendizagens também foi observada por Silva (2013) em sua pesquisa, porém em turmas de alunos do segundo ciclo do Ensino Fundamental de Rede Municipal de Belo Horizonte.

Sentimos, então, a necessidade de realizar uma análise mais detalhada dessas práticas, procurando compreender como o trabalho com esses textos estava presente na prática de alfabetização observada. Para isso, selecionamos o trabalho desenvolvido a partir de três

textos: o livro literário *Tião Carga Pesada*, a *Parlenda dos dedos* e a poesia *A foca*. Também percebemos durante as observações um trabalho sistemático com o alfabeto, nem sempre com base em um texto. Essas quatro maneiras de organizar o trabalho com a alfabetização em uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos serão objeto de análise do próximo capítulo, no qual analisamos as práticas de alfabetização desenvolvidas com crianças de seis anos.

Apresentamos, agora, a rotina da turma acompanhada durante a pesquisa com a finalidade de dar uma visão geral de como é o dia a dia das crianças na escola. Trazemos também a análise de alguns aspectos da prática observados durante a pesquisa que não se constituíram como foco desta, mas que julgamos pertinente apontá-los por terem se destacado durante as observações.

4.2 A rotina da turma

Inicialmente, apresento a organização das aulas para a semana, descrevendo quais as disciplinas e projetos fazem parte dessa organização e, em seguida analiso, mais detalhadamente a rotina diária da turma.

Na segunda-feira, a turma tinha três horas de aula de Literatura e Artes com outra professora e também uma hora de aula de Educação Física²⁶. Todas as quartas-feiras, as crianças tinham uma hora de aula de Educação Física, das 15h00min às 16h00min, e, nesse horário, a professora referência da turma (a qual é responsável pelo trabalho com os demais componentes curriculares) costumava preparar os computadores na sala de informática, pois nesse dia ela dava uma aula de informática para a sua turma. No início das observações, essa aula era uma iniciativa da professora, que preparava as atividades de acordo com o que estava trabalhando em sala de aula. A partir da segunda quinzena de abril, a escola passou a ter um projeto de informática para todas as turmas, com uma professora destinada para realizar esse trabalho, e as professoras referência acompanhavam as turmas durante essa aula. A turma pesquisada passou a ter aula de informática todas as terças-feiras, dia em que não foram

²⁶ A organização descrita neste parágrafo prevaleceu durante todo o 1º semestre de 2013, período em que as observações foram realizadas. A partir do 2º semestre de 2013, essa organização foi alterada para atender as normas da Lei do Piso Nacional do Magistério, no que se refere a um 1/3 da carga horária destinada às atividades extraclasse.

coletados dados na escola. A professora da turma continuou a levar as crianças na sala de informática, porém com menos frequência.

Toda quinta-feira, a turma tinha 50 minutos de aula do Projeto Faz de Conta. As crianças iam até a biblioteca junto com a professora da turma, e a professora responsável pelo projeto desenvolvia algumas atividades, como leitura e contação de história, dramatizações, empréstimo de livros e outros. Às sextas-feiras, havia o momento da hora cívica, a partir de 13h40min, no qual todas as crianças da escola se reuniam para cantar o Hino Nacional Brasileiro, parte do Hino de Juiz de Fora e o hino da escola. Logo depois, havia a contação de história realizada pela professora do Projeto Faz de Conta, com a participação das crianças. Essa atividade tinha a duração de 35 a 40 minutos. A sexta-feira também era o dia de trazer brinquedo para a escola, como foi decidido coletivamente pela turma.

Todos os dias, quando as crianças chegavam à escola, aguardavam do lado de fora até as 13 horas, quando o portão era aberto. Os responsáveis levavam-nas até a porta da sala, a professora geralmente chegava junto com elas e ia direto para a sala de aula. Durante a entrada, muitos responsáveis conversavam com a professora na porta da sala, outras crianças chegavam um pouco depois do horário de entrada e os responsáveis também conversavam com a professora.

Nos primeiros cinco dias de observação, nesse momento inicial, as crianças brincavam com os brinquedos da sala durante um período de aproximadamente 30 minutos. Nas observações seguintes, essa rotina mudou. Indagada sobre essa mudança durante a última entrevista, a professora disse que adota essa prática todo ano, como um “*tempo de adaptação*” das crianças ao primeiro ano, visto que elas vêm de uma rotina na Educação Infantil que contempla esse momento inicial destinado à brincadeira. Depois, quando as crianças já se adaptaram e a “*coisa vai ficando mais séria*”, ela precisa desse tempo para desenvolver outras atividades e, por isso, corta da rotina esse momento da brincadeira no início da aula. Nessa argumentação da professora, torna-se visível a pressão que as turmas de primeiro ano sofrem na busca de cumprir com a meta de alfabetizar essas crianças.

Nas observações seguintes, quando as crianças chegavam à sala de aula, colocavam as mochilas no suporte, pegavam a merenda para colocar na geladeira e colocavam na bandeja – que depois era levada para a cozinha, pegavam a pasta e a bolsinha de lápis, sentavam nas mesas e tiravam o caderno de dever de casa para corrigir. A professora estabeleceu apenas três lugares fixos na sala nas mesas que ficavam mais próximas ao quadro, como uma

estratégia para dar uma atenção especial àquelas crianças que mais necessitavam de sua orientação. Uma dessas crianças era o menino com dificuldade na fala, e as outras duas eram crianças que ainda não conseguiam organizar o caderno durante as atividades. Com o tempo, uma dessas crianças aprendeu a organizar o caderno e passou a escolher o lugar onde queria se sentar. Durante as observações, também foi estabelecido um lugar fixo na mesa da frente para o ajudante do dia. As demais crianças podiam escolher onde queriam se sentar e, durante a aula, a professora trocava algumas crianças de lugar quando necessário, devido às conversas ou brincadeiras, depois de já ter chamado a atenção delas por mais de três vezes.

No início da aula, a professora corrigia o dever de casa, na maioria das vezes de forma coletiva, utilizando o quadro. Ela lia os enunciados de cada atividade, explicava o que era para ser feito, perguntava como fizeram, anotava no quadro a resposta, pedia para conferirem se fizeram do mesmo jeito e, se estivesse certo, pedia para colocarem uma cruz embaixo da resposta (+) para mostrar que corrigiram e acertaram²⁷. As crianças que não fizeram corretamente, esqueceram-se de fazer o dever ou faltaram à aula copiavam as respostas do quadro. No momento da correção, a professora explorava os conteúdos envolvidos nas atividades. Havia algumas atividades que precisavam ser corrigidas individualmente, como a escrita do nome completo, por exemplo, e a professora passava entre as mesas olhando essas atividades e também se corrigiram as demais, se coloriram os desenhos, como organizaram as respostas, orientava as crianças que se esqueceram de fazer alguma coisa e elogiava o que fizeram certo. Algumas vezes, a professora colava um bilhete de parabéns nos cadernos de dever de casa. O tempo gasto para corrigir o dever era, em média, de 30 minutos, dependendo da quantidade de deveres a serem corrigidos.

Às 13h27, começa a corrigir o dever de casa. As crianças que não vieram à aula recebem a folha do dever e fazem o dever enquanto a professora corrige. A professora corrige o dever do jogo “Eu tenho a letra”, fala o nome das figuras e pergunta às crianças o nome da letra inicial, elas respondem, a professora escreve as letras no quadro. Na figura da escada, explica que falamos “iscada”, com o som da letra “i”, mas a palavra é escrita com a letra “e”. A outra atividade é para completar a sequência das letras do alfabeto. A professora sorteia as crianças que vão ao quadro escrever as letras. Ela orienta as crianças a escreverem as letras sempre na direção que a chuva cai (de cima para baixo). Depois, corrige o dever do livro de Matemática, página 31 [...]. (Anotações do diário de campo, dia 04/04/2013)

²⁷ Esta cruz é um sinal combinado com as crianças que significa que fizeram corretamente o dever: o traço vertical da cruz significa “corrigi”, e o traço horizontal, “acertei”.

Neste trecho extraído do diário de campo, podemos perceber que a professora, ao corrigir os deveres de casa, explorava com as crianças os conteúdos neles presentes. A professora geralmente iniciava a aula com a correção dos deveres de casa, explorava as atividades que foram propostas no dever, trabalhando com os aspectos da apropriação do sistema de escrita. Essa forma de trabalhar foi descrita pela professora na entrevista realizada antes de início das observações em sala de aula, quando ela relatou que dá o “[...] *dever pelo menos três vezes por semana*”, sendo a correção do mesmo o primeiro momento da aula. Relatou ainda que corrige o dever no quadro conversando com as crianças e considera este momento “[...] *super importante*. Para ela, “[...] *o dever... o certo é você dar aquilo que tá sendo trabalhado na sala, é uma fixação, e aí você vai ver se realmente aprenderam ou não (...)*” (entrevista realizada em 06/02/2013).

Ainda em relação ao dever de casa, destacamos que essa atividade esteve presente em 35 dos 45 dias de observações realizadas, seja para correção ou para explicação dele, o que pode ser um indicador da importância atribuída a tal atividade na prática da professora.

Quando terminava de corrigir o dever de casa, na maioria dos dias observados, entregava os cadernos de aula com a ajuda das crianças. Ela pegava cerca de quatro cadernos, chamava o ajudante do dia e mais algumas crianças e pedia para entregarem para os colegas. As crianças precisavam identificar o nome do colega na etiqueta colada em cada caderno. Nesse momento, observei que as crianças procuravam reconhecer o nome do colega e não usavam outras estratégias, como associar a figura/personagem do caderno ao colega. Elas tentavam identificar as letras que formavam os nomes. No início, confundiam os nomes que começam com a mesma letra, entregando os cadernos trocados e, com o tempo, começaram a identificar de quem era cada caderno. A professora auxiliava as crianças que solicitavam sua ajuda para identificar os nomes. Alguns colegas procuravam ajudar aqueles que ainda não conseguiam identificar os nomes. Algumas vezes, observei as crianças perguntando aos colegas se aquele era o seu nome mesmo para ter a confirmação se estavam entregando o caderno certo. Essa exploração do nome dos colegas a partir da entrega dos cadernos (e também dos livros) ilustra uma maneira de dar sentido à aprendizagem do nome próprio, pois há uma finalidade para esse aprendizado: é necessário reconhecer o nome dos colegas para entregar os cadernos e livros.

Quando todas as crianças já tinham recebido o caderno, abriam na parte do calendário, identificavam qual era o dia e coloriam. Depois, abriam o caderno na última folha em que escreveram, copiavam do quadro a data, às vezes também o nome da escola e da professora. Copiavam da ficha o nome completo (algumas vezes copiavam o nome da escola da ficha). A professora, em alguns dias, escrevia no quadro algo relacionado ao que estavam trabalhando, como o nome dos personagens de uma história, nome dos colegas, entre outros, e as crianças copiavam no caderno. As observações dos dias 17/04/2013 e 02/05/2013 ilustram um pouco desta prática.

(...) Às 13h41, termina de corrigir o dever de casa, entrega o caderno de aula com a ajuda de algumas crianças, elas colore o dia no calendário, abrem o caderno na folha onde tem espaço para escrever. A professora olha de mesa em mesa, mostrando para cada criança onde escrever. Escreve no quadro a palavra DIA, as crianças copiam no caderno, mostra no quadro para darem espaço de um dedo entre as palavras, escreve 17 DE ABRIL. Pergunta para as crianças o nome da história [que ouviram na aula anterior, elas dizem: Tião Carga Pesada, e escreve no quadro. As crianças falam as sílabas e a professora só enfatiza o som quando esquecem de alguma letra. (...)] (Anotações do diário de campo, dia 17/04/2013)

(...) Escreve no quadro o dia de hoje: DIA 2 DE MAIO, as crianças copiam no caderno. Faz um coração embaixo da frase, mostrando que é para soltar um dedo de espaço entre eles. Pede para pegarem a ficha e copiarem o nome todo na frente do coração. Passa de mesa em mesa, conferindo quem pegou a ficha e está copiando o nome e dá anezinhos para as crianças que já pegaram a ficha. Depois, desenha uma carinha e pede para escreverem o nome da professora, mostra que precisam dar espaço de um dedo entre o nome delas e o da professora. Depois, desenha uma estrela (lembrando do espaço entre o que escreveram antes e o desenho da estrela), diz que na frente da estrela vão copiar o nome da escola. Ensina a desenharem uma estrela. (Anotações do diário de campo, dia 02/05/2013)

Ao escrever, a professora pedia a ajuda das crianças para falarem como escrevia tal palavra. Ela geralmente falava uma sílaba da palavra, enfatizando os fonemas, para as crianças identificarem quais eram as letras que formavam esta sílaba. Em algumas palavras, enfatizava os fonemas de cada sílaba, em outras apenas os fonemas das sílabas que as crianças não identificavam todas as letras ou que apresentavam alguma dificuldade (fonema representado por mais de uma letra, como no momento em que, ao escrever a palavra MARÇO, explicou que a letra ‘Ç’ tem o mesmo som da letra ‘S’, ou na palavra CHEGOU,

explicou que as letras ‘CH’ têm o mesmo som da letra ‘X’²⁸). Às vezes, falava a sílaba, e as crianças identificavam as letras que a compõe.

Após usarem o caderno, a professora desenvolvia outra atividade envolvendo a escrita, partindo do texto que estavam trabalhando, por exemplo, uma música, uma parlenda, uma história ou uma poesia. As palavras trabalhadas eram retiradas desses contextos e exploradas em relação aos seus fonemas. Essas palavras eram usadas em algumas atividades mais de uma vez. Exemplos dessa forma de organizar o trabalho foram apresentados no item anterior, ao descrevermos os trabalhos desenvolvidos a partir da história A descoberta da joaninha ou relacionadas ao palhaço Pipoca, por exemplo.

Também desenvolviam atividades de Matemática relacionadas ao tema trabalhado, mas estas não serão analisadas nesta pesquisa. Utilizava os livros didáticos, na maioria das vezes o de Alfabetização Matemática – A Escola é Nossa, realizando algumas de suas atividades em sala de aula e, principalmente, como atividades de dever de casa. Na entrevista inicial, a professora relatou que aproveita o livro didático, utilizando as atividades que podem ser conjugadas com o trabalho que realiza na sala de aula, pois, como trabalha com “[...] *a literatura em cima de alguma coisa da sala, o livro didático não vem com o trabalho*” que ela precisa, o que foi novamente ressaltado pela professora na entrevista final. Na primeira entrevista, ela relatou ainda que havia levado os manuais para casa, olhado as atividades propostas e anotado aquelas que considerou que pudessem ser trabalhadas com a turma. Percebemos durante as observações que havia um planejamento da professora ao trabalhar com o livro didático. Ao chegar à sala de aula, ela já havia planejado previamente quais atividades do livro iria explorar naquele dia. Percebemos ainda que ela não seguia a sequência das atividades proposta no livro, e sim de acordo com o conteúdo que planejava trabalhar naquela aula, o que demonstra que, em sua prática, não ficava presa ao que o livro didático propunha, mas que utilizava este recurso de acordo com o seu planejamento. Essa forma de utilização do livro didático na prática de sala de aula também foi observada por Macedo (2005) em sua pesquisa de doutorado, a qual demonstrou que a professora não usava o livro de forma linear, e sim que “[...] esse recurso é reconstruído pela professora de acordo com as demandas da própria prática ou com os dispositivos que constituem o seu ‘saber-fazer’” (MACEDO, 2005, p. 200), procurando adequar a proposta do livro à sua prática.

²⁸ Anotações do diário de campo, quando professora escreve no quadro a data (DIA 20 DE MARÇO) e a frase CHEGOU O OUTONO, com a ajuda das crianças.

Observamos o uso do livro didático em 20 aulas, sendo às vezes utilizado no mesmo dia mais de uma vez, na correção e/ou explicação do dever de casa e como atividade em sala de aula. O livro didático de Letramento e Alfabetização (Novo Bem-me-quer) foi utilizado apenas cinco vezes, sendo duas delas como atividades desenvolvidas na sala de aula e três como atividades de dever de casa. Já o livro de Alfabetização Matemática (A Escola é Nossa) foi utilizado 23 vezes, sendo apenas três em atividades desenvolvidas em sala de aula. Nas demais, foi utilizado como atividade de dever de casa, sendo 13 vezes corrigido coletivamente na sala de aula e sete vezes para explicar o dever que fariam em casa. Com relação ao livro didático de Alfabetização, a professora disse, na entrevista final, que esse traz muita informação numa página, e as crianças acabam se perdendo em meio a tantas informações, os textos são muito longos, além de ser um livro “*muito grosso*” para as crianças de seis anos. Já com relação ao livro didático de Matemática, ela destaca que nele os textos são pequenos, “[...] *mais fáceis da gente trabalhar com a turma*”, os textos são mais destacados, pois “[...] *tem até o quadro colorido em volta*”, o que dá “[...] *uma visão melhor para a criança*”, além de esses textos serem poesias, trava-línguas e parlendas. Destacamos que a professora, ao analisar cada livro didático, destaca aspectos de sua organização e estrutura e, ao justificar sua preferência por trabalhar com o livro de Matemática, refere-se aos textos que este apresenta (parlendas, poesias, letras de músicas), os quais se constituem como textos característicos do trabalho com o processo inicial de alfabetização. Com relação a esses tipos de textos, Morais e Leite (2005, p. 86) afirmam:

Por serem textos curtos, que as crianças facilmente memorizam ou já sabem de cor, eles permitem focalizar a atenção na notação escrita, enquanto se reflete sobre as palavras orais e seus segmentos. Desse modo, torna-se mais evidente constatar que as palavras que se repetem quando falamos a parlenda, a cantiga de roda, etc., se escrevem de forma idêntica. Torna-se também mais observável que as palavras que rimam tendem a ter letras finais idênticas. Ou que as palavras que nos fazem “tropeçar” num trava-línguas tendem a ter sons e letras semelhantes no começo ou no meio.

Desse modo, esses textos propiciam um trabalho mais voltado para a apropriação dos aspectos formais da língua escrita.

Na entrevista final, a professora disse ainda que agora, no final do ano²⁹, está trabalhando mais com o livro de Alfabetização, porque a turma está melhor para poder trabalhar, pois já “[...] estão lendo melhor”.

Quando a professora utilizava o livro didático para o dever de casa, sempre explicava o que era para ser feito e, no dia seguinte, ao corrigir, explorava as atividades em sala de aula. Descrevemos abaixo algumas anotações do diário de campo que retratam esta prática:

O ajudante entrega a folha com o dever de casa de hoje. A professora pede para anotarem as páginas do livro [de Matemática] que são para o dever de casa (páginas 18 e 37); fala que o dever da página 18 é um pouco mais difícil e explica como fazê-lo primeiro, oralmente e mostrando no livro, e depois desenha no quadro para explicar melhor porque algumas crianças não haviam entendido. As crianças precisam identificar quais objetos estão dentro do baú e quais estão fora, porém marcando em uma tabela. Para isso, precisam identificar as colunas onde estão escritas as palavras DENTRO e FORA. A professora fala estas palavras enfatizando o som da letra inicial. Na página 37, há uma música da formiguinha, a professora pede para tentarem ler com a ajuda da mãe e as atividades são para identificar a quantidade seis e escrever este numeral. Termina de explicar o dever de casa à 13h53min. (Anotações do diário de campo, dia 15/05/2013)

[...] Corrige o dever de casa do livro de Matemática na página 18. Ela faz o desenho da tabela no quadro para mostrar como fazer. Ao corrigir o dever da página 37, diz que vai pedir para fazer uma coisa que não está no livro. Fala que vão circular os numerais no texto, mas que eles não estão escritos em algarismos e sim com palavras. Pergunta como escreve cada número, as crianças falam letra por letra, ela escreve no quadro, as crianças procuram e circulam na parlenda. No numeral cinco, a professora fala que tem o som da letra ‘S’, mas escreve com a letra ‘C’. Depois fala que vai ler o texto e pede para acompanharem com o dedinho. Ela segura o livro no quadro e vai apontando com o dedo à medida que lê a parlenda. Algumas crianças acompanham a leitura com o dedo e também dizendo a parlenda. A professora fala que esta parlenda tem uma música e canta para as crianças. Diz que vai trazer a música [no CD] para as crianças ouvirem. Continua corrigindo o dever (escrever o numeral seis com algarismos e por extenso). Lê o enunciado: “Sublinhe o número seis que aparece escrito na parlenda”. Pergunta o que será sublinhar, pergunta se alguém descobriu o que é isso, algumas crianças dizem que não. Uma menina diz que é “passar por cima”. A professora diz que não é isso, e a menina diz que “é escrever de outro jeito”. A professora mostra para as crianças o que é sublinhar – “fazer um traço embaixo” – sublinha uma palavra escrita no quadro. Mostra que agora vão procurar o número seis que circularam na parlenda e olhar se sublinharam o numeral seis em casa e quem não fez vai sublinhar agora. Termina de corrigir o dever de casa. (Anotações do diário de campo, dia 16/05/2013)

²⁹ Novamente, no contexto da fala da professora, o “final do ano” corresponde ao ano de 2013.

Ainda em relação ao uso do livro didático, destacamos o fato de a professora, ao fazer uso dele, propor outras atividades a partir da atividade sugerida, como foi observado na atividade descrita anteriormente em que a proposta do livro era sublinhar o numeral seis na parlenda e a professora propôs ainda que circulassem o nome de todos os numerais que apareciam na parlenda. A alteração/acréscimo nas atividades propostas no livro didático foi observada em mais duas aulas. Com relação a essas alterações/acréscimos, a professora disse o seguinte:

[...] quando eu vejo num texto que tem condições de explorar de outras formas eu aproveito o máximo. Isso eu faço, eu sempre fiz, tá? Tudo que eu puder explorar nele eu exploro, tá. E depois, se for o caso, a gente volta e faz exatamente o que tá pedindo, porque, principalmente por causa da criança que tá lendo, ela vai saber que tem alguma coisa ali que não está de acordo né? (Entrevista realizada no dia 08/11/2013)

Observamos também que, nas atividades propostas no livro de Alfabetização Matemática, a professora explorava as palavras e seus fonemas, o que demonstra preocupação em aproveitar todas as atividades desenvolvidas para o trabalho com a alfabetização e que também foi comentado pela professora na última entrevista: “[...] até se eu puder trabalhar ali outras coisas que não tem nada haver com... jogar o português, eu faço”.

Após a realização de algumas atividades, as crianças iam para a merenda. O horário de merenda da turma era das 15h30 às 15h55. As crianças pegavam a merenda que traziam de casa, passavam no banheiro para lavarem as mãos e iam para o refeitório. Muitas crianças merendavam a comida da escola e também a merenda que traziam de casa. Quando retornavam da merenda, às vezes iam para o recreio ou terminavam de fazer alguma atividade antes de irem. O recreio geralmente era depois da merenda e só não acontecia às quartas-feiras, como foi combinado com a turma, porque nesse dia tinham aula de Educação Física no horário. Quanto estava chovendo, as crianças brincavam na sala de aula ou no espaço coberto em frente à sala. As brincadeiras mais frequentes durante o recreio eram: futebol, envolvendo meninas e meninos; pular corda; escorregar; correr; brincar na casinha (quando ficam na parte onde tem a casinha). Quando havia outra turma no recreio, as professoras costumavam delimitar o espaço para as crianças brincarem. O recreio durava, em média, 25 minutos. Ao retornarem do recreio as crianças iam ao banheiro e bebiam água. Alguns dias, geralmente às

quartas-feiras, as crianças iam para a sala de informática após a merenda e não tinham recreio neste dia.

Nos outros dias, nesse horário, após o recreio, a professora costumava entregar a folha com o dever de casa do dia, pedia para recortarem e colarem a folha no caderno e explicava como fazê-lo. Quando o dever de casa era no livro, pedia para anotarem quais eram as páginas que iriam fazer em casa e também explicava o que era para ser feito. Às vezes, entregava o dever de casa no início da aula, logo após corrigi-lo. As crianças guardavam os materiais e, enquanto aguardavam o horário da saída, a professora às vezes distribuía livros de história, revistas de histórias em quadrinhos, contava alguma história, dava algum jogo ou realizava alguma brincadeira com as crianças.

A partir de 16h50, os responsáveis começavam a buscar as crianças na porta da sala. Duas meninas iam embora um pouco antes porque iam para casa de van (transporte escolar particular), e esta passava um pouco mais cedo. As crianças só eram entregues às pessoas que estavam com a carteirinha da criança, sendo esta uma norma da escola. Cada criança tinha uma carteirinha com seus dados e dos responsáveis. Essa carteirinha ficava com o responsável e, caso não fosse ele quem iria buscar a criança na escola, deveria deixar a carteirinha com a pessoa por ele autorizada. A professora sempre ficava na escola depois do horário de aula organizando os seus materiais.

Consideramos necessário apresentar neste momento nossas observações em relação ao espaço destinado às atividades lúdicas na prática observada. O recreio foi a principal atividade lúdica durante as observações, sendo observado em 23 dentre os 45 dias de observação. Esse era um momento em que as crianças tinham a oportunidade de escolher as brincadeiras, brincar com os colegas que quisessem, momento de brincadeiras livres. No começo da pesquisa, observamos que, no início da aula, as crianças brincavam na sala com alguns brinquedos e jogos durante um determinado tempo. Mas, depois, esse momento não acontecia mais, e nesse horário passamos a observar a correção dos deveres de casa. Observamos também ao longo da pesquisa um tempo no final da aula destinado a atividades como folhear livros e revistas em quadrinhos, algumas brincadeiras dirigidas, brinquedos e brincadeiras livres, jogos de quebra-cabeça e de montar, jogo da velha, bingo de letras e jogos para formar palavras.

Com relação ao uso de livros literários em sala de aula, ressaltamos que foram utilizados oito livros, sendo seis destes usados apenas uma vez para leitura para as crianças.

Dois deles (A descoberta da joaninha e Tião Carga Pesada) foram utilizados como ponto de partida para o desenvolvimento de diferentes atividades. Cabe destacar que as crianças tinham semanalmente uma aula do projeto Faz de Conta na biblioteca, em que a professora do projeto contava/lia uma história para a turma, como já descrito anteriormente, e talvez por isso ela não trabalhasse mais com livros literários em sua sala de aula e também que havia outra professora responsável por trabalhar com Literatura e Artes com a turma, trabalho este que não foi acompanhado durante a pesquisa, mas que foi possível perceber pelas atividades realizadas nessas aulas e expostas nos murais da escola, o trabalho com livros literários. Dessa forma, a compreensão do contexto mais amplo, e não apenas das observações em sala de aula, nos possibilitou compreender que as crianças da turma investigada tinham contato com os livros literários.

A música esteve pouco presente na prática observada, estando algumas vezes relacionada ao trabalho desenvolvido (como por exemplo, a música da joaninha, ABC da Mônica, A, E, I, O, U do Patati Patatá, da formiga) ou em momentos como quando retornavam da merenda e, por duas vezes, para ouvirem o CD na sala de aula. A professora comentou comigo em uma conversa informal que não tem habilidade para cantar com as crianças, mas considera isso importante para elas e está fazendo um curso oferecido pela Secretaria de Educação sobre musicalização na Educação Infantil. Isso demonstra que a professora reconhece a ausência da música em sua prática, mas que considera importante para as crianças. Demonstra ainda que ela busca meios de aprimorar seus conhecimentos para suprir essa necessidade.

Dessa forma, o que analisamos em relação às atividades lúdicas na prática observada é que o recreio foi a principal atividade desenvolvida nessa perspectiva, havendo também momentos no final da aula que possibilitaram a brincadeira em sala de aula. Percebemos que atividades que teriam um caráter mais lúdico como músicas, histórias e jogos eram exploradas tendo como objetivo o trabalho com a alfabetização. Esse tipo de prática também foi observado por Raniero (2009), que percebeu na turma de primeiro ano investigada que as atividades lúdicas, quando realizadas na sala de aula, eram jogos que envolviam a leitura e a escrita.

Estando a turma de primeiro ano inserida no contexto de uma escola de Educação Infantil, analisamos, a partir da rotina apresentada, que a turma participa de todas as atividades desenvolvidas na escola, não há uma separação entre Educação Infantil e Ensino

Fundamental, pois todas as turmas utilizam os diferentes espaços da escola, como a biblioteca, a sala de informática, o pátio, o espaço em frente às salas, participam dos projetos desenvolvidos, a sala de aula dispõe dos mesmos recursos disponibilizados nas salas de Educação Infantil (casinha, brinquedos, pia na sala de aula, aparelho de som, entre outros), tendo apenas as mesas e cadeiras individuais como diferencial das demais turmas, que possuem mesas coletivas. Consideramos assim que o contexto de uma escola de Educação Infantil possibilitou a essas crianças de seis anos do primeiro ano do Ensino Fundamental não sentirem o rompimento na passagem entre essas duas etapas da Educação Básica, pois compartilham do mesmo espaço, de tudo que está disponível para todas as crianças. Julgamos que, devido a esse contexto diferenciado, de permanência das turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental em escolas que atendem, em sua maioria, turmas de Educação Infantil, é que não percebemos uma brusca ruptura na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, como foi observado por Barbosa (2009) e Simão (2011). O que percebi como diferencial na prática do primeiro ano observado em relação às demais turmas da Educação Infantil foi o momento inicial das aulas destinado à brincadeira que, no início, também fazia parte da rotina da turma do primeiro ano, mas que depois não foi mais observado, pois, como relatou a professora na entrevista final, ela fazia esse momento de brincadeira apenas no início do ano, até as crianças se adaptarem ao primeiro ano, visto que depois precisava desse tempo para trabalhar com a alfabetização. Outra diferença observada foi com relação ao mobiliário: no primeiro ano eram utilizadas mesas e cadeiras individuais, e nas turmas de Educação Infantil mesas coletivas. As mesas individuais eram adequadas para o tamanho das crianças do primeiro ano e eram organizadas na sala de aula de diferentes formas, às vezes em grupos, duplas, fila. Essa mudança no mobiliário demarca uma diferenciação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e com a infância.

Após essa análise das aulas e da rotina, compreendemos que, na prática observada, há uma forte preocupação em promover a alfabetização dessas crianças, procurando-se construir contextos que dessem sentido à aprendizagem da escrita. A utilização de textos para desencadeamento de atividades, a escrita, na maioria das vezes de forma coletiva, de palavras retiradas desses textos, a reflexão sobre a escrita dessas observando-se seus aspectos mínimos (os fonemas) são atividades predominantes que caracterizam a metodologia desenvolvida na prática observada. O uso de recursos tecnológicos, de jogos e o aproveitamento de todas as atividades para o trabalho com a apropriação do sistema de escrita foram aspectos também observados. Dessa forma, compreendemos que, na prática observada, a preocupação em

promover a alfabetização das crianças foi o que predominou. Para isso, a professora desenvolveu o trabalho a partir de determinados textos, ora os utilizando como objeto de ensino e ora como desencadeadores de outras atividades, e ainda um trabalho com o alfabeto.

No próximo capítulo, essas formas de organização do trabalho com a alfabetização serão analisadas mais detalhadamente, buscando-se uma melhor compreensão das práticas de alfabetização desenvolvidas com crianças de seis anos.

CAPÍTULO 5

PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO COM CRIANÇAS DE SEIS ANOS

No capítulo anterior, ao realizamos uma análise geral da prática observada, procurando compreender qual o ponto de partida para o desenvolvimento de cada atividade (texto/contexto ou atividades não atreladas a um texto), percebemos que, entre as atividades que tinham como ponto de partida um texto, havia algumas em que o texto era o próprio objeto de ensino, e outras em que era usado como mediador para o ensino do sistema de escrita. Já entre as atividades desatreladas de um texto, identificamos atividades voltadas para o reconhecimento e fixação do alfabeto e a diferenciação entre vogais e consoantes. Consideramos, então, necessário realizar, neste capítulo, uma análise mais sistemática dessas práticas, visto que consideramos que elas são representativas da metodologia desenvolvida pela professora na prática de alfabetização desenvolvida com as crianças de seis anos.

Ressaltamos que a prática desenvolvida é encadeada, havendo uma continuidade das atividades em diferentes aulas. Outro ponto importante de se destacar é que o trabalho desenvolvido a partir de cada texto e com o alfabeto ocorreu de forma simultânea, não foi concluído o trabalho com um texto para só depois iniciar o trabalho com o próximo.

Selecionamos para análise o trabalho desenvolvido a partir de três textos: o livro literário *Tião Carga Pesada*, a *Parlenda dos dedos*, a poesia *A foca*, e ainda as atividades relacionadas ao alfabeto. Essas atividades foram selecionadas com base na frequência em que observamos o trabalho relacionado ao texto e ao alfabeto (*Tião Carga Pesada* – seis aulas; *Parlenda dos dedos* – cinco aulas; poesia *A foca* – 11 aulas; alfabeto – 15 aulas³⁰) e também por representarem os diferentes contextos explorados pela professora para a construção de sua prática pedagógica: o trabalho desenvolvido a partir de um livro literário (*Tião Carga Pesada*); o trabalho com um texto presente no livro de Matemática (*Parlenda dos dedos*); o trabalho desenvolvido a partir de um contexto da escola (poesia *A Foca*) e o trabalho com o alfabeto, característico de uma preocupação maior com os aspectos formais do sistema de escrita.

³⁰ A quantidade de aulas referentes a cada texto corresponde às aulas nas quais a pesquisadora esteve presente e observou este trabalho. Destacamos que, em outras aulas, esses textos também foram explorados.

Adotar o texto como objeto de ensino é uma proposta apresentada tanto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998) quanto pela Proposta Curricular de Língua Portuguesa da RMEJF (2012), e o fato de observarmos o trabalho a partir de determinados textos na prática pesquisada pode ser um indício de que essa proposta está sendo incorporada no cotidiano das escolas. Apropriando-nos da compreensão de Soares (2011) sobre a escolarização da leitura literária, consideramos que os diferentes textos, ao serem introduzidos no contexto escolar, passam pelo processo inevitável de escolarização, sendo este processo a “[...] essência mesma da escola” (SOARES, 2011, p. 21). Como nos aponta Chagas (2011, p. 52), todos “[...] os textos que entram no campo pedagógico passam a ser subordinados aos princípios e objetivos do discurso desse campo”. Pretendemos, então, analisar como o trabalho com os textos foi desenvolvido. Com relação ao trabalho com o alfabeto, destacamos que Lemle (2004) considera como capacidades necessárias para a alfabetização a compreensão das relações entre as letras e os sons da fala, a discriminação gráfica das letras e a discriminação dos sons da fala.

Analizamos nos próximos tópicos o trabalho desenvolvido com cada texto citado e com o alfabeto procurando dar uma melhor visibilidade ao trabalho realizado pela professora e assim compreendermos como a prática de alfabetização com crianças de seis anos foi desenvolvida.

5.1 Práticas de alfabetização desenvolvidas a partir do trabalho com o livro literário Tião Carga Pesada

O planejamento das aulas com base em um livro literário é um tipo de prática que foi descrito pela professora na entrevista inicial, quando ela relatou como planeja as suas aulas. Ela destacou ainda que é a partir da história do livro que seleciona as letras e palavras que irá trabalhar, não seguindo a sequência do alfabeto, o que foi reafirmado na última entrevista. A organização do trabalho pedagógico com a alfabetização a partir de um livro literário também foi observada por Cruz (2012) em sua pesquisa, na qual a professora utilizou o livro literário para, a partir do contexto da história, desenvolver o trabalho com um gênero textual.

No trabalho com o livro literário Tião Carga Pesada, notamos que a professora colaboradora de nossa pesquisa desenvolveu essa forma de explorar o livro literário. A partir

da história do livro, ela trabalhou o tema amizade com base nas atitudes dos personagens, promoveu reflexões sobre essas atitudes, solicitou às crianças que conversassem com os familiares sobre o que é amizade, conversou com as crianças na rodinha sobre o que os familiares disseram, perguntou para elas o que é um amigo de verdade, as respostas obtidas foram anotadas e depois usadas na elaboração de um mural sobre o tema, no qual também foram colocados os desenhos que as crianças fizeram sobre amizade. A professora ainda apresentou outro livro literário sobre o tema tanto na versão impressa quanto numa versão digital³¹.

Percebemos, assim, que a história do livro foi utilizada para desencadear as atividades desenvolvidas em torno do tema amizade. Passamos, agora, à análise das atividades desenvolvidas a partir do livro *Tião Carga Pesada* que ora tiveram o próprio livro como objeto de ensino e ora o utilizaram como desencadeador para o trabalho com outros conteúdos.

Notamos na aula do dia 17/04/2013 que a professora já havia explorado o livro na aula anterior, pois, ao corrigir o dever de casa, uma das atividades propostas estava relacionada ao nome dos personagens da história, e, após escreverem a data no caderno, também escreveram coletivamente o nome da história. Nesse dia, a professora falou que trouxe mais exemplares do livro e que iriam ver o livro em grupos. Para isso, reorganizou a sala formando trios, distribuiu um livro para cada grupo e pediu para olharem o livro e ver se identificavam alguma parte da história. Ao ler a história, a professora explorou os elementos do livro presentes na capa, as imagens de cada página, esclareceu dúvidas quanto ao significado de palavras e da lista de distribuição da editora apresentada no final do livro. Percebemos que, nesse trabalho, o livro foi utilizado como objeto de ensino, sendo explorados os elementos que o constituem (capa, ilustrações, lista de distribuição), a compreensão da história e o significado de algumas palavras e expressões.

Consideramos que a professora, ao propiciar que as crianças manuseassem o livro literário, explorando seus elementos e acompanhando a história em seu suporte original possibilitou o acesso das crianças aos aspectos constitutivos da literalidade do texto, o que

³¹ Livro: *Um amigo é alguém que gosta de você*, de Joan Walsh Anglund. Livro que a professora tem desde a infância e apresentou para as crianças em uma aula (em que a pesquisadora não estava presente) e, em outra aula, apresentou a versão digital do mesmo com alguns efeitos durante a apresentação.

muitas vezes não é possível ser respeitado quando o texto é apresentado em outro suporte, como, por exemplo, ao ser apresentado em um livro didático, como nos aponta Soares (2011).

Para Paiva e Rodrigues (2008, p. 110-111):

A interação com o livro é necessária ao letramento literário que envolve o conhecimento das características materiais do objeto, aspectos paratextuais que remetem à autoria, à editora, ao projeto gráfico que institui o diálogo entre as imagens e o texto verbal, enfim, a uma série de aspectos passíveis de serem experimentados somente com o contato direto com o livro.

Dessa forma, ao proporcionar a exploração do livro literário, este foi tomado como o objeto de ensino da atividade realizada.

Após a leitura da história, a professora conversou com as crianças sobre as manias dos personagens, promovendo uma reflexão sobre as suas atitudes. Propôs que fizessem um desenho no caderno sobre alguma parte da história e depois é que trabalhou com a escrita do nome dos personagens, promovendo uma reflexão sobre a escrita dessas palavras, como relatado abaixo:

A professora pergunta qual é o nome dos personagens. As crianças dizem que o nome do caracol é Tião e o da joaninha é Jô. Explica que vão fazer o desenho e o nome. Ensina como desenhar um caracol, pergunta como escreve a palavra Tião, as crianças dizem como escreve; quais são as letras (T, I, A, O). A professora lembra que falta uma coisa, uma criança fala que é uma cobrinha, outra diz que é o til e uma menina diz que é a letra N. A professora explica que tem o som da letra N, mas o que usam é o til, dizendo que é como se a letra estivesse gripada, pois quando estamos gripados falamos pelo nariz. Desenharam a joaninha e a professora pede para escreverem sozinhas o nome da joaninha (JÔ). Diz o nome, uma criança diz: “J e O”; a professora diz que não é para falar. Pede às crianças para escreverem. Algumas crianças escrevem JO, uma menina escreve JÔ (com acento), outras tentam escrever joaninha, mas faltando algumas letras e algumas crianças procuram no caderno em uma atividade anterior a palavra joaninha para copiarem. (Anotações do diário de campo, dia 17/04/2013)

Analisamos que a proposta de escrita do nome dos personagens ocorreu de forma significativa para as crianças, pois escreveram palavras relacionadas à história que já haviam escutado por duas vezes e também fizeram o desenho desses personagens. Destacamos, na escrita da palavra Tião, a ênfase dada à sílaba “ÃO”: ao apontar que faltava alguma coisa na palavra e as crianças falarem o que achavam que era (cobrinha, til, N), a professora estabelece

a relação entre o som da letra N e o til, ambos marcadores da nasalização de palavras e esclarece que essa palavra é escrita com til. Percebemos assim que é a partir da escrita de palavras retiradas do texto trabalhado que a professora promove a reflexão e o trabalho com os aspectos formais do sistema de escrita, compreendendo que assim essa aprendizagem torna-se significativa para a criança. Outro destaque refere-se à proposta de escreverem sozinhas o nome da joaninha, sendo que, na maioria das observações realizadas, foi feita a escrita coletiva das palavras no quadro, e as crianças copiavam as palavras no caderno. Elas utilizaram diferentes estratégias, algumas conseguindo escrever a palavra e outras utilizando o recurso a que estão acostumadas: a cópia das palavras já escritas. É interessante ressaltar que a palavra ‘joaninha’ já havia sido explorada em atividades anteriores, no trabalho realizado a partir do livro A descoberta da joaninha.

Nessa aula, a professora explorou ainda o significado de palavras e expressões da história.

[...] Quando terminam [a atividade anterior] a professora entrega a folha do dever de casa e explica cada atividade. Uma das atividades refere-se a duas expressões do livro (boa-praça e falar pelos cotovelos). A professora pede algumas crianças para explicarem essas expressões para colegas que faltaram à aula quando falaram dessas expressões [referindo-se a aula anterior]. Outra atividade é para identificarem a fala de um dos personagens. Essa fala trata da questão do aluguel. Pergunta o que é aluguel. Um menino explica o que é e ela completa. Explica que é para perguntarem para a mãe se a casa onde moram é de aluguel. [...].

(Anotações do diário de campo, dia 17/04/2013).

Figura 1: Dever de casa relacionado à história do livro literário



TAREFAS DE CASA – 17.04.2013

1. PARA PODERMOS ENTRAR NO BLOG DA NOSSA ESCOLA, PRECISAMOS APRENDER A ESCREVER O NOME DE NOSSA ESCOLA. TREINE NO ESPAÇO ABAIXO:

2. PROCURE NA LISTA DA TURMA DA NOSSA SALA (Caderno de Leituras), UMA CRIANÇA QUE SE ENCAIXE EM CADA EXPRESSÃO DO LIVRO “TIÃO CARGA PESADA”:
 - UM COLEGA BOA-PRAÇA - _____
 - UM COLEGA QUE FALA PELOS COTOVELOS - _____
3. NA HISTÓRIA, CADA BICHINHO TEM O SEU PRÓPRIO NOME. DESCUBRA QUEM É, E FAÇA O DESENHO:

TIÃO

JÔ
4. COLORA O PERSONAGEM QUE FALA ASSIM: – “VOCÊ TEM SORTE! CARREGA A CASA, MAS NÃO PRECISA PAGAR ALUGUEL...”



5. E VOCÊ? PRECISA PAGAR ALUGUEL? →

SIM
NÃO

FAÇA O DESENHO DA SUA CASA:

(Fonte: diário de campo da pesquisadora.)

Percebemos que o significado das expressões já havia sido explorado oralmente na aula anterior e foi agora retomado dentro de uma atividade proposta no dever de casa, a qual consistia em encontrar uma criança da turma que se “encaixasse” em cada expressão. Para explorar a questão do aluguel, a professora partiu da fala de um personagem, deixou uma criança explicar o que é aluguel e completou a resposta dada. No dia seguinte (18/04/2013), ao corrigir o dever de casa, explorou novamente o significado das expressões, anotou no quadro quantas crianças pagam aluguel e quantas não pagam. Depois, escreveu no quadro a data e a frase “Você paga aluguel?”, as crianças copiaram no caderno de aula, a professora pediu a um menino (que já sabia ler) para ler a frase, ele leu, ela explicou sobre o ponto de interrogação. Elas escreveram as palavras “SIM” e NÃO”, marcaram na frente de cada palavra a quantidade de respostas de acordo com o dever de casa.

Na aula do dia 02/05/2013, a professora perguntou para as crianças por que o nome do caracol era Tião Carga Pesada e uma delas respondeu que “é porque ele carrega muitas coisas”. Analisamos que, ao promover a reflexão sobre o significado do nome do caracol – e também o título da história –, a professora possibilitou que as crianças estabelecessem relações entre o conteúdo da história e o título desta. Nessa aula, retomaram o que já haviam conversado sobre as coleções do Tião Carga Pesada, a professora falou sobre as coleções que as crianças já descobriram que tinham em casa e lembrou que, no dia seguinte, iriam trazê-las para a escola.

Na aula seguinte, como combinado, as crianças, a professora e eu apresentamos na rodinha as coleções que trouxemos. Cada um falou sobre a sua coleção, a professora registrou com fotos e depois houve um momento para que todos pudessem ter contato com as coleções expostas.

Nas atividades analisadas a seguir, consideramos que o texto literário foi usado como mediador para o desenvolvimento de atividades voltadas para o ensino da língua escrita, pois observamos que a professora começou o trabalho com as coleções a partir da exploração desse elemento da história, depois explorou a escrita do nome de alguns objetos das coleções do Tião Carga Pesada e também do nome das coleções que foram apresentadas na sala de aula para os colegas. Percebemos que as palavras exploradas para o ensino da língua escrita tinham significado para as crianças, pois eram extraídas do trabalho que foi desenvolvido. Apresentamos a exploração da escrita de algumas dessas palavras, procurando compreender como foi desenvolvido o trabalho com o ensino da língua escrita.

Na aula do dia 09/05/2013, “[...] a professora recorda com as crianças quais eram as coleções que o Tião Carga Pesada tinha na história. Depois, entrega o desenho de quatro figuras das coleções: botão, dente, folha e pedra e fala que vão escrever o nome dessas figuras no caderno do alfabetário”. Ao colarem e escreverem as palavras no alfabetário, a professora deu orientações sobre a organização do mesmo, explicando como colar a figura na folha com a letra inicial, escrever as palavras na frente da figura e dentro da linha. Ao escrever as palavras enfatizou o som de algumas letras, como no caso da escrita da palavra ‘folha’:

[...] Diz a palavra folha, pede para escutarem o som e diz a primeira sílaba, enfatizando o som da letra ‘F’. As crianças dizem: ‘F com O’; ‘F com U’; ‘F com O’. A professora confirma que é ‘F com O’ e escreve no quadro. Pede às crianças que já sabem ler para não falarem, pois senão os outros colegas não vão ter a chance de responder. Pede para estas crianças escreverem as palavras sozinhas e depois conferir com a que a professora escreveu. Fala a sílaba ‘LHA’. Algumas crianças dizem que é a letra ‘L’, uma menina diz que é o ‘L com A’. A professora diz que é quase isso, mas se colocar só o ‘L com A’ vai formar ‘LA’ (algumas crianças falam junto com a professora) e a palavra vai ficar ‘FOLA’. Explica que tem uma letrinha entre o ‘L’ e o ‘A’, para fazer o som do ‘LHA’. Algumas crianças dizem que é a letra ‘I’. A professora diz que vai dar uma dica: é uma letrinha que ela falou que não tem som nenhum, mas que quando ela entra no meio do ‘L’ e do ‘A’, ela arranja um som. Pergunta qual letra que não tem som e as crianças dizem que é a letra ‘H’. A professora explica que toda vez que a letra ‘H’ aparece no início ela não tem som, mas se ela estiver no meio do ‘L’ e do ‘A’ ela vai formar ‘LHA’, não é mais ‘LA’, é ‘LHA’. Escreve no quadro, lê a palavra e pergunta como fica se tirar a letra ‘H’. Um menino diz que fica ‘FOLA’. A professora repete a palavra ‘FOLA’ e pergunta: “Com o ‘H’ fica como?” As crianças respondem: “FOLHA”. [...].

(Anotações do diário de campo, dia 09/05/2013)

Ao analisarmos a escrita coletiva da palavra *folha*, percebemos que a professora enfatizou a formação de todas as sílabas da palavra e não apenas a sílaba inicial, explorando as sílabas canônicas e não canônicas e também as ‘dificuldades ortográficas’ (no caso da sílaba LHA), fazendo com que as crianças percebessem os sons que formam cada sílaba. Para que as crianças descobrissem que o som “LH” é formado pelas letras L e H, ela deu uma dica, referindo-se a outra aula em que tratou do H no início de palavras e apresentando o som que essa letra pode ter quando associada à letra L. Dessa forma, consideramos que a professora procura promover a aprendizagem da língua escrita a partir de situações em que a proposta de escrita de determinadas palavras promovem a necessidade dessa reflexão sobre a escrita das mesmas. Também observamos uma grande ênfase na percepção dos fonemas que formam

cada sílaba. Essa forma de trabalhar com a escrita das palavras foi observada na escrita do nome das demais coleções.

Na aula do dia 15/05/2013, as crianças escreveram novamente o nome de mais quatro objetos da coleção do Tião Carga Pesada: olho, fósforo, feijão e roda. Nessa aula, a professora pediu às crianças para tentarem escrever sozinhas as palavras roda e olho, depois foi que escreveu no quadro com a ajuda das crianças e elas conferiram se escreveram corretamente.

A última figura é a figura do olho. As crianças colam na letra 'O' e tentam escrever sozinhas a palavra. A professora fala que já tem crianças tentando escrever a palavra sozinhas, fala para todos tentarem escrever, passa entre as mesas olhando e me convida para olhar também o que elas escreveram. Um menino pergunta para a professora se tem a letra H na palavra (ele tinha escrito OLO), ela pergunta por que ele acha que tem a letra H e ele diz que foi o colega que disse (o colega que já está conseguindo escrever as palavras sozinho). Algumas crianças escreveram só a letra inicial (O), outra escreve OVO, outras OO e outras OLO, quando olhei os cadernos. A professora elogia as crianças por estarem tentando escrever sozinhas, fala que elas devem escrever do jeito que elas acham que é para escrever a palavra e diz que agora vai escrever a palavra no quadro e elas vão comparar com a que escreveram. Fala que algumas crianças escreveram O, L, O e realmente tem estas letras na palavra, mas se escrever só estas três letras fica 'OLO', "pois L com O fica LO". Falta ainda uma letrinha entro a letra L e a letra O para formar o som 'LHO'. Uma menina diz que é a letra 'I', a professora explica que parece o som da letra I, mas não é. Fala que é uma outra letra que forma esse som. Algumas crianças dizem que é a letra 'H'. Então a professora escreve a palavra no quadro e as crianças corrigem no caderno. O menino, que havia escrito certo e falado para o colega que faltava a letra H na palavra que ele escreveu, diz para este menino que estava certo ("Não te falei?"). A professora conversa com este menino explicando que era para cada um escrever do seu jeito.

(Anotações do diário de campo, dia 15/05/2013)

Nessa proposta de escrita individual da palavra, percebemos que as crianças tentaram escrever do jeito que achavam que era, sendo incentivadas pela professora para que escrevessem do jeito delas. Novamente, explora uma palavra com sílabas não canônicas e com a 'dificuldade ortográfica' (LH). Ela valorizou o que elas conseguiram escrever, as letras que elas conseguiram identificar na palavra, dizendo que essas letras fazem parte da palavra, mas que ainda falta uma letra pra formá-la. As crianças é que disseram qual letra era essa. Quando escreveu a palavra correta no quadro, elas compararam com a que escreveram e corrigiram. Na escrita do nome dessas quatro coleções, percebemos um trabalho com o

sistema de escrita similar ao desenvolvido nas atividades descritas anteriormente em que a escrita das palavras e a reflexão sobre a formação dessas foi realizada a partir de palavras retiradas do texto e ainda uma forte ênfase no reconhecimento dos fonemas. A diferença que percebemos foi a proposta de que as crianças escrevessem sozinhas duas palavras ('roda' e 'olho') e depois corrigiam junto com a professora, proposta esta não observada nas demais atividades.

Na aula do dia 16/05/2013, a professora apresentou no data show as fotos das coleções apresentadas em outra aula e as crianças escreveram o nome das coleções em uma folha com o alfabeto. Quando apresentava cada foto às crianças, falavam quem era o colega e qual a sua coleção (ou coleções). Percebi que elas estavam entusiasmadas ao realizar a atividade, na expectativa de ver sua foto no data show e escrever o nome da sua coleção. Quando havia coleções repetidas, a professora mostrava que era a mesma coleção do outro colega e que já haviam escrito o nome dela. Apresentamos, abaixo, a escrita coletiva do nome de uma dessas coleções.

Mostra no data show a foto da primeira coleção, que é de pulseiras, pergunta qual é a primeira letra, elas dizem que é a letra P. Pede para procurarem na folha onde está a letra P, explica que a letra está num quadrinho e em frente tem uma fichinha onde vão escrever o nome da coleção. Pergunta como escreve, falando a palavra com ênfase na primeira sílaba. As crianças dizem 'P com U', escreve no quadro, elas copiam. Fala que tem mais uma letra e geralmente a gente não percebe o barulho dessa letra, mas diz que vai fazer o barulho para as crianças perceberem. Fala a sílaba enfatizando o som da letra L no final. Algumas crianças dizem que é a letra U, ela diz que a letra U já está escrita, outra criança diz que é a letra L e uma criança diz que é o 'L com U'. A professora explica que é só a letra L, porque é como se tivesse mais uma letra U, e repete a sílaba enfatizando o som do 'U' e do 'L'. Diz a próxima sílaba enfatizando o som do 'S', elas identificam o som do 'S', a professora diz que é com um S só. Fala que depois é o som de duas vogais, pronuncia enfatizando os dois sons e as crianças identificam: "É o E e o I". Escreve no quadro, lê o que já escreveram (PULSEI) e fala a sílaba que falta (RA), enfatizando o som da letra R. As crianças dizem: "R com A".

(Anotações do diário de campo, dia 16/05/2013)

Figura 2: Escrita coletiva do nome das coleções apresentadas

16/05/13

☐ CARRINHO

NOSSAS COLEÇÕES

A		N	
B	BOLINHA	O	
C	CARTINHA	P	PULSEIRA
D	DINHEIRO	Q	
E		R	
F		S	
G		T	TAMPINHA
H		U	
I		V	
J		W	
K		X	
L	LIVRINHO	Y	
M	MOEDAS	Z	

(Fonte: diário de campo da pesquisadora)

Como nas atividades analisadas anteriormente, a escrita coletiva da palavra também explorou a formação de todas as sílabas, canônicas e não canônicas, com ‘dificuldades ortográficas’, promovendo a reflexão sobre a formação de cada sílaba e a ênfase no reconhecimento de fonemas.

Ao analisarmos as atividades de escrita de palavras relacionadas ao contexto do livro literário, consideramos que a escrita coletiva de palavras foi o que predominou nessas atividades e ainda a forte ênfase, dada a percepção dos fonemas que formavam as sílabas de cada palavra, explorando as diferentes formações de cada sílaba. Com relação à ênfase dada à percepção dos fonemas, podemos perceber que essa é uma preocupação da professora e que,

em uma das observações realizadas, ela deixou claro em sua fala que esta é uma aprendizagem importante para as crianças.

A professora diz: “Nós estamos aprendendo a ler e a escrever. Na hora da gente aprender se a gente ficar com o ouvido bem atento, bem esperto, a gente aprende mais fácil. A gente tem que ficar com o ouvido esperto para ouvir o barulhinho das letras, porque vai ter uma hora que vocês vão ter que escreverem sozinhos. Você vai ter que saber fazer o barulhinho da letra. Quanto mais a gente prestar atenção, mais rápido a gente aprende o som das letras”. (Anotações do diário de campo, dia 16/05/2013)

Nessa fala da professora para as crianças no momento em que estavam escrevendo o nome das coleções que trouxeram para a escola, percebemos que ela destaca que é preciso perceber o *barulhinho da letra* para saber escrever as palavras e por acreditar nisso é que, ao propor a escrita de palavras, enfatiza o reconhecimento dos fonemas. Essa importância atribuída ao reconhecimento dos fonemas é reflexo da formação da professora, como analisado anteriormente ao tratarmos do perfil dela, e será analisada ao final deste capítulo.

No trabalho desenvolvido a partir do livro literário *Tião Carga Pesada*, consideramos que a prática observada buscou explorar os elementos presentes na história, como os temas amizade e coleções, oportunizou a leitura do livro por duas vezes e a exploração deste, trabalhou o significado de palavras e expressões da história e também propiciou a escrita de palavras retiradas da história e de atividades relacionadas a esta, promovendo a reflexão sobre os aspectos formais da língua escrita, enfatizando a exploração de unidades mínimas da palavra, como os fonemas. Dessa forma, o trabalho observado, realizado a partir do livro literário, contrasta com o que foi observado por Almeida (2012) sobre esse recurso ser utilizado como meio de acalmar as crianças após o recreio e se aproxima do que foi observado por Cruz (2012) quanto à sua utilização para o trabalho com um gênero textual.

5.2 Práticas de alfabetização desenvolvidas a partir do trabalho com a parlenda dos dedos


O trabalho desenvolvido com a parlenda dos dedos teve início a partir de uma atividade proposta no livro de *Alfabetização Matemática*, cuja finalidade era explorar a

quantidade e o numeral cinco. Na página do livro há um quadro com a parlenda dos dedos das mãos.


Figura 3: Página do livro didático de matemática com a parlenda dos dedos

9. LEIA COM O PROFESSOR E COM SEUS COLEGAS ESTA PARLENDAS, QUE APRESENTA OS NOMES POPULARES PARA OS DEDOS DAS MÃOS.

DEDO MINDINHO
SEU VIZINHO
PAI DE TODOS
FURA-BOLO
MATA-PIOLHO
PARLENDAS POPULAR.



AGORA, ESCREVA O NÚMERO CINCO.



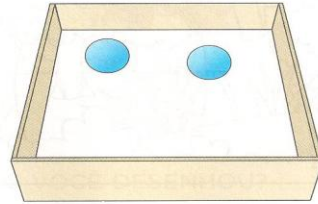
5 5 5

CINCO CINCO

DESENHE O CONTOURNO DE UMA DE SUAS MÃOS EM SEU CADERNO E PINTE-O. DEPOIS, DE ACORDO COM A PARLENDAS, ESCREVA O NOME DE CADA DEDO.

QUANTOS DEDOS HÁ EM UMA DAS MÃOS? _____ DEDOS

10. DESENHE BOLINHAS NA CAIXA PARA COMPLETAR 5 UNIDADES.



35

Fonte: arquivos da pesquisadora

Antes de explorar a parlenda, a professora perguntou se as crianças conheciam alguma brincadeira com os dedos das mãos, uma menina disse que sabia e mostrou a brincadeira para a turma (ela mostrava os dedos e os colegas diziam a quantidade apresentada). A professora indicou no livro onde estava escrita a parlenda, leu para as crianças, depois fez a brincadeira junto com as crianças fazendo-as mostrar cada dedo à medida que falavam a parlenda e explorou o significado do nome de cada dedo. Depois, fizeram a atividade proposta no livro. Nessa aula (dia 25/04/2013), ainda fizeram o contorno da mão direita e recortaram.

Percebemos que a professora, para desenvolver esse trabalho, partiu de um texto apresentado no livro didático de Matemática, verificou se as crianças conheciam alguma brincadeira que envolvesse os dedos das mãos, permitiu que a criança mostrasse o que sabia e depois foi que explorou o texto, lendo o texto escrito no livro e realizando a brincadeira com os dedos. Ao promover a compreensão dos nomes de cada dedo, procurou fazer com que as crianças refletissem sobre o significado da brincadeira. Nessa atividade, a parlenda foi o objeto de ensino, pois foi explorada de acordo com a sua função. Destacamos que essa atividade exemplifica o que a professora disse na entrevista final: quando vê que tem condições de explorar uma atividade de outras formas, ela aproveita ao máximo e depois faz exatamente o que o livro está pedindo por causa das crianças que já sabem ler e vão perceber que o que está escrito no livro também foi feito.

Consideramos ainda que a professora, ao explorar o texto presente no livro didático para desenvolver outras atividades diferenciadas, está expandindo e ampliando a proposta desse material e, dessa forma, “[...] *reconstruindo-a a partir de dispositivos inerentes ao seu ‘saber-fazer’*”, o que também foi observado por Macedo (2005) em relação ao uso do livro didático em uma das turmas por ela pesquisadas.

Na aula seguinte, recordaram a parlenda e o significado do nome de cada dedo, numeraram os dedos da mão que recortaram na aula anterior na ordem em que são apresentados na parlenda. A professora entregou uma folha com a parlenda escrita em uma tabela, sendo que a primeira coluna estava vazia e, na segunda, estava escrito o nome dos dedos, porém fora da ordem apresentada na parlenda.

Figura 4: Atividade sobre a parlenda dos dedos



Fonte: diário de campo da pesquisadora

As crianças precisavam identificar onde estava escrito o nome de cada dedo de acordo com a ordem da parlenda e numerá-los, como fizeram com a mão que recortaram. A professora enfatizou o som inicial de cada nome para as crianças identificarem onde estava escrita cada palavra. Dessa forma, o que observamos é que a ênfase dada ao trabalho com a parlenda nessa aula foi a identificação do nome dos dedos a partir do reconhecimento do som inicial das palavras, sendo a parlenda o objeto de mediação para o trabalho com o sistema de escrita. Nessa aula, as crianças também leram cada parte da parlenda, e a professora gravou para colocar o som em um jogo que iria montar.

No dia 08/05/2013, quando foram para a aula de informática, a professora falou que montou o jogo da parlenda, mas ainda não havia colocado no blog da escola e explicou que teriam que entrar no seu blog para jogar este jogo. Para isso, as crianças tiveram que digitar o nome da professora para pesquisar. Ela montou um jogo com a parlenda dos dedos que consiste em encontrar o nome de cada dedo indicado na imagem e clicar sobre ele³². Algumas crianças que acompanhei identificaram as palavras pela letra inicial, outras só identificaram as vogais das palavras e outras clicavam em todas as palavras até acertar qual era a palavra. Isso demonstra que, em um jogo, as crianças desenvolvem diferentes estratégias para atingir o objetivo final, que era acertar a palavra que completava o jogo.

Percebendo que algumas crianças estavam com dificuldades para jogar, na aula do dia 16/05/2013 a professora apresentou o jogo no data show, na sala de aula, e explicou como jogá-lo, mostrando o nome de cada dedo e, com a ajuda das crianças, identificavam os nomes pela letra inicial. Ao concluir o jogo, ela mostrou nos créditos o nome das crianças que gravaram o nome dos dedos e de quem era a mão que aparecia no jogo.

Observamos também na aula do dia 07/06/2013 que a professora confeccionou (com papel) um jogo com a parlenda dos dedos no qual a proposta é encontrar as fichas com o nome de cada dedo e colocá-las nos espaços em frente a eles. Esse jogo foi disponibilizado para as crianças no final da aula observada junto com outros jogos relacionados à formação de palavras, quantidades, ordem alfabética e numérica.

³² O jogo da parlenda consiste em as crianças identificarem as palavras que formam o nome de cada dedo. Na parte de cima, há a figura de uma mão, a qual vai apresentando os dedos na ordem da parlenda, à medida que a criança acerta o nome do dedo indicado. Em frente à figura da mão, aparecem espaços de acordo com o número de palavras do nome de cada dedo. Na parte de baixo, estão as palavras da parlenda distribuídas de forma aleatória. As palavras estão escritas todas com letra palito, porém com cores e formas diferentes. As crianças precisam identificar quais são as palavras, clicar em cima delas e elas aparecem no espaço de cima, mas continuam na parte de baixo.

Percebemos que a professora utilizou diferentes recursos em sua prática, sendo um deles o uso de recursos tecnológicos, como o computador, a internet e o data show, e também jogos por ela confeccionados, todos esses recursos utilizados com a função de auxiliar no processo de alfabetização das crianças.

Ainda em relação ao trabalho desenvolvido a partir da parlenda dos dedos, destacamos uma atividade de escrita espontânea, a qual a professora denomina de “escondidinho”.

No dia 03/05/2013, ao corrigir o dever de casa, uma das atividades propostas era a leitura da parlenda dos dedos no caderno de leitura. A professora, então, pediu às crianças para lerem a parlenda, indicou a primeira letra da parlenda e as crianças “leram”, colocando o dedo em cada parte. Depois, entregou a figura de uma mão e uma folha, orientou onde iriam escrever o nome, a data e colar a figura. Explicou que fariam um escondidinho.

Vão escrever a parlenda dos dedos do “jeitinho de criança”. Diz para falarem a parlenda, pensarem no som, olharem as letras do alfabeto e escreverem do jeito delas. As crianças falam baixinho as partes da parlenda enquanto tentam escrever. Um menino diz que não sabe, a professora fala para ele pensar nas palavrinhas. Ele diz baixinho: “Dedo... de... é com D”.
(Anotações do diário de campo, dia 09/05/2013)

A proposta da escrita espontânea da parlenda após a exploração desta em diferentes atividades demonstra que a avaliação da escrita desenvolvida pela professora tem um sentido para a criança, pois escreveram a partir do que foi trabalhado em sala de aula, e não palavras soltas, desvinculadas do que estava sendo ensinado na sala de aula.

Analisamos que, no trabalho desenvolvido a partir da parlenda, primeiro, a professora explorou esse texto, lendo e repetindo a parlenda com as crianças, realizou a brincadeira, refletiu sobre o significado do nome de cada dedo e depois usou a parlenda para trabalhar outros conteúdos, como o reconhecimento e a escrita de palavras, a elaboração de jogos e ainda a avaliação da escrita, atividades essas voltadas para o processo de alfabetização das crianças. Destacamos ainda a forte ênfase no reconhecimento dos fonemas, visto que, nas atividades em que precisavam identificar o nome de cada dedo, ela enfatizava o som inicial para que as crianças pudessem perceber qual era a palavra. Dessa forma, a parlenda foi utilizada, primeiro, como objeto de ensino e depois como desencadeadora para outras atividades.

5.3 Práticas de alfabetização desenvolvidas a partir do trabalho com a poesia *A foca*, de Vinícius de Moraes

Desenvolver a prática pedagógica com base em um contexto vivenciado na escola foi outra forma de organização do trabalho com a alfabetização que observamos na turma pesquisada. Partindo da proposta de escolha do nome da biblioteca da escola, da realização de um sarau com as poesias de Vinícius de Moraes e da preocupação em trabalhar com rimas foi que a professora desenvolveu o trabalho com a poesia *A foca*.

Percebemos que, na aula do dia 26/03/2013, a professora começou a desenvolver uma atividade com rimas, mas que as crianças não compreenderam. Ela colou no quadro fichas com algumas palavras (partes do corpo: mão, nariz, olho, joelho, bumbum, perna, pé, umbigo), mostrou as partes do corpo que estavam escritas nas fichas, pediu algumas crianças para identificarem essas palavras no quadro e explicou que iriam fazer uma atividade sobre o palhaço que envolvia rima, era uma poesia sobre o palhaço. Perguntou para as crianças quem lembrava o que é rima, visto que já haviam falado sobre isso numa aula anterior; explicou que rima “*é quando as palavras terminam com o mesmo som*” e deu exemplos de palavras que terminam com ‘ão’. Ao solicitar que as crianças falassem outras palavras que terminassem com esse som, muitas não conseguiram identificar o que a professora pediu e diziam o nome de algumas letras. Percebendo a dificuldade das crianças, a professora não concluiu essa atividade e, em outras aulas, trabalhou com a rima a partir de determinadas palavras (como Tião, trator, bolinha, João). Indagada na entrevista final sobre essas observações a professora confirmou sua preocupação com o trabalho com as rimas, expondo suas percepções em relação a essa atividade inicial:

O que aconteceu é que eu percebi que eles estavam com uma defasagem ali nas rimas e eu me preocupei. Eu falei, aí o que eu fiz, pensei: vou trabalhar um monte de palavras, pensando em rima (...). Falei: ‘não, eu vou trabalhar com uma palavra, que eu vou puxar bastante rima, pego outra depois e trabalho bastante rima’, entendeu? Pra eles perceberem essa... que no caso é a terminação, né. (Entrevista realizada em 08/11/2013)

Essa fala da professora demonstra sua preocupação com a aprendizagem da rima pelas crianças, sendo o trabalho com a rima algo sempre presente nos anos iniciais de escolarização. Unindo esta preocupação em trabalhar com a rima e o contexto da escola de

explorar as poesias de Vinícius de Moraes foi que a professora desenvolveu o trabalho com a poesia *A foca*, o qual procuramos analisar a seguir.

A partir da proposta de escolha de um nome para a biblioteca da escola, na aula do projeto Faz de Conta do dia 25/04/2013, a professora do projeto propôs o trabalho com as poesias de Vinícius de Moraes, sendo este o nome cogitado para a biblioteca. Dessa forma, propôs à professora e às crianças da turma observada que ensaiassem algumas poesias desse autor para apresentação no sarau em uma sexta-feira no momento de contação de histórias. As outras turmas do primeiro ano também iriam apresentar poesias dele no sarau. Nesse dia, a professora do projeto leu algumas poesias de Vinícius de Moraes do livro *Arca de Noé*. As crianças já conheciam a maioria das poesias lidas. As duas professoras e as crianças decidiram coletivamente quais seriam as poesias que essa turma iria apresentar e depois já ensaiaram como seria a atividade, dividindo as crianças em grupos para apresentar algumas poesias e escolhendo uma poesia que teria a participação de toda turma. Em mais três aulas, observei o ensaio das poesias e a apresentação no sarau aconteceu no dia 10/05/2013.

Na sala de aula a professora, utilizou a poesia *A foca* para desenvolver diferentes atividades. Na aula do dia 08/05/2013, explorou a poesia escrita na folha e colada no caderno de leitura, pediu para encontrarem o título e circularem, depois pediu para escolherem uma cor bem clara para colorirem o nome do autor, mostrou onde estava escrito e qual era o nome. Em seguida, explicou que na poesia há algumas palavras que rimam e que iriam procurar essas palavras e colori-las. Ela leu cada estrofe e, junto com as crianças, identificou as palavras que rimavam. O trecho do diário de campo abaixo apresenta parte de como essa atividade foi desenvolvida.

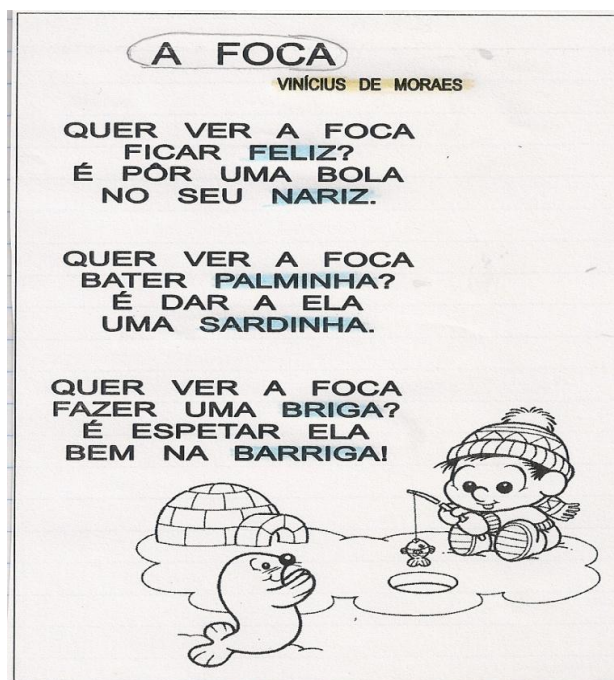
(...) Quando a professora lê a segunda estrofe, pede para prestarem atenção nas palavras que rimam e um menino identifica a palavra sardinha. A professora pergunta qual palavra rima com sardinha, as crianças dizem o nome de algumas letras (C, S). Ela explica que não é a letra, que é a palavra que vai rimar com a outra palavra. Lê novamente a estrofe e pergunta qual palavra rima com sardinha. As crianças dizem: “paz”, “foca”, “pipoca”, “palminha”. A professora pergunta quem falou palminha e o menino que falou se identifica. Ela diz que está certo e repete as palavras, dizendo cada sílaba, enfatizando a sílaba final e ainda acrescenta outras palavras: “PAL-MI-NHA, SAR-DI-NHA, CA-SI-NHA, BAR-RI-GUI-NHA, PE-QUE-NI-NI-NHA, CO-LE-GUI-NHA, CA-DEI-RI-NHA”. Uma criança diz: “piquenique”. A professora repete: “PI-QUE-NI-QUE”, e pergunta se rimou. Repete todas as palavras que disse antes e a palavra piquenique. As crianças identificam que esta palavra não rima com as outras. Quando orienta as crianças a procurarem as palavras na poesia, mostra a letra

inicial e a sílaba final (por exemplo: a palavra sardinha começa com a letra S e termina com 'NHA', N, H, A). Na terceira estrofe, identificam oralmente as palavras que rimam (briga e barriga). A professora escreve as palavras no quadro, dizendo: "Briga que começa com B" (escreve a sílaba BRI), "com o GA de Galileu"³³ (escreve GA, formando a palavra BRIGA). Depois escreve a palavra barriga, dizendo cada sílaba à medida que escreve no quadro e reforça a sílaba final: "GA de Galileu". Encontram as palavras na poesia e colorem.

(Anotações do diário de campo, dia 08/05/2013)

Nessa atividade de exploração da poesia, a professora procurou trabalhar com os seus elementos característicos ao pedir para identificarem o título da poesia, o nome do autor e as palavras que rimam em cada estrofe. Percebemos que a grande preocupação ao explorar a poesia é com o reconhecimento das rimas e, por isso, a professora enfatiza a sílaba final das palavras que rimam, procurando chamar a atenção das crianças para isso. Quando as crianças não conseguem perceber, como quando dizem o nome de letras ou uma palavra que não rima, ela tenta fazer com que as crianças percebam o que ela está pedindo, que encontrem as palavras que terminam com o mesmo som. Consideramos que, nessa aula, a poesia foi utilizada como objeto de ensino, pois foram explorados os seus elementos, como título, autor, as rimas em cada estrofe, ou seja, sua organização estrutural. Ressaltamos que a preocupação da professora ao trabalhar com a poesia é que as crianças percebam a rima, que é um dos elementos que fazem parte da poesia. Além disso, a poesia foi trabalhada no contexto de um sarau, cumprindo devidamente a função social que a leitura desse gênero textual requer, ou seja, a leitura como fruição.

³³ Nome fictício de uma criança. Nesta pesquisa todos os nomes apresentados serão fictícios, para garantir o anonimato dos sujeitos envolvidos.

Figura 5: Poesia *A foca*

Fonte: diário de campo da pesquisadora

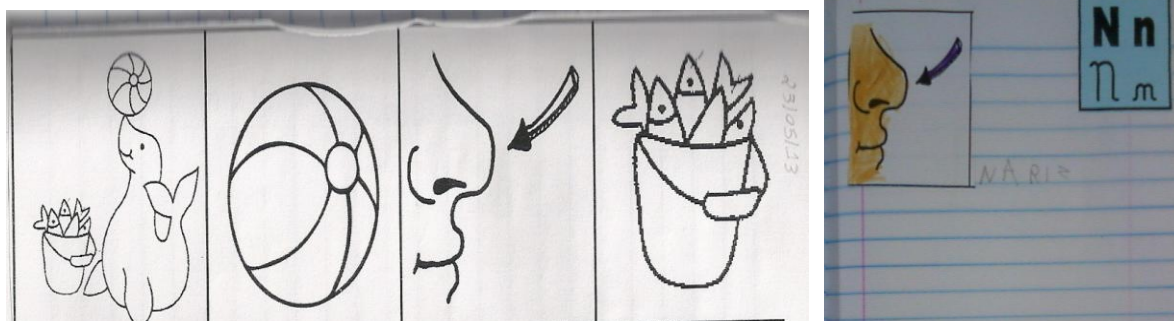
Em outra aula (dia 23/05/2013), a professora colou a primeira estrofe da poesia no quadro, disse para as crianças que era um texto que elas já conheciam, mas não falou qual era, pediu para olharem e ver se conseguiam ler alguma palavra e depois chamou as crianças que disseram ter conseguido ler para mostrar a palavra que encontraram. Algumas delas conseguiram ler algumas palavras (BOLA, FOCA, NO), outras identificaram a letra inicial de determinadas palavras e falaram outras; por exemplo, apontavam a palavra FICAR e liam FOLHA, ou a palavra SEU e liam SAPO. Nessas situações, a professora dizia que a palavra começava com aquela letra, valorizando que a criança já estava reconhecendo o som inicial, mas que não era aquela palavra que estava escrita ali. Depois perguntou se alguma criança tinha conseguido ler o texto todo e, entre as seis crianças que levantaram a mão, chamou uma para ler. Quando a criança leu, os colegas descobriram que o texto era a poesia da foca. Fez o mesmo procedimento com a segunda estrofe. Com a terceira, fez diferente: falou algumas palavras e chamou as crianças para mostrarem esta palavra no texto. Apenas uma criança teve dificuldade para encontrar a palavra BRIGA: ela mostrou a palavra BEM, a professora disse que começava com essa letra, mas não era aquela palavra. Pediu para prestar atenção no segundo som, falou a sílaba inicial enfatizando o som da letra R nessa sílaba e a criança apontou a palavra QUER. A professora pediu para prestar atenção na última sílaba, falou a palavra, e ela então mostrou a palavra BRIGA. Outra criança leu a estrofe toda para a turma.

Consideramos que, nessa atividade, a poesia serviu como instrumento para trabalho com a alfabetização, já que tinha como objetivo verificar o que as crianças já conseguiam ler sozinhas, quais palavras já identificavam no texto e aquelas que já conseguiam ler sozinhas o texto todo. Percebemos também a valorização no reconhecimento de fonemas para possibilitar a identificação de determinadas palavras. Na atividade seguinte, também consideramos que a poesia foi utilizada para desenvolver o trabalho com o ensino da língua escrita.

Após explorarem o texto escrito da poesia, a professora entregou para as crianças uma ficha com quatro figuras (foca, bola, nariz, sardinha) relacionadas à poesia para colarem e escreverem os nomes no caderno do alfabetário. Nas figuras da bola e da foca, as crianças falaram o nome de cada letra, a professora escreveu no quadro e elas copiaram no caderno. Na figura do nariz, trabalhou da seguinte forma:

Na figura do nariz, a professora faz o som da letra N, as crianças identificam e procuram esta letra no caderno do alfabetário. Um menino mostra o caderno para a professora e pergunta se aquela letra é a N. A professora diz que sim e explica para a turma que tem quatro formas de escrever a letra N. Escreve no quadro (N, n, N, n), mostrando que são estas letras que estão escritas no alfabetário. A professora pede para prestarem atenção no último som da palavra e pergunta que som é esse. As crianças dizem que é o som da letra S, ela diz que tem esse som sim, mas escreve com a letra Z, pois a letra Z em algumas palavras também tem esse som. Mostra a palavra feliz que também tem este som no final, mas escreve com a letra Z. Faz o som da primeira sílaba da palavra nariz (NA, enfatizando o som de cada letra), as crianças falam quais são as letras, a professora escreve no quadro. Uma das crianças que já escreveu a palavra, fala as letras da segunda sílaba. A professora pede para esperarem porque ainda não fez o som dessa sílaba. Fala que quem escreve primeiro quer falar antes dela fazer o barulho, assim as outras crianças não vão descobrir qual é a letra. Pede para quem já escreveu para conferir se escreveram certo.
(Anotações do diário de campo, dia 23/05/2013)

Figura 6: Figuras da poesia e palavra escrita no alfabetário



Fonte: diário de campo da pesquisadora

Percebemos na escrita da palavra nariz que, primeiro, a professora destaca o som da última letra dessa palavra (Z), mostrando que tem o mesmo som da letra S, mas esta palavra é escrita com a letra Z, ensinando, assim, as irregularidades da Língua Portuguesa e, ainda, que apresenta para as crianças as quatro formas de escrever a letra N, que está no caderno do alfabetário. Outro ponto a ser destacado refere-se à importância atribuída pela professora à identificação dos fonemas, pois considera que, para a criança descobrir qual é a letra de determinada sílaba, ela precisa primeiro prestar atenção no som desta e, quando uma criança que já consegue escrever a palavra sozinha diz as letras que formam a sílaba antes de a professora fazer o som, não permite que as demais crianças percebam o barulho para, assim, relacionar à letra correspondente. Já a escrita da palavra sardinha, a professora explorou de outra forma.

Na figura da sardinha identificam e procuram a letra S. Um menino diz que é a figura de um peixe. A professora, junto com a turma, explica para ele que sardinha é um tipo de peixe. Mostra as quatro formas de escrever a letra S (S, s, Ś, ś). Antes de escrever a palavra, pergunta quantas vezes elas têm que abrir a boca para falarem esta palavra. As crianças falam a palavra, contam e dizem que são três vezes. A professora faz o som de cada sílaba e escreve no quadro. Pede para conferirem se escreveram certo a palavra. Conta quantas letras tem a palavra e pede para conferirem se a palavra que escreveram tem oito letras. (Anotações do diário de campo, dia 23/05/2013)

Na palavra sardinha, a professora, além dos sons que formam a palavra, explorou a quantidade de sílabas e de letras, uma prática considerada comum no início do trabalho com a apropriação do sistema de escrita alfabética, observada apenas nesta atividade durante a pesquisa realizada.

Analisamos que a prática desenvolvida nesta aula (23/05/2013) estava voltada para a apropriação do sistema de escrita, tendo o texto da poesia como instrumento mediador para desencadear as atividades desenvolvidas. Destacamos que, ao explorar palavras retiradas da poesia, a professora busca fazer com que a escrita dessas palavras tenha um significado para as crianças, pois estão relacionadas ao texto que estavam trabalhando.

Dando continuidade ao trabalho com a poesia na aula do dia 24/05/2013, leram em duplas a poesia no caderno e depois a professora propôs a elaboração de novas rimas para poesia. Ela falava o primeiro verso novo de cada estrofe da poesia (Quer ver a foca sentir cosquinha?; Quer ver a foca ficar zangada?; Quer ver a foca virar um leão?), apontava para

uma criança que estava com o dedo levantado e a criança falava o que pensou. A maioria das crianças conseguia formar novas rimas para a poesia, algumas tiveram um pouco de dificuldade, e uma menina não conseguia entender a questão de formar rimas, mas nas respostas que apresentava havia um sentido que completava a parte anterior, como podemos perceber no trecho abaixo.

*A professora fala a outra parte da poesia: “Quer ver a foca ficar zangada?”
 Pedre para pensarem na rima e adota o mesmo procedimento da parte anterior (fala a primeira parte da poesia, aponta para uma das crianças que está com o dedo levantado e a criança fala o que pensou). As crianças dizem: “É dar a ela uma... parada, paulada, aguada, chutada, bolada, cintada, chicotada, vassourada, pancada, enxaguada, goiabada (professora diz que foi nisso que pensou), agulhada.” Um menino disse: “É dar a ela uma gandaia”. Uma menina disse: “É deixar o sinal parar”. A professora falou que não rimou. Outro menino fala: “É dar a ela uma palavra”. Ela diz que parece que rima, mas não rimou, é um pouco diferente. Me pergunta se concordo, e eu digo que sim. A menina (A) – que não conseguiu falar nenhuma rima na primeira parte – disse: “É jogar uma pedra nela”. A professora explica que não rimou. Depois esta menina fala: “É falar palavrão com ela”. A professora repete a poesia e mostra que não rimou com zangada (Quer ver a foca ficar zangada? É falar palavrão com ela). Repete para ela o que os colegas já disseram e mostra as palavras que rimam (zangada- parada; zangada- paulada). A menina (A) fica pensando e depois de um tempinho diz: “É dar nela uma bundada”.*

(Anotações do diário de campo, dia 24/05/2013)

Percebemos que a maioria das crianças que participou da atividade conseguiu completar a rima. Duas crianças tentaram completar a rima, mas as palavras por elas escolhidas (gandaia, palavra) não rimavam com a palavra da parte anterior (zangada). A menina que estava com dificuldade para formar rimas completou a mesma palavra com frases que davam sentido ao texto (pois a foca provavelmente ficaria zangada se jogassem uma pedra nela ou falassem um palavrão com ela), porém essas frases não rimavam com o verso anterior, e esse era o objetivo da professora com tal atividade: que as crianças conseguissem formar novas rimas para a poesia. Nessa situação, ela não atentou para a “essência poética” das repostas apresentadas por esta menina, pois seu foco de trabalho era com a rima. Isto não quer dizer que a professora não se preocupou com o sentido das frases apresentadas pelas crianças para completar a poesia, visto que, em determinadas situações, ela mostrava que, apesar de a frase completar a rima, ela não estava adequada, como quando um menino, para completar o verso “Quer ver a foca virar um leão?”, disse: “É tomar dela um carnão”. A professora falou que rimou, mas que essa palavra era esquisita, e o menino disse que já havia

tido duas palavras esquisitas. E ainda quando, na sequência dessa aula, selecionaram uma das rimas formadas para anotarem no caderno, a professora leu as frases que as crianças disseram e comentou algumas que não ficaram com um “sentido legal” e sugeriu uma delas, que completava o verso anterior tanto em relação à rima quanto ao sentido (Quer ver a foca virar um leão? É tomar dela o seu pião).

Após formarem oralmente as novas rimas, a professora explicou que iriam escolher algumas delas para escreverem a poesia. E ao escreverem a poesia é que trabalhou com o sistema de escrita.

Escreve no quadro o primeiro verso: QUER VER A FOCA, lembrando do espaço entre as palavras. Explica que agora vão escrever debaixo desta parte, pois vão fazer igual ao Vinicius de Moraes. Fala para soltarem o espaço de um dedo da linha de cima e pergunta como escreve VIRAR. As crianças falam as letras e a professora reforça o som do R (final). Pergunta como escreve UM, lembra que é um numeral que todas elas já conhecem, mas que não podem escrever o numeral, e sim a palavra. Pergunta como escreve e algumas crianças falam: “U e M”. Depois escreve a palavra LEÃO. Ao perguntar como escreve, reforça o som do ‘E’ e do ‘ÃO’. Quando termina de escrever, lê a frase em tom de pergunta (interrogativa) e fala que tem um ponto. Uma menina diz que é o ponto de interrogação. A professora fala que é este mesmo, “o ponto da pergunta”. Pedir minha ajuda para escolher a parte para completar a poesia. Lê o que as crianças falaram (tinha me pedido para anotar o que as crianças falaram), comenta algumas que não ficaram com um sentido legal, sugere uma delas (é tomar dela o seu pião) e eu e as crianças concordamos com a escolha. A professora escreve no quadro com a ajuda das crianças. Fala que o E tem acento. Fala as palavras e as crianças falam as letras. Reforça o som da letra R na palavra TOMAR. Na palavra SEU, faz o som da letra inicial e elas identificam. Fala que são duas vogais depois. Um menino fala com outro que é a letra C e ele pergunta: “C é vogal por acaso?” As crianças dizem “E e U”. Falam como escreve a palavra PIÃO, ela escreve no quadro e lembra que tem um ponto final. (Anotações do diário de campo, dia 24/05/2013)

Ao escreverem coletivamente uma das novas estrofes para a poesia, a professora mostrou a estrutura de uma poesia, dizendo que iriam escrever “igual ao Vinicius de Moraes”, colocando um verso debaixo do outro, e toda vez que terminavam de escrever um verso lembrava que iriam escrever debaixo da linha que tinham escrito anteriormente, soltando o espaço de um dedo da linha de cima. Destacamos que, ao chamar a atenção das crianças para essa organização dos versos, ela está explorando a estrutura convencional do texto estudado, aspecto este que precisa ser ensinado por alguém que já domina essas convenções.

Na escrita da estrofe, explorou também o espaçamento entre as palavras, o uso dos sinais de pontuação (ponto de interrogação e ponto final), além da formação de palavras, enfatizando determinados fonemas. Dessa forma, a professora conciliou a leitura da poesia de um autor conhecido pelas crianças à formação de novas rimas para a poesia e ainda à exploração do sistema de escrita alfabética em uma mesma aula. Analisamos assim que é a partir de uma proposta de reescrita coletiva da poesia, enfatizando a formação de novas rimas, que a professora desenvolveu sua prática de alfabetização, contemplando o ensino dos aspectos formais da escrita alfabética.

Ainda em relação ao trabalho com rimas, observamos, na aula do dia 29/05/2013, na correção do dever de casa, uma atividade na qual as crianças deveriam completar o seguinte verso: “Quer ver a foca deitar no chão?”. A professora pediu para cada criança ler o que escreveu e me pediu para anotar as respostas, porque depois iria montar um cartaz com as rimas formadas pelas crianças. As crianças completaram o verso com as seguintes frases: “É dar a ela um minhocão, um feijão, um abração, um botão, um pião, um pão, um sabão, um pauzão. É só botar uma canção”.

Após esse trabalho com a rima a partir da exploração da poesia, observamos que, em algumas situações na sala de aula, as crianças começaram a perceber a rima no dia a dia, como em uma atividade em que foram formadas as palavras ‘foca’ e ‘faca’, e uma das crianças disse que essas palavras rimavam. Ou, na aula do dia 12/06/2013, quando, ao colorirem a data no calendário, a professora perguntou o que se comemorava naquele dia, elas falaram que era o dia dos namorados e um menino disse: “E amanhã é feriado”, (referindo-se a um feriado municipal). Percebendo que as duas frases rimavam, exclamou: “Oh! Rimou!”. Ainda nessa aula, quando escreviam o nome da cor amarela no alfabetário, um menino disse que sabia falar a palavra amarelo em inglês e disse “yellow”. Outro menino disse que “parece Marshmallow” e percebeu que as palavras rimavam.

Analisamos que, quando a professora explorou a rima a partir de uma poesia que tinha um significado para as crianças, pois era uma poesia que elas já conheciam e apresentaram no sarau da escola, essa aprendizagem se deu de forma significativa, pois foi trabalhada dentro de um contexto de uso da rima, e não a partir de uma atividade em que esse contexto não era compreendido pelas crianças, como no caso da primeira atividade envolvendo rimas em que a professora pretendia partir de palavras soltas para depois trabalhar com a rima em uma poesia. Destacamos que, nesse trabalho, em algumas atividades, a poesia

foi o próprio objeto de ensino, quando foram explorados seus elementos característicos, e em outras serviu como instrumento de mediação para o trabalho com outros conteúdos como a formação de rimas e os aspectos formais do sistema de escrita. Não foi explorada a essência poética do poema, “[...] o que poderia levar as crianças à percepção do poético” (SOARES, 2011, p. 27), pois o foco principal do trabalho com a poesia era a compreensão das rimas. Mesmo sendo um trabalho mais voltado para essa aprendizagem, em nenhum momento percebemos que as crianças não gostaram do trabalho realizado, mas sim que participavam das mesmas com entusiasmo e gostavam de recitar esta e outras poesias.

5.4 Práticas de alfabetização desenvolvidas a partir do trabalho com o alfabeto

O desenvolvimento de atividades que visam a reconhecer e identificar as letras do alfabeto é uma prática típica do início do processo de alfabetização, demonstrando uma preocupação com a aprendizagem desse conhecimento específico do sistema de escrita alfabética. Atividades voltadas para diferenciar letras, numerais e figuras, reconhecer o nome das letras, identificar a ordem alfabética, entre outras são comuns nos anos iniciais da alfabetização. Em relação ao ensino das letras do alfabeto Maciel e Lúcio (2008, p.19) dizem que

[...] é importante aprender todas as letras do nosso alfabeto, sim, mas não de forma desprovida de sentido. É importante que o aluno seja capaz não apenas de identificar as letras do alfabeto, mas também de memorizá-las e compreender seus usos e funções na nossa sociedade.

Pretendemos neste tópico analisar como foi desenvolvido o trabalho com o alfabeto na turma investigada, visto que este tipo de atividade foi observado logo no início da pesquisa.

Quando iniciei as observações, a professora havia apresentado para as crianças a música ABC da Mônica, explorado o alfabeto com as crianças através dessa música, e as crianças a cantaram em algumas aulas. Havia também na sala um trenzinho com o alfabeto, fixado em cima do quadro, ao qual a professora e as crianças recorriam sempre que precisavam, fosse para fazer referência a alguma letra ou para verificar a sequência das

mesmas. No segundo dia de observação (aula do dia 21/02/2013), na rodinha, a professora realizou uma atividade na qual as crianças pegavam letras e numerais (peças de um jogo) de uma sacola, comentavam sobre o que observaram sobre estas peças (referindo-se ao tamanho, cores e formas) até que uma criança disse que algumas peças eram letras e outras, numerais. Separaram, então, no meio da rodinha, as peças em dois grupos: o de letras e o de numerais. Depois a professora perguntou para as crianças para que servem as letras, e elas disseram:

“Para escrever o nome”; “para formar as palavras”; “é o abecedário”; “para aprender a ler e escrever”; “para você se comunicar”. A professora diz: “As letras são para a gente se comunicar. A gente usa as letras para escrever carta, para poder comunicar com as pessoas”. Outras crianças dizem: “Para mandar mensagem no celular”; “Quando a gente fala, a gente usa as letras”. Pergunta para que servem os números, e elas dizem: “Para contar”; “Para ligar para as pessoas”; “Serve para colocar na mensagem”. Pede para as crianças imaginarem, inventarem uma mensagem que usa números. As crianças relatam situações nas quais as pessoas usam mensagem no celular. Uma menina lembra de dar um recado da irmã para a professora. Ela explica para as crianças que o recado da irmã da colega é uma mensagem. Como as crianças não conseguem criar uma mensagem com um número a professora dá um exemplo e elas identificam o número na mensagem. Retoma com as crianças para que servem os números, elas dizem: “Para ligar o número”; “Para saber as horas”; “Para contar”. Pergunta novamente para que servem as letras, e as crianças repetem o que disseram anteriormente. (Anotações do diário de campo, dia 21/02/2013)

Analisamos que a professora procura promover com as crianças uma reflexão sobre o uso das letras e dos numerais, partindo do que elas pensam sobre esse uso e, ainda, que explorou uma das informações dadas por uma criança (os números servem para colocar na mensagem) para ver se as crianças identificavam o número na mensagem. Dessa forma, procurou fazer com que a diferenciação entre letras e numerais fosse compreendida a partir de seus usos.

Na aula seguinte, dando continuidade ao trabalho com a diferenciação entre letras e numerais, propôs o recorte de letras e numerais de revistas para montarem um cartaz coletivo colando separadamente as letras e os numerais e ainda a realização da mesma atividade em folhas individuais. Retomou oralmente em outra aula essa diferenciação entre letras e numerais ao corrigir o dever de casa, no qual as atividades consistiam em diferenciar letras e numerais, completar o alfabeto com as vogais e identificar a letra inicial e final do nome. Ainda nesta aula, do dia 15/03/2013, realizaram uma atividade de avaliação/escondidinho na qual tinham que diferenciar letras, numerais e figuras. Outra atividade de avaliação sobre essa

distinção entre letras e numerais foi realizada na aula do dia 25/04/2013. Notamos que a professora procura, através dessas atividades, realizar o registro dessa aprendizagem.

Na aula do dia 05/03/2013, a professora apresentou para as crianças a ficha individual³⁴, mostrando que na parte de trás da ficha estava o alfabeto com dois tipos de letras (de imprensa, maiúscula e minúscula) e falou que depois iriam aprender os outros tipos de letras. Ela leu o que estava escrito na ficha: “Estude o alfabeto todos os dias”. Explicou que a ficha iria para a casa todos os dias e que era para as crianças estudarem o alfabeto em casa. A frase escrita na ficha e essa fala da professora demonstram a importância que ela atribui a essa aprendizagem. Também nessa aula, a professora apresentou as “cartas do alfabeto”, um jogo que envolve o reconhecimento das letras do alfabeto, a associação da letra ao nome da figura apresentada na carta e ainda de outra letra que estava com algum colega. Esse jogo foi utilizado em diferentes aulas. Inicialmente, a professora apresentou as cartas para as crianças identificarem as letras e as figuras; em outra aula, apresentou as cartas na ordem alfabética, mostrando as letras e as figuras, e depois solicitou às crianças que dissessem o nome de cada letra e da figura na sequência do alfabeto. Só em seguida ensinou como jogá-lo, e assim brincaram com esse jogo no final de algumas aulas observadas.

A utilização de jogos para a aprendizagem do alfabeto também foi observada em diferentes aulas de informática³⁵, nas quais muitos dos jogos que eram realizados estavam relacionados à fixação da ordem alfabética e à identificação de figuras cujos nomes iniciavam pelas letras do alfabeto apresentadas. Alguns dos jogos explorados nessas aulas foram: o ‘trenzinho do alfabeto’, no qual a criança precisava identificar a figura cuja primeira letra era igual à letra apresentada no vagão do trem; o ‘jogo do alfabeto’, no qual a criança precisava identificar qual figura começava com a letra apresentada; jogos envolvendo o reconhecimento das letras, que visavam à identificação de figuras iniciadas com as vogais, e ainda a digitação das letras do alfabeto. Na aula do dia 16/05/2013, a professora apresentou no data show a parte II do jogo do alfabeto, mostrando para as crianças que nele estão outras figuras que começam com cada letra. Nesse jogo, aparece uma letra de cada vez, seguindo a ordem alfabética, e debaixo de cada letra há três figuras, sendo uma delas iniciada com a letra

³⁴ A ficha individual tem, na parte da frente, o nome da escola, da professora, da criança e a identificação da turma, cada uma com um símbolo no início. Essa ficha foi utilizada em diferentes aulas, no dever de casa, e até em uma aula de informática para digitar o nome da escola e entrar no blog. Esse trabalho não será analisado neste momento.

³⁵ Destacamos, nesta análise, os jogos relacionados ao trabalho com o alfabeto. Nas aulas observadas, havia outros jogos relacionados a conteúdos de matemática e também jogos de diversão, os quais as crianças também jogavam durante as aulas na sala e informática.

apresentada. A criança precisa identificar qual é a figura e clicar em cima dela. Quando acerta, uma voz fala o nome da letra e da figura. Foram as crianças que gravaram o nome das letras e das figuras e, quando a professora apresentou o jogo, elas tentavam reconhecer de qual colega era aquela voz.

Com relação aos jogos na entrevista final, a professora disse que gosta de trabalhar com jogos “[...] *porque é uma forma de brincar e que, ao mesmo tempo, eles estão aprendendo*”. Leal, Albuquerque e Leite (2005) consideram o jogo como um “poderoso recurso” que pode auxiliar no processo de alfabetização e que o professor desempenha um papel fundamental no planejamento e na mediação das situações em que os jogos são desenvolvidos. Percebemos que a professora planejava os jogos a serem trabalhados de acordo com os objetivos que pretendia trabalhar naquele dia, e muitos desses jogos eram elaborados por ela utilizando palavras trabalhadas em sala de aula e tinham a participação das crianças. Quando as crianças jogavam, a professora sempre estava acompanhando, auxiliando algumas crianças, observando as estratégias utilizadas para cada jogo.

Sobre o uso da informática em sua prática, ela afirmou que é “[...] *um jeito bom de aprender, né. Primeiro, porque eles estão brincando, né? Então, eu acho assim que tudo que é assim, que atrai, que chama a atenção, que eles empolgam, então vale a pena, tá. Então é o tal negócio, eu acho que o computador é um supercaminho*”. Ela falou ainda que já trabalha dessa forma, associando a informática à sua prática há alguns anos, e que não acredita que alguém possa “[...] *falar que isso não funciona*” e, se pudesse utilizar a sala de informática todos os dias, ela usaria, pois acredita que, se as crianças pudessem ter uma aula na sala de informática todos os dias, elas iriam aprender a ler muito mais rápido. Percebemos, assim, a importância que a professora atribui ao uso da informática em sua prática, sendo essa uma ferramenta muito utilizada por ela para o trabalho com o reconhecimento das letras do alfabeto.

Outra prática desenvolvida em relação ao alfabeto foi o trabalho com a separação entre vogais e consoantes. Na aula do dia 05/04/2013, a professora levou as crianças para a sala de informática para assistirem ao clipe da música ABC da Mônica. Depois de assistirem ao clipe, ela falou que, no alfabeto, há um grupo de cinco letrinhas especiais e perguntou quem sabia quais eram. Algumas crianças repetiram a sequência das letras do alfabeto e um menino falou somente as vogais (A, E, I, O, U). Ela pediu para todas as crianças repetirem,

perguntou qual o nome dessas letras, e elas disseram que são as vogais. Em seguida, apresentou para as crianças o vídeo com a música A, E, I, O, U do Patati Patatá.

Pede para prestarem atenção na música, pois vai mostrar objetos que começam com cada vogal e depois irá perguntar quais foram os objetos que apareceram no vídeo. Assistem ao vídeo duas vezes. Quando retornam para a sala, a professora pergunta quem lembra o nome dos objetos que começa com cada vogal. Quando a criança fala o nome do objeto correto, ela mostra a figura deste objeto. Explica para as crianças que vão fazer um álbum de figurinhas, vai ser o álbum das vogais. Mostra o álbum que fez para cada uma delas, elas escolhem qual a cor que querem, colorem o desenho da capa e colocam o nome. Mostra os envelopes onde estão as figurinhas e explica que, na próxima semana, a cada dia irão receber um envelope com três figurinhas para colarem no álbum. Pergunta o que irão fazer quando receberem figurinhas repetidas. Uma criança diz que tem que trocar. (Anotações do diário de campo, dia 05/04/2013)

Depois, a professora colocou no quadro na parede lateral da sala as figuras que aparecem no vídeo da música, com os nomes embaixo de cada uma delas, de acordo com a vogal inicial. Quando recebiam os envelopes com as figurinhas para colar no álbum, algumas consultavam este quadro para verificar em qual letra colar cada figura ou como era escrito o nome da figura.

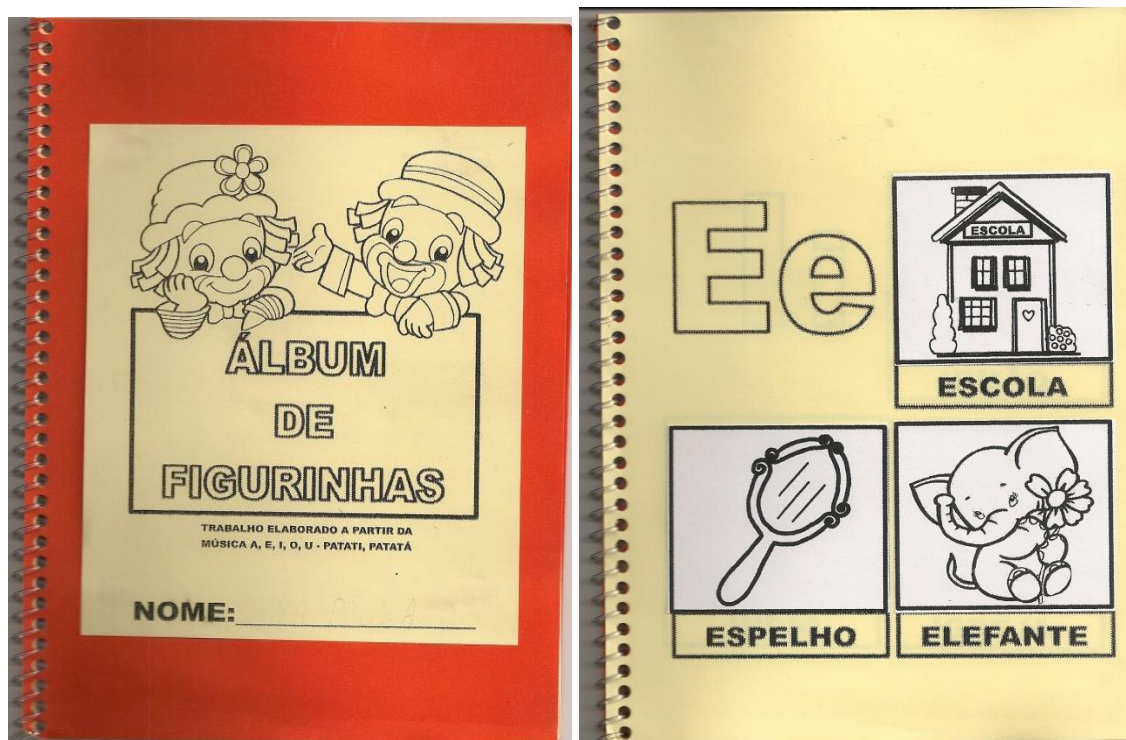
Depois entrega o álbum de figurinhas, os envelopes com as figurinhas, lembra o combinado: só abrir quando todos receberem o envelope. Orienta às crianças que receberam figurinhas repetidas a guardá-las debaixo da bolsinha para depois trocarem com os colegas. Elas colorem as figurinhas. [...] A professora chama as crianças que têm figurinhas repetidas para irem até o fundo da sala e trocarem as figurinhas. [...] Em seguida, colam as figuras no álbum de acordo com a letra inicial. Algumas crianças vão até o quadro onde estão coladas todas as figuras, com o nome, de acordo com a letra inicial (sequência das vogais). No álbum, há um quadrinho para cada figura e debaixo de cada quadrinho está escrito o nome da figura que deve ser colada em cada um deles, por isso as crianças recorrem ao quadro na sala para identificar o nome de cada figura. (Anotações do diário de campo, dia 10/04/2013).

O trabalho com o álbum de figurinhas foi observado em mais três aulas, adotando o mesmo procedimento descrito anteriormente.

Figura 7: Foto do quadro com as figuras das vogais



Figura 8: Foto do álbum das figurinhas

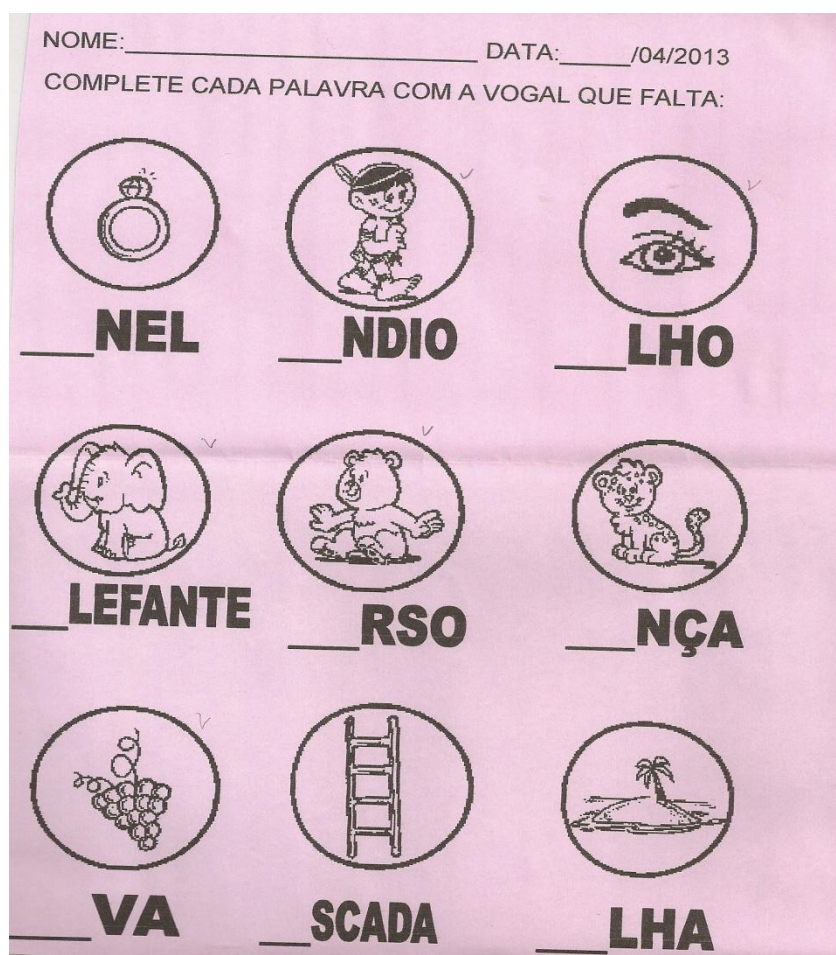


Fonte: arquivos da pesquisadora

Analizamos que, nesse trabalho de “fixação” das vogais, a professora utilizou a música para retirar dela os nomes das figuras que começavam com cada vogal e, assim, elaborar o álbum de figurinhas, procurando, dessa forma, dar certa ludicidade à atividade desenvolvida. Percebemos que o principal objetivo era que as crianças reconhecessem o som inicial das figuras, discriminando o som das vogais.

Outras atividades também foram realizadas com a finalidade de distinguir vogais e consoantes e também de “fixar as vogais”, como deveres de casa e um escondidinho, no qual as crianças deveriam completar o nome das figuras com a letra inicial, sendo que os nomes de todas as figuras começavam com vogal. Ao realizarem o escondidinho, algumas crianças olharam o quadro onde estavam as figuras do álbum, pois algumas palavras eram as mesmas.

Figura 9: Atividade do escondidinho



Fonte: diário de campo da pesquisadora.


Figura 10: Atividade de dever de casa


TAREFAS DE CASA – 11.04.2013

1. ESCREVA EM CADA BALÃO AO LADO UMA VOGAL:


2. ESCREVA NA PRIMEIRA FICHA O SEU PRIMEIRO NOME E NA SEGUNDA O NOME DE ALGUÉM DE CASA. PASSE UM LÁPIS DE COR BEM FORTE EM CIMA DAS VOGAIS:

3. OLHE AS FIGURINHAS QUE O COLEGA* GANHOU. ELE ESTÁ TENTANDO ESCREVER OS NOMES, SÓ QUE FALTAM AS VOGAIS. AJUDE-O COMPLETANDO:






V _____



LH _____



V _____

4. LEIA A LISTA DE NOMES DOS COLEGUINHOS DA NOSSA SALA (Caderno de Leituras). ESCREVA O NOME DE UMA CRIANÇA QUE TEM 4 (QUATRO) VOGAIS NO PRIMEIRO NOME. ATENÇÃO! SÓ VALE NO PRIMEIRO NOME: _____

FIQUE ATENTO: AS VOGAIS SÃO MUITO IMPORTANTES PARA NOSSA ESCRITA. É MUITO IMPORTANTE QUE VOCÊ SAIBA FALAR O NOME DE CADA UMA.

Fonte: diário de campo da pesquisadora. * O nome da criança foi substituído para garantir o anonimato dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Na entrevista final, indagamos a professora sobre essas atividades de diferenciação entre vogais e consoantes, e ela apresentou a seguinte justificativa:

Assim, na verdade, no início, eu chamei mais a atenção para vogais, né? Eu não sei, eu sinto assim que é... não vou falar todo mundo não, mas uma boa parte das crianças, quando elas começam a querer escrever, que elas vão tentar escrever da forma delas, da forma que elas acham, elas usam mais as vogais. Então, eu acho que o primeiro passo teria que ser as vogais mesmo. Porque as vogais aparecem na verdade em todas as palavras. Toda palavra tem que ter vogal, porque senão não sai. Já não é o caso da consoante, certo? Então foi por isso que eu chamei muito a atenção para vogais no início, tá. Eu sabia que depois que elas pegassem as vogais seria mais fácil. Apesar de que eu não deixei de trabalhar os fonemas no início também, né?
(Entrevista realizada em 08/11/2013)

Percebemos que a professora atribui uma importância ao reconhecimento das vogais por estas letras estarem presentes em toda palavra, serem as letras que as crianças mais identificam quando começam a escrever e, segundo a professora, depois que elas reconhecem esses sons, fica mais fácil de trabalhar com os outros fonemas, ou seja, com as consoantes. Esse trabalho de diferenciação de vogais e consoantes é típico dos métodos de alfabetização tradicionais. Porém os estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita demonstraram que as crianças aprendem a partir dos sentidos construídos na elaboração conceitual da escrita e não

por atividades de repetição. O que é necessário é que a criança compreenda a escrita como um modo particular de representação da linguagem, ou seja, que compreenda a natureza do sistema de escrita.

Outro trabalho desenvolvido foi com a ordem alfabética. A professora utilizava a ordem alfabética para escolha das crianças que iriam participar das diferentes atividades e para ser o ajudante do dia. Na aula do dia 18/04/2013, observamos que a professora tinha começado a escolher uma criança para ser o ajudante do dia e, para isso, seguia a ordem alfabética, verificando junto com as crianças, no alfabeto fixado em cima do quadro, qual a letra do nome do colega que já havia sido ajudante no dia anterior, se havia ainda algum colega com aquela letra, qual seria a próxima letra do nome do ajudante. Nesse dia, seria uma criança cujo nome iniciasse com a letra G. Como havia três crianças cujo nome começava com essa letra, a professora falou quem seria a primeira, a segunda e a terceira, dizendo que há uma ordem para seguir esses nomes, mas que não iria explicar naquele momento, e sim mais para frente. Em outra aula, novamente havia três crianças com a mesma letra para serem ajudantes do dia. A professora falou a ordem dos nomes, uma menina perguntou sobre o motivo dessa ordem e a professora, após indagar se a menina realmente queria saber isso e obter uma resposta positiva, pediu à turma para prestar atenção, porque aquilo era muito difícil e era uma coisa que elas só iriam aprender mais tarde.

A professora escreve os três nomes no quadro (JÚNIOR, JONAS, JAIR). Pergunta qual é a primeira letra dos três nomes, as crianças dizem que é a letra J. Explica que, quando a primeira letra é igual, olham então a segunda letra. Pede para olharem a segunda letra de cada nome e compararem qual delas vem primeiro no alfabeto. Elas identificam a segunda letra e, junto com a professora, seguindo o alfabeto, falam qual será a ordem dos nomes: Jair, Jonas e Júnior. A professora mostra um dicionário que pegou no armário, mostrando que nele as palavras estão organizadas de acordo com a letra inicial, com o alfabeto. Explica que é assim que procuramos as palavras no dicionário, olhando letra por letra. Compara o dicionário com o alfabético que estão montando. Uma menina pergunta como fazer se a segunda letra também for igual. A menina que perguntou inicialmente explica que “aí é só olhar a outra letra e se também for igual, olha a outra, depois a outra, até achar uma diferente”. A professora explica que é assim mesmo que se faz.

(Anotações do diário de campo, dia 24/04/2013)

Em outras aulas em que era necessário escolher crianças cujos nomes começavam com a mesma letra inicial, seja para ajudante do dia ou para segurar a bandeira durante a hora cívica, as crianças já compreendiam essa regra e logo identificavam qual colega seria escolhido. Analisamos que a professora ao desenvolver este trabalho com a ordem alfabética,

promovendo a reflexão sobre a lógica da mesma propiciou às crianças compreenderem uma importante característica do sistema de escrita alfabética, pois perceberam que cada letra que forma a palavra e a posição que ocupa na mesma fazem diferença, sendo esse conhecimento necessário para o processo de sistematização da escrita. Este trabalho foi realizado apoiado em uma situação social real e com um objetivo imediato real.

Após a análise separada de cada uma das formas de organização do trabalho com a alfabetização na prática pedagógica observada, apresentamos algumas considerações em relação a todas elas. Uma primeira consideração refere-se à escrita das palavras. Nas atividades analisadas, todas as palavras foram retiradas do texto ou contexto explorado, por serem palavras que as crianças já conheciam, como disse a professora na entrevista final, e o que predominou foi a escrita coletiva dessas palavras. Indagada na última entrevista sobre o motivo de usar mais a escrita coletiva do que a escrita individual, a professora afirmou que considera a escrita individual como “[...] *uma avaliação diagnóstica*” e que a utiliza “[...] *para ver em que ponto eles [as crianças] estão*”. Com relação à escrita coletiva, ela disse que:

A partir do momento que a gente faz a [escrita] coletiva, eu vou mostrando os barulhos pra eles, que a palavra ela é formada por sílabas, as sílabas têm o fonema, às vezes consoante e vogal, ou uma coisa assim pra chamar bem atenção pra isso, porque eu acho, assim, quem consegue, ele vai e faz até sozinho, mas os outros eles se sentem até mal, porque vê que um acerta e que ele ainda não consegue entendeu? Então pra evitar esse tipo de coisa eu prefiro fazer e em outro momento deixar eles fazerem sozinhos, tá? E como no caso do alfabetário ele tem que ficar... a palavra tem que ser registrada da forma correta, às vezes por causa do número de crianças na sala, isso é outro problema, né? Até você rodar a sala inteira, até você olhar se todo mundo fez certo, a aula já não rende tanto. (Entrevista realizada no dia 08/11/2013)

A preferência pela escrita coletiva das palavras é justificada pela professora como uma alternativa para não constranger as crianças que ainda não conseguem escrever sozinhas, devido ao número de crianças na turma, o que, para ela, dificulta o trabalho de olhar individualmente como cada criança escreveu a palavra, e também por poder através dela promover a reflexão sobre a formação das palavras. Percebemos que, através da escrita coletiva, a professora promoveu uma reflexão sobre o lugar das letras na palavra, esclareceu sobre o valor sonoro de algumas letras de acordo com a sua posição na palavra e enfatizou determinados fonemas. Destacamos, aqui, nossa segunda consideração em relação à prática observada: a ênfase dada ao reconhecimento de fonemas. Nas situações de leitura e de escrita observadas, a professora sempre enfatizava algum fonema, fazendo o “barulho” deste para

que as crianças percebessem qual era aquele fonema. Essa forte ênfase nos fonemas pode ser compreendida devido à formação da professora, que, no início de sua trajetória profissional, trabalhou com o método fônico, como analisado quando falamos de seu perfil no capítulo da metodologia.

Gontijo (2008) considera que, no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, as crianças precisam compreender as relações entre grafemas e fonemas e vice-versa, relações estas que precisam ser ensinadas através de uma organização didática do processo de ensino-aprendizagem, pois são convenções que necessitam ser ensinadas por alguém que já domina essas relações. Para a autora, a compreensão dessas relações é importante no processo inicial de aprendizagem da escrita, mas não é suficiente, pois a escrita é um conhecimento de natureza linguística, cultural e socioideológica, e as crianças ao ler e escrever não apenas codificam sons e decodificam letras, “[...] mas produzem sentidos, sendo esse aspecto essencial ao processo de ensino-aprendizagem da língua escrita” (GONTIJO, 2008, p. 19).

Morais e Leite (2005, p. 81), a partir dos resultados de algumas pesquisas por eles desenvolvidas, consideram que “[...] o desempenho de habilidades de reflexão fonológica não é condição suficiente para que um aprendiz domine a escrita alfabética. Mas é condição necessária”. Desse modo, consideramos que, na prática desenvolvida, a professora, ao trabalhar com a apropriação do sistema de escrita alfabética, teve como foco principal a percepção das relações entre grafemas e fonemas, sendo este um dos muitos conhecimentos que a criança precisa aprender nesta fase inicial de aprendizagem da língua escrita, mas não o único, pois “[...] os conhecimentos envolvidos no processo de aprendizagem da escrita são muitos e de diversas naturezas” e “[...] todos demandam um esforço de reflexão e análise pela criança que aprende” (GOULART, 2011, p. 59).

A análise dessas quatro formas de organização do trabalho desenvolvido com a alfabetização na prática pedagógica observada nos possibilita compreender que, nas atividades desenvolvidas, estando ou não relacionadas a um texto, o trabalho com o sistema de escrita alfabética foi o que predominou.

Com relação à prática da professora, considerando que “[...] o modo como o professor conduz o seu trabalho é crucial para que a criança construa o conhecimento sobre o objeto escrito e adquira certas habilidades que lhe permitirão o uso efetivo do ler e escrever” (MACIEL; LÚCIO, 2008, p. 32), analisamos que a maneira como a professora conduziu o seu trabalho contemplou o contato e a exploração de diferentes textos, a reflexão sobre a

formação das palavras, o contato com recursos tecnológicos e o uso de jogos para auxiliar no processo de alfabetização.

Dessa forma, o que observamos foi uma prática de alfabetização que priorizou o trabalho com o sistema de escrita alfabética, tendo uma forte ênfase no reconhecimento de fonemas, e que foi desenvolvida a partir de determinados contextos pedagógicos construídos para esse trabalho, contextos esses elaborados a partir de determinados textos ou situações vivenciadas na escola, procurando, assim, tornar a aprendizagem da leitura e da escrita significativa para a criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender as práticas de alfabetização desenvolvidas com crianças de seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental foi o propósito desta pesquisa, visto que, com a ampliação dos anos de escolaridade desse segmento de ensino, as crianças de seis anos de idade passaram a ser atendidas nesta segunda etapa da Educação Básica. Para isso, investigamos a prática de uma professora com experiência em alfabetização e considerada como uma professora que desenvolve uma prática diferenciada de ensino da leitura e da escrita. Além disso, investigamos uma turma de primeiro ano que permaneceu em uma escola considerada de Educação Infantil por atender, em sua maioria, turmas desse segmento de ensino. Buscamos, nesta pesquisa, superar “[...] a perspectiva de denúncia daquilo que não funciona no processo de ensino da alfabetização” (MACIEL; LÚCIO, 2008), pois procuramos, a partir dos dados produzidos compreender como foram desenvolvidas as práticas de ensino da leitura e da escrita na turma investigada, mostrando alguns caminhos possíveis para o desenvolvimento dessa prática.

A análise da prática investigada, realizada nos dois capítulos anteriores, nos possibilita considerar que a professora buscou desenvolver uma prática de alfabetização que priorizava o trabalho com o sistema de escrita alfabética, com forte ênfase no reconhecimento dos fonemas, a partir do planejamento de atividades relacionadas a um texto ou contexto vivenciado na escola. Percebemos que, na prática desenvolvida, as atividades eram todas encadeadas, havendo um planejamento para o desenvolvimento delas de acordo com os objetivos que a professora pretendia alcançar com cada atividade, e também que ela procurava auxiliar as crianças naquilo em que elas tinham dificuldade. Com relação à organização do trabalho com a alfabetização, concordamos com Gontijo (2008, p. 198):

[...] o trabalho educativo é uma atividade intencional, organizada e sistemática que visa o alcance da aprendizagem. As crianças não aprendem sozinhas e nem de forma espontânea. Para que elas se apropriem dos conhecimentos, em particular, da linguagem escrita, é necessária uma mediação qualificada dos professores que por sua vez, só é possível se houver planejamento, organização intencional e sistemática do trabalho a ser realizado com as crianças na sala de aula.

Consideramos que, na prática investigada, o planejamento foi organizado de acordo com as intenções que a professora pretendia com o desenvolvimento da cada atividade. Ela procurava construir determinados contextos pedagógicos para, a partir deles, propor a escrita de determinadas palavras presentes nesse contexto, trabalhando assim com o sistema de escrita alfabética, sendo este o objetivo final das atividades desenvolvidas. Dessa forma, as atividades eram planejadas de acordo com os objetivos que a professora estabelecia para aquela aula, não contemplando a realidade cultural das crianças.

A prática desenvolvida contemplou atividades em que o texto era o próprio objeto de ensino, outras em que o texto era o instrumento mediador para o ensino da escrita e ainda atividades sem estarem relacionadas a nenhum texto, voltadas para o ensino dos aspectos formais da língua escrita. Contemplou ainda o uso de diferentes recursos para o trabalho com a alfabetização, dentre os quais destacamos o uso de recursos tecnológicos. Percebemos, assim, que a professora busca trabalhar com textos em sala de aula, explorando-os como objeto de ensino, e, a partir deles, trabalhar com o sistema de escrita, sendo esta uma prática que busca fugir de um trabalho com a alfabetização, baseado num método rígido para alfabetizar. Ao mesmo tempo, desenvolveu atividades voltadas especificamente para o ensino da escrita sem estarem relacionadas a nenhum texto, o que demonstra que, em sua prática, lança mão de diferentes estratégias de ensino para alcançar os objetivos propostos. Dessa forma, consideramos que a prática da professora oscila entre as novas concepções sobre o ensino da escrita, em que se propõe partir de um contexto significativo para as crianças, a fim de desenvolver o trabalho com o ensino da leitura e da escrita, e atividades consideradas mais “tradicionais” em relação à alfabetização, como o trabalho com o alfabeto e a diferenciação entre vogais e consoantes. Não estamos aqui dizendo que esse trabalho não é importante, pois sabemos que esse conhecimento é necessário no processo inicial de aprendizagem da leitura e da escrita. O que queremos ressaltar é a forma como tal trabalho foi desenvolvido, sem estar diretamente relacionado com um contexto de uso desse conhecimento, pois, para que essa aprendizagem seja significativa para as crianças, é necessário que seja desenvolvida juntamente com seus usos sociais. Consideramos que a prática desenvolvida é representativa de uma tentativa de mudança na forma de alfabetizar, buscando incorporar, nessa prática, a concepção de que o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita aconteçam a partir de contextos significativos para as crianças. Dessa forma, podemos apontar que a prática investigada tende a desenvolver o trabalho com a alfabetização, procurando contemplar uma perspectiva do letramento, pois buscava desenvolver o ensino da escrita alfabética a partir de

um texto, mas não explorou completamente e com a devida ênfase o uso social desse. Isso demonstra o que nos apontam Maciel e Lúcio (2008, p. 32):

Nos últimos anos, ocorreram mudanças nas práticas de professores, que hoje estão mais cientes de que o aprendizado da leitura e da escrita não pode ser desvinculado dos sentidos que construímos e dos usos que fazemos do ler e do escrever. Entretanto, as tentativas de se conduzir uma alfabetização na perspectiva do letramento têm esbarrado em diversas dúvidas e dificuldades para se desenvolver estratégias de aprendizagem que realmente incorporem o conceito de letramento.

Desenvolver uma prática que contemple a alfabetização na perspectiva do letramento, ou que envolva uma concepção de alfabetização mais ampla, concepções estas discutidas no capítulo 2 desta dissertação, se apresenta ainda como um desafio para os alfabetizadores, pois, como destacamos no levantamento das pesquisas realizado no capítulo 1, percebemos em todas elas uma forte ênfase dada à alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental, sendo que, das 15 pesquisas analisadas, apenas três consideraram que as práticas investigadas contemplaram a alfabetização na perspectiva do letramento.

Na prática analisada consideramos que a alfabetização não foi desenvolvida na perspectiva o letramento, visto que a professora alfabetizava a partir de determinados textos, mas estes textos não eram explorados como gêneros textuais, envolvendo seus usos e funções sociais. Consideramos que houve um aumento considerável do uso de textos na sala de aula, mas não dos gêneros textuais.

Esperamos que este estudo tenha contribuído para, além de aumentar o número de pesquisas sobre o tema, promover reflexões sobre a necessidade de compreendermos como ocorrem os processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita em uma sala de aula de crianças de seis anos. Ao acompanharmos a prática de uma professora com experiência na alfabetização, que procura desenvolver práticas diferenciadas na sala de aula, que já vivenciou o trabalho com diferentes concepções sobre o ensino da leitura e da escrita e que continua participando de formações sobre esse tema, consideramos que a análise dessa prática traz importantes interpretações para a discussão sobre o processo de alfabetização, e o que apresentamos nesta pesquisa foi a nossa interpretação desse trabalho, sendo que este pode ter outras interpretações, dependendo do foco do olhar que se tenha sobre essa prática. Concordamos com Carmo e Chaves (2001) que, após realizarem uma pesquisa sobre as concepções de aprendizagem de uma alfabetizadora bem-sucedida, consideraram que:

Pesquisar um caso de prática docente bem-sucedida trouxe indicadores que podem auxiliar outras práticas alfabetizadoras, bem como mostrou-nos que existem caminhos realizáveis dentro da docência em que o professor tem possibilidades de se apropriar de seus saberes, tanto os de formação quanto os de experiência, formando concepções de aprendizagem que buscam o crescimento pleno dos alunos. (CARMO; CHAVES, 2001, p. 134)

Na prática investigada, foi possível perceber a influência da formação inicial da professora (o método fônico) quanto ao que ela considera como fundamental para a aprendizagem da leitura e da escrita: o reconhecimento dos fonemas; a incorporação de novas propostas para o trabalho com a alfabetização (iniciar o trabalho a partir da exploração de um texto) e ainda o uso de recursos tecnológicos para auxiliar no trabalho desenvolvido com a alfabetização. O que percebemos é que essas adequações na prática pedagógica desenvolvida pela professora visam a promover a alfabetização dessas crianças de seis anos da forma que a professora considera ser mais adequada. Ao promover o trabalho com a alfabetização partindo de um livro literário, uma parlenda, um contexto vivenciado na escola, uma música, procura de certa forma dar uma ludicidade a essa aprendizagem, partindo do que é significativo para as crianças, e explora palavras retiradas desses contextos, as quais as crianças já conhecem, e não de palavras descontextualizadas, escolhidas apenas em função de se trabalhar determinado aspecto do sistema de escrita. Consideramos que na prática desenvolvida a professora partia de um texto ou contexto vivenciado na escola buscando dar sentido à aprendizagem, mas ao explorar as palavras não trabalhava com o sentido das mesmas e sim com o reconhecimento dos fonemas, trabalho esse que poderia ser realizado com qualquer palavra, independente do contexto.

Considerando também que a turma investigada encontrava-se em uma escola considerada de Educação Infantil, percebemos que não houve uma ruptura abrupta na passagem entre esses dois segmentos de ensino. As diferenças que notamos em relação à organização do trabalho entre a turma de primeiro ano e as demais turmas da Educação Infantil foram em relação ao mobiliário, sendo no primeiro ano mesas individuais e na Educação Infantil mesas coletivas, e em relação ao momento inicial das aulas destinado à brincadeira, que só fez parte da rotina da turma do primeiro ano no início das observações e depois foi substituído pelo desenvolvimento de atividades voltadas para a alfabetização. Essa supressão do momento inicial da brincadeira demonstra a forte pressão existente quanto às cobranças externas em relação aos resultados esperados com o trabalho realizado no primeiro ano, sendo, para isso, necessária a dedicação de um tempo maior voltado para esse

aprendizado, bem como a maioria das atividades lúdicas realizadas em sala de aula utilizadas com esse objetivo, como o uso de jogos.

Compreendendo que a alfabetização é um processo complexo, que envolve diferentes aprendizagens e que deve ser construído a partir da imersão da criança na cultura escrita, concordamos com Goulart (2011) que, nesse processo, tanto os micro quanto os macroaspectos precisam ser contemplados, pois ambos têm papéis fundamentais na produção de sentido na leitura e na escrita. O trabalho com esses aspectos deve ser realizado de forma a estabelecer inter-relações entre eles, pois “[...] aprender a escrever, e mais especificamente aprender a elaborar textos escritos adequados às variadas situações sociais, envolve um intrincado conjunto de conhecimentos que não se resume a uma soma, mas a um enredamento em que muitos fatores estão em jogo” (GOULART; GONÇALVEZ, 2013, p. 40).

No ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, não podemos desconsiderar que a linguagem é um produto social, que se realiza através das interações entre os sujeitos e, portanto, essa aprendizagem precisa contemplar o processo dinâmico que envolve a língua, levando em conta o contexto social, cultural e histórico que a envolve. Ao realizar esse trabalho com crianças de seis anos, precisamos respeitar as suas especificidades e desenvolver metodologias que contemplem essas especificidades, considerando o contexto cultural e social dessas crianças, os conhecimentos que elas têm, e promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada da língua escrita. Dessa forma este trabalho suscita outras questões para futuras investigações como o lugar das crianças de seis anos nas práticas desenvolvidas, questão esta que não foi respondida por esta pesquisa e que também precisa ser compreendida.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correa de. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Marcia (orgs). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. 1.ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 11-21.

ALMEIDA, Ana Caroline de. **Ensino Fundamental de nove anos: alfabetização e letramento com crianças de seis anos**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2012, 149 p.

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 18 ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

ARAUJO, Rita de Cássia. **Construindo sentidos para a inclusão das crianças de 6 anos de idade no Ensino fundamental de 9 anos: um diálogo com professores**. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008. Disponível em: <http://www.bdt.d.ufjf.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=145>. Acesso em: 24/05/2011.

BARBOSA, Mara Silvia Paes. **A implementação do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos: estudo de uma experiência**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande - MS, 2009, 122 p. Disponível em: <<http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8071-a-implementacao-do-1-ano-no-ensino-fundamental-de-nove-anos-estudo-de-uma-experiencia.pdf>>. Acesso em: 08/03/13.

BRANDÃO, Melissa de Oliveira Machado. **Ensino Fundamental de nove anos e possíveis implicações no processo de alfabetização: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado Em educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, 2012, 107 p. Disponível em:< <http://hdl.handle.net/10923/2789>>. Acesso em: 27/06/2013.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Trajetórias e desafios dos ciclos escolares no país. **Estudos Avançados** 15 (42), p. 103-140, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a03.pdf>>. Acesso em 21/10/2013.

BRASIL. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de 9 anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de 6 anos de idade**. Francisca Izabel Pereira Maciel, Mônica Correa Baptista e Sara Mourão Monteiro (Org.). Belo Horizonte: UFMG/FAE/CEALE, 2009.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 4.024/61**. Brasília, 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. **Lei nº 5.692/71**. Brasília, 1971.

BRASIL. Lei nº. 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei nº 11.114, 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. **Diário Oficial da União**. Brasília, 17 maio 2005.

BRASIL. Lei n.º 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**. Brasília, 7 fev. 2006.

CABRAL, Ana Catarina P. S. **O que pensam e fazem duas professoras de alfabetização e o que seus alunos aprendem?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008, 226 p. Disponível em: <http://www.bdt.d.ufpe.br/bdt.d/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5466>. Acesso em: 13/06/13.

CARMO, Elisabete Regina; Chaves, Eneida Maria. Análise das concepções de aprendizagem de uma alfabetizadora bem-sucedida. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 114, novembro de 2001, página 121-136. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000300005&lng=en&nrm=iso>; Acesso em: 27/08/2013.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, 142 p.

CAVALIERE; Ana Maria; COELHO, Lígia Martha. Para onde caminham os CIEPs? Uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 147-174, julho/2003. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a08.pdf>. Acesso em 20/10/2013.

CHAGAS, Valéria Inácio. **Eventos de letramento na escola integrada:** uma perspectiva etnográfica. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, MG, 2011, 160 p.

CRUZ, Flávia Aparecida Mendes de Oliveira. **Produção de texto na alfabetização:** análise de uma prática do primeiro ano do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, MG, 2012, 166 p.

DANTAS, Angélica Guedes. **Ensino Fundamental de nove anos no Distrito Federal:** reflexões sobre a inserção de crianças de seis anos no ensino público e a atuação docente. Dissertação (Mestrado Processo de Desenvolvimento Humano e Saúde ou Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009, 131 p. Disponível em: < http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4020/1/2009_AngelicaGuedesDantas.pdf>. Acesso em: 02/01/13.

FERREIRO, Emilia. Alfabetização e cultura escrita. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 27, p. 27-30, maio 2003.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre a alfabetização.** Tradução Horácio Gonzalez (et. al.). São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988. 102p.

FIGUEIREDO, Eliene Vieira de. **Práticas de leitura e escrita na diversidade da sala de aula:** desafios e possibilidades. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008, 170 p. Disponível em: < <http://pt.scribd.com/doc/131452661/Praticas-de-Leitura-e-de-Escrita-Na-Diversidade>>. Acesso em: 13/06/13.

FRADE, Isabel Cristina Da Silva. Alfabetização hoje: onde estão os métodos? **Presença pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 50, p. 17-29, mar./abr. 2003.

FRADE, Isabel Cristina Da Silva. Alfabetização na escola de nove anos: desafios e rumos. In: SILVA, Ezequiel Theodoro (org). **Alfabetização no Brasil:** questões e provocações da atualidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2007, p.71- 112. (Coleção Educação Contemporânea)

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 23 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GADOTTI, Moacir. **Alfabetização e letramento:** como negar nossa história. S/D. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org:80/xmlui/handle/7891/2388>>. Acesso em: 30/07/2013.

GALVÃO, Andréa; LEAL, Telma Ferraz. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as). In.: MORAIS, Artur G.; ALBUQUERQUE, Eliana Borges

Correia; LEAL, Telma Ferraz (orgs). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte : Autêntica, 2005, p. 11-28.

GERALDI, João W. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1993.

GONTIJO, Cláudia M. **A escrita infantil**. São Paulo : Cortez, 2008, 208 p.

GONTIJO, Cláudia M. Apropriação da linguagem, escrita e ensino. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 13-30, maio/ago.2009.

GOULART, Cecília M. A. A apropriação da linguagem escrita e o trabalho alfabetizador na escola. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 110, p.157-175, jul./2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742000000200007&script=sci_arttext>. Acesso em: 13/03/2013.

GOULART, Cecília M. A. Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização**. Rio de Janeiro, nº 18, set./dez, p. 5-21, 2001. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782001000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13/03/2013.

GOULART, Cecília M. A. **Alfabetização, leitura e escrita**. Entrevista concedida ao programa Salto para o Futuro em 06/02/2004. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=35>. Acesso em: 17/04/2013.

GOULART, Cecília M. A. Cultura escrita e escola: letrar alfabetizando. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2010, p. 439-456.

GOULART, Cecília M. A. Educação Infantil e práticas de letramento: conhecimentos da língua e do discurso de crianças de 4 e 5 anos. **Ensino em Re-Vista**, v.18, n.1, p. 75- 66, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/12364/7173>>. Acesso em :13/03/2013.

GOULART, Cecília M. A. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set./dez., p.450-460, 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a06v1133.pdf>>. Acesso em: 13/03/2013.

GOULART, Cecília M. A; GONÇALVES, Angela Vidal. Aspectos semióticos da aprendizagem inicial da escrita. In: GOULART, Cecília M. A.; WILSON, Victoria (orgs.). **Aprender a escrita, aprender com a escrita**. São Paulo: Summus, 2013, p. 21-42.

GREEN, Judith; DIXON, Carol N.; ZAHARLICH, Amy. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 42, p. 13-79, dez. 2005.

GROSSI, Maria Elisa de Araújo. **A mediação alfabetizadora na produção de leitura e de escrita de gêneros e de suportes textuais**: o desafio de alfabetizar na perspectiva do letramento. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008, 238 p. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-84WNSS/2006202647__ _maria_elisa_de_ara_jo_grossi.pdf?sequence=1>. Acesso em 04/03/13.

KATO, M. **No mundo da escrita**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. Apresentação. In.: KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social. Campinas, SP : Mercado das letras, 1995, p. 9-10.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In.: KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social. Campinas, SP : Mercado das letras, 1995, p. 15-61.

LEAL, Telma Ferraz. Organização do trabalho escolar e letramento. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Marcia (Orgs). **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. 1. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 73-93.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana B.; LEITE, Tânia M. R. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). In: MORAIS, Artur G.; ALBUQUERQUE, Eliana B. C.; LEAL, Telma F. (orgs.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 111- 131.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 16. ed. São Paulo: Ática, 2004, 71 p.

LIMA, LÍlian A. **O Ensino Fundamental de nove anos**: repercussões da Lei Nº 11.274/2006 na proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/ppge/files/2011/07/Disserta%C3%A7ao-Lilian-Aparecida-Lima.pdf>>. Acesso em: 30/08/2012.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Desafios da alfabetização na perspectiva do letramento. **Presença pedagógica**, Belo Horizonte, v. 7, n. 37, p. 17-23, jan./fev. 2001.

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

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Práticas de letramento nos primeiros anos escolares. In.: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte : Editora UFMG. 2010, p.457-475.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; LÚCIO, Iara Silva. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In.: CASTANHEIRA, M. Lúcia; MACIEL, Francisca I. P.; MARTINS, Raquel M. F(orgs.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte : Autêntica : Ceale, 2008, p. 13 - 33. (Coleção Alfabetização e Letramento na sala de aula)

MARREIROS, Regina Sodré Almeida. **Dos métodos de alfabetização às práticas das professoras: um percurso a ser desvelado**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2011, 127 p. Disponível em:< http://www.tedebc.ufma.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=692>. Acesso em 08/03/13.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Decreto 43.506 de 06 de agosto de 2003. Institui o Ensino Fundamental de nove anos de duração nas escolas da rede estadual de Minas Gerais. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, 06 de agosto de 2003.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução n.º 430 de 07 de agosto de 2003. Define as normas para a organização do ensino fundamental de nove anos de duração nas escolas da rede estadual de Minas Gerais. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, 07 de agosto de 2003.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução n.º 469 de 22 de dezembro de 2003. Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos anos iniciais do ensino fundamental, com nove anos de duração, nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, 03 de fevereiro de 2004.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução n.º 1086 de 16 de abril de 2008. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino fundamental nas escolas estaduais de Minas Gerais. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, 16 de abril de 2008.

MORAIS, Artur Gomes. **Concepções e metodologias de alfabetização: Por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”?** Versão apresentada no XIII ENDIPE, no Simpósio “Os Discursos e as Narrativas nos Processos Educativos”, sob o título “Discursos recentes sobre alfabetização no Brasil”, em abril de 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf>. Acesso em: 12/03/2013.

MORAIS, Artur Gomes. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In.: MORAIS, Artur G.; ALBUQUERQUE, Eliana B. C.; LEAL, Telma F. (Orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 29-46.

MORAIS, Artur Gomes. LEITE, Tânia M. R. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? In: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana B. C; LEAL, Telma, F. (Orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 71-88.

MORAIS, Artur Gomes. Como as crianças aprendem a escrita alfabética? O que a capacidade de refletir sobre “os pedaços sonoros” das palavras tem a ver com isso? In.: Alfabetização: a aprendizagem e o ensino da leitura e da escrita. **Salto Para o Futuro**, Ano XXIII, Boletim 4, Abril de 2013, p. 12 – 23. Disponível em: < http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/13054004_Alfabetizacaoaprendizagemoensinodaleituraedaescrita.pdf>. Acesso em: 22/08/2013.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Revista ACOALFaplp: acolhendo a alfabetização em países de língua portuguesa**. São Paulo, ano 3, n. 5, p.91-114, 2008. Disponível em <http://www.acoalfaplp.net>. Publicado em setembro 2008. Acesso em: 17/12/2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. 2006. Disponível em: http://www.idadecerta.seduc.ce.gov.br/download/encontro_paic_24_2602_2010/historias_dos_metodos_de_alfabetizacao_brasil_pdf. Acesso em 21/05/2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais? In: SCHOLZE, Lia; ROSING, Tânia M. K (orgs.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília ; Instituto Nacional Anísio Teixeira, 2007, p. 155-168.

NEVES-JUNIOR, Bernardino Neves. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782010000200009&script=sci_arttext>. Acesso em: 17/12/2012.

NEVES-JUNIOR, Bernardino Neves. **Práticas de letramento acadêmico em um curso de Geografia**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, MG, 2012, 128 p.

PAIVA; Aparecida; RODRIGUES, Paula C. A. Letramento literário na sala de aula: desafios e possibilidades. In.: CASTANHEIRA, M. Lúcia; MACIEL, Francisca I. P.; MARTINS, Raquel M. F(orgs.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte : Autêntica : Ceale, 2008, p. 103-119. (Coleção Alfabetização e Letramento na sala de aula)

PICCOLI, Luciana. Alfabetizações, alfabetismos e letramentos: trajetórias e conceitualizações. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 35, n. 3, p.257-275, set./dez., 2010. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 12/03/2013.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação de Juiz de Fora. **Diretrizes Educacionais para a Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora: Escola com Compromisso Social/Documento introdutório**. Juiz de Fora, ano I, n. 1, dez/2005.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. **Diretrizes Educacionais para a Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora**: linhas orientadoras das escolas em tempo integral do município de Juiz de Fora. Linhas norteadoras para o Ensino Fundamental de 9 anos: anos iniciais da rede municipal de Juiz de Fora, ano 3, n. 3, out. 2008.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação de Juiz de Fora. Lei n.º 7683, de 24 de janeiro de 1990. Dispões sobre criação e denominação de Escolas Municipais de Educação Infantil. **Diário Oficial do Município**, 24 jan. 1990.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação de Juiz de Fora. **Proposta Curricular da Rede Municipal: Língua Portuguesa**. Juiz de Fora, 2012. Disponível em: <<http://www.pjf.mg.gov.br/se/curriculo.php>>. Acesso em: 02/01/2013.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação de Juiz de Fora. Resolução n.º 1, de 29 de julho de 2003. Estabelece diretrizes para a organização do ensino fundamental nas escolas municipais e dá outras. **Diário Oficial do Município**, 29 jul. 2003.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação de Juiz de Fora. Resolução n.º 12, de 29 de dezembro de 2005. Estabelece normas para a organização e funcionamento das escolas municipais e dá outras. **Diário Oficial do Município**, 03 jan. 2006.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação de Juiz de Fora. Resolução n.º 20, de 04 de março de 2008. Estabelece normas para a organização e funcionamento das escolas municipais e dá outras. **Diário Oficial do Município**, 04 mar. 2008.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação de Juiz de Fora. Resolução n.º 25, de 26 de novembro de 2008. Estabelece normas para a organização e funcionamento das escolas municipais e dá outras. **Diário Oficial do Município**, 05 dez. 2008.

RANIRO, Caroline. **Um retrato do primeiro ano do Ensino Fundamental**: o que revelam crianças, pais e professoras. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara/ São Paulo, 2009, 253 p. Disponível em:<HTTP://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bar/330040030079P2/2009/raniro_c_m_e_arafcl.pdf>. Acesso em: 02/01/13.

ROCKWELL, Elsie. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In.: EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. Traduzido por Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989, p. 31-54.

ROCKWELL, Elsie. La relevância de La etnografia. In: ROCKWELL, Elsie. **La experiencia etnográfica: historia y cultura em los procesos educativos**. 1. ed. Buenos Aires: Paidós, 2009, p.17-39.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. 2 ed. Campinas : Mercado das Letras, 2010.

SILVA, Thalita Folmann da. **A aprendizagem e a prática no 1º ano do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010, 164 p. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_arquivos/2/TDE-2010-12-14T113648Z-1521/Publico/Thalita_Silva.pdf>. Acesso em 13/06/13.

SILVA, Eleusa Fiuza. **Eventos de letramento escolar no segundo ciclo: uma perspectiva etnográfica**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, MG, 2013 (Dissertação em fase de conclusão).

SIMÃO, Ana Lucia. **Escola Fundamental de nove anos: em destaque o trabalho do professor do 1º ano na rede municipal paulista**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011, 160 p. Disponível em:<<http://pos.pucsp.br/content/escola-fundamental-de-nove-anos-em-destaque-o-trabalho-do-professor-do-1%C2%BA-ano-na-rede-munici>>. Acesso em: 04/03/13.

SILVEIRA, Rosa, M. H. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In. : VEIGA-NETO, Alfredo et. al. **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Maria Vorraber (org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.119-141.

SMOLKA, Ana L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como um processo discursivo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989, 135p.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infanto-juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy A. M.; BRANDÃO, Heliana M. B.; MACHADO, Maria Z. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**. 2. ed., 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 17-48.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, p. 1-21, jul./ago. 2003c.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003a. 123p.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003b. 128 p.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, jan./fev./mar./abr. 2004.

SOUTO, Kely Cristina Nogueira. **As concepções de alfabetização e letramento nos discursos e nas práticas de professoras alfabetizadoras**: um estudo de caso de uma escola municipal de Belo Horizonte. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009, 256 p. Disponível em: < http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-858RCK/tese_23_mar_o_final.pdf?sequence=1 >. Acesso em: 02/01/13.

SOUZA, Eliane Cristina Freitas. **As práticas de alfabetização de duas turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010, 314 p. Disponível em: < <http://portais4.ufes.br/prppg/ext/mono.php?progpess=9656&curso=1&prog=30001013001P1> >. Acesso em 04/03/13.

STOLF, Jociane. **Práticas de leitura e escrita no primeiro ano do Ensino Fundamental**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2010, 123 p. Disponível em: < http://proxy.furb.br/tede/tde_arquivos/4/TDE-2012-02-17T143219Z_697/Publico/Diss%20Jociane%20Stolf.pdf >. Acesso em: 02/01/13.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997, 104 p.

WAGNER, Danel; VENEZKY, R. Street, B. **Literacy**: an international handbook. Westview Press, 1999.

ANEXOS

ANEXO 1

QUADROS DA PROPOSTA CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA DA RMJF

QUADRO 3 – Eixos Organizadores (adaptação)

EIXO 1 COMPREENSÃO E VALORIZAÇÃO DA CULTURA ESCRITA Conhecimentos e atitudes
1 Conhecer, utilizar e valorizar os modos de produção e de circulação da escrita na sociedade.
2 Conhecer os usos e funções sociais da escrita.
3 Conhecer usos da escrita na cultura escolar.
4 <i>Desenvolver capacidades necessárias para o uso da escrita no contexto escolar:</i> i. saber usar objetos de escrita presentes na cultura escolar; ii. desenvolver capacidades específicas para escrever.
EIXO 2 APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA Conhecimentos e atitudes
1 Compreender as diferenças entre a escrita alfabética e outras formas gráficas.
2 Dominar convenções gráficas: i. Compreender a orientação e o alinhamento da escrita da língua portuguesa; ii. Compreender a função da segmentação dos espaços em branco e da pontuação de final de frase.
3 Reconhecer unidades fonoadiográficas, como sílabas, rimas, terminações de palavras etc.
4 Conhecer o alfabeto: i. Compreender a categorização gráfica e funcional das letras; ii. Conhecer e utilizar diferentes tipos de letras (de forma e cursiva).
5 Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita.
6 Dominar as relações entre grafemas e fonemas: i. Dominar regularidades ortográficas; ii. Dominar irregularidades ortográficas.
EIXO 3 LEITURA E GÊNEROS TEXTUAIS Conhecimentos e atitudes
1 Desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura.
2 Desenvolver capacidades de decifração: i. Saber decodificar palavras; ii. Saber ler reconhecendo globalmente as palavras.
3 Desenvolver fluência em leitura.

<p>4 Compreender textos:</p> <p>i. Identificar finalidades e funções da leitura, em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto;</p> <p>ii. Antecipar conteúdos de textos a serem lidos em função de seu suporte, seu gênero e sua contextualização;</p> <p>iii. Levantar e confirmar hipóteses relativas ao conteúdo do texto que está sendo lido;</p> <p>iv. Buscar pistas textuais, intertextuais e contextuais para ler nas entrelinhas (fazer inferências), ampliando a compreensão;</p> <p>v. Construir compreensão global do texto lido, unificando e inter-relacionando informações explícitas e implícitas;</p> <p>vi. Avaliar ética e afetivamente o texto, fazer extrapolações.</p>
<p>EIXO 4</p> <p>PRODUÇÃO ESCRITA E GÊNEROS TEXTUAIS</p> <p>Conhecimentos e atitudes</p>
<p>1 Compreender e valorizar o uso da escrita com diferentes funções, em diferentes gêneros.</p>
<p>2 Produzir textos escritos de gêneros diversos, adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação:</p> <p>i. Disponibilizar, ordenar e organizar o próprio texto, de acordo com as convenções gráficas apropriadas;</p> <p>ii. Escrever segundo o princípio alfabético e as regras ortográficas;</p> <p>iii. Planejar a escrita do texto considerando o tema central e seus desdobramentos;</p> <p>iv. Organizar os próprios textos, segundo os padrões de composição usuais na sociedade;</p> <p>v. Usar a variedade linguística apropriada à situação de produção e de circulação, fazendo escolhas adequadas quanto ao vocabulário e à gramática;</p> <p>vi. Usar recursos expressivos (estilísticos e literários) adequados ao gênero e aos objetivos do texto;</p> <p>vii. Revisar e reelaborar a própria escrita, segundo critérios adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação previstos.</p>
<p>EIXO 5</p> <p>PRODUÇÃO ORAL E GÊNEROS TEXTUAIS</p> <p>Conhecimentos e atitudes</p>
<p>1 Participar das interações cotidianas em sala de aula:</p> <p>i. Escutando com atenção e compreensão;</p> <p>ii. Respondendo às questões propostas pelo (a) professor (a);</p> <p>iii. Expondo opiniões nos debates com colegas e com o (a) professor (a).</p>
<p>2 Usar a língua falada em diferentes situações escolares ou não, buscando empregar a variedade linguística adequada.</p>
<p>3 Planejar a fala em situações formais.</p>
<p>4 Realizar com pertinência tarefas cujo desenvolvimento dependa de escuta atenta e compreensão.</p>

<p>EIXO 6</p> <p>REFLEXÃO LINGÜÍSTICA E GÊNEROS TEXTUAIS</p> <p>Conhecimentos e atitudes</p>
<p>1. Reconhecer, analisar e empregar recursos linguístico-discursivos e sequências textuais nos gêneros do agrupamento NARRAR/RELATAR.</p>
<p>2. Reconhecer, analisar e empregar recursos linguístico-discursivos e sequências textuais nos gêneros do agrupamento ARGUMENTAR.</p>
<p>3. Reconhecer, analisar e empregar recursos linguístico-discursivos e sequências textuais nos gêneros do agrupamento EXPOR/EXPLICAR.</p>
<p>4. Reconhecer, analisar e empregar recursos linguístico-discursivos e sequências textuais nos gêneros do agrupamento INSTRUIR.</p>
<p>5. Reconhecer, analisar e empregar recursos linguístico-discursivos e sequências textuais nos gêneros do agrupamento DESCREVER.</p>

QUADRO DE SUGESTÕES PARA A ESCOLHA DE GÊNEROS TEXTUAIS ORAIS E ESCRITOS NO ENSINO FUNDAMENTAL
(recepção e/ou produção)

Quadro 4

		1º segmento do Ensino Fundamental				
AGRUPAMENTOS		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
NARRAR	GÊNEROS	Conto de fadas História (muda) em quadrinhos Tirinha (muda)	Conto de fadas História em quadrinhos Tirinha Fábula	Conto maravilhoso Fábula	Conto maravilhoso Lenda de outras culturas Vídeos e animações	Contos de assombração Vídeos e animações Narrativa de aventura Narrativa de enigma História engraçada
		Adivinha Parlendas Cantiga de roda Trava-língua	Lenda do folclore brasileiro	Lenda do folclore brasileiro Narrativa de aventura Piada	Narrativa de aventura	História engraçada Pequena crônica literária

AGRUPAMENTOS		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
RELATAR	GÊNEROS	Relato de experiência vivida	Relato de experiência vivida	Relato de experiência vivida	Notícia de acontecimentos escolares Notícia	Notícia Pequena reportagem
		Agenda do dia na escola	Agenda do dia na escola	Pequeno relatório de atividades do dia na escola Anekdota ou caso	Diário virtual (<i>blog</i>) Casos engraçados de experiência de vida	Diário virtual (<i>blog</i>) Diário de bordo
		Auto-retrato Cardápio de merenda /cantina Convite	Auto-retrato Bilhete Linha do tempo		Carta	Crônica social

AGRUPAMENTOS		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
ARGUMENTAR	GÊNEROS	Opinião (fatos e atitudes)	Opinião (fatos e atitudes)	Opinião (fatos e atitudes) Carta do leitor	Carta de reclamação	Carta de reclamação Carta de solicitação Texto de opinião
		Propaganda infantil (impressa e eletrônica)	Propaganda infantil (impressa e eletrônica)	Anúncio publicitário	Texto de opinião	Depoimento Debate regrado
INSTRUIR/ DESCREVER	GÊNEROS	Direção/localização oral com apoio em mapas ou roteiros Receita Regras de convivência na escola	Direção/localização oral com apoio em mapas ou roteiros Receita	Roteiro para direção/localização Regras de convivência no trânsito Instrução de montagem de pequenos objetos	Debate regrado Entrevista Roteiro de trabalhos escolares Regras de jogo	Roteiro de trabalhos escolares Instrução de jogos Classificados
			Simpatia Placa de trânsito / ícones	Enunciado de prova	Instrução (participação em concursos, promoções) Classificados	Netiqueta

AGRUPAMENTOS		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
EXPOR	GÊNEROS	Rótulo Exposição oral de experiência de Ciências	Rótulo Texto didático Exposição oral de experiência de Ciências	Texto didático Verbetes de dicionário Verbetes de enciclopédia	Texto didático Verbetes de dicionário Verbetes de enciclopédia Tabelas simples Gráficos simples	Exposição escrita de experiência científica Dicionário, glossário para fins específicos Tabelas simples Gráficos simples
		"Bichonário" e outros tipos de dicionários temáticos Lista	"Bichonário" e outros tipos de dicionários temáticos	Pequeno texto de divulgação científica		Exposição oral de trabalhos

ANEXO 2

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

ENTREVISTA INICIAL**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI
PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES
MESTRANDA: ANA PAULA DO AMARAL TIBÚRCIO****ROTEIRO DA PRIMEIRA ENTREVISTA**

PROFESSORA:

FORMAÇÃO:

DATA:

DURAÇÃO:

- 1- Há quanto tempo você trabalha como professora alfabetizadora? (E nesta escola? Já trabalhou com crianças de seis anos, na EI ou no EF?)
- 2- Como você planeja as suas aulas, as atividades de leitura e escrita?
- 3- Quais materiais você utiliza para o trabalho com a leitura e a escrita? Utiliza livro didático? Quais recursos didáticos são utilizados? Como você escolhe estes materiais?
- 4- Como você avalia seus alunos no processo de aprendizagem da leitura e da escrita?
- 5- Você conhece ou já leu algum documento oficial ou material específico que trata dessa temática: o atendimento da criança de seis anos no EF? (*Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade; A criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de seis anos de idade*). Como você teve contato com esses documentos?
- 6- A Rede Municipal de Juiz de Fora/MG iniciou em 2010 a elaboração da Proposta Curricular para toda rede, que foi concluída ao final do ano de 2012. Você conhece esse documento? Participou da discussão e elaboração desse documento? Ele tem sido referência para a sua prática pedagógica, para o planejamento das aulas?
- 7- Para você, o que é alfabetização de crianças de seis anos?

ENTREVISTA FINAL

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI
PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES
MESTRANDA: ANA PAULA DO AMARAL TIBÚRCIO**

ROTEIRO DA SEGUNDA ENTREVISTA

PROFESSORA:

DATA:

INÍCIO:

TÉRMINO:

Com relação à leitura do diário de campo

1- Como foi para você ver a sua prática sendo relatada por outra pessoa, a partir de outro olhar?

2- Você considera que as anotações feitas retratam a sua prática pedagógica? O que você gostaria de acrescentar? Há alguma coisa no diário que não representa bem a sua prática?

Com relação às observações realizadas

1- Por que no início das observações havia um momento para brincadeiras na sala de aula e depois não houve mais este momento? Por que o tempo destinado às atividades mais lúdicas ficava para o final da aula, como jogos brincadeiras livres na sala, ver histórias e livros? (exceto o recreio)

2- Como seleciona as palavras que são retiradas dos textos para serem trabalhadas em sala de aula, como na aula do dia 23/05/2013, em que você explorou cada estrofe da poesia A foca no cartaz e depois distribuiu quatro figuras de coisas que aparecem na poesia para colarem e escrevem o nome delas no alfabetário? Há um critério para esta escolha? Ou é aleatório?

3- Por que a escrita das palavras na maioria das aulas observadas se deu de forma coletiva? Por que utiliza pouco a escrita individual?

4- Por que a maioria das vezes utilizava os livros didáticos como atividade de dever de casa? Por que, nas aulas observadas, utilizou mais o livro didático de Matemática?

5- Por que usa mais o livro de Matemática para alfabetizar se tem um livro específico de Alfabetização? Por que algumas vezes propôs atividades diferenciadas das apresentadas no livro, como na aula do dia 11/04/2013, em que a proposta do livro era você dizer o nome das crianças para elas marcarem na tabela e propôs que as próprias crianças apresentassem a sua ficha como o nome, ou ainda na aula do dia 23/05/2013, cuja finalidade da atividade era sublinhar o numeral seis e você propôs que circulassem todos os numerais escritos por extenso?

6- Na aula do dia 26/03/2013, você começou a explorar rimas com as crianças, mas elas não compreenderam naquele momento. Em outras aulas, você também explora as rimas, como no dia 17/04/2013, em que pede às crianças para falarem palavras que terminam com ÃO, como TIÃO, e no dever de casa corrigido no dia 22/05/2013, em que as crianças precisavam encontrar palavras com a letra J no alfabetário que rimassem com as palavras trator e joaninha. Depois você desenvolveu um trabalho com rimas a partir da poesia A foca, como observado nas aulas dos dias 08, 23 e 24/05/2013. Estas atividades estavam relacionadas?

7- Que influência você acha que a informática tem na aprendizagem das crianças? Por que você usa diferentes recursos tecnológicos em sua prática, como data show, tablet, computadores, filmadora e outros?

8- Nas observações, percebi várias atividades voltadas para a diferenciação de vogais e consoantes. Por que você desenvolveu esse trabalho?

9- Na primeira entrevista você falou que é necessário preparar as crianças para a alfabetização, fez várias referências à importância dessa preparação para a alfabetização. O que você considera como preparação para a alfabetização?

10- O que você está achando da formação do PNAIC?

ANEXO 3

Descrevendo um dia de observação

AULA 33: 16 DE MAIO DE 2013 – QUINTA-FEIRA.

Entrada às 13h00min. Crianças chegam, tiram a pasta, o caderno e a bolsinha de lápis da mochila, pegam merenda e colocam na bandeja. A professora começa a corrigir o dever de casa às 13h19min. Primeiro corrige o dever de casa do livro de A Escola é Nossa na página 18. Ela faz o desenho da tabela no quadro para mostrar como era para fazer o dever. Ao corrigir o dever da página 37 diz que vai pedir para fazer uma coisa que não está no livro. Fala que vão circular os numerais no texto, mas que eles não estão escritos em algarismos e sim com palavras. Pergunta como escreve cada numeral, as crianças falam letra por letra, ela escreve no quadro e as crianças procuram e circulam na parlenda³⁶. No numeral cinco a professora fala que tem o ‘som de S’, mas escreve com a letra C. Depois fala que vai ler o texto e pede para acompanharem com o dedinho e com os olhos. Ela segura o livro no quadro e vai apontando com o dedo à medida que lê a parlenda. Algumas crianças acompanham a leitura com o dedo e também dizendo a parlenda. A professora fala que esta parlenda tem uma música e canta para as crianças. Diz que vai trazer a música outro dia para as crianças ouvirem. Continua corrigindo o dever (escrever o numeral seis com algarismo e por extenso). Lê o enunciado: “Sublinhe o número seis que aparece escrito na parlenda”. Pergunta o que será sublinhar. Pergunta se alguém descobriu o que é isso, algumas crianças dizem que não. Uma menina diz que é “passar por cima”. A professora diz que não é isso e a mesma menina diz que “é escrever de outro jeito”. A professora mostra para as crianças o que é sublinhar – “fazer um traço embaixo” – sublinha uma palavra escrita no quadro. Mostra que agora vão procurar o número seis que circularam na parlenda e olhar se sublinharam o numeral seis em casa e quem não fez vai sublinhar agora. Em todos os deveres corrigidos pede para as crianças colocarem uma cruz embaixo de cada um deles para mostrar que corrigiram e acertaram. Termina de corrigir o dever de casa e às 13h42min entrega os cadernos de aula com a ajuda de algumas crianças. Elas colore o dia no calendário, três crianças vão ao pátio observar o tempo, falam para a turma que o dia está ensolarado e elas marcam no calendário. Depois copiam no caderno a data que a professora escreve no quadro (DIA 16 DE MAIO). A professora utiliza o equipamento com data show na sala para a próxima atividade. Enquanto monta o equipamento o ajudante entrega para os colegas uma folha com uma tabela com as letras do alfabeto em uma coluna e uma coluna em branco com espaço em frente a cada letra. Pede para recortarem em volta das laterais e a parte inferior da tabela, pois vão precisar da parte superior. A professora reorganiza a sala, juntando todas as fileiras de mesas, formando três filas com seis mesas e uma fila com quatro mesas, e assim as crianças conseguem visualizar melhor a apresentação no data show. Explica para as crianças que vão escrever o nome das coleções que trouxeram em uma aula anterior. (A professora fez o registro de cada coleção através de fotos e agora vai apresentá-las no data show para as crianças lembrarem o nome de cada uma e registrarem na folha.) a professora fala que vão escrever na parte de cima da folha a expressão “Nossas coleções”. Escreve no quadro a palavra ‘NOSSAS’ e mostra que precisam dar espaço de um dedo para escreverem a próxima palavra. Pergunta como escreve ‘CO’, as crianças dizem ‘C com O’, escreve no quadro elas copiam. Pronuncia a sílaba ‘LE’, enfatizando o som (fonema) das letras, as crianças dizem ‘L com E’. Na sílaba ‘ÇÕES’ enfatiza o som inicial e pergunta que “barulho é este”, as crianças dizem que é do ‘S’, ela fala que é o barulho de ‘S’, mas não é esta letra. Uma menina diz que é ‘C’, a professora diz que também não é o ‘C’, um menino diz que é o ‘Q’ e outras crianças dizem que é o ‘Ç’, a professora confirma que é esta letra (ç). Uma menina diz “Ah, tá, é o C”. A professora escreve no quadro e vai falando as outras letras à medida que escreve: “O, E, S... e o til em cima do O”. Mostra no data show a foto da primeira coleção que é de pulseiras, pergunta qual é a primeira letra, elas dizem que é a letra P. pede para procurarem na folha onde está a letra P, explica que a letra está num quadrinho e em frente tem uma fichinha onde vão escrever o nome da coleção. Pergunta como escreve, falando a palavra com ênfase na primeira sílaba. As crianças dizem ‘P com U’, escreve no quadro, elas copiam. Falam que tem mais uma letra que geralmente a gente não percebe o barulho dessa letra, mas diz que vai fazer o barulho para as crianças perceberem. Fala a sílaba enfatizando o som do L no final. Algumas crianças dizem que é a letra U, ela diz que a letra U já está escrita, outra criança diz que é a letra L e uma criança diz que é o ‘L com U’. A professora explica que é só a letra L, porque é como se tivesse mais uma letra U, e repete a sílaba enfatizando o som do ‘U’ e do ‘L’. Diz a próxima sílaba enfatizando o som do ‘S’, elas identificam o som do ‘S’, professora diz que é com um S só. Fala que depois é o som de duas vogais, pronuncia enfatizando os dois sons e as crianças identificam: “É o E e o I”. Escreve no quadro, lê o que já escreveram (PULSEI) e fala a sílaba que falta (RA), enfatizando o som da letra R. As crianças dizem “R com A”. À medida que identificam as letras de cada sílaba a professora escreve no quadro e as crianças copiam na folha até completar a palavra. Uma menina diz que não coube no espaço em frente a letra. A professora fala para ela apagar e fazer uma letra menor, pois dá para escrever no espaço é só não fazer letras muito grandes. A segunda coleção apresentada é de bolinhas de perereca. A professora fala que precisam decidir se vão escrever bolinha ou perereca. Como já escreveram uma palavra com a letra P, propõem que escreva a palavra bolinha e as crianças concordam. Pergunta com que letra começa bolinha. Algumas crianças dizem que é com ‘B’, outras com ‘B com O’ e outras com ‘O’. Procuram a letra B. As crianças estão conversando bastante e um pouco dispersas. A professora espera silêncio e diz: “Nós estamos aprendendo a ler e a escrever. Na hora da gente aprender se a gente ficar com o ouvido bem atento, bem esperto, a gente aprende mais fácil. A gente tem que ficar com o ouvido esperto para ouvir o barulhinho das letras, porque vai ter uma hora que vocês vão ter que escrever sozinhos. Você vai ter que saber fazer o barulhinho da letra. Quanto mais a gente prestar atenção, mais rápido a gente aprende o som das letras”. Pede para as crianças não falarem todas juntas e combina que vai sortear a criança que irá falar qual é a letra (vai usar os palitos com os nomes para sortear as crianças). Fala para prestarem atenção no barulho que vai

³⁶ *Salada, saladinha*, de Maria José Nóbrega e Rosane Pamplona, de acordo com informação do livro didático *A escola é nossa*, p. 37.

fazer e assim quando for sorteada vai saber dizer qual é a letra. Faz o ‘barulho’ do ‘BO’, algumas crianças dizem que é o ‘B com O’. A professora lembra a elas o que foi combinado, sorteia um menino que diz ‘B com O’. Faz o som da segunda sílaba (LI) e sorteia outra criança que diz ‘L com I’. Repete as duas sílabas (BOLI) e fala com ênfase a sílaba final (NHA), dizendo que este pedacinho é mais difícil, mas tem barulho que elas já conhecem. Pede para pararem e pensarem, repete a sílaba, enfatizando o som das letras, sorteia uma menina e pergunta qual barulho que ela conhece ou o barulho que ela percebeu. Repete a sílaba enfatizando o som de cada letra e depois faz o som da primeira letra da sílaba, pergunta qual é essa letra, a menina diz que é a letra M. A professora explica que “a língua fica atrás do dente também”, mas que “faz mais compridinho” e faz novamente o som da letra N. A menina não identifica. A professora pergunta se sabe qual é a última letra, ela diz que é a letra A. Outra menina diz ao mesmo tempo “N e I”. A professora diz que vai pedir alguém para ajudá-la, sorteia outra criança que também não sabe qual é letra. Sorteia outro menino e fala para a turma que esta letra ela ainda não ensinou para elas. O menino diz que é a letra I e a professora explica que parece o som do I, mas não é. Sorteia outro menino que também não sabe qual é a letra e a professora diz que não tem problema não saber, porque é uma letra nova. Sorteia outra menina e pergunta qual é o barulho que ela percebeu e ela diz que acha que é o ‘N com I’. A professora diz que é o som do N e vai dar outra dica, diz: “Lembra aquela letra que eu falei...”. A menina diz que já sabe qual é e fala que é a letra H. A professora completa: “O H que não tem som. Quando ele junta com o N ele faz assim ‘NHA’, com o A no final”. Escreve no quadro e vai falando o nome de cada letra (N, H e A) e lê a palavra, dizendo cada sílaba (BO-LI-NHA). Mostra a próxima coleção e as crianças identificam que é uma coleção de cartinhas. Diz que vai perguntar para todos qual é a letra inicial, mas como um menino está falando junto com ela, diz que vai sortear uma criança. Sorteia um menino, faz o “barulho” da primeira sílaba, pergunta qual é o som, ele diz que é da letra c, a professora diz que é o ‘C de casa’, pede para procurarem a letra C na folha e pede ao menino para ajudá-la a escrever esta sílaba. Faz o som e o menino diz “C, A”. Ela faz o som do ‘R’ para que as crianças percebam que tem mais este som na sílaba e chama a atenção da turma para este som. Sorteia outro menino para dizer como escreve a segunda sílaba, faz o som da sílaba, o menino identifica a letra I, ela diz que tem outro som antes do I, faz o som, diz que é de “titia e de tatu”, mas o menino não consegue identificar. Sorteia uma menina e ela diz que é o ‘T com I’. A professora diz “muito bom”. Mostra que a próxima sílaba é igual a que aprenderam hoje. Sorteia uma menina que diz que é a letra A. Faz novamente o som, a menina diz ‘N’, a professora pergunta qual é a outra letra, ela diz ‘I’. Professora diz que “não é bem o I não”. Fala que vai sortear outra criança para ajudar, mas que ela já sabe qual é a última letra. Sorteia um menino que diz que é ‘N e H’, a professora pergunta para a menina qual é a última e completa a sílaba com a letra A. Mostra que é a mesma sílaba de bolinha, que as duas terminam iguais. A próxima coleção é de livrinhos e vão escrever a palavra livrinho. Adota os mesmos procedimentos e enfatiza as sílabas ‘VRI’ e ‘NHO’. A próxima coleção é de carrinho, como já escreveram na letra C, a professora sugere que escrevam na parte de cima da folha, onde colocaram o título. Enfatiza o som do “RR”, mostrando que se colocarem só uma letra R forma a palavra carinho; lembra da sílaba ‘NHO’ que escreveram na palavra anterior. A próxima coleção é de tampinhas, escrevem esta palavra. Algumas coleções são repetidas e então não precisam escrever o nome delas novamente. A outra coleção que escrevem é de dinheiro (dinheiro de brinquedo). Escrevem a sílaba ‘DI’, na segunda sílaba mostra que é o som do ‘N com o H’, e de duas vogais; faz o som da última sílaba e elas identificam. Mostra outras coleções repetidas e escrevem o nome da coleção de moedas. A professora pede as crianças para fazerem o som inicial junto com ela e assim identificam que começa com a letra M. Ao escrever esta palavra a professora fala a primeira sílaba, (não enfatiza nenhum som), escreve ‘MO’, fala a segunda sílaba (E) e escreve; fala a última sílaba, pergunta como escreve ‘DA’ e as crianças dizem ‘D com A’.

A professora pede para guardarem a folha no caderno de aula porque está no horário da aula do Projeto Faz de conta (14h40min). Como a professora do projeto não veio neste dia, retornam para a sala e colam a folha no caderno. A professora mostra para as crianças no data show o jogo da parlenda dos dedos, pois muitas crianças não estão conseguindo jogar este jogo na aula de informática. Mostra o nome de cada dedo, as crianças identificam a letra inicial de cada palavra. Quando termina de apresentar esse jogo mostra nos créditos o nome das crianças que falaram o nome dos dedos e de quem é a mão que aparece no jogo. Diz que vai mostrar um jogo novo, mostra o jogo do alfabeto, as crianças dizem que já conhecem e ela mostra que é a parte II (está escrito debaixo do nome do jogo). Neste jogo aparece uma letra do alfabeto e embaixo algumas imagens, as crianças precisam identificar qual é a figura que começa com a letra indicada. Quando acertam uma voz fala o nome da letra e da figura. Foram as crianças que gravaram os nomes das letras e das figuras e quando a professora mostra o jogo, elas tentam identificar a voz de cada colega. Quando terminam o jogo aparece a música do alfabeto da Mônica. Às 15h00min vão para a merenda, retornam para a sala às 15h30min (O horário de merenda foi alterado durante o período de greve dos professores da rede municipal, porque algumas turmas estavam de greve e outras não). A professora mostra no data show o vídeo da apresentação da turma no sarau de poesias e também o vídeo da história sobre os nomes. Às 15h50min vão para o recreio no pátio, retornam para a sala às 16h10min e vão beber água. A professora conversa com a turma sobre o recreio, as atitudes de algumas crianças e, neste dia, dá anezinhos só para as crianças que não tiveram reclamações durante o recreio. Entrega a folha do dever de casa, pede para recortarem em volta e vai entregando os cadernos de dever de casa à medida que termina de corrigi-los. Ao explicar o dever de casa, explica o que é um trecho da poesia, pois no dever vão copiar e ilustrar um trecho da poesia ‘A foca’ no caderno. Guardam os materiais e os responsáveis começam a chegar a partir de 16h50min.


PRIMEIRAS IMPRESSÕES: corrigir dever de casa: atividade que não está no livro (circular o nome dos numerais), o que é sublinhar. Nome das coleções: pulseira, bolinha, cartinha, carrinho, livrinho, tampinha, dinheiro, moedas; sílaba NHA, sons da letra R, L (som de U), NHA, NHE, NHO, Ç (dizem S,C, Q), jogo da parlenda dos dedos e do alfabeto (explicação). Dever de casa: trecho da poesia.

ROTINA: corrigir dever de casa; calendário, escrever/copiar data no caderno; escrever o nome das coleções; explicação sobre jogos do blog (parlenda e alfabeto); merenda; apresentação do vídeo do sarau de poesias e da história do nome; recreio; conversa sobre o recreio; explicação do dever de casa.





ANEXO 3.1

CÓPIA DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA AULA DO DIA 16/05/2013
(LIVRO, FOLHA DO ALFABETO E DEVER DE CASA)

16. VEJA OS OBJETOS PRECIOSOS QUE O PIRATA ENCONTROU NO BAU DE TESOuros.




NO QUADRO ABAIXO, INDIQUE COM UM X SE O OBJETO APRESENTADO ESTÁ DENTRO OU FORA DO BAÚ.

OBJETO	DENTRO	FORA
		
		
		
		


13. LEIA COM O PROFESSOR E COM SEUS COLEGAS A PARLENDIA.

UM, DOIS, TRÊS,
SACO DE FARINHA!
QUATRO, CINCO, SEIS,
SACO DE FELJÃO!
TRABALHANDO,
DONA FORMIGUINHA
VAI ENCHENDO
POUCO A POUCA O SEU PORÃO...



SALADA, SALADINHA DE MARIA JOSÉ HÓRREDA E ROSANE PAMPLONA, SÃO PAULO: MODERNA, 2005, P. 36.


AGORA, ESCREVA O NÚMERO SEIS.

 6 6 6

SEIS SEIS SEIS

SUBLINHE O NÚMERO SEIS QUE APARECE ESCRITO POR EXTENSO NA PARLENDIA.

14. DESENHE UM OSSO PARA CADA CACHORRO



QUANTOS OSSOS VOCÊ DESENHOU? _____ OSSOS

(Atividades que foram corrigidas no dever de casa)

TAREFAS DE CASA – 16.05.2013

1. ESCREVA NO ESPAÇO ABAIXO DO DEVER SEU NOME COMPLETO E O NOME DE NOSSA ESCOLA.
2. LEIA PARA ALGUÉM DE CASA A POESIA "A FOCA" DE VINÍCIUS DE MORAES. COPIE UM TRECHO DA POESIA E ILUSTRE NO CADERNO.
3. ESCREVA NO SEU CADERNO OS NUMERAIS DE 0 ATÉ 9. CIRCULE O NUMERAL QUE INDICA A SUA IDADE. NÃO ESQUEÇA DE SEPARAR CADA NUMERAL COM UM TRACINHO.

CONFIRA COM A MAMÃE SE SEUS LÁPIS ESTÃO BEM APONTADOS E COM NOME. É MUITO IMPORTANTE TERMOS NOSSO MATERIAL COMPLETO.

(Dever de casa)

190 -- 192

COLEÇÕES

A		N	
B	SOLIMHA	O	
C	CURTIÇA	P	SO. TÊXTO
D	DI. HEIRG	Q	
E		R	
F		S	
G		T	EXEMPLO
H		U	
I		V	
J		W	
K		X	
L	LIVRO	Y	
M	MOEDAS	Z	

(Escrita do nome das coleções)

ANEXO 4

FOTOS DA SALA DE AULA

