



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO- MESTRADO EM EDUCAÇÃO



CARINE SOARES DOS SANTOS

**ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: saberes e fazeres pedagógicos de professoras das redes pública
e privada do município de Mariana/MG**

Mariana / MG
2020

CARINE SOARES DOS SANTOS

**ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: saberes e fazeres pedagógicos de professoras das redes pública
e privada do município de Mariana/MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Práticas Educativas, Metodologias de Ensino e Tecnologias da Educação (PEMETE).

Orientador: Prof. Dr. Marco Antônio Melo Franco

Mariana / MG
2020

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

S237a Santos, Carine Soares dos.

Alfabetização de crianças no primeiro ano do ensino fundamental [manuscrito]: saberes e fazeres pedagógicos de professoras das redes pública e privada do município de Mariana /MG. / Carine Soares dos Santos. Carine Soares dos Santos. - 2020.

102 f.

Orientador: Prof. Dr. Marco Antônio Melo Franco.

Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Ouro Preto. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação.

1. Alfabetização - Mariana (MG). 2. Professores alfabetizadores - Mariana (MG). 3. Prática docente. 4. Relação Teoria-Prática. I. Santos, Carine Soares dos. II. Franco, Marco Antônio Melo. III. Universidade Federal de Ouro Preto. IV. Título.

CDU 37.016:028(815.1)(043.3)



FOLHA DE APROVAÇÃO

Carine Soares dos Santos

Alfabetização de crianças no primeiro ano do ensino fundamental: saberes e fazeres pedagógicos de professoras das redes pública e privada do município de Mariana/MG

Membros da banca

Prof. Dr. Marco Antonio Melo Franco (Orientador) - Universidade Federal de Ouro Preto

Profa. Dra. Gláucia Maria dos Santos Jorge (Membro) - Universidade Federal de Ouro Preto

Profa. Dra. Mylene Cristina Santiago (Membro) - Universidade Federal de Juiz de Fora

Versão final

Aprovado em 20 de agosto de 2020

De acordo

Professor (a) Orientador (a)



Documento assinado eletronicamente por **Marco Antonio Melo Franco, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 11/11/2020, às 13:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jose Rubens Lima Jardimino, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 12/03/2021, às 14:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Hercules Toledo Correa, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 19/04/2021, às 13:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Regina Magna Bonifacio de Araujo, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 03/08/2021, às 13:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0101171** e o código CRC **176A8E2B**.

Aos meus pais, especialmente à saudosa Betinha, minha mãe.

Ao meu esposo Haniel e meus filhos, Pedro e Isabela.

AGRADECIMENTOS

Ao que me conduz pelo caminho e nunca me deixa desistir, ao Dono dos meus dias e minha maior inspiração diária, aquele a quem temo e dedico minha vida, meu DEUS.

Ao Professor Marco Antônio Melo Franco, meu orientador, por acreditar no meu potencial, apesar das circunstâncias adversas que surgiram no caminho pelo mestrado. Obrigada por não desistir de mim e por me formar uma pesquisadora. Sua ética e conduta profissional determinaram em mim um novo perfil de educadora.

Às professoras Gláucia e Maria Jaqueline, por aceitarem compor a banca, avaliando o trabalho desenvolvido e ponderando considerações pertinentes que me orientaram desde a qualificação.

Às escolas e professoras participantes desta pesquisa, pelo aceite e por contribuírem com as questões deste estudo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP pelo conhecimento dividido ao longo destes dois anos no mestrado.

Aos meus irmãos, Cristina, Cristiane e Filipe, a família que me resta nesta terra, minha fonte segura de ajuda e companheirismo. Obrigado por acreditarem na força do que nos fora ensinado e por demonstrarem confiança no meu potencial. Nós sabemos de onde viemos.

Ao meu esposo Haniel e meus filhos Pedro e Isabela, pela compreensão das minhas ausências, pelo companheirismo nessa jornada que foi árdua, mas não impossível.

Aos colegas da Getsêmani, pela compreensão de minhas ausências, pela ajuda em momentos críticos e por acreditarem no meu potencial.

À Joana, que em um encontro pelo ICHS me fez refletir sobre a grandeza do conhecimento e me incentivou a entrar nesse caminho.

Aos amigos que conquistei durante o mestrado, Marcelo, meu “manu” que me fez rir, chorar e me levantou nos momentos indecisos e angustiantes. A Janaína (Jana), que sempre orientava com palavras certas, quando o desespero no formato a “*la Carine*” aparecia. À Renata pelas doces palavras em momentos de angústia.

Aos colegas do NEPPAI pelas discussões pertinentes no momento de elaboração da pesquisa.

Aos meus amigos, irmãos em Cristo, obrigado pelo incentivo e palavras amigas.

Aos professores desse Brasil, que não são “*os piores da turma como fora dito*”, mas os profissionais com maior garra e dedicação que já vi em uma profissão. Eu fiz PEDAGOGIA, e optaria por isso se mais uma vez tivesse a oportunidade.

RESUMO

Pensar a prática do professor alfabetizador e o processo de aquisição do sistema de escrita pelo aluno tem sido um desafio constante, particularmente na contemporaneidade. Nesse caso, as ações do professor alfabetizador devem mobilizar conhecimentos e estratégias que melhor respondam às necessidades e demandas dos alunos. Considerando essa perspectiva, este estudo tem por objetivo analisar como as bases teórico-metodológicas, que fundamentam a alfabetização, se manifestam nas percepções e nas práticas de professoras do 1º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas e particulares no município de Mariana, Minas Gerais. Para realizar a pesquisa utilizamos a abordagem qualitativa e instrumentos como a entrevista semiestruturada e observações em campo. Participaram da pesquisa duas professoras, sendo uma de escola da rede particular e outra de escola da rede pública de ensino da cidade de Mariana/ MG. A análise dos dados foi organizada em duas etapas: na primeira, buscamos analisar as respostas das professoras às entrevistas como forma de compreender as percepções que possuem sobre o processo de alfabetização e o seu planejamento e organização do trabalho em sala de aula. Na segunda, buscamos apresentar práticas alfabetizadoras desenvolvidas pelas professoras a fim de compreendermos como as bases teórico-metodológicas do campo da alfabetização se manifestavam. Os resultados nos evidenciam que na fala das professoras os conceitos sobre a alfabetização não aparecem de forma clara demonstrando pouco domínio teórico no exercício de suas práticas. Por outro lado, ao observarmos as práticas, foi possível identificar a manifestação de determinadas bases teóricas no planejamento e na sua execução. Os dados nos levam a considerar que as práticas realizadas pelas professoras, de alguma forma, revelam a utilização de bases teórico-metodológicas da alfabetização, porém, as docentes não evidenciam clareza ou domínio ao falarem sobre as suas concepções. Tais resultados nos permitem considerar que as práticas, muitas vezes, se dão de maneira mecânica e pouco reflexiva, se apoiando em materiais prontos que consideram muito mais a perspectiva do ensino do que a aprendizagem dos alunos.

Palavras- Chaves: Alfabetização; Práticas docentes; Relação teoria e prática.

ABSTRACT

Thinking about the practice of literacy teaching and the process of acquiring the writing system by the student has been a constant challenge. Particularly in contemporary times. In this case, the actions of the literacy teacher should mobilize the knowledge and strategies that best respond to the needs and demands of the students. Considering this perspective, this study aims to analyze how the theoretical and methodological bases, which underlie literacy, appear in the perceptions and practices of teachers of the 1st year of elementary school in public and private schools in the city of Mariana, Minas Gerais. To carry out the research, we used the qualitative approach and instruments such as semi-structured interviews and field observations. Two teachers participated in this research, one from a private school and the other from a public school in the city of Mariana / MG. The data analysis was organized in two stages: In the first, we sought to analyze the teachers' responses to the interviews as a way of understanding their perceptions about the literacy process and their planning and organization of work in the classroom. In the second, we seek to present literacy practices developed by teachers in order to understand how the theoretical and methodological bases of the literacy field were expressed. The results show us that in the teachers' speech, the concepts of literacy do not appear clearly, showing little theoretical domain in the exercise of their practices. On the other hand, when observing the practices, it was possible to identify the manifestation of certain theoretical bases in the planning and its execution. The data lead us to consider that the practices carried out by teachers, in some way, reveal the use of theoretical and methodological bases of literacy, however, teachers do not show clarity or mastery when talking about their conceptions. Such results allow us to consider that the practices, often, take place in a mechanical and not very reflective way, based on ready materials that consider the teaching perspective much more than the students' learning.

Keywords: Literacy; Teaching practices; Relationship between theory and practice

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Identificação de palavras cm NH e LH – Professora Sophia	57
Figura 2 -	Atividade “Hora da Leitura” – Professora Yasmim	60
Figura 3 -	Registro da organização da sala de aula – Professora Sophia	66
Figura 4 -	Cartaz “Chamadinha” – Professora Sophia	66
Figura 5 -	Registro da rotina de atividades diárias – Professora Yasmim	68
Figura 6 -	Cartaz Alfabeto com 4 tipos de letras – Professora Yasmim	69
Figura 7 -	Atividade de Língua Portuguesa – “ <i>Escola Alphonsus de Guimaraens</i> ” - 1º ano do Ensino Fundamental	76
Figura 8 -	Identificação de sílabas e palavras – Produção dos alunos – Professora Sophia	83
Figura 9 -	Lista de palavras com LH – “ <i>Escola Claudio Manuel</i> ”- 1º ano do E.F	86
Figura 10 -	Atividade com Ditado – Professora Sophia	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Questões para análise das entrevistas	44
Quadro 2 -	Questões para análise das observações em campo	45
Quadro 3 -	Descrição da rotina da professora Sophia	62
Quadro 4 -	Descrição da rotina da professora Yasmim	63
Quadro 5 -	Aula 1- Professora Sophia	71
Quadro 6 -	Aula 1- Professora Yasmim	75
Quadro 7 -	Aula 2- Professora Sophia	78
Quadro 8 -	Aula 2- Professora Yasmim	80
Quadro 9 -	Aula 3- Professora Yasmim	82
Quadro 10 -	Aula 3- Professora Sophia	85

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

AC'S	Atividades Complementares
AD	Avaliação Diagnóstica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Consciência Fonológica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PCN'S	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
SEA	Sistema de escrita alfabética
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO	18
1.1 Breve histórico sobre a alfabetização no Brasil	18
1.2 A alfabetização no contexto de Minas Gerais	21
2 PRÁTICAS DE ENSINO NA ALFABETIZAÇÃO	24
2.1 A história dos métodos de alfabetização e suas implicações ao processo de ensino	25
2.2 A abordagem construtivista: contribuições ao processo de ensino na alfabetização	29
2.3 Compreensão da natureza alfabética para a prática na alfabetização	32
2.4 alfabetização e consciência fonológica	33
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	36
3.1 O modelo investigativo	36
3.2 O campo de pesquisa	36
3.2.1 Apresentação das escolas participantes	37
3.2.2 O contato com as escolas e o caminho para a coleta de dados	39
3.2.3 As professoras	40
3.2.4 As turmas observadas	41
3.3 Dos instrumentos utilizados	42
3.3.1 Entrevistas	42
3.3.2 Observação	43
3.4 O percurso para análise dos dados	44
4 A FALA DAS PROFESSORAS: CONCEPÇÕES E PERCEPÇÕES	46
4.1 O que pensam as professoras sobre o processo de alfabetização	46
4.2 Como as professoras percebem e planejam a prática em sala de aula	51
4.2.1 O livro didático e suas implicações no planejamento e prática das professoras	55
5 COMO AS PROFESSORAS ENSINAM A LER E ESCREVER EM SALA DE AULA	62
5.1 A organização do trabalho pedagógico: a rotina das professoras em sala de aula	62

5.2 Situações de alfabetização: os fazeres das professoras	70
5.2.1 A psicogênese da língua escrita como subsídio para o início do trabalho na alfabetização	70
5.2.2 O ensino a partir de textos para desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita	74
5.2.3 O trabalho para ensino do SEA a partir da identificação de sílabas e famílias silábicas	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	93
APÊNDICES	99
APÊNDICE A	99
APÊNDICE B	100
ANEXO	102

“A persistência é o caminho do êxito.”

(Charles Chaplin)

INTRODUÇÃO

A alfabetização é um tema que sempre incitou minha procura por conhecimento. Desde a formação na Licenciatura em Pedagogia, esse tema trouxe um olhar diferenciado quanto à aplicação e concretização do seu fazer na prática desenvolvida em sala de aula. Durante o curso, e ao realizar uma disciplina no terceiro período da graduação cujo nome era *Bases Pedagógicas do Trabalho Escolar*, despertei-me para buscar compreender melhor o tema.

Como professora do primeiro ano do Ensino Fundamental, as discussões sobre o processo de ensino na alfabetização sempre me instigaram. Pesquisar sobre a alfabetização e as formas como esta acontece, em sala de aula, é uma das inquietações que me levaram à discussão aqui proposta.

Em 2017 conclui a graduação e cursei uma disciplina isolada do Programa de Mestrado em Educação na Universidade Federal de Ouro Preto. Cursa-la trouxe-me a oportunidade de elucidação acerca das questões observadas em sala de aula no que tange a alfabetização. Refletir sobre como professores alfabetizadores articulam teoria e prática no trabalho pedagógico em sala de aula é o motivador para o desenvolvimento desta pesquisa

Minha atuação no campo educacional perpassa por caminhos distintos. Iniciei minha trajetória na educação pública municipal no ano de 2007, especificamente na Educação em Tempo Integral. Atuei como professora/monitora de Estudos Orientados, com objetivos voltados para o acompanhamento do Para Casa e recuperação de habilidades e competências não alcançadas no horário regular. Posteriormente, nesse mesmo segmento, desenvolvi trabalhos de orientação e coordenação de oficinas, que durou até 2012.

Meu primeiro ano como professora regente em sala de aula foi em 2013, quando assumi uma turma do 1º período da Educação Infantil. Fui designada para substituir uma professora de licença médica em uma escola privada de Mariana/MG e, desde então, faço parte do quadro de funcionários dessa instituição.

Ao final de 2015 a instituição fazia os ajustes para o ano escolar seguinte e a turma do 1º ano do Ensino Fundamental estava sem professora regente. Foi nesse momento que recebi a proposta de assumir a turma. Aceitar o desafio foi gratificante e, como relatei, sempre me interessei pela atuação nesse segmento. Não obstante,

as angústias me cercaram e comecei a pensar em como seria esse fazer pedagógico em sala de aula.

Observar o que acontecia na sala de aula e refletir sobre o papel desempenhando por mim me fez mais atenta quanto à heterogeneidade dos alunos na turma. Era uma turma com vinte e três alunos e o processo de alfabetização, ao longo desse ano, evidenciou características visíveis de dificuldades de aprendizagem, ou pelo menos eu pensava assim.

Entender que a alfabetização é um processo construído em conjunto com os alunos e não posto pela figura do professor é algo que só compreendi ao longo do meu percurso profissional. Minhas tentativas de atuação foram pautadas, por longo tempo, no que eu concebia como práticas de ensino, e por vezes percebi que estas apresentavam a face mecânica do ensinar, e talvez a reprodução de alguma atuação por mim observada ao longo dos meus anos de escolarização. Estava presa ao método previamente definido, ao produto, e não à construção e ao entendimento do processo demonstrado pelo aluno.

A busca por formação teórica me levou a pensar sobre esse estudo. É neste momento que começo a entender a alfabetização como um tema sempre atual e passível de contribuições significantes às discussões sobre educação no século XXI. Durante muitos anos, os estudos sobre esse tema estiveram mais centrados no debate acerca da escolarização em anos iniciais da educação básica (MORAIS, 2006). Para Moraes (2006), o aprendizado ligado às habilidades de ler e escrever fez com que profissionais da educação passassem a olhar para o ato de ensinar na alfabetização com mais afinco.

Pensar sobre o aluno da alfabetização e a prática do professor é entender como, de fato, a ação do ensino se concretiza na aprendizagem desse aluno. Daí a importância do ensino da leitura e da escrita como uma condição mínima de participação social e de formação cidadã. Sendo assim, os saberes do docente alfabetizador devem mobilizar uma ação que contemple os alunos e a apropriação do sistema de escrita, bem como a relação estabelecida entre o desempenho e a aprendizagem em sala de aula no que tange ao ensino desse sistema.

Partindo do pequeno relato de minhas experiências e das considerações acima, este estudo tem por objetivo analisar como as bases teórico-metodológicas se apresentam nas práticas de professoras alfabetizadoras em salas do 1º ano do Ensino Fundamental, além da percepção das professoras alfabetizadoras sobre o

tema. Em consonância ao objetivo geral buscaremos: a) identificar as concepções que as professoras participantes do estudo têm sobre o processo de alfabetização; b) identificar as bases teórico-metodológicas de alfabetização que fundamentam as práticas de professores do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública e uma privada do município de Mariana MG; c) identificar e descrever as práticas desenvolvidas por essas professoras, no que se refere ao ensino da leitura e escrita.

Os objetivos propostos buscaram responder a seguinte questão: como as abordagens teórico-metodológicas se manifestam nas práticas pedagógicas dos professores em sala de aula no 1º ano de alfabetização do Ensino Fundamental? A hipótese para essa pergunta é que, geralmente, as práticas alfabetizadoras são constituídas por orientações mais relacionadas a um processo mecânico de ensino na alfabetização. Além disso, acredita-se que teoria e a prática pouco dialogam, e que professores atuam muito mais numa perspectiva mecânica do que reflexiva.

A organização deste trabalho encontra-se da seguinte maneira: no capítulo 1 apresentamos um panorama das questões históricas da alfabetização no Brasil. Para tanto, utilizamos autores que discutem o tema como Mortatti (2006), Frade (2007), Maciel (2001), Weiz (2002), La Taille, Oliveira e Dantas; (1992). No capítulo 2 apresentamos uma breve reflexão sobre as práticas de ensino na alfabetização a partir das discussões teóricas propostas por Franco (2015; 2016; 2017), Ferreiro (1986; 2011), Mendonça (2011), Soares (2016), Morais (2006; 2012; 2015) e outros autores que corroboram com a discussão.

No capítulo 3 evidenciamos a base metodológica da pesquisa, os instrumentos utilizados, bem como os percursos de investigação e de análise. Para fundamentar a metodologia utilizamos autores como Fazenda (2004), Ludke e André (1986). Nos capítulos 4 e 5 trouxemos os resultados da pesquisa, fundamentados na teoria abordada no estudo aqui desenvolvido, e sua relação com as práticas observadas em sala de aula.

Por fim, as considerações finais trazem os resultados encontrados durante a pesquisa e o que fora percebido, no que corresponde ao objeto deste estudo.

1 ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO

O objetivo deste capítulo é traçar um breve histórico sobre o processo de alfabetização no Brasil a partir do final do século XIX até a atualidade. A opção por esse recorte temporal se dá em função do objeto de investigação. Abordaremos também um pouco desse histórico no Estado de Minas Gerais por entendermos ser importante situar o estado, uma vez que trataremos de aspectos metodológicos da alfabetização em uma cidade histórica de Minas Gerais.

1.1 Breve histórico sobre a alfabetização no Brasil

Em 1889, a partir da proclamação da república, a escolarização ultrapassou os limites do âmbito familiar e passou a ser organizada de forma sistemática em espaços destinados para este fim, passando a escola, então, a assumir a função de ensinar a leitura e a escrita. Ser alfabetizado, nessa época, era visto como privilégio de uma determinada classe social. Vale ressaltar que, atualmente, com a democratização do acesso à escola, o processo de alfabetização atinge diferentes camadas sociais. Todavia, não é possível afirmar que a alfabetização, principalmente de qualidade, tenha deixado de ser privilégio de camadas sociais mais abastadas.

O ensino passou a ser sistemático, intencional, e a ação pedagógica no campo da leitura e da escrita precisava ser organizada, estruturada, sistematizada e orientada por professores. Essa situação demandou ações pedagógicas especializadas e investimentos necessários para que o processo de ensino-aprendizagem acontecesse nas escolas. De acordo com Bordignon e Paim (2017), as mudanças foram significativas, sobretudo no que tange as práticas docentes e as questões didáticas. É importante ressaltar que o Estado de São Paulo foi pioneiro na formação de educadores e um importante normatizador do currículo nos grupos escolares de seu limite territorial (AMÂNCIO, 2015).

O desafio era construir propostas que dessem conta de ensinar a leitura e a escrita às crianças no espaço escolar, sendo essa uma preocupação que persiste até a atualidade. A ordem do novo Estado-Nação, com a proclamação da república,

tinha, prioritariamente, um viés econômico-social, e tal perspectiva influenciou as propostas educacionais. Nesse período, o ensino da alfabetização restringia-se à leitura de pequenas partes da palavra, treino da caligrafia e da ortografia, considerando que uma pessoa estava alfabetizada ao produzir um simples bilhete (BORDIGNON; PAIM, 2017).

Em 1920, o jurista e educador brasileiro Antônio Sampaio Dória propõe a chamada autonomia didática, proporcionando ao professor a oportunidade de escolher um critério próprio de ensino, a partir da sua didática em sala de aula. Seguindo a perspectiva proposta pelo pensamento escolanovista, esse educador propõe a prática em sala de aula orientada pela sistematização do ensino, bem como a discussão sobre a prontidão no aprender. De acordo com Bordignon e Paim (2017), percebe-se, nesse período, a presença da proposta de homogeneização das classes de alfabetização sustentada pela aplicação de testes que classificavam as crianças quanto à sua maturidade, baseando-se nas teorias trazidas pela psicologia, biologia e outras áreas afins.

As mudanças na educação, especificamente nos primeiros anos de escolarização do aluno, estiveram atreladas às transformações sociais, econômicas e políticas pelas quais passou o Brasil. Entre os séculos XIX e XX até meados de 1960, o que predominou foi uma alfabetização baseada nos métodos. Esse processo ocorreu de forma lenta e complexa, com foco no ensino e como este ensino deveria ser repassado ao aluno. O tempo para a aquisição da leitura e da escrita formal demandava grande esforço e baseava-se no ensino do alfabeto e da grafia de suas letras (MENDONÇA, 2011).

Passados mais de cem anos do modelo escolar republicano, o fracasso na alfabetização permanece e demanda esforços para sua solução. De acordo com Morais (2006), ao analisar o percurso histórico da educação brasileira, observa-se que as maiores tendências das discussões sobre alfabetização estiveram atreladas à questão dos métodos e às metodologias de ensino adotadas pelos educadores. Tem-se durante boa parte desse percurso um embate entre defensores de novos instrumentos de ensino e os que se opuseram e optaram pela utilização das formas tradicionais do ensinar, denominado por ele como a “guerra” dos métodos.

Historicamente, a educação brasileira esteve acessível a uma minoria. Nos anos 1960, com o advento dos testes psicológicos, embora a oferta em instituições públicas estivesse aberta a todos, havia uma seleção e classificação com base

nesse instrumento. O objetivo do teste ABC reforçava o conceito de prontidão proposto por Lourenço Filho (WEISZ, 2002). Assim, a aprendizagem nos anos iniciais dependeria de pré-requisitos cognitivos, psicológicos, perceptivo-motores, dentre outros, para ser iniciada. Esse discurso foi usado como justificativa à prática de seleção e à formação de classes homogêneas.

Para Telma Weisz (2002), no período de 1960, usou-se como uma das justificativas para o fracasso escolar o fato das crianças não se enquadrarem nos objetivos dispostos pelos testes de Lourenço Filho, uma vez que elas não teriam condições de iniciar o processo de alfabetização sem prontidão. Outra possível explicação ao fracasso nos primeiros anos de escolarização estava ligada à pobreza, e esse foi um dos motivos mais usados em grandes programas governamentais.

Em 1970, era significativo o fracasso na alfabetização e esse quadro contribuiu para o repensar da educação. Nessa mesma época temos a elaboração da primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) promulgada em 1971. Sua finalidade, dentre outras, dizia sobre a separação dos segmentos de ensino, da obrigatoriedade da educação, e propunha a eliminação dos testes de admissão, na tentativa da garantia do acesso à educação de forma linear.

Com a versão de 1971, a LDB garantiu o acesso de todas as crianças, mas não lhes proporcionou o progresso escolar. De acordo com Weisz (2002), essa ação premeditou a reprovação como um único mecanismo capaz de garantir a qualidade na educação. Para a autora, a visão elitista da educação trouxe o acesso à escola sob a perspectiva de uma ferramenta excludente e fantasiada de meritocracia, já que, em sua maioria, a população não tinha a garantia de permanência nesse serviço.

É fato que as ações realizadas ao longo desse tempo procuraram sanar as demandas dos resultados não alcançados, sempre focadas na questão do fracasso escolar na alfabetização. As urgências políticas e sociais da época colocavam sob a escola a incumbência de pensar sobre os problemas da educação. Para tal, em 1994 foi aprovado no Congresso uma nova versão da LDB, que buscava oferecer não só o acesso universal, mas também o favorecimento à progressão no espaço escolar (WEISZ, 2002).

Em 2001 surge uma ação do governo federal que tem como proposta o direcionamento de esforços e investimentos na busca pela melhoria da qualidade da educação brasileira. O Plano Nacional de Educação (PNE) é uma política proposta a partir do que fora observado como resultados de estudos, discussões e movimentos educacionais, e também observações dos processos escolares. Seu principal objetivo viabilizava a flexibilização curricular com citações às realidades locais e regionais. As necessidades sociais, econômicas e políticas também fundamentaram a criação das metas do PNE, fazendo surgir programas e ações planejadas quanto à acessibilidade da educação para todos.

Além das considerações políticas e sociais, há que se compreender, no contexto histórico da alfabetização, a questão dos métodos de ensino e as metodologias que se configuraram nos espaços escolares. Com enfoque na ação do professor em sala de aula, pesquisadores procuraram apresentar estudos que orientassem teoricamente as práticas, com discussões voltadas para a solução ao fracasso escolar detectado nos anos iniciais da alfabetização de crianças (MORTATTI, 2006).

Situar o percurso histórico da alfabetização brasileira, bem como as reflexões sobre o processo de ensino, possibilita a compreensão do contexto e o momento em que se deram as diversas práticas em sala de aula. Nessa perspectiva, faz-se necessária uma análise sobre a contemporaneidade das discussões sobre alfabetização na busca pelo entendimento dos variados saberes docentes praticados no ensino da leitura e da escrita que contribuem para a configuração e consolidação de metodologias.

1.2 A alfabetização no contexto de Minas Gerais

Começaremos por citar um marco importante para a educação mineira que é a Reforma Francisco Campos, ocorrida a partir de 1927. Essa ação educacional trouxe ao estado contribuições significativas que modificaram concepções, trazendo ao processo de ensino o que educadores da época denominaram como inovações tecnológicas. O fator motivador dessa mudança no ensino advinha dos ideais políticos da Nova República e, como no Brasil, Minas Gerais também propôs aos seus educadores a construção de um pensamento modernista a partir de uma série

de medidas do governo em prol da educação secundária (MACIEL, 2000). Outro fator relevante é a evidência da utilização do Método Global, bandeira inicialmente levantada pelo Movimento Escolanovista brasileiro e mineiro.

Quanto ao ensino das primeiras letras às crianças mineiras, o foco estava na preconização da aprendizagem atrelada ao interesse da criança. A influência dessa concepção, oriunda do método *Decroly*, orientou professores para a organização das ações em sala de aula, colocando o aluno sob a perspectiva de uma aprendizagem pessoal. Essa concepção foi difundida e multiplicada entre os professores do estado, sendo mais bem aceita em Minas Gerais do que no próprio país de origem do autor de tal abordagem.

No que se refere ao ensino da leitura e escrita em sua faceta metodológica, percebeu-se em Minas Gerais a incidência de abordagens do método mútuo e posteriormente do método intuitivo e simultâneo, o que coincide com a construção de espaços próprios para esse ensino, no caso, a escola (FRADE, 2005). “[...] alguns registros de 1914, publicados em *Ler, Escrever e Contar*, traziam como foco o ensino cívico, como exemplo da frase: *Bello Horizonte é a mais bella de todas as cidades de Minas*” (FRADE, 2005, p. 9) .

Todas essas ações não foram suficientes para que o processo de escolarização na alfabetização obtivesse sucesso. As propostas começaram a não dar certo e os professores demonstraram resistência em continuar utilizando o que era difundido pelos idealizadores da reforma. De acordo com Maciel (2000), os educadores desse período histórico reclamavam muito da falta de preparo para atender às demandas propostas pela nova forma de alfabetizar. Eles colocavam como principal fator a falta de tempo para elaboração e preparação das aulas.

Acostumados ao modelo da cartilha, os educadores de Minas Gerais viram-se sem um suporte pedagógico para ministrar suas aulas. A ação pedagógica exigia-lhes a busca pessoal pelo conhecimento e as demandas de sala de aula não lhes favorecia para isso. A falta de tempo para a dedicação aos estudos justificava-se nas inúmeras tarefas atribuídas aos docentes da época. Há também questões relacionadas à estrutura física das escolas, citadas como precárias, e à desordem que as atividades propostas causavam dentro da sala de aula (MACIEL, 2000).

Como é possível perceber, a Reforma Francisco Campos trouxe importantes reflexões sobre a liberalidade e a modernidade propostas em seus discursos. Esse movimento pedagógico foi o mais evidente em prol da educação do Estado. Suas

propostas envolveram o esforço de forças emergentes na sociedade, que procuravam pôr em prática o princípio da ideologia liberal que diz que a escola é direito de todos (CARVALHO, 2012).

2 PRÁTICAS DE ENSINO NA ALFABETIZAÇÃO

Neste tópico abordaremos alguns pontos relacionados aos métodos utilizados na alfabetização e as contribuições do construtivismo para compreensão do tema em diálogo com o objeto da investigação.

Embora a produção acadêmica no campo da alfabetização possua uma longa história, a necessidade de se discutir sobre o seu ensino se faz permanente. Falar sobre esse assunto pressupõe uma complexidade já observada na história da educação ao longo dos anos. Soares (2016) aborda a questão dos métodos utilizados em sala de aula sob duas óticas que nos auxilia nessa discussão. A primeira diz respeito ao sentido da prática alfabetizadora no meio escolar. A segunda diz sobre a questão social, política e econômica que busca resolver as indagações de ordem didática das práticas desenvolvidas em sala de aula. Nessa última, Soares (2016) ressalta que os movimentos políticos e econômicos voltados para a questão da alfabetização buscavam os “culpados” pelos problemas detectados nas avaliações de desempenho dos alunos alfabetizados, relacionando-os ao método de ensino. Essa situação, de alguma maneira, alimenta o debate sobre as formas de alfabetizar.

Para Frade (2007), a compreensão desse critério tornou-se um condicionante ao professor, uma vez que o público atendido estava se ampliando e a escola precisava criar estratégias para ensinar a todos num mesmo espaço e tempo. Os métodos de ensino podem ser pensados no formato individual, monitorial ou simultâneo. O método individual diz sobre a intervenção direta a um aluno; o monitorial objetiva ensinar em um mesmo lugar quantidades maiores de alunos, com o monitoramento a alunos ditos mais fracos por alunos mais adiantados; já no simultâneo, pressupõe-se que haja classes separadas por série e idade, com um número menor de alunos, visando o ensino do mesmo conteúdo, no mesmo lugar, ao mesmo tempo (FARIA FILHO, 2000; CHERVEL, 1990 *apud* FRADE, 2007, p.29).

No processo de ensino na alfabetização, a metodologia deve se atentar para a especificidade do sistema de ensino da língua, quando o professor deve elencar os conteúdos específicos a serem ensinados às crianças no processo inicial de apropriação do sistema de escrita. Ao longo da história da educação, bem como o ensino na alfabetização, a disputa entre o “melhor” ou “pior” método evidenciou, de alguma maneira, as peculiaridades do âmbito educacional.

A tomada de decisões, no que tange ao processo de alfabetização, pressupõe algumas ações como a escolha de métodos, a organização da sala de aula e de um ambiente que favoreça a alfabetização e letramento, a definição de capacidades a serem atingidas, a escolha de materiais, de procedimentos de ensino, de formas de avaliação, sempre buscando organizar o fazer pedagógico em sala de aula. Vale lembrar que essas ações não são colocadas como uma regra a ser seguida pelos professores alfabetizadores, e sim como contribuição à reflexão do ensino na alfabetização e a organização do trabalho.

As discussões sobre as questões metodológicas prevalecem no Brasil até os dias de hoje, tanto por parte dos governistas quanto dos pesquisadores na área educacional, sempre buscando responder às indagações relacionadas ao ensino da leitura e escrita (SOARES, 2016).

Para melhor compreensão desse momento histórico em relação aos métodos de alfabetização, abordaremos no próximo tópico, o percurso seguido por estes ao longo do período de 1890 aos dias atuais.

2.1 A história dos métodos de alfabetização e suas implicações ao processo de ensino

Os variados métodos de ensino na alfabetização sempre estiveram presentes ao longo da história da educação. As discussões sobre o que deveria ou não ser utilizado em sala de aula eram evidentes, controversas, e surgiram no meio acadêmico. Ensinar pressupunha a utilização de um meio para “o fazer” em sala de aula, e o que se via era uma disputa entre métodos sintéticos e analíticos, em que uma ou outra concepção vigorou, em diferentes momentos ao longo de quase todo o século XX (SOARES, 2016).

Discutir sobre os métodos na alfabetização é imprescindível para a compreensão dos processos escolares no ensino da leitura e da escrita. As especificidades dos métodos e a utilização destes ao longo da história da educação trouxeram importantes contribuições para o ensino na alfabetização. Segundo Frade (2007), os métodos utilizados na alfabetização se consolidam juntamente com ideários gerais e são a base para eleição de conteúdos da língua escrita que devam ser ensinados em processo inicial de apropriação do sistema alfabético.

Faz-se necessário, assim, compreender quatro importantes momentos citados por Mortatti (2006) quanto à discussão metodológica da alfabetização no percurso histórico da educação brasileira. As concepções abordadas em cada um dos momentos citados pela autora compreendem o período que se dá a partir de 1876 até os dias atuais.

O primeiro momento diz sobre a Metodização do ensino da leitura. Esse período esteve entre os anos 1876 a 1890, quando o processo de ensino era normatizado e ordenado para atendimento às demandas do espaço escolar. Nessa época há o predomínio do uso das cartilhas, especificamente as denominadas “ABC”, que apresentavam como princípio o ensino de partes menores da palavra para o todo. Essa perspectiva pode ser exemplificada por meio dos métodos conhecidos como: soletração, fônico e silabação. Nesse sentido, Mortatti discorre que

Caracterizando-se como tecnicamente ensináveis, as práticas de leitura e escrita passaram, assim, a ser submetidas a ensino organizado, sistemático e intencional, demandando, para isso, a preparação de profissionais especializados. (MORTATTI, 2006, pag. 3).

Para que o ensino da leitura e da escrita se concretizasse, e o êxito desse ensino fosse de fato percebido, houve a necessidade da criação de um modelo que traçasse as diretrizes e como o processo pedagógico aconteceria em sala de aula. O tempo para que a alfabetização se efetivasse durava em torno de quatro anos e estava mais focado no desenvolvimento da caligrafia e da ortografia.

O segundo momento compreende o período marcado pela Proclamação da República Brasileira, que se deu em 1890. Foi um momento de nítido manifesto pela modernização, e as ações do governo foram no sentido da formação de cidadãos que atendessem ao ideal do novo tempo. Prevalece então, nas instituições de ensino, uma metodologia voltada para a alfabetização que se orientava em manuais que ditavam as ações e como essa deveria acontecer em sala de aula.

Nesse período há uma grande difusão e produção de cartilhas e a ação pedagógica centralizava-se na figura do professor e no instrumento de ensino. O uso desse instrumento prevaleceu no território brasileiro por quase sete décadas, e em dias atuais é quase provável que elas ainda sirvam como orientadores à prática na alfabetização. Os primeiros livros com esses objetivos vieram da sede da colônia,

Portugal, e tinham o intuito de ensinar a língua vernácula às províncias colonizadas. Com o desmembramento político entre Brasil e Portugal, pesquisadores brasileiros procuraram contribuir com a educação na perspectiva de ensino na alfabetização, de tal forma que

As primeiras cartilhas brasileiras, produzidas no final do século XIX, sobretudo por professores fluminenses e paulistas a partir de sua experiência didática, baseavam-se nos métodos de marcha sintética (de soletração, fônico e de silabação) e circularam em várias províncias/estados do país e por muitas décadas. (MORTATTI, 2006, pag. 5)

O descontentamento com os métodos de base sintética leva ao surgimento de novas propostas metodológicas. Institui-se o método analítico e o pioneirismo de São Paulo é percebido. A obrigatoriedade quanto ao uso do método de ensino em todo o território brasileiro tinha a intenção de sanar algumas questões já apresentadas na alfabetização. Mesmo com essa imposição do governo, no que se refere à obrigatoriedade, “o contexto social, cultural, econômico e político foi se modificando e as necessidades que surgiam exigiam outras concepções e novas formas de ensino na alfabetização” (BORDIGNON; PAIM, 2017, p.56).

A partir das questões características do cenário educacional brasileiro da época, viu-se a necessidade de repensar a prática escolar em alfabetização. Foi então que em 1910 a proposta de ensino na alfabetização relacionou a metodologia às habilidades nos campos visual, auditivo e motor das crianças (MORTATTI, 2006). Esse período foi denominado por Mortatti (2006) como *Alfabetização sob medida* e diz respeito ao que ela cita como o terceiro momento da história dos métodos. As resistências relacionadas ao método analítico começam a evidenciar a insuficiência do instrumento, sendo necessário pensar em novas propostas para a alfabetização. Em meio às disputas entre o que se propunha como novo e os métodos utilizados na época, há o uso das novas orientações didáticas, os chamados métodos ecléticos ou mistos. Eles eram considerados mais rápidos e eficientes entre a maioria dos educadores, pois exploravam o todo e as partes simultaneamente. Aos poucos, a disputa entre sintéticos e analíticos vai se diluindo.

Com a tendência da relativização do método na alfabetização, percebeu-se que não havia mais disputa entre o que poderia se pautar em eficaz ou ineficaz. O foco do ensino começa a objetivar a função psicológica do aprendiz, embasados teoricamente pela abordagem maturacional da criança. Esse era o pré-requisito para

a entrada no processo de alfabetização. A escrita continuou entendida como uma questão de predisposição à aquisição de habilidades e competências e o ensino da leitura era simultâneo e concomitante ao ensino da escrita.

Essa tendência de relativização da importância do método decorreu especialmente da disseminação, repercussão e institucionalização das então novas e revolucionárias bases psicológicas da alfabetização contidas no livro *Testes ABC para verificação a maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita* (1934), escrito por M. B. Lourenço Filho. Nesse livro, o autor apresenta resultados de pesquisas com alunos de 1º grau (atual 1ª série do ensino fundamental), que realizou com o objetivo de buscar soluções para as dificuldades de nossas crianças no aprendizado da leitura e escrita. Propõe, então, as oito provas que compõem os testes ABC, como forma de medir o nível de maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, a fim de classificar os alfabetizandos, visando à organização de classes homogêneas e à racionalização e eficácia da alfabetização. (MORTATTI, 2006, p. 9)

Soares (2012) também destaca que a proposta dos testes de prontidão não proporcionou o êxito pretendido na alfabetização. Pelo contrário, os números continuavam por indicar repetidos dados relacionados ao fracasso escolar na 1ª série. Eram nítidas as tentativas fracassadas para a resolução do problema na alfabetização e para isso fez-se necessário que o processo de alfabetização fosse revisto.

Por fim, a quarta etapa discutida por Mortatti (2006), denominada de *desmetodização*, propunha um novo olhar para a alfabetização. Esse período foi fortemente influenciado pela proposta construtivista de Ferreiro e seus colaboradores. A abordagem proposta por Emília Ferreiro trouxe importantes contribuições ao meio educacional, revolucionando, principalmente, o que se compreendia como a aprendizagem da escrita na alfabetização. Como tudo que é novo, alguns educadores interpretaram erroneamente a especificidade dos estudos de Ferreiro, confundindo-o com um método de ensino na alfabetização. Porém, as possibilidades de reflexão sobre essa teoria contribuíram para se pensar sobre como as crianças interagem e se apropriam da língua escrita. Para melhor compreensão dessa abordagem, no próximo tópico apresentaremos, sucintamente, a Psicogênese da língua escrita.

2.2 A abordagem construtivista: contribuições ao processo de ensino na alfabetização

Uma importante teoria a se considerar no processo de alfabetização é a abordagem baseada nos estudos epistemológicos de Piaget. Essa teoria sustentou diversos movimentos pedagógicos e procurou descrever o processo de desenvolvimento da inteligência em seres humanos com base na epistemologia genética (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS; 1992).

A obra de Piaget trouxe à educação, de forma geral, subsídios que possibilitaram uma nova visão sobre o processo de aprendizagem. Para ele, tratava-se de um processo construído internamente e relacionado ao nível de desenvolvimento biológico do sujeito. Sua efetivação acontece na interação entre o indivíduo e o meio no qual está inserido. Além disso, a aprendizagem se daria por meio de esquemas cognitivos (GIUSTA, 2013).

Entendemos que uma prática que se baseia nas considerações propostas por Piaget deve proporcionar ao aluno uma autonomia intelectual, pela qual ele encontre o caminho de sua aprendizagem e conquiste o conhecimento. Assim, a perspectiva do fazer pedagógico, a partir dessa teoria, coloca o professor na posição de orientador e criador de situações que viabilizem a aprendizagem do aluno. O ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem não tem foco no objeto, nem mesmo no sujeito, mas sim nas relações ocorridas entre eles.

Essa abordagem deslocada para o campo da escrita imprimia uma nova perspectiva no processo de alfabetização (SOARES, 2016). Com base no construtivismo, o trabalho na alfabetização deveria orientar uma prática pautada no acompanhamento e mediação da aprendizagem, com respeito às peculiaridades da criança durante o processo. O foco então desloca-se do “como se ensina” para o “como se aprende” (FERREIRO, 2011), colocando a criança como protagonista de sua aprendizagem.

Seguindo a abordagem piagetiana, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky propuseram a análise do registro escrito da fala com uma reflexão sobre o percurso que a criança faz para a aquisição da escrita (CASTRO, 2016). A perspectiva psicogenética da escrita proposta por Emília Ferreiro e Ana Teberosky se torna conhecida a partir da divulgação dos resultados das pesquisas desenvolvidas por elas e colaboradores. As discussões traziam à reflexão o processo de ensino e o protagonismo da criança no que diz respeito ao aprendizado da língua escrita.

De acordo com Ferreiro (2011), a criança em processo de alfabetização precisa compreender como se constrói a escrita e as suas regras de produção, buscando entendimento da relação entre o real e a sua representação. É necessário que o professor alfabetizador conduza esse aluno à compreensão das diferentes escritas para diferentes momentos, buscando orientá-lo sobre os seus usos sociais.

O estudo de Ferreiro trouxe importantes contribuições ao meio acadêmico e profundas reflexões entre os professores da alfabetização, especialmente os que atuavam nas séries iniciais do Ensino Fundamental. No Brasil houve uma massiva divulgação da teoria e um forte movimento de convencimento dos educadores para o uso ou estudo dessa nova perspectiva. Para Soares (2016), o foco não era mais as questões de ordem didática.

A mudança conceitual que veio dos anos 80 fez com que o processo de construção da escrita pela criança passasse a ser feito pela sua interação com o objeto de conhecimento. Interagindo com a escrita, a criança vai construindo o seu conhecimento, vai construindo hipóteses a respeito da escrita e, com isso, vai aprendendo a ler e a escrever numa descoberta progressiva. O problema é que, atrelada a essa mudança de concepção, veio a ideia de que não seria preciso haver método de alfabetização. (SOARES, 2003, p.17)

Contrapondo-se ao modelo associacionista (escrita derivada da adequação estímulo-resposta), essa teoria propõe que o processo de aquisição da escrita passe por uma construção ativa entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Para Ferreiro (2011), a alfabetização é como um meio de apropriação, pela criança, das funções sociais da escrita. Baseada nesse princípio, ressalta que a criança constrói hipóteses sobre a lógica de seu registro escrito, com reformulações sucessivas quanto ao domínio do sistema alfabético. Sendo assim, o aprendizado da escrita era considerado no campo conceitual e não mais de ordem técnica. Para que isso ocorresse de fato, tornava-se necessário o contato precoce da criança com os usos sociais da escrita.

Nessa perspectiva, a aprendizagem da escrita acontece por meio de estágios, dividindo os momentos de sua construção em pré-silábico, silábico, silábico-alfabético ou alfabético (ANACLETO, 2012). O período dito como pré-silábico compreende o momento em que não há distinção entre desenhos e letras. A criança não percebe ainda a relação entre o que se fala e escreve. No estágio silábico, o aprendiz supõe que a escrita representa a fala, podendo ou não atribuir valor sonoro

a essa. Nesse período, a criança escreve uma letra para cada fonema percebido. O terceiro estágio dito por Ferreiro compreende que

[...] O período silábico-alfabético marca a transição entre os esquemas prévios em vias de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de serem construídos. Quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como unidade, mas que ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores, ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido. E, a partir daí, descobre novos problemas: pelo lado quantitativo, se não basta uma letra por sílaba, também não pode estabelecer nenhuma regularidade duplicando a quantidade de letras por sílaba (já que há sílabas que se escrevem com uma, duas, três ou mais letras); pelo lado qualitativo, enfrentará os problemas ortográficos (a identidade do som não garante a identidade das letras, nem a identidade de letras a de som. (FERREIRO, apud MENDONÇA, 2017, p.38)

Por fim, temos o quarto e último estágio proposto por Ferreiro, que diz sobre a compreensão da criança em relação aos usos sociais da escrita. Segundo Mendonça (2017), é nesse período que a criança reconhece todos ou quase todos os sons das letras que compõem as sílabas, e também consegue perceber que a escrita é uma notação da fala. Vale salientar que estar nessa fase da aquisição da escrita não prediz um aluno alfabetizado, para tal é necessário que a criança domine as convenções da língua materna e saiba usá-las em sua vivência diária.

Essa base teórica trouxe consideráveis contribuições à educação brasileira nos últimos trinta anos. Suas discussões influenciaram o processo de alfabetização, com significativas mudanças curriculares, no que podemos citar as abordagens expressas nos PCN'S (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997). A discussão dessa teoria não propunha um novo método para alfabetizar, mas sim uma forma de compreender os processos de aprendizagem das crianças quanto à formulação de hipóteses na aquisição da escrita.

A partir das reflexões propostas pelo construtivismo, a prática em sala de aula exigiu uma nova postura do educador alfabetizador. Refletir sobre o ensino da língua escrita e seu uso social tornou-se uma das perspectivas da nova temática de ensino na alfabetização. Para isso, as salas de aula precisariam proporcionar ao aluno um ambiente que favorecesse a compreensão social da escrita, estimulando-os por meio de ações pedagógicas que contemplassem a variação textual e seu uso na vida cotidiana do aluno. Sendo assim, o educador necessita compreender o

processo de ensino na perspectiva de uma aprendizagem gradual e, para tal, mais uma vez, a prática pedagógica precisou ser revista.

Percebemos aqui que as resistências sempre estiveram presentes ao longo da história da alfabetização, e na proposta da abordagem de Ferreiro não foi diferente. Houve os que se posicionaram contrários e os que defenderam a inovação teórico-pedagógica. Os que se colocaram favoráveis, inclinavam-se para a compreensão do processo de ensino pautado no protagonismo do aluno e as considerações de seu tempo de aprendizagem. Opostos a este pensamento, uma parcela dos educadores e pesquisadores em educação diziam se tratar de uma nova invenção que deixava o ensino em sala de aula sem direcionamento e metodologia adequada.

De acordo com Mendonça(2017) a maior dificuldade relatada pelos professores, quanto à abordagem psicognética da língua escrita, se relacionava à falta de um método a ser seguido, confundindo a perspectiva construtivista à um método como o disposto nas cartilhas. Para a autora, o equívoco estava na interpretação das orientações pedagógicas sugeridas na obra de Emília Ferreiro. Justifica-se essa dupla interpretação da teoria de Ferreiro, por ela não apresentar aplicações práticas decorrentes de suas descobertas, mas sim subsídios para a reflexão da prática de alfabetização em sala de aula.

Pensando sobre o papel do educador alfabetizador e a sua ação em sala de aula, discutiremos a seguir sobre o ensino e os vários aspectos que orientam a perspectiva da prática na alfabetização. Traremos à discussão as novas abordagens e recentes contribuições teóricas como uma proposta de orientação à prática de professores alfabetizadores.

2.3 Compreensão da natureza alfabética para a prática na alfabetização

Soares (2016) afirma que é necessário compreender o que de fato se intenciona ensinar em relação à língua escrita. Já abordamos nesse texto alguns sentidos que a alfabetização agregou ao longo de muitos anos de história na educação brasileira. Se a partir da década de 80 o construtivismo propôs o ensino para além da cópia, com o seu advento veio também, na década já citada, a discussão centrada nos usos sociais dessa aprendizagem.

Estando a alfabetização situada em campos científicos diversos e de ampla contribuição às discussões sobre o ensino da língua escrita, Soares (2016) propõe

que diferentes competências devam ser desenvolvidas, no que tange ao ensino da escrita. Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita é um saber necessário à aprendizagem na alfabetização. As crianças presentes na escola, nos dias atuais, trazem consigo o que Freire (1987) citou em seu livro *A importância do ato de ler*, como as variadas informações do mundo em que vivem. Apesar dos benefícios da sistematização do ensino, entendemos que a prática desenvolvida dentro das salas de aula, por vezes desconsideraram essa especificidade do aluno.

Assim, é necessário pensar o ensino na alfabetização sob três principais facetas, como dispõe Soares (2016), sendo elas: a) a faceta linguística; b) a faceta interativa e c) a faceta sociocultural. A faceta linguística diz sobre as apropriações do sistema alfabético-ortográfico e as convenções da escrita. Esse objeto demanda caminhos cognitivos e linguísticos que viabilizem a aprendizagem na alfabetização. A faceta interativa objetiva habilidades que ajudem a criança na compreensão e produção de variados textos. O foco da faceta sociocultural diz sobre os momentos em que as aprendizagens serão utilizadas em eventos sociais e culturais que envolvam a escrita (SOARES, 2016).

Outro aspecto importante da aquisição do sistema de escrita diz respeito à consciência metalinguística, e corresponde ao conhecimento que a criança desenvolve sobre a organização da língua e sua relação com a grafia. Uma das dimensões da consciência metalinguística diz sobre o conhecimento que o aluno tem sobre a complexidade linguística e pelo grau de consciência dessas múltiplas habilidades. Para Soares (2016), as implicações da fala e escrita na alfabetização, identificam a dificuldade que as crianças têm ao aprender o sistema alfabético, diferente do que concerne a língua falada. Em seu sentido literal, consciência metalinguística aponta para a compreensão e manipulação dos sons da fala. Suas dimensões contribuem para o processo da língua escrita na perspectiva da reflexão sobre os sons da fala, organizando seus sentidos, estruturas e características sintáticas e contextuais (SOARES, 2016).

Abordaremos a seguir um dos componentes da consciência metalinguística que diz sobre a consciência dos sons que se ouve ao falar.

2.4 Alfabetização e consciência fonológica

Uma das dimensões da consciência metalinguística tem a ver com o conhecimento que o aluno possui sobre a complexidade linguística e pelo seu grau de consciência acerca do tema. Para Soares (2016), as implicações da fala e da escrita na alfabetização dizem sobre a dificuldade que as crianças têm ao aprender

o sistema alfabético, diferente do que concerne a língua falada. Em seu sentido literal, consciência representa julgamentos da própria realidade. Sendo assim, no campo linguístico, entendemos que o aluno deva focar sua atenção nas notações representativas dos sons em palavras, sílabas, fonemas (SOARES, 2016).

Pensando sobre o professor alfabetizador e uma proposta que busque a aprendizagem efetiva do aluno, entender o processo de construção da escrita sob o olhar do que propõe a consciência fonológica é uma ação indissociável à prática desse educador na atualidade. Conscientizar o aluno sobre os sons da fala, e como estes podem ser divididos em partes cada vez menores, é uma ação que deve ser contemplada pelo planejamento do professor da alfabetização.

Um decreto assinado em abril de 2019 pelo governo federal instituiu a política nacional da alfabetização, o PNA. O documento trouxe referências para o ensino em sala de aula no que se refere à alfabetização. Abordou ainda questões relacionadas à proposta teórica e metodológica, com claras indicações ao uso do método fônico para o ensino na alfabetização. Além disso há uma forte ação de convencimento sobre o trabalho com a consciência fonêmica, desconsiderando a consciência fonológica, como um dos alicerces para a aprendizagem dos sistema de escrita alfabética.

Segundo Morais (2015), alguns educadores atribuem erroneamente o conceito de consciência fonológica ao simples aprendizado dos fonemas, destacando-os como estáveis, mesmo que estes sejam puramente memorizados para o simples domínio do código alfabético. Há que se superar a visão simplista do ensino dos sons e, ao professor, cabe atentar-se para o papel da notação escrita como uma característica que permitirá ao aprendiz compreender o seu discurso oral. De acordo com Sordi (2017), o código alfabético necessita de uma competência mais ampla para que a criança consiga identificar os sons da fala. Para essa autora

[...] a tarefa da escola deve ser a de promover o desenvolvimento da sensibilidade aos aspectos fônicos da língua, com o objetivo da promoção da consciência fonológica [...] o treino das habilidades de consciência fonológica deve preceder a introdução das unidades do código alfabético. (SORDI, 2017, p. 37)

Para que o professor proporcione ao aluno o desenvolvimento dessa habilidade é necessário que ele tenha em sua formação teórica o conhecimento sobre as estruturas e funcionamento do sistema alfabético. Esse conhecimento não deve se ater somente ao aspecto gráfico da escrita, mas também aos sons reproduzidos pela linguagem oral, e como estão intrinsecamente ligados ao desenvolvimento da leitura e da escrita.

As dimensões do segmento da fala pressupõem as seguintes habilidades para desenvolvimento da consciência fonológica: o conceito da palavra, das rimas e aliterações, da consciência de sílabas e de fonemas. A consciência lexical diz sobre a capacidade de segmentação de uma frase, identificando as palavras que a compõem e percebendo o sentido que cada uma delas representa na sequência. As rimas são tidas como a semelhança entre os sons finais das palavras, já as aliterações são termos referentes às semelhanças entre os sons iniciais da palavra. A consciência silábica consiste no reconhecimento de que a sílaba é a menor unidade sonora produzida isoladamente, correspondendo a atos articulatórios unitários (SOARES, 2016). Já a consciência fonêmica consiste na capacidade que o aprendiz tem de analisar os fonemas que compõem a palavra, sendo essa habilidade a última a ser adquirida pela criança no processo de alfabetização.

Compreender a alfabetização sobre estes vários aspectos, considerando o aprendizado do sistema alfabético atrelado à condição sonora da fala, há que se entender a proposta da consciência metalinguística e como esta habilidade contribui para o conhecimento que a criança tem sobre a organização da língua e sua relação com a grafia. Essa compreensão que a criança tem sobre a complexidade da fala e escrita na alfabetização, é adquirida pelo trabalho com a conscientização dos sons. Para Soares(2016) , é fundamental a distinção desses processos dentro da consciência fonológica, na alfabetização, já que esses diferentes níveis contribuem, de formas distintas para o desenvolvimento da consciência fonológica.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 O modelo investigativo

A metodologia utilizada nesta investigação seguiu a abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, por entendermos que tal perspectiva metodológica se relaciona diretamente com a compreensão dos sentidos que os sujeitos colocam em suas ações e fazeres. Para Mynaio(2010) o método qualitativo é o que se aplica ao estudo das crenças, percepções e opiniões que as pessoas fazem sobre seu modo de vida, como sentem e pensam. Bucando compreender os fenômenos que acontecem em salas de alfabetização no 1º ano do ensino fundamental, utilizamos a estratégia investigativa com um dos enfoques no estudo de caso por se tratar de uma possibilidade metodológica que descreveria e analisaria nosso objeto de estudo. Além disso a possibilidade para a realização de perguntas e observação dos eventos direcionou nosso percurso metodológico à escolha do instrumento.

Para Ludke e André (1986), o ambiente pesquisado é uma fonte direta de dados, e o pesquisador deve estar atento ao processo desta coleta, e não ao seu produto final. Além disso, a abordagem aos participantes deve ser simples e de fácil entendimento para que os envolvidos na pesquisa a compreendam melhor, facilitando assim a coleta dos achados.

Objetivando a análise das práticas pedagógicas de professores alfabetizadores do 1º ano do Ensino Fundamental e as bases teóricas que as fundamentam, adotamos como aporte metodológico a abordagem qualitativa. Para a coleta de dados utilizamos instrumentos como: entrevistas com os sujeitos da pesquisa e observações em sala de aula, com anotações em caderno de campo.

3.2 O campo de pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas do município de Mariana, localizado na região dos Inconfidentes, em Minas Gerais, sendo uma da rede particular de ensino e outra da rede pública municipal. Justificamos essa escolha por entendermos que investigar a proposta e o trabalho pedagógico em escolas com perspectivas de atuação diferentes proporcionaria possibilidades para compreensão de diferentes contextos e práticas de alfabetização e suas especificidades. Para escolha da escola da rede particular de ensino, optou-se por uma instituição reconhecida pelo prestígio no mercado escolar da rede privada, tendo em vista os bons resultados que a mesma divulga sobre a aprendizagem de seus alunos, na

exigência pela excelência em termos acadêmicos. Já para a escola da rede pública ponderamos a que atendesse a critérios de índice satisfatório no IDEB 2017¹.

Ao optarmos por uma escola pública, inicialmente definimos por uma da rede pública estadual, com maior aproveitamento nas avaliações de larga escala e melhor índice do IDEB 2017, porém, diversos fatores internos à instituição dificultaram a entrada dos pesquisadores levando-nos à busca de um novo campo. Dirigimo-nos à Secretaria Municipal de Educação de Mariana e expusemos sobre a pesquisa que foi prontamente aceita pela instituição. Pesquisamos nos dados dispostos no site do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas) os índices relacionados às escolas atendidas pela rede municipal de ensino. Verificamos que a meta do IDEB 2017 proposta ao município de Mariana apontava o índice mínimo como meta para o ano citado, na casa de 3,9. A escola escolhida possuía a marca de 4,1, o que lhe classificava acima do índice proposto, motivo de sua eleição como campo de investigação.

Em novembro de 2018 fizemos contato com as escolas. Mesmo sabendo que o ano letivo já estava em processo de encerramento, julgamos prudente um contato prévio como forma de preparar a entrada no campo no próximo ano letivo. Na escola privada expusemos o objetivo da pesquisa e a direção prontamente concedeu a autorização para retorno em 2019. Da mesma forma procedemos na escola da rede municipal e também fomos prontamente recebidos para a realização da pesquisa.

Os participantes da pesquisa foram duas professoras atuantes no ciclo inicial da alfabetização, especificamente no 1º ano do Ensino Fundamental, e as respectivas turmas referenciadas a essas professoras. A escolha das participantes baseou-se no consentimento das mesmas para a investigação, bem como na disponibilidade.

3.2.1 Apresentação das escolas participantes

Ao escolhermos as escolas participantes da pesquisa, e com o intuito de preservação de suas identidades, adotamos nomes fictícios para referenciá-las.

¹ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é um indicador da qualidade do ensino básico no Brasil. Ele sintetiza conceitos de aprovação escolar e aprendizado em português e matemática numa escala de 0 a 10. A divulgação se dá de dois em dois anos no site do INEP.

Optamos por escolher nomes de personalidades locais como forma de reconhecimento à história cultural da cidade de Mariana.

A escola que nomeamos por *Escola Alphonsus de Guimaraens* é uma instituição pública que possui onze anos de existência. Ela atende ao público da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Sua construção é de grande porte, disposta em dois andares interligados por rampas. O público atendido é, em sua maioria, formado por crianças do bairro onde a escola está inserida, sendo este um local de alta vulnerabilidade social, nascido de ocupações irregulares. Algumas melhorias foram realizadas no bairro, como asfalto de ruas, e a maioria dos moradores sonham em ser donos da própria casa, conforme informações de jornal local (PONTO FINAL, 2015).

A escola possui um refeitório acoplado ao pátio, sendo esse o local no qual as crianças fazem o lanche e brincam no recreio. Há espaço destinado à biblioteca, coordenação, direção, secretaria e banheiros. A estrutura pedagógica da escola conta com uma diretora, uma vice-diretora, duas pedagogas, funcionários para limpeza do local e trabalho na cozinha, professoras eventuais, professoras regentes das turmas e os alunos.

A *Escola Claudio Manuel* é uma instituição privada que atende à Educação Infantil para crianças de dois anos, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Sua estrutura física conta com amplo espaço, com subdivisão de vários prédios, separando fisicamente segmentos de ensino em um determinado espaço. No mês de abril de 2019 foi inaugurado um espaço destinado exclusivamente à educação infantil, e as turmas do 1º ano do Ensino Fundamental foram inclusas nesse espaço. Esse local tem uma estrutura de dois andares e possui salas amplas, quadra de esportes, parquinho, biblioteca, sala de professores, banheiros, elevador, cozinhas para prática de culinária, sala de artes e refeitório. Quanto à estrutura pedagógica e administrativa, há uma diretora, duas coordenadoras pedagógicas, auxiliares de serviços gerais, monitoras, professoras eventuais, professoras regentes e alunos. No que diz respeito ao público atendido, predominam crianças de classe social média, oriundas dos diversos bairros da cidade.

3.2.2 O contato com as escolas e o caminho para a coleta de dados

Começamos a coleta de dados em 2019 e o primeiro contato foi com a direção de ambas as instituições para um encontro inicial e apresentação da pesquisa. Após esse momento, propusemos um encontro com as professoras para que apresentássemos a pesquisa. Explicamos sobre as entrevistas e marcamos horários de acordo com a disponibilidade das professoras.

As entrevistas com as docentes ocorreram no período em que elas estavam de “janelas” - aulas especializadas. Atentamos para o roteiro semiestruturado de entrevista e gravamos o momento por meio de áudios. Após a entrevista, estabelecemos os dias de observação das aulas, nos restringindo às de Língua Portuguesa, uma vez que o objeto de estudo diz respeito às práticas de alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental. Para melhor planejamento da observação, a coordenação de ambas as escolas nos forneceram o horário com a grade diária das aulas e agendamos os dias para visitas e possíveis observações.

Na *Escola Alphonsus de Guimaraens*, as aulas aconteciam em períodos de cinquenta minutos para cada disciplina, totalizando cinco aulas diárias. A pesquisa em campo coincidiu com o início do ano letivo e a escola ainda estava se reestruturando quanto ao quadro de funcionários. Diante disso, percebemos que, por algumas vezes, as aulas sofriam interrupções em função da dinâmica da escola, fato esse justificado pelas condições precárias de funcionamento, já que faltavam funcionários para completar o quadro, e por isso os horários de recreio e aulas especializadas eram remanejados, não seguindo uma rotina diária. Contudo, nas sextas-feiras, observamos que as aulas de Língua Portuguesa aconteciam sem as interferências apontadas acima, e por isso optamos por acompanhar e observar este dia, acordados com a professora.

Na *Escola Claudio Manuel*, a grade de horário segue a mesma organização temporal da escola pública, citada no parágrafo anterior, no que tange ao período das aulas. Optamos por observar as aulas da segunda-feira, uma vez que neste dia as atividades realizadas tinham como foco o ensino da língua escrita.

3.2.3 As professoras

Abordaremos neste tópico informações sobre as professoras observadas. Vale ressaltar novamente o caráter fictício dos nomes para preservação da identidade das mesmas. Abaixo discriminaremos as respectivas formações e tempo de atuação na educação básica, atentando para a atuação em salas de 1º ano, no ciclo de alfabetização. Esses dados foram obtidos por meio de perguntas realizadas durante a entrevista.

A professora Yasmim é recém ingressa na atuação docente e carrega consigo as angústias do professor em início de carreira. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Ouro Preto ao final do ano de 2017, viu em um processo seletivo da Secretaria Municipal de Educação da cidade a oportunidade de sua primeira chance como educadora. Após aprovação nesse processo foi designada para atuar na *Escola Alphonsus de Guimaraens*.

Durante a entrevista, a professora fala que não veio para essa escola por escolha pessoal, mas por falta de alternativa, já que essa era a única que se encaixava em sua disponibilidade de horário. Durante o período de estudos na universidade, a professora foi bolsista de um projeto voltado para a atuação na alfabetização, o PIBID - Alfabetização², de onde ela justifica o seu conhecimento sobre as práticas na educação básica.

A professora Sophia é licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Ouro Preto há cinco anos. O tempo de sua formação também é o mesmo de sua atuação em sala de aula. O início de sua carreira se deu na escola em que atualmente trabalha, a *Escola Cláudio Manuel*. De acordo com o seu relato, iniciou suas atividades como monitora de um aluno com síndrome de Down, e por dois anos seguidos essa foi a sua função dentro da instituição. Após esse período ela foi convidada a assumir, em 2017, a sala do 1º período da Educação Infantil, em substituição a uma professora licenciada. No ano seguinte ela assumiu a turma do 4º ano do Ensino Fundamental. Já em 2019, Sophia é convidada a assumir as turmas do 1º ano do Ensino Fundamental atuando em dois turnos, manhã e tarde, e sendo a professora referência de ambas as turmas.

² PIBID é a sigla que identifica o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (MEC, 2018), implementado em 2007 pelo governo federal.

Para essa professora, as escolhas pela atuação no campo educacional não se deram por acaso e ela os justifica como uma opção pessoal. Ela retrata sua passagem pelos demais segmentos da educação básica como um processo de formação e aquisição de experiência dentro da proposta da escola. Assim, a escolha pela atuação no ano inicial do ciclo de alfabetização, apesar de um convite da instituição, oportunizou suas expectativas e anseios para atuação na alfabetização.

3.2.4 As turmas observadas

As turmas observadas, como já mencionamos, eram do 1º ano do Ensino Fundamental, com alunos de seis anos, no turno vespertino, em ambas as escolas. Na *Escola Alphonsus de Guimaraens*, a turma contava com 19 alunos matriculados, e a professora tinha a ajuda de uma monitora, que era a responsável pelo acompanhamento a um aluno autista. A organização da sala era em formato de “U”³ e, segundo a professora, quando ela assumiu a turma eles já estavam dispostos assim e ela apenas deu continuidade a essa organização. Os alunos dessa turma, em sua maioria, frequentaram a educação infantil pública municipal na mesma escola em que estudam atualmente. Quanto à frequência, os alunos comparecem diariamente às aulas e quando não o fazem, os motivos são diversos, mas, geralmente, são justificados por motivo de doenças. São alunos de camadas populares, com famílias de variadas formações. A participação familiar é limitada e os responsáveis costumam comparecer à escola quando solicitados pela equipe pedagógica. Segundo informações dessa equipe, a maioria dos pais são trabalhadores de jornada com horário fixo, o que justificaria a possível ausência nas chamadas à escola, uma vez que não são liberados para tal por seus empregadores.

Na *Escola Cláudio Manuel*, a turma tinha 20 alunos, e a educadora não contava com a ajuda de uma auxiliar, como também não possuía crianças público alvo da educação especial em sua turma. Os alunos eram organizados em “U”, como na turma citada anteriormente, e a professora justificou essa formação por

³ Organização das carteiras dos alunos, uma ao lado da outra acompanhando o formato da letra U, como uma meia lua com o quadro disposto à frente e visível a todos os componentes dessa formação.

proporcionar uma maior proximidade com os alunos. O perfil da turma difere da que fora relacionada no parágrafo anterior no que diz respeito à condição social. Os alunos dessa escola são oriundos de classe média, os pais em sua maioria donos de seu próprio negócio e, quando empregados, ocupam cargos que possibilitam a saída em horários estratégicos, como por exemplo, quando são chamados à escola. Os alunos frequentaram a educação Infantil em uma escola privada, com exceção de duas alunas, advindas da educação pública.

3.3 Dos instrumentos utilizados

Iniciando o processo de coleta de dados, apresentamos os documentos necessários à efetivação da pesquisa, dos quais citamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para leitura e conhecimento pelas entrevistadas. Realizamos as entrevistas com gravação de áudio e em seguida iniciamos a observação em sala de aula. Nos tópicos subsequentes abordaremos com maior precisão os instrumentos utilizados

3.3.1 Entrevistas

De acordo com Ludke e André (1986), a linguagem abordada na entrevista deve ser clara, de fácil entendimento para facilitação da coleta do dado, bem como a categorização de sua análise posterior. Para esta pesquisa, pensou-se na utilização da entrevista semiestruturada, já que a mesma não apresenta um roteiro rígido e possibilita intervenções pertinentes ao longo de sua aplicação.

As entrevistas semiestruturadas apresentam roteiros mais flexíveis, porém seu planejamento e condução merece atenção redobrada por parte do pesquisador. Segundo Boni e Quaresma (2005), o assunto deve interessar ao pesquisador, mas também deve se aproximar da realidade do sujeito entrevistado. Assim, os dados obtidos poderão elucidar as questões relacionadas ao objeto em questão.

3.3.2 Observação

A observação é uma atividade que possui como característica a sua periodicidade regular, mas, para que se torne um instrumento metodológico de eficácia à coleta, “é necessário que seja planejada, registrada adequadamente e submetida a controles de precisão” (MOROZ; GIANFALDONI, 2006). No caso desta pesquisa, a observação foi utilizada para registro das situações típicas de salas de aula, que tenham sido criadas intencionalmente, atentando-se para o fato de como elas evidenciarão a prática docente no campo da alfabetização.

Segundo Ludke e André (1986), há que se atentar para a fidedignidade da observação, o que para isso demandará um planejamento minucioso do trabalho e uma preparação rigorosa do pesquisador. Faz-se necessário uma atenção quanto ao perigo da subjetividade, em que a ação de recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais seja um complemento e não um direcionador da pesquisa. Esse instrumento também dá permissão para que o observador se aproxime da perspectiva dos sujeitos observados, com revelação de descobertas de aspectos novos do problema.

Quanto ao conteúdo das observações, há uma grande diversidade e possibilidade de ações, dependendo do olhar do pesquisador, norteados pelo objeto da pesquisa. Para as autoras já citadas, é necessário que se fale sobre os aspectos descritivos e reflexivos, atentando-se para o delineamento de categorias que se aproximem dos objetivos propostos.

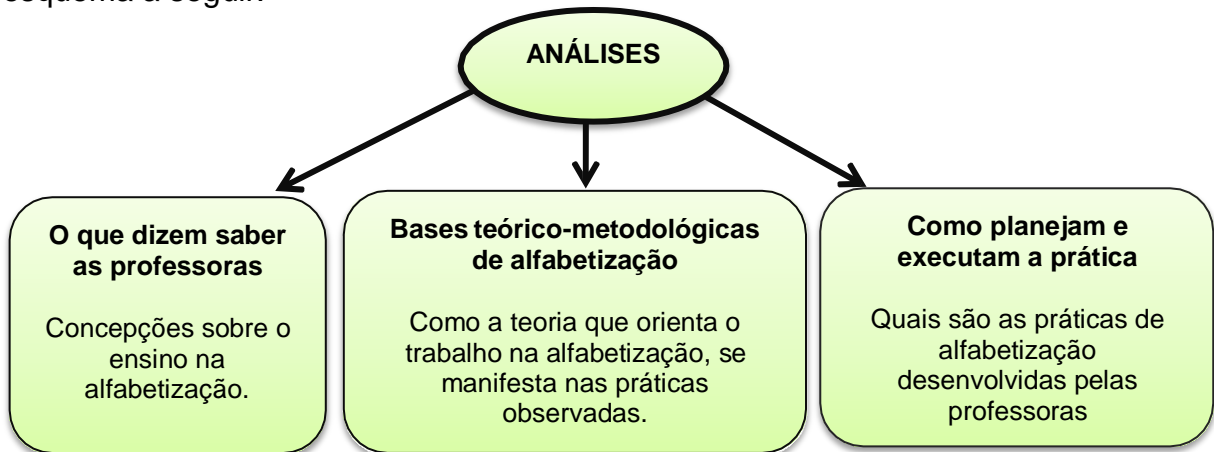
Além das vantagens da observação, é necessário citar as possíveis falhas que esta possa apresentar, como por exemplo, a alteração do ambiente ou do comportamento do sujeito investigado, podendo ao final interferir na interpretação dos dados coletados, o que redundaria na diferença entre observador e coletor de dados, distorcendo a realidade representada (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Nesta pesquisa, as observações aconteceram a partir de acordos previamente estabelecidos com as professoras e ficaram definidas em acompanhamentos uma vez por semana, durante os meses de março a junho de 2019. Nos dias determinados, a observação se deu durante todo o período em que aconteciam as aulas de Língua Portuguesa, conforme grade de horários de cada escola. Para melhor compreensão do campo pesquisado, elaboramos um quadro

orientador, conforme consta nos anexos. A partir dessas observações, delineamos as categorias de análises, atentando-nos para os objetivos do estudo.

3.4 O percurso para análise dos dados

Para compreensão do caminho de análise percorrido, apresentamos o esquema a seguir:



A partir do exposto acima, inicialmente transcrevemos as entrevistas e após leitura minuciosa dos dados encontrados, elencamos as categorias necessárias para as devidas análises, buscando assim entender como as professoras identificam a presença das abordagens teórico-metodológicas sobre alfabetização nas suas práticas de ensino em sala de aula, no 1º ano de alfabetização do Ensino Fundamental. A seguir apresentamos as duas etapas de organização da análise. No quadro abaixo evidenciamos a primeira etapa que tem como base as entrevistas.

Quadro 1 - Questões para análise das entrevistas

1ª Etapa- ENTREVISTAS
Qual a percepção das professoras sobre os conceitos de alfabetização e suas relações com a prática em sala de aula?
Questões para análise
1- Quais bases teórico-metodológicas, no que tange à alfabetização, são identificadas nas falas das professoras? 2- Como as professoras concebem e planejam a prática alfabetizadora em sala de

aula?

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa realizada, 2019.

Nessa etapa buscamos evidenciar como as professoras percebem a presença das bases teórico-metodológicas que envolvem o campo da alfabetização em suas práticas. Para tanto, buscamos estabelecer algumas questões de análise que nos auxiliassem na compreensão do que as professoras pensam.

Em um segundo momento da análise, apresentaremos outras questões que estão relacionadas aos dados coletados durante as observações. Para melhor organização desse momento, construímos um quadro organizador que orientou o olhar para a identificação das bases teóricas presentes nas práticas das professoras.

Quadro 2- Questões para análise das observações em campo

2ª Etapa- OBSERVAÇÕES
Como as bases teórico-metodológicas do campo da alfabetização se manifestam nas práticas das professoras em sala de aula.
Questões para análise
<ol style="list-style-type: none"> 1- Quais são as práticas de alfabetização desenvolvidas pelas professoras? 2- Quais teorias embasam a prática de alfabetização quanto ao ensino da leitura e escrita em sala de aula?

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa realizada, 2019.

Nessa etapa, o foco está no que foi observado em sala de aula. Os dados coletados por meio da observação nos permitiram identificar como as professoras realizaram as suas práticas alfabetizadoras e como as bases teórico-metodológicas se manifestaram nessas práticas. Além disso, essa etapa nos permitiu retomar alguns pontos da entrevista como forma de relacionar as percepções das práticas com a sua materialização no cotidiano da sala de aula.

4 A FALA DAS PROFESSORAS: CONCEPÇÕES E PERCEPÇÕES

Neste capítulo apresentaremos os dados obtidos nas entrevistas com as professoras e as reflexões sobre eles, no que se refere ao objeto deste estudo. Abordaremos as questões que norteiam a concepção das professoras em relação ao processo de alfabetização. A partir dos dados coletados nas entrevistas com as professoras, pretendemos entender como elas concebem a prática na alfabetização, em sala de 1º ano do Ensino Fundamental, e o que as orientam, teoricamente, no exercício pedagógico.

4.1 O que pensam as professoras sobre o processo de alfabetização

Para iniciarmos, apresentamos abaixo a fala de uma das professoras participantes da pesquisa. O trecho é a resposta à pergunta sobre sua compreensão a respeito do processo de alfabetização.

O que eu sei sobre isso é o que eu aprendi no PIBID. Lá optávamos pelo método Global. Foi isso que eu vi dentro do PIBID e é o que a gente tentava trabalhar. Estou fazendo o mesmo aqui na escola. É isso, ler e escrever.
(Professora Yasmim - Escola Alphonsus de Guimaraens)

Ao argumentar sobre o que sabia em relação ao processo de alfabetização, a professora Yasmim alega que seu conhecimento se dá a partir de sua atuação em um projeto de alfabetização (PIBID) durante o curso de graduação. O PIBID teve início no cenário educacional brasileiro no ano de 2007 e foi implementado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Sua execução ficou sob a responsabilidade das universidades federais junto a seus discentes e docentes (ANDRADE, apud NEITZEL; FERREIRA; COSTA, 2018) e busca qualificar a formação inicial para a docência. Para tal, os estudantes de licenciatura vivenciam experiências práticas de ensino e de aprendizagem sob a orientação dos docentes das escolas da rede pública e professores das universidades.

A professora Yasmim evidencia, em sua concepção sobre o processo de alfabetização, uma perspectiva de ensino pautada nos métodos tradicionais. Como vimos nos capítulos iniciais deste estudo, a discussão em torno de qual o melhor

método para se alfabetizar é algo que acompanha a história da alfabetização no Brasil. Segundo Mortatti (2006), a face metodológica do alfabetizar proporcionou longas disputas entre pesquisadores e professores na busca pelo melhor método na alfabetização. A tensão dessas disputas, que talvez pensávamos estar no passado, é algo que evidenciamos nos dados coletados por esta pesquisa. A professora demonstra em suas palavras uma concepção de que, em sala de aula, sua ação pedagógica deve se basear nos métodos analíticos.

A querela dos métodos vem se arrastando desde meados de 1970. Com a divulgação da pesquisa de Ferreiro e Teberosky, precisamente a partir de 1980, percebe-se uma interpretação equivocada da abordagem trazida pelo estudo da psicogênese da escrita. Conforme nos afirma Morais (2006), essa interpretação errônea, que esteve presente nas pesquisas no campo da alfabetização durante este período, ainda é percebida no fazer pedagógico na alfabetização. O retorno às questões do passado, como exemplifica a fala da professora, nos remete a educadores que concebem e compreendem que a alfabetização, de alguma maneira, está restrita ao uso dos métodos tradicionais, sem reflexão sobre seus usos e possibilidades.

Por outro lado, percebemos a falta de clareza em relação às teorias que fundamentam a ação pedagógica nesse campo. O que percebemos diante da fala da professora é uma concepção limitada ao uso do método, colocando a questão da alfabetização apenas no campo do ensino, sem considerar as questões do aluno e sua aprendizagem.

Morais (2016) afirma que ignorar a realidade da educação atual é fator preponderante para os que buscam milagres pedagógicos em metodologias de sucesso, a famosa busca por uma “receita pedagógica” que dê certo e possa, assim, ser copiada. Para o autor, essa manifestação é uma desconsideração das pesquisas e teorias que buscaram entender a complexidade do tema. Daí a percepção por vezes equivocada do processo de ensino na alfabetização.

Abaixo apresentamos a fala da professora Sophia, ao responder a mesma pergunta em relação ao seu conhecimento sobre o processo de alfabetização e o que entendia como processo de ensino nesse campo educacional.

Então, eu penso assim, alfabetização para mim é mais do que decodificar que pato é pato se ele não sabe o que significa. Eu penso que a criança

precisa entender o que ela está lendo, para ela ser realmente alfabetizada.
(Professora Sophia - Escola Cláudio Manuel)

A professora Sophia mostra em sua fala uma perspectiva de alfabetização que vai para além do código. Esse dado nos possibilita inferir que a professora, embora não cite em sua fala, se fundamenta em conhecimentos que deslocam o foco do ensino para a aprendizagem. Podemos identificar que a professora tem preocupação com o significado que o texto produz para a criança que o lê. Nesse sentido, podemos dizer que ela evidencia, em sua fala, a alfabetização além de um processo de memorização, ao contrário do pressuposto pelos métodos tradicionais de ensino na alfabetização.

Citando a professora Yasmim, relacionamos abaixo mais uma parte de sua entrevista, quando a perguntamos sobre sua concepção do processo de alfabetização. A pergunta tem a ver com os critérios que ela utiliza para a escolha metodológica para alfabetizar.

[...] eu tô percebendo que o Método Global não tá se encaixando para todos os alunos aqui e acho que já era esperado. Estou fazendo agora atividades diferenciadas com um grupo de quatro alunos que tem dificuldade em reconhecimento de letras e palavras e estou usando o método silábico [...].
(Professora Yasmim - Escola Alphonsus de Guimaraens)

A professora agora expõe sua preocupação com os alunos que não se adequaram à proposta metodológica feita por ela inicialmente. Ela cita que mudou o método, pensando ser esse o melhor caminho para a aprendizagem de seus alunos. Aqui podemos refletir sobre duas questões. A primeira diz respeito à preocupação da docente com a aprendizagem do aluno, e a segunda diz respeito ao uso de métodos. Ao se preocupar com a aprendizagem dos discentes, a professora revela a sua capacidade de deslocar o foco do ensino para aquele que aprende. Por outro lado, entendemos que a sua pouca experiência a leva a permanecer no campo dos métodos tradicionais de alfabetização ao adotar o método silábico. Moraes (2016) fala sobre a necessidade de elucidação quanto às distinções entre métodos e metodologias de alfabetização, e coloca essa condição como fundamental à formação do professor atuante nessa fase do Ensino Fundamental.

Não desconsideramos o saber teórico que os professores possuem, porém percebemos a dificuldade que eles têm ao nomear teorias e autores e, até mesmo, distinguir métodos e metodologias. Os saberes constituídos pelos professores podem advir de variadas formas de interação, sendo uma delas com seus pares,

nesse caso, com colegas de trabalho, alunos em sala de aula e em cursos de formação e aperfeiçoamento (SILVA, 2008). Essas vivências podem proporcionar ao professor um momento de reflexão sobre a prática. Como o professor reagirá ao desafio do ensino na alfabetização revelará sua preocupação quanto ao domínio conceitual e aperfeiçoamento do fazer pedagógico em sala de aula.

De acordo com as discussões até aqui apresentadas, traremos a seguir trechos das respostas das professoras quanto ao conhecimento de teorias e autores que orientam a abordagem no processo de alfabetização.

Olha... Realmente não me lembro de nenhum autor ou teoria nesse momento e ainda não tive tempo de parar para refletir sobre isso na minha prática. A gente chega aqui e é literalmente jogado aqui e você tem que ir se virando com o que dá. Então não dá tempo de chegar em casa e pensar sobre que autor ou teoria falava disso (alfabetização) são muitos afazeres: planejamento, ACs⁴, você tem que ver quem está alfabetizado, quem não está, como você vai fazer, montar isso, montar aquilo, então assim, ainda não consegui sentar para isso, mas está lá na minha lista. (Professora Yasmim- Escola Alphonsus de Guimaraens)

A docente não soube apresentar algum nome ou mesmo nomear teorias, já que não percebemos em sua fala a menção sobre estas. Como justificativa para esse desconhecimento, a professora Yasmim cita variadas situações que interferem no êxito do trabalho docente em sala de aula.

Fazendo um adendo em nossa discussão sobre as teorias presentes no processo de alfabetização e refletindo sobre o pouco conhecimento do professor sobre os aportes teóricos para atuação nesse segmento, propomos uma breve reflexão sobre a condição docente desse profissional. Justificamos a atenção para essa vertente, a partir das considerações das professoras aqui observadas, atentando para o argumento relacionado à sobrecarga docente que aparece como um dos entraves para a busca de conhecimento.

Os contornos assumidos pela docência ao longo dos tempos evidenciam, na contemporaneidade, as diversas funções exigidas à atuação do professor no âmbito escolar. É válido ressaltar que a contemporaneidade tem trazido novas questões que interpelam escola e professores, o que talvez justifique o acúmulo de funções à

⁴ AC'S – A sigla significa Atividade Complementar e diz sobre encontros periódicos entre professores e coordenação com o objetivo de desenvolver o planejamento, avaliação, formação continuada do professor. Seu foco é o acompanhamento pedagógico da equipe pedagógica junto ao professor, para um momento para o diálogo (Fonte: www.educacao.mg.gov.br).

figura do docente (TEIXEIRA, 2007). Além das exigências técnicas, a configuração da escola pública na atualidade tem exigido do professor posturas e funções não antes desempenhadas. A visão que a sociedade tem do professor, muitas vezes, os coloca como “sacerdotes, [...] segunda mãe, como trabalhadores, como proletários, ou um pouco de cada coisa” (TEIXEIRA, 2007, p.428). Vale ressaltar que ao entrevistarmos as professoras percebemos como a docência era concebida em cada um dos distintos locais e redes de atuação e as exigências ao cargo ocupado por elas.

A professora Sophia não demonstra em sua fala angústias relacionadas ao seu papel como docente em uma escola privada. Pensando sobre o poder de controle trabalhista existente no setor de educação privada, o professor talvez se sinta acuado em fazer valer suas vontades diante das expectativas de permanência no cargo/função exercido. Gatti (2003) traz à reflexão a questão cultural do professor como um ser psicossocial dotado de cultura própria que, em alguns momentos, se vê confrontado pelas referências do lugar em que está inserido profissionalmente.

Aqui é importante lembrar que estamos diante de dois contextos diferentes, mas que possuem angústias que, por vezes, os fazem se aproximar. Se considerarmos o processo de alfabetização, é possível levantar questionamentos no sentido de como as condições de trabalho podem interferir nas práticas das professoras. Por um lado temos a professora da escola pública que diz que “foi jogada” na sala em que atua. Isso significa que não há escolha para quem está iniciando o seu trabalho, uma vez que, geralmente, no processo de enturmação na rede pública, professores com mais tempo de serviço têm a prerrogativa da escolha das turmas.

Já na rede privada, o que geralmente prevalece para contratação diz respeito à experiência docente ou à formação complementar que se destaca em detrimento do outro professor concorrente. Observamos que, à princípio, a professora possui as condições necessárias para a execução do seu trabalho, porém, não tem autonomia para escolher a sua turma. A escolha deve ser feita pela coordenação e direção, conforme outro trecho estratificado da entrevista com a professora Sophia, quando a perguntamos sobre seu início na carreira docente e o porquê da escolha para atuação em uma sala de alfabetização.

Aqui na escola a gente não escolhe, eles quem definem quem trabalha onde e com qual turma e em todos esses anos eu sempre trabalhei com turmas diferentes e eu acho isso muito positivo devido às oportunidades, eu não tenho preferencias, mas vejo a diferença do infantil para o fundamental, o que vier para mim eu aceito e me sinto motivada a aprender mais.
(Professora Sophia - Escola Claudio Manuel)

O discurso acima traz elementos diferentes da fala da professora Yasmim. É possível observar, na fala acima, características que nos levam à reflexão sobre a forma de controle e poder na escola privada. O zelo pelo cargo ocupado, a continuidade na função, e a quase obrigação em manter uma imagem benevolente desse local são destacadas como mecanismos de controle da função ocupada por essa professora. Percebemos aqui como a profissão docente transita por entre a ambiguidade da profissionalização e da proletarização (ROSSI; HUNGER, 2013).

Se pensarmos em termos de tensões, identificadas nos dois casos, teremos diferenças significativas. Vale ressaltar que a organização e funcionamento das instituições privadas são de uma ordem bastante diferente das instituições públicas. Embora a professora da instituição pública não tenha tido autonomia para escolha da sua sala de aula, é inerente ao setor público a autonomia nas ações e na organização do trabalho pedagógico. Por mais que a coordenação possua regras pré- estabelecidas quanto à atuação docente , o professor possui certa autonomia em suas ações dentro do espaço da sala de aula, o que o permite o exercício da criatividade com liberdade. Por outro lado, a instituição privada é uma empresa e se preocupa com o lucro e a satisfação dos seus clientes. Nesse sentido, o professor torna-se um prestador de serviço que deve responder às exigências de sua clientela.

Ante às considerações conceituais sobre o processo de alfabetização percebido nas entrevistas com as professoras, traremos no próximo tópico da pesquisa como elas planejam o fazer pedagógico em sala de aula a partir do que concebem como prática em salas de alfabetização.

4.2 Como as professoras percebem e planejam a prática em sala de aula

Silva (2008) afirma que, por ser uma ação intencional, a prática de ensino deve ser elaborada a partir de objetivos, e estes devem ser contemplados pelo planejamento da ação pedagógica em sala de aula. Para o autor, as principais características a serem observadas quando se pensa no planejar são: a realidade da

sala de aula, os conteúdos a serem ensinados e, principalmente, o perfil dos alunos (SILVA, 2008). A partir dessas considerações, diagnosticar o que o aluno traz de conhecimento sobre a leitura e escrita aparece como ponto de partida para o trabalho pedagógico na alfabetização. Refletindo sobre as construções que o aluno concebe sobre determinado conhecimento, o professor terá a possibilidade de controlar o que, como e para que se ensina (BATISTA, 2005). Sob essa perspectiva, trazemos a seguir os relatos das professoras quando indagadas sobre organização e planejamento das aulas para o ensino e aprendizagem na alfabetização em sala do 1º ano do Ensino Fundamental.

Eu estou planejando as minhas aulas de acordo com um ditado que eu dei recentemente, que é uma atividade diagnóstica. A partir disso estou classificando eles como pré-silábicos, silábicos e silábicos alfabéticos para depois desenvolver as atividades. Eu fiz a diagnóstica para saber em que nível eles estão de escrita e eu nortear meu planejar. Eu me guio também pelo que a prefeitura envia, onde há algumas considerações sobre a classificação sobre nível de escrita e há uma tabela para se classificar os alunos com os níveis. (Professora Yasmim - Escola Alphonsus de Guimaraens)

Eu faço atividade de sondagem. O ano aqui na escola é dividido em três etapas e no início de cada etapa eu faço essa atividade. [...] Ao final da etapa eu faço a mesma coisa, dou uma atividade para ver se meus objetivos foram alcançados e se não, tento perceber por que não foram alcançados. (Professora Sophia - Escola Cláudio Manuel)

As professoras destacam a avaliação diagnóstica⁵ (AD) como norteadora das ações que desenvolverão posteriormente em sala de aula. Essa concepção de ensino e de aprendizagem na alfabetização dialoga com os estudos de Emília Ferreiro, o qual pressupõe que o aluno constrói suas interpretações sobre o sistema de escrita “pensando, racionando e reinventando-o, buscando compreender a complexidade de seu uso social” (FERREIRO, 2011, p.6). A autora salienta que a construção de um esquema conceitual perpassa pelo viés de dados prévios e novos aprendizados, transformando-os em conhecimento.

A AD na alfabetização tem como princípio o fornecimento de subsídios para a organização do ensino da língua escrita. Para Batista (2005), espera-se ainda que ela também sirva de material didático para a formação do professor, uma vez que poderá orientar a reflexão sobre a prática em sala de aula. Para que os objetivos iniciais sejam alcançados, é necessária uma avaliação cuidadosa dos dados obtidos,

⁵ Avaliação Diagnóstica é um dos recursos utilizados por professores alfabetizadores para conhecer as hipóteses que os alunos possuem sobre o sistema de escrita.

e uma sensível interpretação em relação aos “erros” dos alunos. É necessário que o professor trace estratégias que levem os alunos à reflexão do sistema de escrita, conduzindo-os à construção de hipóteses sobre o objeto de conhecimento. Assim, o professor conseguirá efetuar intervenções que possam retomar ou consolidar os objetivos propostos inicialmente.

O planejamento a partir de avaliações diagnósticas prevê uma ação que adota o ponto de vista da criança. O professor deverá ser capaz de “interpretar as sutilezas envolvidas nas produções escritas e confirmar as hipóteses sobre o desenvolvimento da natureza do sistema alfabético” (FERREIRO, 2011, p. 68). A avaliação diagnóstica tem o objetivo de verificar como as crianças elaboram ideias a respeito dos sinais escritos. A prática da professora Yasmim, sob o ponto de vista do uso de uma atividade diagnóstica, centraliza o aluno no processo de construção da escrita, uma vez que ela dá voz a esse aluno - entendendo aqui que nenhuma prática pedagógica é neutra, pois está permeada de intencionalidades (FERREIRO, 2011). Por outro lado, é preciso ressaltar a ambiguidade em sua fala. Ela fala em adotar a AD, porém reforça o trabalho pautado nos materiais e nas orientações fornecidas pela secretaria de educação que auxiliam na classificação dos alunos.

A professora Sophia também cita a avaliação diagnóstica do nível de escrita como norteador de seu planejamento. Para Silva (2008), um dos desafios do professor alfabetizador é a articulação entre a dimensão individual e coletiva na hora de ensinar. No planejamento, as possibilidades individuais precisam integrar a fatores de ordem social e coletivo do meio escolar. Esse planejamento também não pode ser substituído pelo uso de um método único, por mais bem sucedido que tenha sido o uso desse recurso. O método é elemento integrante do planejamento e deve levar em consideração os objetivos que intencionam a aprendizagem individual e as questões do coletivo. Sendo assim, planejar não é uma ação simples de ser realizada e depende de competências do professor, no que tange ao conhecimento teórico - metodológico, bem como as vivências de sala de aula.

Sondar o que os alunos sabem sobre o sistema de escrita deve ser o início de qualquer ação pedagógica na alfabetização. Após essa sondagem, caberá ao professor definir metas para a progressão de um nível de escrita para outro. Para isso, o docente se utilizará das informações levantadas (SILVA, 2008). As duas professoras, ainda que tacitamente, utilizam-se da perspectiva teórica trazida nos estudos de Emília Ferreiro. Mesmo não sabendo relacioná-las à autora, ou mesmo

citá-la como um referencial teórico, elas dizem utilizar elementos presentes na perspectiva psicogenética da escrita.

Outra consideração sobre a categorização dos alunos de acordo com o nível de escrita proposto por Ferreiro(2011) é como o agrupamento desses alunos será realizado. A professora Yasmim faz referência a esse procedimento como um diferencial de sua atuação em sala de aula. Ela cita como referencial, por ela tido como teórico, a matriz curricular da educação municipal de Mariana. A cidade de Mariana possui um Plano Municipal de Educação (PME), promulgado em 2015, com vigência até o ano de 2024. Ele possui metas e estratégias para todos os seguimentos de ensino atendidos pela rede de ensino público do município. Entre as metas dispostas, citaremos a terceira, que diz sobre a alfabetização de crianças até o terceiro ano do Ensino Fundamental e, para que isso ocorra, são especificadas seis estratégias para alcance dessa meta. Dentre essas estratégias estão desde a promoção e a viabilização da formação continuada do professor alfabetizador, à estruturação de processos pedagógicos que estimulem a alfabetização de crianças a partir dos seis anos (PME, 2015). Com base nas considerações do PME, a rede municipal de ensino elaborou uma matriz curricular para o ciclo de alfabetização, que compreende o 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

A matriz curricular do 1º ano do Ensino Fundamental serve de orientação para toda a rede municipal, não contemplando as necessidades locais de cada escola e comunidade. Ela já está adaptada de acordo com as orientações da BNCC desde o ano de 2018. Dentre as diretrizes contidas nesse documento, atentaremos para o que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, objeto do nosso estudo. Esse documento traça os conteúdos e as habilidades a serem desenvolvidos no primeiro bimestre do ano escolar. Ele começa por orientar desde os usos e convenções do sistema de escrita à formação de leitores competentes em situações de usos sociais da escrita (MARIANA, 2019).

Partindo do pressuposto de que a alfabetização precisa se orientar por conhecimentos teóricos para a criação de metodologias, percebemos na fala da professora, no que diz respeito à matriz curricular do município, como, de alguma maneira, se desconsidera o protagonismo da criança na alfabetização. Para a professora, seria significativo possuir uma base teórica consistente, para que ela pudesse, de forma autônoma, delinear o aprendizado em sala de aula, além do proposto no documento curricular. A apropriação superficial da teoria pode indicar

uma perspectiva metodológica equivocada, descentralizando o aluno e suas concepções sobre a construção do sistema de escrita. Se orientar “pelas necessidades de aprendizagem do aluno, considerando suas aquisições e possibilidades”, é fator preponderante para uma prática que leve à reflexão (SILVA, 2008, p.44). É preciso planejar atividades diferenciadas e individuais, para a abordagem do conteúdo, considerando, assim os diferentes patamares de aprendizagem e as subjetividades dos alunos.

Por fim, o planejamento deve envolver diferentes competências e habilidades, pensando na metodologia a ser utilizada em sala de aula de modo que o resultado dessa ação represente a aprendizagem de capacidades da alfabetização e letramento (SILVA, 2008). Diante dessas considerações, a avaliação diagnóstica deve ser vista como um recurso didático capaz de auxiliar o trabalho docente, tanto para a definição de metas de aprendizagem quanto para a escolha de metodologias mais adequadas a objetivos pré-definidos.

O professor alfabetizador adquire autonomia quando domina conhecimentos teóricos necessários para sua atuação em sala de aula. Em contraponto a essa afirmação, quando essa fundamentação é superficial, percebe-se um fazer pedagógico descontextualizado, fracionado e sem sentido para o processo de aprendizagem do aluno. A partir dessas considerações, trazemos a seguir a discussão sobre o protagonismo do livro didático e a segurança que o professor encontra nesse instrumento ao delinear os objetivos de aprendizagem para a sua prática na alfabetização.

4.2.1 O livro didático e suas implicações no planejamento e prática das professoras

O livro didático (LD) é um dos recursos educacionais mais antigos e ainda nos dias atuais permanece sendo um importante recurso didático na atividade docente (VILARINHO; SILVA, 2015). Além de auxílio para o planejamento do processo de ensino, esse instrumento pode possibilitar ao educador uma reflexão sobre os seus próprios conhecimentos. O LD auxilia os professores na organização e sistematização de conteúdos escolares, porém, não deve ser o único apoio do professor. A utilização massiva do livro didático pressupõe um profissional que desconhece seus saberes teóricos e específicos à atuação em sala de aula.

Nos próximos relatos, as professoras explicitam como planejam as ações de alfabetização que são realizadas em sala de aula, e o uso que elas fazem do LD.

[...] Eu planejo de forma geral, para todos, [...] me oriento pela apostila⁶ do sistema adotado pela escola. [...] Gosto de me orientar por alguns livros, não gosto de atividades da internet, elas são muito vagas e eu procuro buscar nos livros e em alguns autores, que não me lembro agora o nome. (Professora Sophia - Escola Cláudio Manuel)

Eu usava livros de literatura para realizar atividades e extrair palavras, letras, mas não deu certo com essa turma. Já trabalhei com isso, partindo de um todo para um micro, mas não deu muito certo. Aí a coordenação me orientou a seguir o livro didático e nele eu já vi que tem propostas de leituras e os objetivos de cada atividade. (Professora Yasmim - Escola Alphonsus de Guimaraens)

Para Albuquerque e Morais (2005), muitos professores manifestam em seus discursos que o LD é usado para apoio, e que eles acrescentam outros materiais para a prática em sala de aula. De acordo com os autores, o livro didático vem se constituindo com um material que regula muitos aspectos da prática do professor em sala de aula, o que percebemos também na fala das duas professoras. A professora Sophia cita o uso da apostila com a complementação de atividades retiradas de outros suportes. A escola que ela leciona adota um sistema de ensino muito comum em redes particulares, e os alunos e professores recebem as apostilas do sistema de ensino adotado, com os conteúdos a serem trabalhados durante o ano letivo. A diferença na apostila do professor está nas orientações para aplicação e condução das atividades em sala de aula, como também sugestão de leituras referentes ao processo de ensino na alfabetização.

Para a professora Sophia, a apostila é uma ferramenta de consulta para orientação do que será desenvolvido em termos de atividades para os alunos, e outros livros, que segundo ela são “*livros do professor*”⁷ de outras editoras, adquiridos por ela como complementação para o ensino em sua sala de 1º ano. Para Oliveira (2014), é necessário que se tenha um cuidado especial na utilização do livro didático para que ele não se torne o “senhor dos saberes”. Para que isso não ocorra,

⁶ Entende-se por apostila o conjunto de atividades impressas que serão desenvolvidas ao longo do ano, elaboradas pelo sistema de ensino adotado pela escola. No contexto da pesquisa, correlacionamos o livro didático à apostila, como um material didático orientador da prática das professoras.

⁷ Livro do Professor é nesse texto entendido como um exemplar no formato de manual, com sugestões e orientações de atividades para o desenvolvimento das práticas em sala de aula.

o professor deve se embasar em seus conhecimentos teóricos na hora de planejar as aulas.

O educador precisa compreender a importância do livro didático na organização da prática pedagógica. No decorrer dos anos, esse recurso assumiu diferentes perspectivas e foi se reformulando com base nos estudos e discussões sobre a alfabetização. Como dito pela educadora da Escola Cláudio Manuel, sua orientação para elencar os objetivos do ensino em uma sala de alfabetização advém do livro do professor. Para ela, “*ele traz já os objetivos tudo certinho, é só a gente elaborar as atividades em cima deles*” (YASMIM, 2019). Conforme nos afirma Franco (2015), para que o educador seja capaz de elencar objetivos e ações para a prática em sala de aula, ele precisa se empoderar do saber teórico e refletir sobre a ação desenvolvida por ele.

É necessário que o educador tenha embasado, em sua concepção e ação metodológica, um conhecimento teórico que valide a ação em sala de aula. Estar preparado evidencia um docente atento às discussões sobre o campo em que atua, aos acontecimentos em sala de aula, além de uma busca incessante para as indagações que emergem da prática em sala de aula. As atividades proposta por um docente que conhece e reflete sobre seu fazer pedagógico contempla a individualidade do aluno em seu processo particular de compreensão do objeto de conhecimento (FERREIRO, 2011). Como ilustração para essa discussão, registramos abaixo um momento da prática da professora Sophia, na sétima semana de observações das aulas. Nesse momento ela desenvolve a atividade iniciando com a leitura de um texto da apostila para o trabalho com os dígrafos **LH** e **NH**:

Figura 1- Identificação de palavras cm NH e LH- Professora Sophia

O GATO MALHADO
 O GATO MALHADO
 COMEU A SARDINHA,
 FUGIU PRO TELHADO
 E PÔS TODA A CULPA
 NA LINDA GATINHA
 QUE, DISTRÁIDA, LAMBIA A PATINHA...
 PODE?
 (Autor desconhecido)

Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2019.

A professora começa a atividade lendo um texto e relembrando às crianças a atividade da aula anterior, em que eles juntos construíram o “*banco de palavras*”⁸ com LH. A partir dessa introdução, ela começa a ler o texto em voz alta e pede que as crianças a escutem em silêncio para, assim, compreenderem o que quer dizer a história. Após a leitura, a professora realiza a atividade proposta na página seguinte da apostila que trazia orientações para interpretação do texto, dentre as quais citamos: quem era o autor, personagem, quais animais apareciam, e pediu ao final para que as crianças circulassem no texto as palavras que tinham LH e NH.

O texto usado pela professora objetivava a memorização, pelos alunos, de letras ou sílabas soltas, nesse caso os dígrafos LH e NH. Albuquerque e Moraes (2005) dizem que os “*pseudotextos*”⁹ são os mais evidentes nos livros didáticos para alfabetização. Para os autores, a concepção por trás dessa temática nos remete ao uso dos métodos tradicionais para alfabetização, em que o foco se “dá no ensino das unidades menores das palavras, para só depois lerem frases e textos” (ALBUQUERQUE; MORAIS, 2005, p.150). A invenção de textos sem sentido ao cotidiano do aluno era controlada pelo repertório de palavras que neles continham, remetendo-nos ao padrão do ensino silábico. Percebemos que o livro didático, além de nortear o que era ensinado em sala de aula em relação ao sistema de escrita, também trazia a transmissão da forma de cultura escrita vista pelo seu autor, seja como sistema de notação alfabética, seja como código.

Para Teixeira (2009), o LD é um produto cultural e, devido ao seu cunho mercadológico, ele carrega em suas páginas o que os autores concebem como perspectiva para o ensino da leitura e escrita. São os autores quem estabelecem quem organizam e selecionam conteúdos. A precária situação da educação brasileira faz com que o livro didático acabe por ditar as estratégias em sala de aula, na maioria das situações. Ele é tido como ponto decisivo, no que tange às ações do que ensinar e do como se ensina, limitando as condições de um processo de ensino e de aprendizagem que considera as questões dos alunos e suas especificidades.

Não podemos negar que esse recurso didático seja importante para o ensino e a aprendizagem formal, mas não pode ser colocado como o único material disposto ao uso do professor. Em escolas públicas, o LD assume papel político

⁸ Termo usado pela professora para referenciar um cartaz com várias palavras escritas com a mesma sílaba ou família silábica.

⁹ São textos forjados, amontoados de frases que, juntas, não correspondem a um texto, uma vez que não possuem uma unidade de sentido (ALBUQUERQUE; MORAIS, 2005, p.150-151).

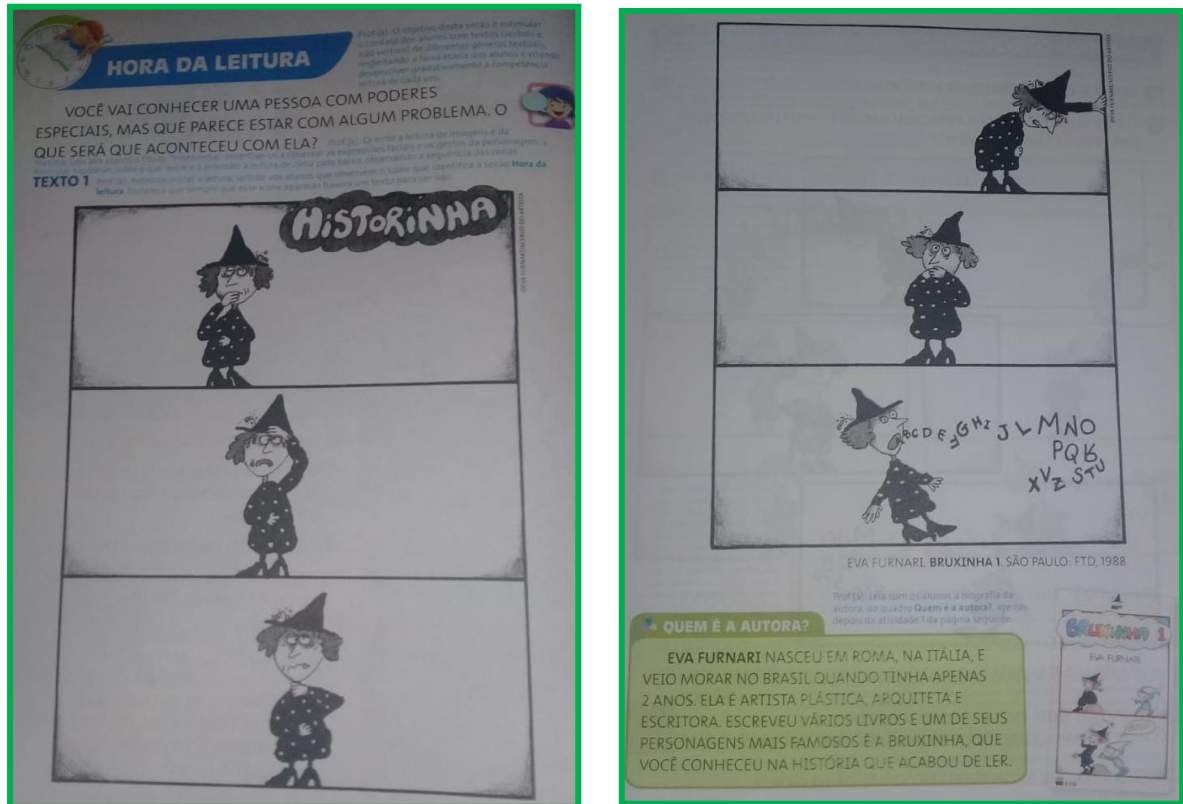
educacional, uma vez que a escolha desse material interfere na qualidade do ensino. Já nas escolas privadas, o uso desse instrumento tem caráter um pouco mais mercadológico e está intimamente ligado a interesses entre editoras e escolas. Ressaltamos aqui que a dimensão mercadológica também se dá em relação ao espaço do público. Porém, a relação com as editoras acontece na esfera federal, junto ao Ministério da Educação, diferentemente das escolas privadas que têm uma relação mais direta com tais editoras. De acordo com Teixeira,

Ao estabelecer parte destas condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula, **o livro didático** se constitui como elemento da cultura escolar, **organizando** a seleção de conteúdos, interferindo e guiando **as práticas pedagógicas e contribuindo, ao seu modo, para as formas de construção do conhecimento no ambiente escolar.** (TEIXEIRA, 2009, p.2004, grifo nosso)

Retornando à fala da professora Yasmim no início desse tópico, o LD assumia essa perspectiva de senhor dos saberes, já que, para ela, os objetivos estavam prontos e as propostas de atividades também, o que facilitava o planejamento de suas aulas.

De acordo com Albuquerque e Morais (2005, p.155), “na atualidade os autores desses livros têm buscado se apropriar do conceito de letramento e de suas implicações para a alfabetização”. Assim, há nesse instrumento utilizado pelas escolas públicas, sugestões de texto para que o professor faça a leitura para os alunos e outras situações que envolvam os usos sociais da escrita, na perspectiva do letramento. Apresentamos abaixo, um exemplo retirado do livro seguido por Yasmim, atividade esta que fora realizada na terceira semana em que observamos sua prática em sala de aula. Segundo a professora, “*a atividade objetivava a compreensão pelo aluno dos fatos de uma história, mesmo que não tivessem palavra*” (YASMIM, 2019). Ela aborda a atividade junto com os alunos, pedindo que eles identifiquem a personagem que está nos quadrinhos. Após, ela pede que eles tentem imaginar o que está acontecendo e como eles pensam que seria a narrativa. Há participação dos alunos, que expõem as suas hipóteses e a professora vai conduzindo os discursos. Após terminarem de registrar oralmente a história, a professora pede que eles escrevam dentro dos quadrinhos as frases que ela registrava no quadro. Para cada um desses quadrinhos ela escreveu uma frase, construída pelos alunos, no momento da construção oral.

Figura 2 - Atividade “Hora da Leitura” - Professora Yasmim



Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2019.

A atividade proposta pela educadora traz à discussão o que Albuquerque e Morais (2005) dizem ser, na atualidade, uma demasiada preocupação dos autores de LD's com o eixo do letramento. Para os autores, a dinâmica apresentada nos livros tem deixado de lado a apropriação do sistema de escrita, e as atividades que contemplam essa perspectiva são, em sua maioria, em menos quantidade. A atividade exemplificada acima iniciava a atividade do livro didático propondo a apresentação dos símbolos que, segundo a professora “*pretendia estimular o contato dos alunos com textos verbais e não verbais para desenvolvimento da competência leitora*” (YASMIM, 2019). Nas próximas páginas não percebemos o foco para o ensino da técnica da escrita. As atividades seguintes traziam mais dois textos, com abordagem para leitura e interpretação.

Albuquerque e Morais (2005) salientam que é necessário ao professor saber usar o LD como um recurso metodológico e que objetive a garantia de um processo de alfabetização com eficácia no que tange ao ensino do sistema de escrita alfabética em uma perspectiva de letramento.

Oliveira (2014) ressalta que as práticas escolares no Ensino Fundamental utilizam o LD como um currículo pré-ativo, e que se ativa à medida que o professor

delega a ele a responsabilidade pelo que será realizado em sala de aula. Vale lembrar que a precariedade da educação pública e a falta de outros recursos didáticos restringiu ao LD a função, quase que única, de fonte de conhecimento. Além disso, o uso demasiado do livro didático transformou aulas em práticas mecânicas, dificultando em alguns momentos a compreensão dos alunos, e trazendo à aula momentos de monotonia.

Se o professor tiver a consciência de uma prática que ultrapasse o uso exclusivo desse instrumento, ele poderá proporcionar momentos individuais de acordo com o ritmo de aprendizagem de cada aluno. Caso isso não esteja claro ao professor, o protagonismo do aluno não será levado em consideração e a prioridade será para um ensino homogêneo, baseado em técnicas e sem considerar as particularidades do aluno. Para Mendonça (2011), esse formato de ensino baseado somente no livro didático traz à memória um ensino superficial do sistema de escrita, uma vez que se ensina codificar e decodificar, sem considerar a realidade social do aluno.

Alguns professores, que talvez não detenham conhecimento necessário para enfrentamento de sala de aula, ou até mesmo por insegurança quanto à função, utilizam o LD como fiel escudeiro e apoio, conforme Oliveira (2014) nos afirma. Ainda há quem o use de forma equivocada, sem envolvimento com o que é visto em sala de aula e a realidade do aluno, o que percebemos através da fala das participantes desta pesquisa. Tal ação pressupõe a utilização de um método único de ensino, baseado no protagonismo do LD, já que o professor o utilizará como único caminho para o ensino e a aprendizagem de seus alunos.

Não ignoramos a questão da qualidade de alguns exemplares para o ensino da alfabetização. O que se pretende aqui é uma discussão relacionada ao uso desse instrumento e não à sua qualidade editorial. Atentamos ainda para a autonomia do professor ao planejar e organizar um trabalho sistemático de conteúdos e habilidades que envolvam o processo de alfabetização e letramento.

5 COMO AS PROFESSORAS ENSINAM A LER E ESCREVER EM SALA DE AULA

Para melhor entendimento e organização das informações coletadas, e categorização dos dados, optamos pela construção de quadros explicativos. Os quadros que se referem à rotina em sala de aula e descrevem as ações de organização de momentos que favoreçam o processo de alfabetização. Já os quadros que abordam as práticas de alfabetização para ensino da leitura e escrita estão divididos em três colunas e abordam o que fora percebido quanto à ação das professoras em sala de aula, como aconteceu a contextualização, o que chamamos de metodologia, e nossas percepções e comentários sobre o que observamos.

5.1 A organização do trabalho pedagógico: a rotina das professoras em sala de aula

Começamos as discussões neste tópico apresentando, nos quadros abaixo, a descrição das rotinas desenvolvidas pelas professoras como forma de evidenciar a sua organização e, por conseguinte, a intenção que implicitamente aparece nessa organização.

Quadro 3 – Descrição da rotina da professora Sophia

Categorias	Descrição dos momentos
Acolhimento	A professora recebia os alunos na entrada da escola e em fila os conduzia para a sala. Cumprimentava a todos, realizava uma oração e perguntava como havia sido o final de semana. Durante esse momento ela abordava alguns conceitos relacionados a valores, respeito ao próximo e outros assuntos que surgiam durante esse momento de conversa em conjunto.
Atividades Permanentes (Antes do recreio)	<ol style="list-style-type: none"> 1- Observação e preenchimento do calendário; 2- Preenchimento do quadro “Chamadinha” com organização em ordem alfabética, dos nomes de todos os alunos; 3- Leitura das letras do alfabeto, com toda turma; 4- Correção da atividade enviada para casa no dia anterior; 5- Descrição das atividades que seriam realizadas durante o dia, com registro no quadro, em cores diferentes, que segundo relato da professora, viabilizaria para o aluno melhor identificação da atividade a ser seguida;

	6- Registro através de desenho sobre o tema “ Final de Semana ” e escrita de uma frase que identificasse o que fora desenvolvido nesse momento.
Merenda/ Recreio	Os alunos lanchavam dentro da sala de aula sob a supervisão da professora, após iam para o pátio sob a orientação de uma monitora da escola.
Atividades específicas para o ensino da leitura e escrita (Após o recreio)	<ol style="list-style-type: none"> 1- Apropriação do sistema de escrita com preenchimento de atividades no caderno ou folhas xerocadas; 2- Atividades propostas pela apostila (interpretação textual, famílias silábicas, escrita de palavras); 3- Contação de história pela professora para os alunos.
Despedida	10 minutos antes de finalizar a aula, a professora entregava aos alunos a agenda de comunicação escola/família e nesse momento ia orientando sobre o que aconteceria no próximo dia de aula. Organizava-os em fila e os deixava na entrada da escola para que o monitor responsável os entregasse a cada familiar.

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa realizada, 2019.

No quadro acima, chamamos de atividades permanentes aquelas que foram realizadas frequentemente nos momentos das aulas de Língua Portuguesa, quanto as atividades relacionadas ao ensino da leitura escrita.

Abaixo registramos a rotina realizada pela outra professora, Yasmim.

Quadro 4 – Descrição da rotina da professora Yasmim

Categorias	Descrição dos momentos
Acolhimento	A professora recebia os alunos na entrada da escola e em fila os conduzia para a sala. Cumprimentava a todos e cantava uma musiquinha de acolhimento. Perguntava como cada um tinha passado a noite anterior e a manhã antes de vir para a escola. Durante esse momento ela abordava alguns conceitos relacionados a valores, respeito ao próximo e outros assuntos que surgiam nesse momento de conversa em conjunto.
Atividades Permanentes (Antes do recreio)	<ol style="list-style-type: none"> 1- Observação e preenchimento do calendário; 2- Leitura das letras do alfabeto, com toda turma; 3- Descrição das atividades que seriam realizadas durante o dia, com registro no quadro; 4- Correção da atividade enviada para casa no dia anterior; 5- “Leitura deleite”¹⁰ - Ao final das atividades diárias, nos 20 minutos que antecediam o término das aulas, a professora orientava os alunos para pegar um livro e “ler”.

¹⁰ Termo comumente usado pelos professores para designar momentos de leitura como oportunidade ao desenvolvimento do gosto pela leitura.

Merenda/Recreio	Os alunos desciam para o refeitório, acompanhados de uma monitora, e após a refeição, brincavam no pátio.
Atividades específicas para o ensino da leitura e escrita (Após o recreio)	1- Apropriação do sistema de escrita com preenchimento de atividades no caderno ou folhas xerocadas; 2- Atividades propostas pelo livro didático (interpretação textual, identificação de letras, famílias silábicas, escrita de palavras); 3- Matemática
Despedida	Após o “momento da leitura”, a professora organizava todos os alunos em fila e os deixava na entrada da escola para que um monitor os entregasse a cada familiar.

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa realizada, 2019.

Inicialmente é possível identificar que as duas rotinas, de alguma forma, se aproximam. As atividades permanentes eram similares e a diferença se dava no momento em que a professora Yasmim trabalhava a leitura deleite dos alunos e a professora Sophia contava histórias.

A prática da professora Sophia nos traz indicativos de um fazer metodológico que centraliza o aluno no processo de ensino, quando ela constrói junto com os alunos a rotina de atividades do dia. Nesse momento, ela vai indagando as crianças sobre quais seriam as ações do dia e questiona a escrita das palavras levando-os à reflexão sobre os sons percebidos, como exemplo:

PROFESSORA: quais são as atividades que faremos hoje?

ALUNOS EM CONJUNTO: Várias....

PROFESSORA: mas qual é a primeira?

ALUNO 1: oração né tia?

PROFESSORA: Isso mesmo, vamos lá! Como escrevemos? Ò Ò Ò
(repetição da primeira sílaba da palavra)

ALUNOS EM CONJUNTO: letra O

PROFESSORA: muito bem, e depois do O, quais letras usamos para RA, no meio da palavra (fazia um som com a boca para demonstrar o que era emitido por essa sílaba).

ALUNO 2: R com A

PROFESSORA: agora, a última sílaba da palavra, **ÇÃO**

4 ALUNOS EM CONJUNTO: letra S com A O e til!

PROFESSORA: Deixa a tia explicar uma coisa, alguns casos essas letras fazem esse som, mas não é o caso dessa palavra, ela escreve com **C** cedilha.

Os estudos sobre o protagonismo do aluno na aprendizagem não são recentes e Moraes (2010) nos diz que o marco dessas novas discussões sobre o ensino do sistema de escrita alfabético está nos estudos propostos em 1980 por Ferreira e Teberosky. Essas pesquisadoras contribuíram com a educação,

especialmente a alfabetização, por meio da reflexão sobre o ensino nesse campo, e levou educadores e profissionais da escola a uma compreensão do que acontecia no processo de apropriação da escrita pela criança.

As discussões trazidas por Ferreiro apontaram para os pressupostos já estudados por Piaget no que tange ao processo de aprendizagem sob a perspectiva do aluno. A abordagem construtivista trouxe ao campo da educação um novo olhar sobre o processo cognitivo na busca pela autonomia intelectual do aluno. Anterior a essa abordagem, o que se via nas escolas eram alunos sendo alfabetizados por meio de cópias ou ditados de palavras já memorizadas (COUTINHO, 2005). O construtivismo propunha a mediação pelo professor do processo de aprendizagem da criança. No caso da psicogênese, a proposta desejava o respeito e a intervenção nas hipóteses construídas pelo aluno. Percebemos na ação da professora Sophia indícios dessa abordagem quando ela constrói a escrita da rotina de atividades do dia junto com os alunos. Nessa ação da docente identificamos a intenção de promover a construção de hipóteses com os alunos, bem como evidenciar possibilidades de escritas no uso de diferentes letras que correspondam ao mesmo som. De acordo com Ferreiro (2011), a escrita como sistema de notação envolve processos de diferenciação dos elementos e a sua relação com o objeto de conhecimento. À medida que a professora Sophia questiona os alunos sobre qual a forma escrita de determinado som, ela vai intermediando as construções hipotéticas desses alunos quanto à sistematização da escrita alfabética.

Sabemos que o ensino na alfabetização requer o desenvolvimento de um trabalho metódico e ordenado todos os dias (SILVA, 2008), daí a importância de uma rotina que privilegie o aluno em suas concepções sobre o sistema de escrita. Enquanto escreve a rotina no quadro e a compartilha com os alunos, a professora tem a possibilidade de conhecer o processo de aprendizagem de forma individual, no que se refere à rotina na alfabetização. Ela ainda aborda as questões alfabético-ortográficas da língua, uma vez que vai perguntando aos alunos as palavras que compõem a rotina, evidenciando o som de cada uma delas.

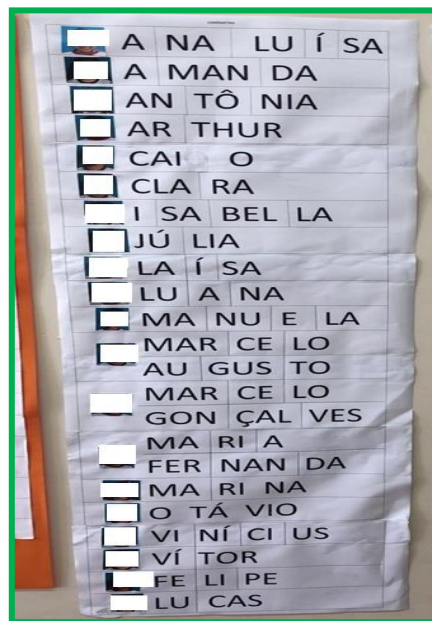
Figura 3- Registro da organização da sala de aula – Professora Sophia



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019.

Outra atividade desenvolvida pela professora em sua rotina diária era a leitura dos nomes dos alunos no cartaz “Chamadinha”. Ele é composto pela foto das crianças e respectivos nomes, conforme figura abaixo.

Figura 4- Cartaz “Chamadinha” – Professora Sophia



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019.

A organização dos nomes segue a lógica da sequência alfabética, e eles estão separados em sílabas, como é possível perceber na figura 4. Como as letras já estavam organizadas e coladas, a professora, ao fazer a chamada, passava a régua para indicar cada palavra, e as crianças que tinham seu nome mencionado, respondiam a presença. Informalmente ela me disse que a intenção do trabalho diário com o cartaz era para que aprendessem a ordem alfabética e as sílabas

O trabalho com letras do alfabeto é primordial para o processo de alfabetização, porém Maciel e Lúcio (2008) orientam quanto aos cuidados que o

alfabetizador deve ter para que esse momento não se torne uma memorização desprovida de sentido. Para as autoras, o incentivo para a aprendizagem do alfabeto deve estar atrelado ao seu uso social. Elas citam, por exemplo, a criação e uso de agendas pessoais dos alunos para internalização da organização das letras no abecedário. O trabalho nessa perspectiva de alfabetização “pode favorecer o desenvolvimento da consciência fonêmica ao levar o aluno a perceber a relação dos fonemas com os grafemas que os representam” (MACIEL; LÚCIO, 2008, p.19).

O profissional atuante na alfabetização necessita entender “as teorias implícitas na práxis e deve enxergá-las como uma mediadora da transformação para fins cada vez mais emancipatórios” (FRANCO, 2005, p.3). Sendo assim, a organização de objetivos para o desenvolvimento de atividades na alfabetização deve ser a principal conduta do professor que se atenta à efetivação do processo de ensino e aprendizagem. A proposta da professora Sophia de iniciar a aula com a escrita da rotina visível a todos os alunos nos remete ao que Franco (2015) diz sobre uma intencionalidade que atinja a todos. Quando a professora aborda no coletivo, buscando nas crianças respostas para a rotina que será descrita no quadro, ela proporciona aos alunos um momento de protagonismo, em que eles demonstram o que sabem da organização em sala de aula, como também das hipóteses de escrita. Dizemos das reflexões sobre a língua escrita atentando para a alfabetização quando a professora indaga os alunos sobre as letras que compõem determinadas palavras que deveriam ser registradas naquele momento.

Quanto à ação desenvolvida pela professora, com base nas concepções de seus alunos, Franco (2015) diz que as práticas configuram-se em pedagógicas a partir da mediação com o outro, mas isso não é o bastante para que essa prática se configure como pedagógica. Mesmo que a professora tenha dado voz aos alunos e proporcionado a interação do grupo, compreendemos que a escrita da rotina e o momento para a sua construção se encaixa no que Franco (2015) diz sobre um planejamento de ordem didática para o ensino em sala de aula. Por mais que ele seja eficiente, o controle das possibilidades de aprendizagens está mais relacionado à turma em geral do que às especificidades de cada aluno. Se a professora não tiver o controle dessas aprendizagens, ela não saberá o que o aluno aprendeu e nem mesmo planejará de forma eficiente as ações das próximas intervenções, já que o ensino só se concretiza nas aprendizagens que produz (FRANCO, 2015).

Na turma da professora Yasmim eram vinte alunos matriculados, dentre estes um alfabetizado, dois silábicos e o restante da turma pré-silábica, conforme relato da professora. A docente escreveu a rotina das atividades no quadro e após comunicou aos alunos o que havia escrito e o que seria desenvolvido no dia.

PROFESSORA: meninos, olhem para o quadro que vou ler as atividades que serão realizadas hoje.

ALUNOS 1: Tia, essa letra aí não entendo não... tá cursivo

PROFESSORA: Nossa! Me desculpe, me esqueci! (Volta ao quadro e reescreve em letra bastão)

PROFESSORA: Agora vamos lá... Essa letra vocês conhecem!

ALUNOS EM CONJUNTO: Sim!!!!

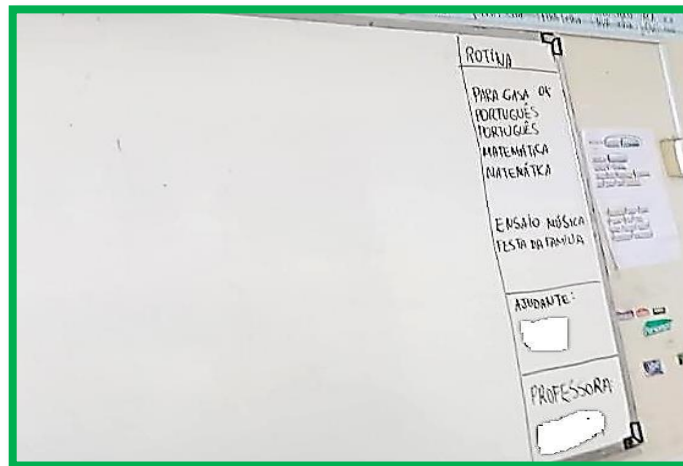
PROFESSORA: Hoje faremos a correção da atividade que vocês fizeram em casa, depois teremos aula de Português, após o recreio vamos ensaiar para a festa da família, tá bom!

ALUNO 3: Tia, hoje era inglês?

PROFESSORA: Sim, mas a professora de inglês não virá hoje e nós vamos ensaiar para a festa da família no lugar da aula dela.

PROFESSORA: e hoje meu ajudante é o...

Figura 5 - Registro da rotina de atividades diárias – Professora Yasmim



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019.

Figura 6 - Cartaz Alfabeto com 4 tipos de letras – Professora Yasmim



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019.

O trabalho com reconhecimento das letras do alfabeto não condiz por si só com o domínio da tecnologia do sistema de escrita. Para que aconteça um processo que alfabetize letrando, é necessário que o professor adote uma postura política, “já que estamos inseridos em um contexto social e cultural em que aprender a ler e escrever é muito mais do que o domínio de técnicas” (MACIEL; LÚCIO, 2008, p.31).

Como já dito, a abordagem que prioriza a descrição da rotina de atividades do dia, organiza para o aluno o que ele terá em termos de aulas para o dia. Essa perspectiva permite que os alunos compreendam os usos e funções sociais da escrita, conforme nos afirma Gomes, Dias e Silva (2008). Para essas autoras, essa é uma prática comum nas salas de alfabetização. Percebemos que a professora se preocupa em deixar os alunos cientes sobre as atividades que serão desenvolvidas no dia, mas não conseguimos identificar a intenção desse trabalho.

De acordo com Maciel e Lúcio (2008), muitos são os desafios da educação na atualidade, em que muitos alunos passarão pela escola sem de fato se tornarem leitores e produtores de texto competentes. Independente das didáticas e metodologias usadas ou defendidas por autores e professores, a alfabetização deve estar atrelada à perspectiva do letramento, e o trabalho isolado com uma só faceta prejudicará a formação de um aluno competente na leitura e escrita (MACIEL; LÚCIO, 2008).

Para Monteiro e Baptista (2009), a ação pedagógica que se baseia em uma orientação teórico-metodológica, e se organiza em função de objetivos, deve considerar a realidade sociocultural dos alunos e o contexto da escola. Nessa intenção, a clareza de sua ação e o conhecimento teórico suficiente para orientação

do planejamento pode dizer de um educador comprometido com a alfabetização. A partir dessas considerações, abordaremos no próximo tópico o desenvolvimento de atividades durante as aulas de Língua Portuguesa.

5.2 Situações de alfabetização: os fazeres das professoras

Neste tópico buscamos evidenciar a natureza didática do trabalho realizado em sala de aula pelas professoras, buscando identificar quais eram as práticas de alfabetização. Sabemos que os professores possuem um saber que auxilia o trabalho na alfabetização e que vai se modificando à medida que novos conhecimentos vão sendo incorporados. Sendo assim, fizemos um recorte nas observações em campo, atentando para três atividades desenvolvidas pelas professoras. Justificamos esse recorte devido a recorrência de atividades com o mesmo formato ao longo de nossas observações.

5.2.1 A psicogênese da língua escrita como subsídio para o início do trabalho na alfabetização

Diagnosticar o que o aluno traz de conhecimento sobre a leitura e escrita é um dos pontos de partida para o trabalho pedagógico na alfabetização. Refletindo sobre as construções que o aluno concebe sobre determinado conhecimento, o professor terá a possibilidade de exercer maior controle sobre o que, o como e para que se ensina (BATISTA, 2005). Sob essa perspectiva, trazemos a seguir a atividade da professora Sophia.

Quadro 5: Aula 1- Professora Sophia

ESCOLA CLAUDIO MANUEL		
Professora Sophia		
Atividade	Metodologia	Comentários
Escrita espontânea	A professora organiza os alunos em uma rodinha e vai perguntando um a um sobre os acontecimentos do final de semana. Cada criança vai relatando tudo que fizera com detalhes. Após a rodinha de conversa, a professora pede que os alunos se acomodem nas carteiras e explica o que eles farão. Ela orienta que eles desenhem na folha o que foi mais importante de tudo o que disseram na rodinha e, após o desenho, deveriam escrever espontaneamente uma frase que identificasse o que fora desenhado.	As crianças no momento da roda explanaram sem dificuldade o que fizeram no final de semana, em um momento descontraído. A professora foi mediando a conversa, orientando as ideias, para que todos tivessem oportunidade de falar. Após o momento da rodinha, eles se acomodaram em suas carteiras, organizadas no formato “U”. A professora explicou o que deveriam fazer e muitos questionaram angustiados porque não sabiam escrever (relato dos alunos). A professora os acalmou e disse que cada um deveria escrever do seu jeitinho, falando as palavras em voz alta para perceber o som e então registrar conforme entendiam os sons. Alguns alunos solicitaram a ajuda da professora. Ela ia à carteira de cada um e ia falando de forma silabada os pedaços da palavra, na intenção que o aluno percebesse e registrasse a sílaba. Mesmo que o aluno não identificasse, ela deixou a escrita do jeito que a criança havia feito, sem correções. Ao final, ela recolheu as atividades e disse que elas iam para o portfólio ao final da etapa.

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa realizada, 2019.

Quando perguntada sobre a intenção dessa atividade, a professora disse que a utilizaria para ver em qual estágio da escrita eles estão, e depois para classificá-los em silábico, silábico-alfabético e alfabético, para então planejar atividades diferenciadas para cada nível.

Um dos indicadores mais claros das explorações que as crianças realizam para compreender a natureza da escrita são suas produções espontâneas, entendendo como tal as que não são o resultado de uma cópia (imediate ou posterior). Quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado. (FERREIRO, 2011, p.20)

A docente destaca a avaliação diagnóstica (AD) como norteadora das ações que desenvolverá posteriormente em sala de aula. Essa concepção de aprendizagem na alfabetização, que dialoga com os estudos de Emília Ferreiro, pressupõe um aluno que constrói suas interpretações sobre o sistema de escrita “pensando, racionando e reinventando-o, buscando compreender a complexidade de seu uso social” (FERREIRO, 2011, p.6). A autora salienta que a construção de um esquema conceitual perpassa pelo viés de dados prévios e novos aprendizados, transformando-os em conhecimento.

A AD na alfabetização tem como princípio o fornecimento de subsídios para a organização do ensino da língua escrita. Para Batista (2005), espera-se ainda que ela também sirva de material didático para a formação do professor, uma vez que poderá orientar a reflexão sobre a prática em sala de aula e a busca pelo conhecimento de situações antes não vivenciadas. Para que os objetivos iniciais sejam alcançados é necessária uma avaliação cuidadosa dos dados obtidos e uma reflexão peculiar em relação aos erros dos alunos. É necessário que estes os levem à reflexão do sistema de escrita e os conduzam à construção de hipóteses sobre o processo de aprendizagem. A professora Sophia conduz esse momento levando a criança à compreensão dos sons para o registro das letras. Assim, ela efetua intervenções que retomam ou consolidam habilidades não desenvolvidas.

É característica imprescindível do professor alfabetizador a capacidade de “interpretar as sutilezas envolvidas nas produções escritas e confirmar as hipóteses sobre o desenvolvimento da natureza do sistema alfabético” (FERREIRO, 2008, p. 68). A avaliação diagnóstica tem esse objetivo, verificar como as crianças elaboram ideias a respeito dos sinais escritos. A prática da professora Sophia, sob o ponto de vista do uso de uma escrita espontânea, centraliza o aluno no processo de construção da escrita, uma vez que ela dá voz a esse aluno (FERREIRO, 2008).

Ao longo das nove semanas em que acompanhamos a rotina da professora Sophia, ela desenvolveu atividades para verificação do nível de escrita dos alunos, com os princípios da proposta observada e descrita no quadro cinco do estudo. Diferenciavam as sílabas abordadas, porém a metodologia de memorização das sílabas para escrita posterior pelos alunos permanecia como foco metodológico. De acordo com a docente, era com esse instrumento que ela avaliava o processo de escrita dos alunos e planejava novas ações em sala de aula. Em seu discurso, ela disse que agruparia os alunos com base nas hipóteses de escrita. Porém, durante

nossas observações, não identificamos essa organização, visto que as crianças permaneceram durante todo o período organizados no formato em “U”, e mesmo próximos um do outro, não estavam agrupados com base nas avaliações diagnósticas realizadas por ela.

Nos momentos de conversas informais com a professora, ela disse que as avaliações diagnósticas evidenciam qual criança deve receber maior investimento e ficar mais próximo da sua mesa para que possa auxiliá-lo. De acordo com Ferreiro (2011), a construção de um objeto de conhecimento envolve muito mais que a mera coleta de informações. É necessário que se interprete os dados e a partir disso haja a construção do que Soares (2016) diz ser o procedimento adequado a cada especificidade do aluno. É nesse sentido que a autora diz ocorrer a controversa e polêmica interpretação quanto ao uso das teorias para embasamento da prática em sala de aula. A professora faz uso do estudo de Ferreiro, sabe classifica-los quanto à hipótese de escrita, porém, não identificamos um trabalho posterior que privilegiasse os dados obtidos por ela.

Soares (2016) ainda orienta sobre o entendimento de um construtivismo indireto, ocasião esta que se orienta a criança somente quando ela apresenta dificuldade, trazendo confusão quanto à clareza dos objetivos para o ensino na alfabetização. Para a autora, um ensino claro traz “objetivos prefixados com permanente orientação e apoio às crianças” (SOARES, 2016, p.337).

A professora Yasmim também citou em sua entrevista os formatos da avaliação diagnóstica, como o nome de sondagem, porém, nos dias em que acompanhamos suas aulas, não percebemos o uso desse instrumento. Quando a abordei e perguntei se podia ver a avaliação diagnóstica que ela desenvolveu em sala de aula, ela disse que havia realizado ao iniciar o trabalho com a turma e que não estava em sua posse na escola. Diz também que tinha anotações no caderno e que poderia mostrá-los. De acordo com os dados da professora, os alunos estavam classificados em pré-silábicos, em sua maioria, silábico-alfabéticos e alfabéticos, enfatizado por ela que o único alfabético era um aluno com autismo-

Para Silva (2008), um dos desafios do professor alfabetizador é a articulação entre a dimensão individual e coletiva na hora de ensinar. Sondar o que os alunos sabem sobre o sistema de escrita é o início de qualquer ação pedagógica na alfabetização. Após essa sondagem, caberá ao professor definir metas para a

progressão de um nível de escrita para o outro. Para isso, o docente se utilizará das informações levantadas (SILVA, 2008).

As duas professoras, ainda que implicitamente, utilizam-se da perspectiva teórica trazida nos estudos de Emília Ferreiro. Percebemos com evidência na prática da professora Sophia, já que em sua aula, no início do ano letivo, ela realizou as atividades diagnósticas. Com relação à professora Yasmim, não foi possível presenciar atividades desse cunho, porém ela afirma que usou desse instrumento para conhecer as hipóteses de escrita dos alunos. Em seu caderno de planejamento, ela registrou as informações obtidas após realização das AD's.

Por fim, a ação em sala de aula deve envolver diferentes competências e habilidades, com uma metodologia que oriente o resultado dessa ação para a aprendizagem de capacidades da alfabetização e letramento (SILVA, 2008). Diante dessas considerações, a avaliação diagnóstica deve ser vista como um recurso didático capaz de auxiliar o trabalho docente, tanto para a definição de metas de aprendizagem quanto para a escolha de metodologias mais adequadas a objetivos pré-definidos.

5.2.2 O ensino a partir de textos para desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita

Apesar das crescentes discussões sobre o processo de alfabetização, o que se vê na prática é a incidência de um fazer automatizado na forma de alfabetizar, segundo afirma Moraes (2008). De acordo com o autor, a questão da alfabetização e suas metodologias devem ultrapassar as velhas discussões dos métodos, o que ele afirma ser uma das maiores dificuldades dos docentes ao alfabetizarem. Ressalta que o professor precisa ter conhecimento em relação às distinções entre métodos e metodologias de alfabetização, e coloca essa perspectiva como importante à formação do professor atuante nos anos iniciais do Ensino Fundamental (MORAIS, 2008).

A seguir, apresentamos um quadro que evidencia um pouco da prática da professora Yasmim.

Quadro 6: Aula 1 - Professora Yasmim

ESCOLA ALPHONSUS DE GUIMARAENS		
Professora Yasmim		
Atividade	Metodologia	Comentários
Identificação de palavras a partir da leitura de texto	<p>A professora recebe os alunos, conversa com alguns sobre questões de faltas em aulas anteriores, pergunta o “porquê” da ausência e situa para estes as atividades perdidas. Após esse momento, ela os organiza nas carteiras e, apontando para o quadro, fala da rotina de atividades que serão realizadas no dia. Assim que termina, ela fala aos alunos que hoje eles lerão um texto, muito conhecido de todos. Ela entrega a cada um uma folha xerocada com o texto e as atividades que serão desenvolvidas.</p> <p>A professora inicia a leitura do texto. A turma de 19 alunos ainda não domina a leitura e o sistema de escrita. Após a leitura do texto, a professora lê e explica cada uma das atividades propostas após o texto.</p>	<p>A professora, após a leitura, inicia perguntando quem conhece o texto. Alguns alunos o reconheceram e disseram já tê-lo visto nos anos anteriores na escola. Após esse momento, a orientação foi para as atividades a serem realizadas. A professora fez a leitura de cada questão que estava na atividade e explicou como os alunos deveriam fazê-las. À medida que realizavam as atividades, eles a procuravam na mesa dela e eram atendidos individualmente. Como muitos apresentaram dúvidas (identificação de palavras; espaços entre palavras numa frase; contagem de palavras de um texto.), a professora optou pela realização da atividade de forma coletiva. As crianças apresentaram dificuldade para contar as palavras do texto, uma vez que sabiam a sequência numérica até 20 e o texto contava com 53 palavras. Além disso, as crianças também tinham dificuldade na identificação de palavras monossílabas, já que para elas o conceito de palavra fixava-se na quantidade de letras que as compunham, e uma sílaba só não era palavra.</p>


Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa realizada, 2019

Figura 7- Atividade de Língua Portuguesa - “Escola Alphonsus de Guimaraens”-
1º ano do Ensino Fundamental

ALUNO(A) _____ DATA _____
PROFESSORA _____ TURMA _____


1- PARLENDAS SÃO RIMAS INFANTIS RECITADAS E CANTADAS EM VERSINHOS, DE FÁCIL MEMORIZAÇÃO, UTILIZADAS EM BRINCADEIRAS PARA SE DIVERTIR. VAMOS CONHECER UMA PARLENDA:

HOJE É DOMINGO



HOJE É DOMINGO, PEDE CACHIMBO. 

O CACHIMBO É DE BARRO, BATE NO JARRO.

O JARRO É FINO BATE NO SINO.

 O SINO É DE OURO, BATE NO TOURO.

O TOURO É VALENTE, BATE NA GENTE.

 A GENTE É FRACO, CAI NO BURACO. 

O BURACO É FUNDO, ACABOU-SE O MUNDO.

2- CIRCULE A PRIMEIRA PALAVRA DA PARLENDA E A ÚLTIMA.
3- MARQUE OS ESPAÇOS ENTRE AS PALAVRAS DA PARLENDA.
4- CONTE O NÚMERO DE PALAVRAS DA PARLENDA. _____
5- ESCOLHA 3 PALAVRAS DA PARLENDA PARA ESCREVER ABAIXO:

- _____
- _____
- _____

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019.

A atividade proposta pela professora objetivava a identificação de palavras em um texto, bem como a organização dessas palavras dentro do gênero textual. Além disso, percebemos que ela intencionava o ensino sistemático da estrutura das palavras. Como estratégia metodológica, em função dos alunos ainda não dominarem o sistema de escrita, a atividade proposta pela professora parte da leitura de um texto em voz alta para eles. No decorrer da atividade proposta surgem algumas questões levantadas pelos alunos, como a dificuldade de associação de fonemas/grafemas para reconhecimento e leitura de palavras. A professora desenvolveu uma atividade a partir de um texto que, embora ela afirmasse ser de conhecimento geral, não nos pareceu que os alunos o conheçam.

Para a criança em processo inicial de alfabetização, o domínio das estratégias de decifração é sua maior dificuldade. Ela precisa de um determinado tempo para que essa ação ocorra e esse tempo pode variar de acordo com cada indivíduo. Sendo assim, para conseguir ler “deve-se, pois, decifrar foneticamente a escrita, processá-la para a fala e realizar todas as etapas do que se vai dizer, da maneira como se dizer” (CAGLIARI, 2009, p.144). O passo a passo dito por Cagliari (2009) é reafirmado por Soares (2016) quando a autora diz que o ensino do sistema de escrita alfabética (SEA) precisa ser sistemático e ordenado metodologicamente.

Atentando ainda para as discussões de Soares (2016) sobre as dificuldades que as crianças não alfabetizadas têm em isolar e identificar palavras, compreendemos a angústia que surgiu nos alunos quando foram orientados à circular no texto tais palavras. Abaixo apresentamos um novo trecho das falas e interações entre professora e alunos que nos ajudam a refletir sobre as representações que as crianças costumam ter do objeto e sua escrita, chamando a atenção para a complexidade dessa construção:

ALUNO 1: Tia, onde está escrito touro?

PROFESSORA: Acompanha comigo: Está escrito logo depois de “Bate no...”

ALUNO 1: Tia, achei não... a palavra que tá aqui é muito pequena

PROFESSORA: Ela começa com que letra?

ALUNO 1: Com T uai...

PROFESSORA: Então, presta atenção no som que a Tia faz quando fala touro (fala pausadamente: TOUUUUURO). Conseguiu achar?

ALUNO 1: Engraçado, o touro é muito grande e o nome dele pequenininho...

PROFESSORA: Pois é, nós não escrevemos as palavras de acordo com o tamanho das coisas, por isso você tem que ouvir o som!

Soares (2016) aponta que o realismo nominal é identificado em crianças pequenas com idade entre 3 e 5 anos, geralmente, alunos da educação infantil. A autora ainda diz que a superação do realismo nominal vai acontecendo à medida que a criança vai aumentando a idade e construindo sua noção sobre o sistema de escrita. O aluno apresentado no diálogo acima tinha seis anos e havia frequentado a educação infantil em outra escola do município. Diante do exposto por Soares (2016), podemos de certa forma inferir que a criança ainda não desenvolveu a sensibilidade para os constituintes da palavra, daí a sua dificuldade para encontrar o que fora orientado pela professora. Não é possível afirmar que, para compreender o princípio alfabético, seja necessário, sem exceções, que a criança tenha superado o realismo nominal em uma idade fixa. Entendemos, assim como os autores citados, que cada criança tem suas particularidades de desenvolvimento e as diversas etapas de aquisição da escrita avançam em ritmos e perspectivas individuais.

Para Moraes (2008) é importante o trabalho de comparação nas palavras quanto ao número de letras e sílabas, como a professora Yasmim o fez, pois isso ajudará na correspondência grafofônica e entendimento da estruturação do sistema de escrita alfabética. Para Soares (2016, p.120-121), a compreensão do princípio alfabético pressupõe a compreensão do paradigma fonológico, e essa compreensão

deve ser “provocada, orientada, mas não podem ser propriamente ensinadas, o que não quer dizer que não possa haver procedimentos para essa provocação e orientação”.

Não é intenção deste estudo classificar a prática dentro do conceito de uma boa ou má escolha metodológica, e sim, promover a reflexão acerca das ações docentes em sala de aula. Conforme nos afirma Franco (2016), o processo de formação do professor precisa ser reconstruído a todo instante, e é da sala de aula que surge o incomodo para a busca pelo conhecimento. Percebemos a partir das observações que a prática em sala de aula, de ambas as professores, estão mais relacionadas ao viés mecanicista do ensinar do que a uma reflexão do que se propõe como ensino na alfabetização.

Ainda nesse sentido, trazemos o registro de uma atividade desenvolvida pela professora Sophia a partir de textos.

Quadro 7 - Aula 2 - Professora Sophia

ESCOLA CLÁUDIO MANUEL		
Professora Sophia		
Atividade	Metodologia	Comentários
Atividade a partir de uma cantiga - “Se eu fosse um peixinho”	A professora recebe seus alunos, faz a oração e escreve junto com eles a rotina de atividades do dia. Na atividade de Língua Portuguesa, a proposta parte da música do cancionero popular “Se eu fosse um peixinho”. Ela canta com as crianças e vai dizendo o nome de cada um dos 20 alunos, e também o seu. Quando a criança ouve o seu nome, ela deve imediatamente citar o nome de outro coleguinha, que não pode ser de quem já tenha sido pronunciado. Após, a professora escreve no quadro a letra da musiquinha e pede que as crianças identifiquem as rimas contidas no texto. Na apostila do sistema de ensino, as crianças deveriam identificar outras palavras que rimavam com NADAR E MAR.	As crianças começaram a cantar a cantiga com propriedade, demonstrando que todas sabiam a melodia, mesmo a professora não utilizando nenhum recurso de áudio. Elas interagiram com a professora e demais coleguinhas, o que tornou o momento mais divertido. Enquanto a professora escrevia a letra da cantiga no quadro, as crianças iam identificando as que conheciam (de sílabas simples - consoante vogal), o que ia fomentando entre os demais o anseio por descobrir a próxima palavra a ser escrita pela professora. No momento em que a professora pediu a identificação de rimas, quatro alunos não souberam (alegaram não se lembrar) do que se tratava. A professora pediu que atentassem para o som final das palavras que fossem iguais. Na sequência, a atividade da apostila pedia que as crianças identificassem a palavra que rimava com NADAR E MAR. As crianças não apresentaram dificuldades na identificação. As palavras que rimavam eram: falar, amar, saltar e cantar.

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa realizada, 2019.

A atividade teve como base uma cantiga já conhecida pelas crianças para a exploração das características das palavras. No fragmento de sua entrevista, a professora já relatava a sua intenção em trabalhar com a consciência dos sons com as crianças. Na atividade realizada pela professora é possível identificar sua intenção no trabalho com a compreensão dos sons atrelados à grafia quando ela os leva a refletir sobre o som final das palavras. De acordo com Soares (2016), “as crianças são sensíveis, desde muito pequenas, às rimas e também às aliterações” (SOARES, 2016, p.182). Magda Soares relata que as crianças percebem as semelhanças de sons entre as palavras não pelo significado, mas por aspectos fonológicos.

Ferreiro (2011) complementa essa reflexão afirmando-nos que a sílaba é a unidade fonológica mais acessível às crianças, já que correspondem a atos articulatórios unitários. Desde a década de 1980, com o advento do construtivismo no Brasil, existem discussões evidenciando a importância da consciência fonológica nas relações de aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Para que ocorra o avanço do aluno, dentro de sua aprendizagem na alfabetização, “é necessário o desenvolvimento de habilidades fonológicas para que a notação escrita torne mais visível os segmentos sonoros das palavras” (MORAIS, 2015, p.60). De acordo com o autor, é necessário que as crianças vejam escritas as palavras com as quais estão lidando.

Quando a professora orienta os alunos para que fiquem atentos aos sons finais da palavra, a fim de identificar as partes rimadas, ela promove momentos de reflexão sobre os sons da língua identificando que as palavras são sequências de segmentos sonoros (MORAIS, 2008). De acordo com Morais (2008), além da necessidade de que o aluno se aproprie do SEA, faz-se também necessária a sua imersão na cultura escrita.

Trazemos abaixo outra atividade que a professora Yasmim realizou em uma de suas aulas de Língua Portuguesa.

Quadro 8 - Aula 2 - Professora Yasmim

ESCOLA ALPHONSUS DE GUIMARAENS		
Professora Yasmim		
Atividade	Metodologia	Comentários
Leitura do livro - Palavra preferida	<p>A professora diz aos alunos para escolherem (em meio a alguns já dispostos em sua mesa) um livro que prefiram e queiram ler. As crianças escolhem, sentam-se em suas carteiras e começam a explorar o livro. Veem imagens, tentam ler palavras e trocam informações com os coleguinhas e a professora.</p> <p>Após a leitura do livro, cada criança deve ir à frente da turma e contar o que entendeu do livro. Ela deve também, escolher uma palavra que tenha gostado e escrevê-la no quadro.</p>	<p>A professora pede que os alunos venham até sua mesa e comecem a escolher um livro para ler. Alguns a questionam dizendo que ainda não sabem ler, ela logo os acalma e diz que a leitura não é só de palavras, e eles podem tentar adivinhar o que diz o livro observando as imagens. As crianças ficam eufóricas com a atividade, começam a trocar informações entre si, explorando as descobertas que viram nos livros.</p> <p>Assim que todos terminam a “leitura”, a professora pede que um a um vá até a frente da sala e conte sobre a história. Cada criança foi contando o que percebeu, do seu jeitinho, e a professora intervinha sempre que a criança solicitava sua intervenção para leitura de uma palavra ou até mesmo para compreensão da história. Ao final, a professora pedia que cada um deles escrevesse no quadro uma palavra que tivesse chamado a atenção no momento em que liam o livro. Ela explorava esse momento contando a quantidade de letras, vogais, consoantes e sílabas. A atividade se encerrou e a professora disse que ela seria parte da rotina semanal do 1º ano, todas as terças-feiras.</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa realizada, 2019.

A professora utilizou, novamente, um texto como base para a sua abordagem no ensino do sistema de escrita. Diferente da atividade anteriormente mencionada, ela utiliza o livro literário como suporte para sua ação didática. Como já relatado, as observações se deram no início do ano letivo e as crianças estavam iniciando o processo de alfabetização, conforme relatos da docente. Quando a professora abordou as crianças e lhes disse que escolhessem um livro para ler, a preocupação da turma era de que eles não sabiam ler. Ela vai direcionando o olhar das crianças para um tipo de leitura, no caso, a leitura de imagens. Para aqueles que já sabiam ler, a leitura também se deu por meio das palavras. Isso pode ser observado na multiplicidade de tipos de leitura que apareceram quando as crianças foram contar a

história coletivamente. Temos nessa proposta dois momentos importantes no processo de alfabetização. O primeiro diz respeito à construção da narrativa. No momento em que as crianças leem as histórias à sua maneira e depois contam o que perceberam, desenvolvem habilidades importantes relacionadas à noção de texto, sequência, entre outros aspectos que influenciam na aquisição da escrita. Por outro lado, também estão reconhecendo letras, palavras, e outros elementos mais característicos do processo cognitivo da escrita.

O momento proporcionado pela professora nos remete ao que Soares (2016, p.335) diz sobre um alfabetizador que “guia a criança em seu desenvolvimento, levando-a a formulação de hipóteses sobre um objeto do conhecimento”, já que a professora incentiva a leitura mesmo que as crianças ainda não saibam ler. Ela cria condições para que os alunos se sintam seguros ao manusear o livro para realização das atividades.

Quando a professora Yasmim propõe que os alunos escrevam palavras que lhes tenham chamado a atenção durante a leitura do livro, ela viabiliza a distinção e caracterização da consciência de palavra. Quando a professora pede que eles escrevam a palavra no quadro e explora algumas características dessa escrita, ela oportuniza às crianças o desenvolvimento da relação oralidade e escrita, levando-as à compreensão do caráter arbitrário da palavra fonológica.

É possível observar que a professora propõe a leitura de um livro mesmo que as crianças ainda não dominem a competência da leitura e da escrita. Esse tipo de atividade pode possibilitar aos alunos a reflexão sobre contexto da história e a observação da escrita de palavras, de forma intuitiva. Nesse caso, podemos dizer que a atitude da professora ao oferecer textos nas atividades que envolvem a alfabetização pode levar o aluno ao conhecimento dos usos e funções desse instrumento, bem como a reflexão sobre o sistema de escrita, se orientados quanto ao caminho para a sua compreensão.

Citamos ainda outra atividade realizada pela professora Yasmim, com a mesma temática das anteriores, com o diferencial para o acréscimo do recurso didático de um texto fatiado.

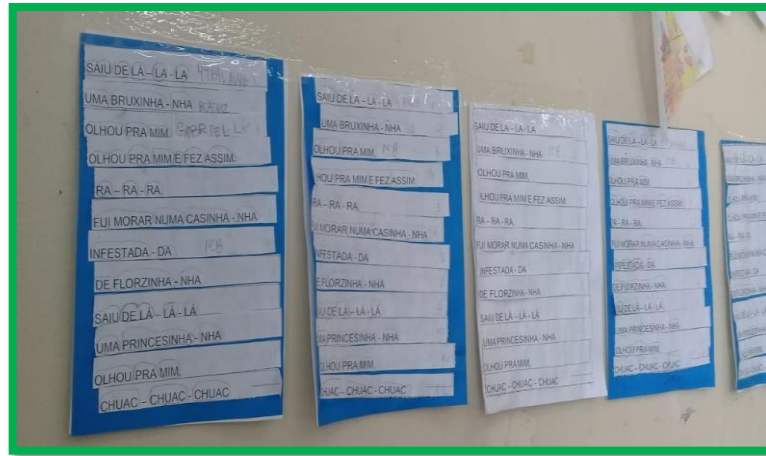
Quadro 9 - Aula 3 - Professora Yasmim

ESCOLA ALPHONSUS DE GUIMARAENS		
Professora Yasmim		
Atividade	Metodologia	Comentários
Reconhecimento e identificação e formação de palavras.	A professora começa a cantar a cantiga “Fui morar numa casinha”. Após o término ela entrega para as crianças uma cópia da música escrita. Pede que eles acompanhem com o dedinho enquanto ela lê. Após a leitura, ela entrega para os alunos o texto com a letra da música em formato de “texto fatiado” e pede que eles organizem, colando as frases de acordo com a ordem da música cantada e lida por ela, junto com todos.	As crianças ficam empolgadas quando a professora começa a cantarolar a cantiga. Todos interagem e curtem o momento com alegria e satisfação. Após, a professora entrega a letra da cantiga, uma copia para cada aluno, e muitos questionam que ainda não sabiam ler. A professora os tranquiliza e explica que ela os ajudará e pede que eles tentem seguir, com o auxílio do dedinho indicador, as frases lidas por ela. Os alunos tentam, e os que apresentam dificuldade em fazê-lo, ela vai até a carteira e os orienta de forma individual. Em seguida, após a leitura, ela entrega o texto da cantiga, já recortado em frases e orienta-os para que organizem em outra folha, colando as partes. Alguns alunos apresentam ainda dúvidas, e ela volta a cantarolar a cantiga para que eles consigam organizar as frases na ordem cronológica da música. Após essa organização, ela então pede que eles circulem as palavras que estavam nas frases e foi orientando-os à medida em que as dúvidas surgiam. Após a atividade realizada, depois de finalizada, foi exposta em sala, nas paredes.

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa realizada, 2019.

A atividade apresentada acima foi constante ao longo de todo o tempo de observação. A professora utilizava sempre um texto para desenvolver o seu trabalho. Observamos que ela estabelece uma sequência para alcançar o objetivo que é a aquisição do sistema de escrita. Inicialmente ela apresenta a cantiga, canta para os alunos, pede a eles que sigam com o dedo a escrita da letra. Percebe-se nesse momento que muitos apresentam dúvidas. Como relatado anteriormente, as crianças não sabem ler. A professora vai organizando e estimulando-os a seguir a escrita da música, se orientando por ela e em alguns momentos ela volta a cantarolar a cantiga, intencionando que as crianças percebam o som da palavra e assim as identifique e colem na ordem correta.

Figura 8 - Identificação de sílabas e palavras - Produção dos alunos- Professora Sophia



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019.

A professora também orientou para que circulassem as palavras da cantiga. Nesse momento, mais dúvidas surgiram e a professora decidiu realizar no quadro, para que todos fizessem a atividade de forma coletiva. O trabalho com textos rimados nos remete às discussões de Soares (2016) no que tange à consciência lexical desenvolvida através das rimas e aliterações. Para a autora, as crianças entendem facilmente a cadeia sonora de sílabas parecidas no som, o que para ela é o início da identificação de palavras pelas crianças.

Se as crianças ainda não alfabetizadas enfrentam dificuldades para isolar e identificar palavras como unidades da cadeia sonora da fala, reconhecem, porém, facilmente, palavras particularmente as de conteúdo quando apresentadas fora do fluxo oral ou dele destacadas. [...] A sensibilidade da criança a rimas e aliterações tem sido considerada uma das dimensões da consciência fonológica que pode ter relações com a aprendizagem da leitura e escrita. (SOARES, 2016, p. 174-179)

Soares (2016) diz que, para que a criança reconheça e escreva palavras, é necessário que já tenha desenvolvido o que ela chama de alicerces das habilidades de leitura e escrita. Esses alicerces dizem sobre a consciência metalinguística, fonológica e fonêmica, que levarão a criança a um processo de progressiva compreensão da escrita. Ao longo desse processo, a criança vai aprendendo tanto a ler quanto a escrever palavras, sendo que a sua atenção está “mobilizada para as associações entre fonemas e grafemas, até que se torne alfabética” (SOARES, 2016, p.254). Percebemos que a professora, ainda que implicitamente, aborda essa temática no seu fazer em sala de aula, intencionando o desenvolvimento da

consciência de palavras pelos seus alunos. Não identificamos, além da cantiga cantarolada por ela e após pelas crianças, um aprofundamento para identificação de rimas e aliterações.

Em sua prática, nos chamou a atenção o uso constante de textos rimados. Abordamos a professora na intenção de compreender essa ação e o porquê do trabalho com esse gênero textual. Ela justifica dizendo estar de acordo com o que sugere a matriz curricular para o primeiro bimestre do ano passando para o uso de rótulos no bimestre seguinte. De acordo com ela, na Secretaria de Educação há uma equipe que é responsável pela elaboração e distribuição da matriz curricular para as escolas da rede, tendo sido revisada em 2018 com vistas às adaptações da BNCC.

Analisando a proposta curricular municipal para o 1º ano, para o ensino da Língua Portuguesa na alfabetização, percebemos a sugestão de um trabalho que envolva tanto a leitura quanto a escrita utilizando diferentes gêneros, dentre eles os que a professora cita. Conforme a proposta curricular, o foco deve ser em rimas, mas os gêneros podem variar conforme descrito a seguir:

Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, **dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto** e relacionando sua forma de organização à sua finalidade. (MATRIZ CURRICULAR MUNICIPAL PARA LÍNGUA PORTUGUESA, 2019, p.1, grifo nosso)

Além da proposta com textos rimados, o documento também diz sobre a utilização de um texto que se relacione à vida cotidiana da criança, o que julgamos ser esse o papel do professor quando na tomada de decisão sobre o que ensinar em sala de aula. Para Soares (2003), as especificidades do processo de alfabetização devem relacionar o ensino da escrita alfabética à sua função social, e estar evidente na prática do professor alfabetizador.

De acordo com Gomes, Dias e Silva (2008), a construção de um espaço interacional é importante no processo de reflexão sobre o que se aprende e para quê se aprende. A tomada de decisões no que se refere ao processo de alfabetização pressupõe algumas ações como a escolha de métodos, a organização da sala de aula e de um ambiente que favoreça a alfabetização e letramento, a definição de capacidades a serem atingidas, a escolha de materiais, de procedimentos de ensino, as formas de avaliação, sempre buscando organizar o

fazer pedagógico em sala de aula (SOARES, 2016). Vale lembrar que essas ações não são colocadas como uma regra a ser seguida pelos professores alfabetizadores, e sim como contribuição à reflexão do ensino na alfabetização e a organização do trabalho.

5.2.3 O ensino do SEA a partir da identificação de sílabas e famílias silábicas

Apresentamos a seguir a aula da professora Sophia, na qual desenvolveu uma atividade com a escrita de palavras com o dígrafo LH.

Quadro 10: Aula 3 - Professora Sophia

ESCOLA CLAUDIO MANUEL		
Professora Sophia		
Atividade	Metodologia	Comentários
Escrevendo palavras cm LH	<p>A professora coloca na mesa palavras impressas e recortadas. São palavras de variadas formações, mas entre elas estão palavras que tenham o LH.</p> <p>Ela pede então que as crianças, em dupla escolhida por ela, vá até a mesa e procurem e peguem uma palavra que tenha LH.</p> <p>A cada palavra escolhida, ela escrevia no cartaz (vide figura abaixo).</p> <p>Após escrever todas as palavras, ela pediu que as crianças repetissem a leitura feita por ela de cada uma das palavras e também que registrassem todas no caderno, conforme disposto no cartaz.</p> <p>Ao final, ela disse que no próximo dia ditaria as palavras escritas, e deixou todos cientes que o cartaz não estaria exposto no dia do ditado.</p>	<p>Perguntei sobre a dinâmica de abordar na aula do dia a escrita com LH e ela justificou que na próxima atividade da apostila as crianças aprenderiam sobre encontros de letras que formam um só som. Assim, ela queria sondar o que eles já sabiam sobre essa formação nas palavras.</p> <p>As crianças demonstraram satisfação em trabalharem em duplas e desagrado pela professora ser quem escolheu as duplas. Como eu estava próxima à professora, perguntei o critério que ela havia escolhido para a organização das duplas, ela me disse que fizera de acordo com a hipótese de escrita em que se encontravam as crianças. Ela prosseguiu dizendo que agrupou silábico com pré-silábico, e silábico-alfabéticos. Justificou que na turma de 20 alunos ela tem: 1 pré-silábico, 12 silábicos, 7 silábicos alfabéticos. Por isso ela não teve muitas alternativas para formação das duplas.</p> <p>Segundo ela, a atividade proposta encerrou-se com o registro das palavras no caderno, feito pelo aluno com o apoio do cartaz construído durante a intervenção coletiva.</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa realizada, 2019.

Figura 9 – Cartaz - Lista de palavras com LH - Professora Sophia

LISTA DE PALAVRAS	
LH	
1.	OVELHA
2.	AGULHA
3.	BILHETE
4.	BARULHINHO
5.	VELHINHO
6.	GALHO
7.	ESPELHO
8.	MILHO
9.	ORELHADO
10.	BARULHÃO
11.	ORELHÃO

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019.

A professora realizou uma atividade voltada para o reconhecimento e escrita de palavras que possuam LH. Ela chega para a aula e começa realizando a construção da rotina das atividades que serão realizadas no dia. Após, comunica aos alunos a atividade proposta para o trabalho na aula de Língua Portuguesa. Quando a professora começa a explicar a dinâmica da atividade, as crianças foram separadas em duplas, pela professora, de acordo com o que ela percebera das hipóteses de escrita de cada aluno. As crianças não demonstram satisfação com a organização, devido aos pares não corresponderem, em sua maioria, ao coleguinha de preferência delas. A professora então diz que eles devem procurar novas amizades e que o momento proporcionava isso. Ela começa a explicar sobre a metodologia da atividade, discriminando o passo a passo e as ações que os alunos fariam. Inicialmente eles deveriam procurar em sua mesa palavras com o dígrafo LH. Nesse momento, um dos alunos a interpela dizendo que não há palavras que começam com LH. A professora então explica que ele tinha razão, pois, como ela já havia dito outras vezes, esse dígrafo só aparecia no meio das palavras. A partir desse momento, ela dispõe na mesa algumas palavras impressas, já recortadas, e pede que os alunos, organizados por ela em duplas, sigam até sua mesa e escolham uma palavra.

A cada palavra escolhida pelos alunos, a professora registrava em um cartaz, disposto no quadro à frente da sala, para que todos o vissem. Durante esse período,

as crianças soletravam as letras que compunham a palavra por elas escolhida e a professora, enquanto as escrevia, trabalhava com os alunos a escrita e os sons nelas percebidos. No segundo momento da atividade, os alunos foram orientados a registrarem no caderno as palavras do cartaz. Enquanto as crianças escreviam, a professora os orientava dizendo que na segunda-feira da próxima semana haveria ditado das palavras aprendidas, deixando-os cientes de que o cartaz não estaria afixado no dia para que consultassem. Porém, tranquilizou os alunos dizendo que ao longo da semana leriam o cartaz novamente.

É possível identificar nessa prática desenvolvida pela professora que ela, em determinados momentos, privilegia reflexões sobre a escrita ao pedir aos alunos para soletrarem as letras que compõem a palavra. Esse processo pode contribuir para que os alunos compreendam a palavra como unidade e a sua composição estrutural (SOARES, 2016). Por outro lado, é preciso dizer que a atividade reflete uma perspectiva de ensino muito próxima dos modelos conservadores de alfabetização. O ensino do dígrafo aparece desconectado de um contexto e como um conteúdo a ser ensinado. Aqui é preciso refletir sobre um fazer pedagógico mecânico (FRANCO, 2015), característico do modelo de ensino que predomina no contexto de alfabetização.

Abaixo apresentamos a atividade de “Ditado”, pós-ensino dos dígrafos NH e LH.

Figura 10 – Atividade com Ditado – Professora Sophia

ESCOLA CLÁUDIO MANUEL Professora: Sophia – 1º ano do Ensino Fundamental		
NOME: _____		
DITADO DE IMAGENS E PALAVRAS (Imagens ilustrativas)		
		
Palavras ditadas pela professora: bilhete, agulha, orelhudo.		

Fonte: Figura construída pela pesquisadora com base na observação da aula de Língua Portuguesa, 2019.

No dia do ditado, a professora lembrou aos alunos que havia chegado o dia deles escreverem as palavras do cartaz, que já não se encontrava mais afixado na sala de aula. As crianças não demonstraram apreensão e ficaram empolgadas porque iam escrever sozinhas. A professora então tirou de um envelope algumas figuras e pediu a todos que ficassem em suas carteiras e que procurassem não olhar o envelope do coleguinha. Ela ainda completa dizendo que a partir do que ela visse da escrita deles teria mais chances de ajudar quem ainda não sabia escrever. A docente começou mostrando as figuras e pedindo que as crianças olhassem e escrevessem o nome do que viram. Foi um total de três figuras, conforme detalhado na imagem acima. Após esse momento, ela orientou que eles ficassem atentos ao som que ela fazia com a boca ao ditar mais três palavras. Ela foi ditando e silabando, vagarosamente, na intenção de compreensão do som pelas crianças. Muitos pediram que ela repetisse algumas sílabas, e a palavra que mais tiveram dúvida foi “orelhudo”.

Para Cagliari (2012), a escola é o único lugar onde se escreve muitas vezes sem sentido, representando um puro exercício de escrever. As crianças escreveram palavras as quais foram, de certa forma, assimilando ao longo da semana em um cartaz exposto. É importante ressaltar que antes de ensinar os alunos a escrever, o professor deve procurar compreender o que os alunos esperam da escrita e como se relacionam com a escrita para, então, programar as atividades adequadas (CAGLIARI, 2012, p.87).

A tomada de decisões, no que tange ao processo de alfabetização, pressupõe algumas ações como a escolha de métodos, a organização da sala de aula e de um ambiente que favoreça a alfabetização e o letramento, definição de capacidades a serem atingidas, escolha de materiais, de procedimentos de ensino, formas de avaliação, sempre buscando organizar o fazer pedagógico em sala de aula. Percebemos que a atividade realizada pela professora nos remete à questão dos métodos tão arraigados em salas de alfabetização no século XX. Por mais que haja recentes estudos que orientem a dinâmica da alfabetização na perspectiva do protagonismo dos alunos, ainda percebemos a forte presença da concepção de alfabetização pautada na memorização e no treino.

Galvão e Leal (2005) dizem que método é um importante caminho que conduz a um fim, que é a criança alfabetizada. De acordo com as autoras, o uso dos métodos para ensino da língua materna deve trazer à reflexão, do professor, suas

possibilidades e limitações. Nesse sentido, o educador deve ajustar o uso dos métodos às mudanças conceituais produzidas pelas pesquisas recentes, ressignificando-os na sua prática em sala de aula.

Percebemos na prática da professora Sophia, ainda que implicitamente, o uso do método sob a perspectiva de um ensino da língua escrita que iniciava pelo mais fácil até que se chegasse ao mais difícil. Fica evidente essa ação quando ela orienta que os alunos treinem sons e sua grafia ao longo da semana. Ferreiro (2011) nos diz sobre uma prática que leva seus aprendizes ao pensamento de que o objeto de conhecimento é algo fechado, não modificável, o que, de alguma forma, transparece na prática da professora Sophia. Percebe-se um fazer pedagógico baseado em um ensino fracionado, em que letras e sílabas são ensinadas separadamente e são pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Entendemos que a organização e planejamento do trabalho pedagógico na alfabetização permeia discussões sobre como as crianças aprendem e, em oportunizar situações nas quais reflitam sobre a língua ensinada. O trabalho pedagógico que objetiva esse fim pressupõe uma demanda ao professor no que se refere à atualização e à revisão das práticas em salas de aula. É nesse sentido que apresentamos a atividade da professora Sophia, como um momento para pensarmos na figura do professor e suas intenções pedagógicas.

Compreendemos assim que nenhuma prática é neutra e, de certa forma, elas se amparam nas concepções que o educador tem sobre o processo de ensino e o objeto dessa aprendizagem. Percebemos nos achados deste estudo que o ensino da língua materna ainda se dá por um fazer pedagógico fragmentado e descontextualizado. Por isso, a necessidade do conhecimento e reflexão sobre os limites e possibilidades dos usos de metodologias atreladas à teoria e recentes discussões no campo da alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas páginas iniciais deste estudo, descrevemos a intenção de pesquisar sobre as práticas de alfabetização em salas do 1º ano do Ensino Fundamental. Para que se efetivasse a pesquisa, observamos duas turmas desse seguimento, sendo uma em escola privada e outra em escola pública na cidade de Mariana, no estado de Minas Gerais. Justificamos o olhar para esse objeto em função das indagações de uma professora alfabetizadora durante seu processo de ensino em sala de aula. Nesse caso, a pesquisadora deste estudo.

Com essa pesquisa, buscamos identificar as bases teórico-metodológicas de alfabetização que se manifestavam no fazer pedagógico das professoras do 1º ano do Ensino Fundamental. Para que conseguíssemos identificar essa ação em sala de aula, fomos a campo, apoiados pelos autores e teorias que abordam a alfabetização e as questões que a permeiam. Assim, em nosso primeiro capítulo trouxemos os pressupostos teóricos que fizeram um panorama entre o ensino na alfabetização ao longo dos tempos até a atualidade. Consideramos ainda as abordagens sobre as práticas do ensino da leitura e escrita, e as discussões sobre o seu ensino sistemático.

Para que os dados dialogassem com o objeto e a teoria estudada, optamos por uma metodologia que nos trouxesse detalhes das concepções de alfabetização das professoras, bem como a identificação de características das práticas pedagógicas na alfabetização, desenvolvidas por elas. Por meio das entrevistas, conseguimos perceber o que as professoras concebiam como processo de ensino na alfabetização. Já nas observações, com um olhar criterioso e ético, procuramos entender como as bases teórico-metodológicas em alfabetização apareciam durante o fazer pedagógico em sala de aula.

Começamos nossa análise com fragmentos da transcrição das entrevistas, orientados pelas categorias previamente definidas e dispostas no capítulo de metodologia do estudo. Os achados responderam aos objetivos propostos inicialmente, já que esperávamos, através desse momento com as professoras, exprimir a concepção que elas tinham sobre o processo de alfabetização. A hipótese inicialmente levantada, de que as práticas em sala de aula ainda seguem o formato mecânico, sem elo claro com as teorias que orientam o processo de ensino na alfabetização, em alguns momentos foi confirmada pelos dados da pesquisa, fato

esse que nos remete ao que Franco (2012) diz sobre a prática mais centrada no ensino do que na aprendizagem.

Quanto aos conceitos e teorias que os professores conhecem para o exercício docente na alfabetização, os dados revelaram que, mesmo que as metodologias desenvolvidas pelas docentes fossem baseadas em alguma teoria, elas não sabiam nomeá-las e, em alguns momentos, não conseguiam dizer o porquê de usá-las. Percebemos, por meio das entrevistas, que as professoras tinham dificuldade de lembrar nomes de autores e teorias, apesar de evidenciarem em suas práticas elementos característicos dos estudos de Emília Ferreiro e de métodos tradicionais de alfabetização. É importante ressaltar que há uma diferença entre falar sobre a teoria que fundamentam as ações e utilizá-las de forma intuitiva. Esse dado nos remete à questionamentos importantes sobre o processo de formação docente. Nos questionamos aqui sobre como tem se dado a formação de professores e o que as discussões feitas nesse âmbito têm promovido em termos de desenvolvimento profissional e intelectual.

Por outro lado, é preciso questionar também como tem se dado o fazer pedagógico no campo da alfabetização. Ressaltamos que, embora a pesquisa tenha sido realizada com duas professoras com realidades diferentes, não nos é possível qualquer generalização dos dados encontrados. O que podemos fazer é inferir sobre as realidades identificadas e pensarmos sobre o que elas nos trazem de reflexão para pensarmos as múltiplas variáveis que interferem no processo de escolarização e, particularmente, no processo de alfabetização.

Tratamos aqui de duas escolas e modelos completamente distintos. Nem por isso as práticas se mostraram tão diferenciadas. Embora saibamos que na rede pública os profissionais tenham maior autonomia nas suas ações em sala de aula, vimos, na pesquisa, uma professora pouco experiente, presa a modelos de alfabetização questionáveis e, de alguma maneira, amarrada pelas teias da gestão pública que determina padrões de trabalho a partir de uma matriz curricular que deve ser respondida. Nesse caso, os alunos vão a reboque do ensino e a aprendizagem fica em segundo plano.

Quanto à professora da rede privada, a situação não é muito diferente. Salientamos que a realidade da escola particular é muito distinta da pública, mas as amarras da professora também se fazem evidentes. É necessário seguir a cartilha

da escola, ou seja, ela deveria utilizar uma apostila pré-estabelecida para orientar as suas ações.

Dessa forma, nos dois casos podemos observar os limites da ação docente. Para Franco (2015), as práticas desenvolvidas em sala de aula costumam se aproximar muito mais de práticas didáticas do que de práticas pedagógicas, no sentido de práxis. São práticas que refletem muito mais ações mecânicas e instrucionais do que emancipatórias. Se refletimos sobre o processo de alfabetização e sua função social, temos, por parte de ambas as professoras, o desenvolvimento de ações que muito mais limitam os sujeitos aprendizes do que se voltam para a sua emancipação.

Ressaltamos que o estudo aqui desenvolvido, embora nos ajude a refletir sobre o objeto da pesquisa, nos traz muito mais questionamentos sobre como pensar o fazer pedagógico no campo da alfabetização que promova, de fato, a formação de sujeitos autônomos e capazes de se posicionarem criticamente diante da realidade que os cerca. O processo de alfabetização pode ser pensado como o nascimento do sujeito no mundo da escrita e como um aspecto fundamental para a construção de sua ação cidadã no mundo.

O processo de aquisição do sistema de escrita precisa seguir “a proposta bem sucedida que não dependa de um método, ou, genericamente, de métodos, mas deve ser construída para aqueles/ aquelas que alfabetizam, compreendendo os processos cognitivos e linguísticos ligados à alfabetização” (SOARES, 2018, p.333). Uma alfabetização intuitiva sem clareza das bases teóricas que a orientam, sem dúvida, não formará, com qualidade, esses sujeitos. Estaremos cada vez mais reproduzindo um modelo que contribui para o aumento das desigualdades sociais e intelectuais da população.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMÂNCIO, L. N. B. **História da Alfabetização, um percurso possível:** pesquisa, fontes e sujeitos da memória. REVISTA BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO, v. 1, p. 9-26, 2016.

ANACLETO, J. M. B. **Teorias sobre alfabetização de crianças:** de que debate se trata? In: Anais do 9º Colóquio Internacional do LEPSI / 4º RUEPSY | Retratos do mal-estar contemporâneo na educação. São Paulo, 2012.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Avaliação diagnóstica da alfabetização.** Antônio Augusto Gomes Batista et al. 88 p. Coleção Instrumentos da Alfabetização. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. **Aprendendo a entrevistar:** como fazer entrevistas em ciências sociais. v. 2, n. 1, p. 68-80. ISSN 1806-5023. Em Tese. Florianópolis, janeiro, 2005.
Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>
Acesso em: 19 ago. 2018.

BORDIGNON, L. H. C.; PAIM, M. M. W. **Alfabetização no Brasil:** um pouco de história. Educação em Debate, v. 39, p. 51-67, 2017.

BOTO, Carlota. Introdução. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Alfabetização do Brasil:** uma história de sua história. 312p. São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica, 2011.
Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/alfabetizacao.pdf>

CABRAL, Ana Catarina dos Santos Pereira; MORAIS, Artur Gomes de. **O que pensam e fazem duas professoras de alfabetização e o que seus alunos aprendem?** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística.** 11ª. Ed. p. 147 - 181. São Paulo: Scipione, 2009.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia. **Entrada na escola, saída da escrita.** Dissertação de Mestrado em Educação. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1990.

CASTRO, Michele Gudes Bredel de. **O processo de ensino-aprendizagem na visão da perspectiva piagetiana.** Revista Mnemosine. Vol.12, nº2, p. 233-240. Artigos Departamento de Psicologia Social e Institucional/ UERJ, 201, 2016.
Disponível em: <http://www.mnemosine.com.br/estatico/numeros/2016-2/13.pdf>

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Ensino de língua portuguesa e inquietações teórico-metodológicas:** os gêneros discursivos na *aula de português* e *a aula (de português)* como gênero discursivo. Alfa, rev. linguíst. vol.56, no.1, p.249-269. ISSN 1981-5794, São José do Rio Preto, 2012.

FAZENDA, I. C. A.; ANDRE, M. (Org.); BOCHINI, R.; SEVERINO, A. J. (Org.); LUDKE, M. (Org.); (Org.); SOARES, M.(Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 5ª. Ed. p.77-84. São Paulo: Cortez, 2004.

FERREIRO, Emília. **Reflexões Sobre Alfabetização**. 104p. São Paulo: Cortez, 2008.

FILGUEIRAS, K. F.. PROALFA (MG): **Avaliação da alfabetização em larga escala no Brasil**. Revista Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa, Brasil, volume 1, nº. 13, pp. 38 – 64, São Paulo, setembro, 2012.
Disponível em: <http://www.acoalfaplp.net>

FONSECA, Sônia Cláudia da Rocha. **Formação de professores alfabetizadores, suas múltiplas determinações e possibilidades de seu vir-a-ser**. 254 f. Tese de Doutorado em Educação - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

FONTANIVE, Nilma; KLEIN, Ruben and BIER, Sônia Elizabeth **A alfabetização de crianças com seis anos: uma contribuição para o debate sobre aquisição de habilidades de leitura escrita e matemática no primeiro ano do ensino fundamental**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ. Vol.16, no.61, p.543-560. ISSN 0104-4036. Dezembro, 2008.

FRADE, Isabel Cristina da Silva. Glossário Ceale. **Métodos e Metodologias de Alfabetização**.

Disponível em:

<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/referencia/frade-i-c-a-da-s-alfabetiza-o-hoje-onde-est-o-os-m-todos-presen-a-pedag-gica-belo-horizonte-v-9-n-50-mar-abr-2003->

Acesso em: 13 mar. 2019.

_____. **Alfabetização hoje: onde estão os métodos?** Presença Pedagógica. V. 9, n. 50. Belo Horizonte: março/ abril 2003.

_____. **Métodos de alfabetização, método de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais**. Educação, v. 32, n 01, p. 21 - 40, Santa Maria, 2007.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações**. Educação e Pesquisa. v. 41, n:3, p. 601 – 614. São Paulo, julho /setembro, 2015.

_____. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito**. Revista Brasileira Estudos Pedagógicos. v. 97, n 247, p. 534 – 551. Brasília, setembro/ dezembro, 2016.

_____. **A práxis pedagógica como instrumento de transformação da prática docente**. Revista Brasileira Estudos Pedagógicos. v. 97, n 247, p. 534 – 551. Brasília, setembro/ dezembro, 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização no ciclo inicial do ensino fundamental de nove anos: reflexões sobre as proposições do Ministério da Educação**. *Cad. CEDES*. vol.33, no.89, p.35-49. ISSN 0101-3262. Abril, 2013.

GRANDO, Katlen Böhm. **Pensando a alfabetização a partir de contribuições das neurociências**. *Revista Acadêmica Licencia&acturas • Ivoti • v. 01 • n. 01 • p. 25-29*. Julho/dezembro, 2013.

GUERRA, Leonor Bezerra. **O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades**. *Revista Interlocução*, v. 4, p. 3-12, 2011.

KLEIN, L. R. **Alfabetização e Letramento: considerações sobre a prática pedagógica no ensino da língua**. In: XII ENDIPE, 2004, Curitiba. *Conhecimento Local e Conhecimento Universal: a aula e os campos do conhecimento*. v. 3. p. 253-262. Curitiba: Champagnat, 2004.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARIANA. **Matriz curricular para séries iniciais do ensino fundamental**. Secretaria Municipal de Educação. Mariana, 2020.

MARIANA. **Plano Municipal de Educação 2015-2024**. Secretaria Municipal de Educação. Mariana, 2015. Disponível em: http://www.mariana.mg.gov.br/uploads/prefeitura_mariana_2018/arquivos_veja_tambem/pmde-mariana-para-o-legislativo.pdf

MACIEL, Francisca. **A história da alfabetização em Minas Gerais: adesão e resistência ao método global**. MACIEL, F. Belho Horizonte: Editora UFMG, 2000. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/058_francisca.pdf

MARREIROS, Regina Sodré Almeida. **DOS MÉTODOS DE ALFABETIZA O  S PRÁTICAS DAS PROFESSORAS: um percurso a ser desvelado**. 127 f. Disserta o de Mestrado em Educa o - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.

MENDONÇA, Onaide S. **Percurso Histórico dos Métodos de Alfabetiza o**. In: Sônia Maria Coelho. (Org.). *Caderno de Forma o: Forma o de Professores Didática dos Conteúdos*. 2ed. v. 02, p. 23-35 São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

_____. **Contribui es da psicogênese da língua escrita para a alfabetiza o: interpreta o e consequências**. In: Edson Forsato; S nia M. Coelho. (Org.). *Anos iniciais do Ensino Fundamental*. 02ed. v. 1, p. 129-150. São Paulo: Cultura Acadêmica/ Prefeitura Municipal de São Paulo, 2017.

MINAYO, M.C. de S. (2010). **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. (12ª edição). São Paulo: Hucitec-Abrasco.

MINELLO, Roberto Domingos. **Alfabetização e Letramento Sob a Perspectiva da Neurociência**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 02, Ed. 01, Vol. 13, pp. 47-60, ISSN:2448-0959. Janeiro, 2017.

MONTEIRO, Sara Mourão; BAPTISTA, Mônica Correia. **Dimensão da proposta pedagógica para o ensino da linguagem escrita em classes de crianças de seis anos**. In: MACIEL, Francisca Izabel Pereira; BAPTISTA, Mônica Correia; MONTEIRO, Sara Mourão Monteiro. A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009.

_____. **Alfabetização e Letramento**. Salto para o Futuro, v. 12, p. 17-35, 2009.

MORAIS A.G. **O desenvolvimento da consciência fonológica e a apropriação da escrita alfabética entre crianças brasileiras**. Revista Brasileira de Alfabetização. Vitória, ES. V. 1, n. 1, p. 59 – 76, janeiro/ junho, 2015.

_____. **Concepções e metodologias de alfabetização: Porque é preciso ir além da discussão dos velhos métodos?** UFPE – Centro de Educação e CEEL – Centro de Estudos em Educação e Linguagem. Abril, 2006.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica HTA. **O processo de pesquisa: Iniciação**. Brasília: Liber Livro, 2006.

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

_____. **Alfabetização do Brasil: uma história de sua história**. 312 p. São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica, 2011. Disponível em: <https://www.marília.unesp.br/Home/Publicacoes/alfabetizacao.pdf>

_____. **Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados**. Revista Brasileira de Educação (Impresso), v. 15, p. 329-341, 2010. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a09.pdf

MOURA, Taís Aparecida. **Práticas de alfabetização de professoras alfabetizadoras iniciante e experiente no 1º ano do Ensino Fundamental**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 2016.

OLIVEIRA, J. P. T. (2014). **A eficiência e/ou ineficiência do livro didático no processo de ensino-aprendizagem**. In: IV congresso ibero-americano de política e administração da educação/ VII congresso Luso-Brasileiro de política e administração da educação. Porto: Escola Superior de Educação do Politécnico do

Porto. Disponível em: <<http://scholar.google.com.br>> Acesso em: 09 de março de 2020.

SCLIAR-CABRAL, L. **Capacidades metafonológicas e testes de avaliação:** implicações sobre o ensino do português. v. 20, n. 01, Florianópolis: Perspectiva, 2002.

SILVA, Ceris Salete Ribas da; Francisca Izabel Pereira Maciel; Maria de Fátima Cardoso Gomes; CAFIEIRO, D.; PAIVA, A. **O planejamento das práticas escolares de alfabetização e letramento.** In: Francisca Maciel, Maria Lúcia Castanheira, Raquel Martins. (Org.). Coleção Alfabetização e Letramento em sala de aula. 1ed. v. 01, p. 35-58. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SILVA, M. C. **Novas perspectivas para o processo de alfabetização:** reflexões a partir das contribuições recentes de Magda Soares e do Projeto Alfalettrar. PRÁXIS EDUCATIVA (UEPG. ONLINE), v. 13, p. 894-927, 2018.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. **Alfabetização.** (Série Estado do Conhecimento, n. 1) Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000.

SOARES, M. **“O problema não é o método de alfabetização, é alfabetizar sem método”** – Entrevista com Magda Soares. Cadernos Cenpec. v. 6, n. 1, p. 143-164, São Paulo, dez. 2016. Disponível em: [3http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/355/367](http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/355/367)

_____. **Alfabetização:** a questão dos métodos. 377 p. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. **A reinvenção da Alfabetização.** Presença Pedagógica, v. 9, n. 52, p. 16 a 21. Junho/ agosto, 2003.

_____. **Letramento e Alfabetização:** As Muitas Facetas. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de alfabetização, Leitura e Escrita, Revista Brasileira de Educação, outubro, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>

_____. **Alfabetização e Letramento:** caminhos e descaminhos. Revista Pátio, n.29, 2004. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>

TASCA, Danieli Sebastiana Oliveira and Guedes-Pinto, Ana Lúcia **A divulgação do conceito de letramento e o contexto da escola de nove anos:** o que dizem as professoras alfabetizadoras? *Cad. CEDES*, vol.33, no.90, p.257-276. ISSN 0101-3262. Agosto, 2013.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. **Da condição docente:** primeiras aproximações teóricas. Educação & Sociedade. v. 28, n. 99, p. 426-443, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a07v2899.pdf>

TEIXEIRA, Rosane de Fátima Batista. **Relações professor e livro didático de alfabetização**. In: VIII Congresso Nacional de Educação–EDUCERE-PUC. p. 2002-2013. 2009. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/772_811.pdf

TRESCASTRO, L. B. **Seis olhares teórico-metodológicos sobre alfabetização**. Revista Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa, Brasil. volume 1, nº. 12, p. 85 – 107. São Paulo, março, 2012. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net>>.

WEISZ, Telma. **Alfabetização no contexto das políticas públicas**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES. Brasília, 2002. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1d.pdf. Acesso em: 10 dez 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A

CARTA DE ANUÊNCIA

Convidamos e solicitamos autorização institucional da “**Escola**” para realização da pesquisa intitulada: “Práticas de alfabetização desenvolvidas por professores no primeiro ano do Ensino Fundamental I: um estudo em escola privada e pública do município de Mariana /MG”, a ser desenvolvida pela pesquisadora **Carine Soares dos Santos**, sob a orientação do **Prof. Dr. Marco Antônio Melo Franco**, professor do departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto. A pesquisa objetiva identificar e analisar as práticas de alfabetização em salas do 1º ano do ciclo de Alfabetização de crianças no Ensino Fundamental.

Acredita-se que tal pesquisa possa contribuir para a compreensão do trabalho docente realizado nesta instituição, bem como a possível elaboração de ferramentas que possam auxiliar na construção de ações pedagógicas a partir dos resultados obtidos pela pesquisa, na intenção da qualificação docente e contribuição ao êxito do processo de ensino e aprendizagem na alfabetização.

Solicitamos ainda, autorização para que o nome da instituição participante possa constar na dissertação, bem como em futuras publicações na forma de artigo científico e apresentações em congresso e similares, caso se faça necessário. Ressaltamos, contudo, que os nomes dos sujeitos participantes da pesquisa serão resguardados, preservando, assim, os professores entrevistados. Informamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo e utilizados tão somente para realização deste estudo.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta secretaria, agradecemos antecipadamente a atenção, nos colocando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Mariana, _____ de _____ de 2019.

Assinatura

1 Pesquisadora: Carine Soares dos Santos, DEEDU/ICHS/UFOP, e-mail: carinesoares2006@yahoo.com.br, telefone: (31) 98667-3356

2 Orientador: Prof. Dr. Marco Antônio Melo Franco, DEEDU/ICHS/UFOP, e-mail: mamf.franco@gmail.com, telefones: (31) 98890-1006 / (31) 3557-9413.

3 Comitê de Ética em Pesquisa – Universidade Federal de Ouro Preto (CEP/UFOP), endereço: Campus Universitário, ICEB II, Sala 29 - Morro do Cruzeiro, Ouro Preto-MG, telefone: (31) 3551-1368.

APENDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - PROFESSOR

Convido você _____ professora do 1º ano Ensino Fundamental da Escola _____, em Mariana /MG a participar da pesquisa intitulada *“Práticas de alfabetização desenvolvidas por professores no primeiro ano do Ensino Fundamental I: um estudo em escola privada e pública do município de Mariana /MG,”*. Eu, **Carine Soares dos Santos** ¹, pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, sob orientação do **Prof. Dr. Marco Antônio Melo Franco**².

Este estudo tem por objetivo a compreensão das bases teórico metodológicas da alfabetização que se manifestam nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelo (a) professor (a) em sala do 1º ano do ciclo de alfabetização de crianças no Ensino Fundamental. Trata-se de um estudo comparativo entre instituições públicas e particulares.

Espera-se que a pesquisa contribua para a compreensão do trabalho docente, realizado no campo da alfabetização, como também para a possível elaboração de ferramentas que auxiliem na construção de ações pedagógicas a partir dos resultados obtidos pela pesquisa.

Informo que a participação é voluntária e não obrigatória, não havendo nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela participação. Em qualquer momento ao longo da pesquisa, o participante poderá cancelar a participação, caso julgue necessário, suspendendo ou interrompendo a mesma.

Solicito permissão para gravar em áudio e vídeo as entrevistas a serem realizadas e as práticas pedagógicas realizadas em sala de aula e nos demais espaços educativos da escola, responsabilizando-me por quaisquer danos que possam vir a ocorrer. Asseguro, contudo, que os nomes dos sujeitos participantes da pesquisa serão resguardados, preservando, assim, a identidade dos professores entrevistados e garantindo a privacidade dos envolvidos na pesquisa. Informo, ainda, que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo.

Esclareço que a participação na pesquisa não envolverá qualquer natureza de gastos e assumo os riscos e danos que por ventura possam vir a acontecer com os participantes, os equipamentos e incidentes durante o processo.

Embora se saiba que qualquer pesquisa pode oferecer eventuais incômodos e riscos, tais como sentir-se constrangido na presença do pesquisador em situação de entrevista e/ou durante as observações das aulas me predisponho a corrigir eventuais desconfortos, procurando propiciar situações em que todos se sintam à vontade para se expressarem, e informo que os participantes têm direito a esclarecimentos adicionais, antes, durante e depois da pesquisa.

Esclareço, também, que as transcrições da entrevista serão mantidas em sigilo sob a minha responsabilidade e do professor orientador. Os dados da pesquisa serão arquivados em local seguro, no âmbito da UFOP/ICHS/DEEDU, na sala de nº 55 e armário nº 01, cujo acesso será do pesquisador exclusivamente para o âmbito da pesquisa.

Na existência de outras dúvidas, me coloco a disposição para esclarecimentos a qualquer momento. No âmbito de questões relacionadas a aspectos éticos da pesquisa, oriento o contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFOP ³.

Todos os dados para contato com a pesquisadora e orientador desta pesquisa, bem como o contato do CEP/UFOP encontram-se ao final deste documento. Sentindo-se esclarecido (a) em relação à proposta apresentada e concordando em participar voluntariamente desta pesquisa, solicito que autorize abaixo a realização da mesma na sua instituição/sala de aula.

Mariana, 18 de Março de 2019.

Assinatura Professora

1 Pesquisadora: Carine Soares dos Santos, DEEDU/ICHS/UFOP, e-mail: carinesoares2006@yahoo.com.br, telefone: (31) 98667-3356

2 Orientador: Prof. Dr. Marco Antônio Melo Franco, DEEDU/ICHS/UFOP, e-mail: mamf.franco@gmail.com, telefones: (31) 98890-1006 / (31) 3557-9413.

3 Comitê de Ética em Pesquisa – Universidade Federal de Ouro Preto (CEP/UFOP), endereço: Campus Universitário, ICEB II, Sala 29 - Morro do Cruzeiro, Ouro Preto-MG, telefone: (31) 3551-1368.

ANEXO - Matriz Curricular Língua Portuguesa “Escola Alphonsus de Guimaraens”- 1º Bimestre



ECOLA ALPHONSUS DE GUIMARAENS
Prefeitura Municipal de Mariana- MG

Componente Curricular: Língua Portuguesa
1º Ano do Ensino Fundamental
1º Bimestre

CAMPOS ATUAÇÃO	DE	PRÁTICAS LINGUAGEM	DE	OBJETOS DE CONHECIMENTO	DE	CÓDIGO	HABILIDADES					
TODOS CAMPOS ATUAÇÃO	OS DE	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	e	Protocolos de leitura		EF01LP01X	Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página e com espaço entre as palavras, obedecendo os limites de margens e linhas.					
						EF01LP03	Observar escritas convencionais, comparando-as às suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças.					
						EF01LP04	Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.					
						EF01LP05X	Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala, bem como a diversidade de pontos articulatórios para a execução de cada som					
						EF01LP06	Segmentar oralmente palavras em sílabas.					
						EF01LP07	Identificar fonemas e sua representação por letras.					
						EF01LP08	Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita.					
						EF01LP09	Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais.					
						EF01LP10A	Nomear as letras do alfabeto.					
						EF01LP10BX	Recitar as letras em ordem alfabética e/ou aleatoriamente.					
CAMPO DA VIDA COTIDIANA		Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	e	Compreensão em leitura		EF01LP13	Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais.					
						EF01LP16	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.					
						EF01LP17	Planejar e produzir , em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto.					
							EF01LP18	Registrar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.				
						Oralidade		Produção de texto oral			EF01LP19	Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas.