



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

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: RUPTURAS E  
PERMANÊNCIAS NA PRÁTICA DOCENTE**

**MARIA DJANIRA VIEIRA VASCONCELOS**

**Brasília/DF**

**2021**

**MARIA DJANIRA VIEIRA VASCONCELOS**

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: RUPTURAS E  
PERMANÊNCIAS NA PRÁTICA DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação na Linha de Pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação - EAPS.  
Orientadora: Dra. Solange Alves de Oliveira Mendes.

**Brasília/DF**

**2021**

**MARIA DJANIRA VIEIRA VASCONCELOS**

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: RUPTURAS E  
PERMANÊNCIAS NA PRÁTICA DOCENTE**

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

Defesa em 23/02/2021

---

Banca examinadora formada pelos professores

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Solange Alves de Oliveira-Mendes**

PPGE/FE/Universidade de Brasília (Presidente)

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida**

PPGEdu/PPGE Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

(Membro Externo)

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Otília Maria A. N. A. Dantas**

PPGE/FE/Universidade de Brasília (Membro Interno)

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ireuda da Costa Mourão**

PPGE/FE/Universidade de Brasília (Suplente)

## SINCEROS AGRADECIMENTOS...

*“Tu que habitas sob a proteção do Altíssimo, que moras à sombra do Onipotente, dize ao Senhor: “  
Sois meu refúgio e minha cidadela, meu Deus,  
em quem eu confio.  
É ele quem te livrará do laço do caçador,  
e da peste perniciosa.  
Ele te cobrirá com suas plumas,  
sob suas asas encontrarás refúgio.  
Sua fidelidade te será um escudo  
de proteção. [...]” (Salmo 90, 2017, p.730).*

Ao meu Jesus, por ser o meu refúgio e minha cidadela, meu Deus, em quem eu confio, minha eterna gratidão por ter concedido tamanha benção em minha vida, o mestrado. Sobre a proteção do Altíssimo! Este foi o meu pilar para sustentar os meus caminhos e construir as bases para a minha pesquisa.

Não posso deixar de devotar palavras de agradecimento a Nossa Senhora, a quem recorri todas as vezes que precisei ir à trindade santa: pai, filho e espírito santo.

A minha mãe (*in memorian*), anjo de luz que Deus escolheu para me amar, cuidar e direcionar todos os meus passos. Acreditou no meu potencial, à frente do seu tempo, despertou em mim o gosto pelos estudos.

Ao meu pai (*in memorian*) que, desde a minha tenra idade, Deus o levou para pertinho Dele, o que me define, saudades do não vivido, uma expectativa, um sonho.

Ao meu querido esposo Antônio Ramiro Júnior de Souza Vasconcelos, pela dedicação, carinho, serenidade, cumplicidade, enfim .... Pelo amor revelado nesta caminhada.

À minha família, em especial, meus irmãos, que acompanham a minha trajetória, entendendo minhas ausências, minhas inconstâncias, o carinho, o reconhecimento e a gratidão eterna.

À imprescindível, professora doutora Solange Alves de Oliveira-Mendes, pela maneira responsável e sincera de conduzir-me. Sua sabedoria e conhecimentos permitiram meu crescimento como pessoa, pesquisadora e profissional.

À professora doutora Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas, por ter sido meu primeiro incentivo diante da renomada Universidade de Brasília – UNB. Com a senhora fiz minha primeira disciplina como aluna especial. No exame de qualificação estive comigo, dando grandes contribuições para aprimorar o meu trabalho. Meu muitíssimo obrigada.

À professora doutora Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida que, com muito carisma, aceitou fazer parte dessa banca, com colocações pertinentes e pela presteza dispensada tanto no decorrer do exame de qualificação quanto neste momento.

À professora doutora Ireuda da Costa Mourão, pela leitura atenta e comprometida, que muito contribuiu para a materialização da minha pesquisa acadêmica.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, por todos os ensinamentos.

Às amigas e colegas de mestrado e de orientação, que fizeram parte desse processo de pesquisa e dessa caminhada, em especial: Kelly, Gracielly, Márcia, Vânia, Lívia, Érika, Monique, dentre tantos outros que, de alguma forma, contribuíram com os meus conhecimentos para que esta produção acontecesse.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, à Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais de Educação, ao PPGE/FE/UnB, à FAP (Fundação de apoio à pesquisa) pela formação que me foi proporcionada e pelo afastamento para cursar o mestrado durante esses dois anos, os quais foram enriquecedores e, sem dúvidas, irão se consolidar junto às escolas da SEEDF.

Às estimadas professoras da escola pública, que possibilitaram minha pesquisa científica, o meu muito obrigada! Pela participação e compartilhamento de muitas aprendizagens no decorrer das observações em sala de aula.

Aos meus alunos da alfabetização, razão dessa busca incessante de conhecimentos, para conduzi-los por caminhos com menos inseguranças e incertezas.

Findo agradecendo a minha amicíssima Simone da Conceição, que se mostrou uma verdadeira companheira, cúmplice, que esteve ao meu lado em todos os momentos desta caminhada, árdua, porém prazerosa, com sua ajuda, cheguei onde estou, no mestrado, nunca esquecerei tudo que já fez por mim. Minha gratidão por você é infinita e eterna, amiga.

*Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades  
para a sua própria produção ou a sua construção”  
(PAULO FREIRE, 2009, p.47).*

## RESUMO

Esse estudo analisou implicações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na prática de ensino de língua portuguesa em três turmas do bloco inicial de alfabetização de uma escola pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Teoricamente, está ancorado em autores, tais como: Soares (2017; 2009); Morais (2012); na defesa da perspectiva de alfabetizar letrando; Mortatti (2012; 2000) métodos de alfabetização; Ferreiro e Teberosk (1985) sistema de escrita alfabética; Mainardes (2009); Lüdke (2001); PNE (2001); Distrito Federal (2012); Perrenoud (1993) no concernente à discussão de ciclos; Certeau (1994) teoria da fabricação do cotidiano; Chevallard (1991) teoria da transposição didática; Chartier (2007) saberes mobilizados na ação; no campo da formação docente, entre outros. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo etnográfico, conforme sinaliza André (1995). Como técnicas de investigação, foram adotadas entrevistas semiestruturadas, realizadas no início e fim do ano de 2019; e observações participantes em três turmas do bloco inicial de alfabetização (12 por grupo-classe). No primeiro semestre de 2019, foram realizadas: 5/5/3 observações, considerando 1º, 2º e 3º, respectivamente. No segundo, procedeu-se com a conclusão, alcançando 12 observações por turma. Quanto aos encaminhamentos pedagógicos, prevaleceu o trabalho com o grande grupo, ocorrendo, de forma pontual, outros arranjos como a organização de duplas. Em relação aos eixos de ensino de língua portuguesa e sua progressão, destacou-se, no caso da leitura textual, a prevalência dessa prática sendo realizada pela professora para a turma, no caso do 1º ano, conferindo menos autonomia ao estudante dessa etapa. Por outro lado, a presença de leitura coletiva sem mediação da docente, bem como realizada individualmente para o grupo-classe, foi evidente no 3º ano. No eixo da compreensão, não houve discrepâncias entre os anos-ciclo, predominando a dimensão oral em comparação com a escrita e, quanto ao tipo de questão proposta, merece realce àquelas de opinião, quando se confronta com localização explícita de informação, bem como com perguntas inferenciais. Com menor presença, situou-se a produção textual. Nesse campo específico, sobressaiu-se a turma de 3º ano. Como esperado, no concernente ao sistema de escrita alfabética, as atividades estiveram centradas, sobretudo, nas turmas de 1º e 2º anos, conforme preconizado pelo PNAIC. No eixo da ortografia, merece destaque as regularidades contextuais

(presentes em todos os anos), em seguida, as irregularidades e as regras morfológico-gramaticais e, por fim, as regularidades diretas. Concluindo, em relação à gramática, como esperado, não houve investimento expressivo na turma de 1º ano. Já quanto aos 2º e 3º anos, dedicação às classes de palavras, paragrafação, pontuação. De modo geral, o estudo demonstrou um alinhamento entre as práticas acompanhadas e a proposição do PNAIC, inclusive no quesito da progressão das atividades.

**Palavras-chave:** Educação. PNAIC. Alfabetização. Letramento. Prática Docente. Ciclo.

## ABSTRACT

This work analyzed the appliances of National Pact for Literacy at Right Age (NPLRA) by teaching Portuguese in three class in the begining of literacy in a public school from Distrito Federal Education Secretariat. Theoreticaly, it's based on three autors, such as: Soares (2017; 2009); Morais (2012); in defense of literacy and teaching; Mortatti (2012; 2000) literacy methods; Ferreiro and Teberosk (1985) alphabetical writing system; Mainardes (2009); Lüdke (2001); PNE (2001); Distrito Federal (2012); Perrenoud (1993) regarding the discussion of cycles; Certeau (1994) theory of everyday manufacturing; Chevallard (1991) didactic transposition theory; Chartier (2007) knowledge mobilized in action; in the field of teacher training, among others. It is a qualitative research, of an ethnographic type, as indicated by André (1995). As investigation techniques, semi-structured interviews were adopted, conducted at the beginning and in the end of 2019; and observations in three classes of the initial literacy block (12 per class-group). In the first semester of 2019, 5/5/3 observations were made, considering 1st, 2nd and 3rd, respectively. In the second, the conclusion was reached, reaching 12 observations per class. As for the pedagogical referrals, the work with the large group was kept, occurring, punctually, other arrangements such as the organization of pairs. In relation to the axes of teaching Portuguese and its progression, in the case of textual reading, the prevalence of this practice being carried out by the teacher, the 1st grade stood out, giving less autonomy to the student of this stage. On the other hand, the presence of collective reading without mediation by the teacher, as well as performed individually for the class group, was evident in the 3rd grade. Aboute the understanding, there were no discrepancies between the cycle-years, with the oral dimension predominating as against the written one, and, regarding the type of question proposed, it deserves to be highlighted to those of opinion, when faced with explicit location of information, as well as with inferential questions. With less presence, the textual production was situated. In that specific field, the 3rd grade class stood out. As expected, with regard to the alphabetical writing system, activities were centered, above all, in the 1st and 2nd year classes, as recommended by the NPLRA. About spelling, contextual regularities (present in all grades) deserve to be highlighted, followed by irregularities and morphological-grammatical rules and, finally, direct regularities. Finally, in relation to grammar, as expected, there was no significant

investment in the first-grade class. As for the 2nd and 3rd grades, dedication to word classes, paragraphing, punctuation. In general, the study demonstrated an alignment between the practices followed and the PNAIC proposal, including in terms of the progression of activities.

**Keywords:** Education. PNAIC. Literacy. Teaching Practice. Cycle.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- ANEE'S** - Aluno com Necessidades Educacionais Especiais
- BIA** - Bloco Inicial de Alfabetização
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- CBA** - Ciclo Básico de Alfabetização
- DF** - Distrito Federal
- EAPE** – Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
- MEC** - Ministério da Educação
- PBA** - Programa Brasil Alfabetizado
- PAIC** - Programa Alfabetização na Idade Certa
- PNAIC** - Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
- PNE** - Plano Nacional da Educação
- PROFA** - Programa de Formação de Alfabetizadores
- SEEDF**- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
- SEA** - Sistema de Escrita Alfabética
- GEPPESP** - Grupo de Estudos e Pesquisa Profissão Docente: formação, saberes e práticas
- FNDE** - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- BDTD** – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
- IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- CEF** - Centro de Ensino Fundamental
- TGD** - Transtorno Global do Desenvolvimento

## LISTA DE ILUSTRAÇÃO

<b>Figura 1</b>	Objetivos da Formação de Professores no Curso do PNAIC.....	59
<b>Figura 2</b>	Eixo Estruturante Leitura: objetivos de aprendizagem.....	77
<b>Figura 3</b>	Tirinha de Maurício de Souza.....	99
<b>Figura 4</b>	Tirinha de Maurício de Souza.....	102
<b>Figura 5</b>	Eixo Estruturante: produção de textos escritos.....	116
<b>Figura 6</b>	Eixo Estruturante Oralidade: objetivos de aprendizagem.....	134
<b>Figura 7</b>	Análise Linguística: sistema de escrita alfabética.....	164
<b>Figura 8</b>	Atividade: os três porquinhos.....	207

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Programas de formação de professores alfabetizadores.....	54
<b>Quadro 2</b>	Distribuição de turmas.....	69
<b>Quadro 3</b>	Índice de reprovação, abandono e distorção.....	70
<b>Quadro 4</b>	Formação acadêmica e atuação profissional das docentes pesquisadas.....	70
<b>Quadro 5</b>	Cronograma das observações participantes em sala de aula (1ºAno)	73
<b>Quadro 6</b>	Cronograma das observações participantes em sala de aula (2ºAno)	74
<b>Quadro 7</b>	Cronograma das observações participantes em sala de aula (3ºAno)	74
<b>Quadro 8</b>	Palavras explicitadas pelos estudantes.....	173
<b>Quadro 9</b>	Palavras escritas com S e SS, letras iguais, som diferente do S.....	190
<b>Quadro 10</b>	Palavras escritas com R e RR.....	194
<b>Quadro 11</b>	Palavras com a letra X com sons variados.....	210

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	Alfabetização, letramento e formação na perspectiva do PNAIC - Período: 2013 - 2020 - BDTD.....	21
<b>Tabela 2</b>	Relação das pesquisas ordenadas por universidade - Período: 2013 -2020.....	22
<b>Tabela 3</b>	Pesquisas organizadas por eixos temáticos: alfabetização, letramento, formação continuada e PNAIC - Período: 2013 - 2020 - CAPES/BDTD.....	24
<b>Tabela 4</b>	Distribuição temporal dos 33 trabalhos catalogados por ano de defesa - Período: 2013 - 2020.....	28
<b>Tabela 5</b>	Frequência absoluta das atividades de leitura textual em turmas do BIA.....	79
<b>Tabela 6</b>	Frequência absoluta das atividades de compreensão textual em turmas do BIA.....	94
<b>Tabela 7</b>	Frequência absoluta das atividades de produção de textos em turmas do BIA.....	117
<b>Tabela 8</b>	Frequência absoluta das atividades de oralidade em turmas BIA.....	135
<b>Tabela 9</b>	Frequência absoluta das atividades de análise linguística: Sistema de Escrita Alfabética no BIA.....	165
<b>Tabela 10</b>	Análise linguística: Performance absoluta nas práticas de ortografia na turma de 1º ano.....	189
<b>Tabela 11</b>	Análise linguística: Performance absoluta nas práticas de ortografia na turma de 2º ano.....	196
<b>Tabela 12</b>	Análise linguística: Performance absoluta nas práticas de ortografia na turma de 3º ano.....	203
<b>Tabela 13</b>	Gramática - Performance absoluta de práticas linguísticas na turma de 2º ano.....	213
<b>Tabela 14</b>	Gramática - Performance absoluta de práticas linguísticas na turma de 3º ano.....	218

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	16
<b>CAPÍTULO 1 - Referencial teórico</b> .....	20
<b>1.1 Alfabetização e letramento na perspectiva do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC: O estado do conhecimento - Período: 2013 - 2020</b> .....	20
<b>1.1.1</b> O que revelaram as teses e dissertações sobre alfabetização, letramento, formação continuada e PNAIC?.....	24
<b>1.2</b> Os ciclos de aprendizagem: um olhar às singularidades globais e locais da proposta.....	32
<b>1.3</b> Alfabetização e letramento: entre antigas e novas proposições.....	41
<b>1.4</b> Formação docente: tecendo diálogos na dimensão continuada.....	51
1.4.1 Programas de formação continuada: um diálogo nacional e local.....	51
1.4.2 Programa Nacional da Educação na Idade certa, como agente formador.....	60
<b>CAPÍTULO 2 - Metodologia da Pesquisa</b> .....	66
<b>2.1 Itinerário metodológico da pesquisa: um estudo de natureza qualitativa</b> .....	66
2.2 Caracterização da escola.....	68
2.3 Técnicas de investigação adotadas para a produção de dados na pesquisa.....	71
2.3.1 Entrevista semiestruturada.....	72
2.3.2 Observação.....	72
2.3.3 Tratamento dos dados.....	74
<b>CAPÍTULO 3 - Análise dos dados</b> .....	76
<b>3.1 A prática da leitura textual nas turmas acompanhadas</b> .....	76
3.1.1. Leitura textual - Performance na turma de 1º ano.....	80
3.1.2 Leitura textual - Performance na turma de 2º ano.....	86

3.1.3. Leitura textual - Performance na turma de 3º ano.....	89
<b>3.2 A prática da compreensão textual nas turmas acompanhadas....</b>	<b>94</b>
3.2.1 Compreensão textual - Performance na turma de 1º ano.....	94
3.2.2 Compreensão textual - Performance na turma de 2º ano.....	105
3.2.3 Compreensão textual - Performance na turma de 3º ano.....	110
<b>3.3 A prática de produção de texto nas turmas acompanhadas.....</b>	<b>116</b>
3.3.1 Produção de texto - Performance na turma de 1º ano.....	117
3.3.2 Produção de texto - Performance na turma de 2º ano.....	121
3.3.3 Produção de texto - Performance na turma de 3º ano.....	127
<b>3.4 A prática da oralidade nas turmas acompanhadas.....</b>	<b>133</b>
3.4.1 Oralidade - Performance na turma de 1º ano.....	135
3.4.2 Oralidade - Performance na turma de 2º ano.....	145
3.4.3 Oralidade - Performance na turma de 3º ano.....	152
<b>3.5 A prática do sistema de escrita alfabética nas turmas acompanhadas.....</b>	<b>165</b>
3.5.1. Sistema de escrita alfabética - Performance na turma de 1º ano.....	165
3.5.2. Sistema de escrita alfabética - Performance na turma de 2º ano.....	176
3.5.3. Sistema de escrita alfabética - Performance na turma de 3º ano.....	183
<b>3.6 A prática da ortografia nas turmas acompanhadas.....</b>	<b>189</b>
3.6.1 Ortografia - Performance na turma de 1º ano.....	189
3.6.2 Ortografia - Performance na turma de 2º ano.....	196
3.6.3 Ortografia - Performance na turma de 3º ano.....	203
<b>3.7 A prática da análise linguística: gramática nas turmas acompanhadas.....</b>	<b>211</b>
3.7.1 Gramática - Performance na turma de 1º ano.....	211
3.7.2 Gramática - Performance na turma de 2º ano.....	213
3.7.3 Gramática - Performance na turma de 3º ano.....	218
<b>Considerações Finais.....</b>	<b>225</b>
<b>Referências.....</b>	<b>230</b>
<b>Apêndice A.....</b>	<b>241</b>

<b>Apêndice B.....</b>	<b>242</b>
<b>Apêndice C.....</b>	<b>243</b>

## INTRODUÇÃO

[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção [...] (FREIRE, 2009, p. 47).

Acreditando que a alfabetização é um campo dotado de especificidades e de uma inquestionável complexidade, nos propomos, nesse estudo, a analisar as rupturas e permanências na prática docente de um programa que buscou alcançar todo o território brasileiro: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Depreendemos, então, que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa reitera a política educacional como recorte das Políticas Públicas, uma vez que, conforme Azevedo (2003, p. 38), a política educacional é identificada como “[...] tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”. No caso do pacto, este foi materializado para legitimar e orientar os sistemas de ensino, com proposições explícitas de instituir uma educação de qualidade, tendo como principal pilar a formação continuada dos professores no campo da alfabetização.

É sabido que nem sempre, no panorama da história da alfabetização no Brasil, essa área ocupou espaço nas políticas públicas. Entretanto, a partir da década de 1930, “saber ler e escrever se tornou o principal índice de testagem da eficiência da escola pública, laica e gratuita” (MORTATTI, 2010, p. 330).

No Brasil, Mortatti (2010) realça que a alfabetização passa sempre por uma questão de método. A autora sublinha que, mesmo havendo um oficial, os movimentos de resistência estavam presentes, portanto, a presença de outros métodos nas práticas pedagógicas era real. A década de 1980 marcou, do ponto de vista teórico-conceitual, uma mudança importante, visto que os pressupostos da teoria da psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985) trouxeram à tona a ineficácia dos antigos métodos de alfabetização. Por um lado, desbancou os testes que mediam a prontidão para alfabetização (testes ABC e outros); por outro, desafiou todos os envolvidos com esse processo a vislumbrar o percurso evolutivo que o sujeito atravessa para reconstruir o objeto de conhecimento: escrita alfabética, deslocando, dessa forma, o polo do ensino para o da aprendizagem. Com isso, viveu-se, no país, o que Mortatti (2010) e outros estudiosos denominam de

*desinvenção da alfabetização.*

Trata-se de um período em que, oficialmente, os métodos passaram a ser questionados quanto a sua eficácia, entretanto, com a forte influência do construtivismo, em específico, da teoria da psicogênese da língua escrita, não se pensava em metodologias de alfabetização em resposta à superação dos métodos tradicionais de alfabetização. É oportuno realçar, por exemplo, que o livro didático, como um dos materiais que organiza o saber a ensinar, foi notoriamente questionado e o docente, em sua prática, pareceu estar sem referenciais para desenvolver, didaticamente, o trabalho de leitura e de escrita na sala de aula. Podemos intitular essa fase como período da desmetodização, tendo em vista que o construtivismo não se caracteriza por um método de ensino e, sim, em uma teoria com várias correntes e perspectivas. A partir desse cenário, foram notórias as alternativas para enfrentar o fracasso escolar na alfabetização das crianças e desprender os discursos dos métodos como responsáveis pelo ensino, ocorrendo uma atenção especial ao modo como os sujeitos aprendiam.

Diante desse quadro, houve grande movimentação por parte de dirigentes educacionais e de pesquisadores acadêmicos para que os docentes, precisamente alfabetizadores, fizessem a adesão à teoria construtivista. Por intermédio de artigos, dissertações e teses acadêmicas, formação continuada, entre outros, foi divulgada uma ampla campanha de convencimento em que a teoria construtivista se expressava como uma revolução conceitual. Isso visava institucionalizá-la como indicação oficial para alfabetizar no sistema público de educação.

Caminhando para a década de 1990, é importante realçar, no Brasil, que as novas demandas sociais de leitura e escrita trouxeram para o cenário da alfabetização, desafios que, até então, não estavam presentes. De acordo com Soares (1998), não era suficiente ensinar a ler e escrever, mas praticá-lo no contexto das práticas sociais. O uso social da leitura e da escrita deu abertura, portanto, para um novo fenômeno no Brasil: o letramento. Posturas didáticas foram revistas, de modo que novas exigências foram sendo impostas ao campo educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96) vem impondo aos sistemas de ensino novos desafios, dentre eles, o de diminuir o fracasso escolar e, com isso, assegurar a autonomia na leitura e na escrita.

Conforme frisamos anteriormente, trata-se de uma década de mudanças significativas no âmbito oficial, o que inspirou, a posteriori, várias propostas.

No intuito de depreender o percurso histórico dos programas de formação até a implantação do PNAIC, bem como de documentos legais, discorreremos, no nosso quadro teórico, sobre algumas políticas nacionais, na visão macro, contra o analfabetismo no Brasil. No recorte temporal, verificamos o Programa de Formação de Alfabetizadores (BRASIL, 2000), o Programa Brasil Alfabetizado (BRASIL, 2003), o Pró Letramento (BRASIL, 2010), o Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012) e, mais recentemente, o Mais Alfabetização (BRASIL, 2018).

Em se tratando, especificamente, do PNAIC, instituído em 5 de julho de 2012, por meio da Portaria nº 867, sublinhamos que ele surgiu, no contexto educacional, como uma ação do Ministério da Educação (MEC) para promover a formação continuada dos docentes que atuavam do primeiro ao terceiro anos do ensino fundamental. Contava com a participação articulada do Governo Federal, dos Governos Estaduais e Municipais, além do Distrito Federal (DF), cuja meta era alfabetizar todas as crianças brasileiras, pertencentes ao sistema de ensino público, até o final do terceiro ano daquela etapa da escolarização. Essas ações objetivavam reduzir distorções entre idade-série na educação básica. O programa almejava atender aos propósitos de erradicar o analfabetismo e promover a alfabetização na idade certa. O PNAIC visou, acima de tudo: “a melhoria do desempenho dos estudantes, com a apropriação da língua portuguesa e matemática, suscitou a necessidade de um debate nacional para a implantação de uma política de currículo que ampliasse as reflexões sobre a formação continuada com base no Pró-Letramento” (BRASIL, 2015, p.15).

É por essa razão que sublinhamos a importância de analisar alguns dos impactos que esse programa suscitou na prática de professores alfabetizadores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (DF).

Por fim, pensando na organização desse texto, abordaremos, num primeiro momento, o estado do conhecimento, os ciclos e, dentro desses, especificidades do bloco inicial de alfabetização, concepções de alfabetização, letramento e formação continuada dos professores.

Nesse sentido, o estudo em tela, apresenta como problema de pesquisa: estaria o PNAIC contribuindo, efetivamente, para o processo de ensino e de aprendizagem, na ótica de professores da rede de estado de educação do Distrito

Federal, nos campos de alfabetização e letramento? Tomamos como objetivo geral: analisar implicações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em práticas de ensino de língua portuguesa, de três turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, de uma escola pública do Distrito Federal (DF).

Com o intuito de alcançar o objetivo geral, delineamos os seguintes objetivos específicos:

- ❖ Analisar se as escolhas didáticas e pedagógicas de três professoras dos anos iniciais do ensino fundamental dialogam com as proposições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
- ❖ Analisar as contribuições do PNAIC para a progressão do ensino de língua portuguesa no bloco inicial de alfabetização.

Demonstraremos, na próxima seção, a pesquisa acerca do estado do conhecimento, que teve como objetivo realizar uma investigação a partir da leitura dos resumos de teses e dissertações, as possíveis implicações do programa PNAIC sobre as práticas dos professores alfabetizadores.

## **CAPÍTULO 1 - REFERENCIAL TEÓRICO**

Conforme assinalamos na introdução desse estudo, objetivamos apreender algumas das implicações de um programa de formação continuada de professor alfabetizador, o PNAIC, na prática de três docentes atuantes no bloco inicial de alfabetização (1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental) de uma escola situada na cidade de Santa Maria, pertencente à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Inicialmente, explicitamos um mapeamento dos estudos que envolveram essa temática, no período de 2013-2020.

### **1.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA PERSPECTIVA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC: O ESTADO DO CONHECIMENTO NO PERÍODO DE 2013 - 2020**

Na tentativa de desvelar o objeto de estudo a ser pesquisado, essa seção se propõe a fazer um levantamento bibliográfico de teses e dissertações defendidas no recorte temporal de 2013 a 2020. A escolha por esse período justifica-se, tendo em vista que o PNAIC passou a ser materializado a partir de 2013 e teve seu término (oficial) em 2018.

Esse levantamento de caráter bibliográfico denomina-se “*Estado do conhecimento*” ou “*Estado da arte*”, conforme elucidado por Ferreira (2002) e se caracteriza por realizar

[...]uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (FERREIRA, 2002, p. 259).

Segundo Soares (1986), o estado do conhecimento identifica as duplicações e as contradições do objeto de pesquisa, evidenciando espaços e caminhos já percorridos.

Recorremos, para esse mapeamento, à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), objetivando direcionar o nosso olhar para as produções acadêmicas pautadas no PNAIC. O principal critério de busca foi encontrar relação

entre os descritores: *alfabetização, letramento, PNAIC*, tendo, necessariamente, menção aos termos elencados. Dessa forma, foram localizados o total de 174 trabalhos, distribuídos em 26 teses e 148 dissertações.

**Tabela 1 - Alfabetização, letramento e formação continuada na perspectiva do PNAIC - Período: 2013 - 2020 - BDTD**

<b>TESES</b>	<b>26</b>
<b>DISSERTAÇÕES</b>	<b>148</b>
<b>TOTAL</b>	<b>174</b>

Fonte: Autoria própria a partir de teses e dissertações da BDTD.

Na Tabela 1, encontramos um número significativo de trabalhos produzidos acerca da temática (174), o que parece revelar, num curto período, o alcance de um programa nacional voltado para a formação do professor alfabetizador. Antecipamos a informação de que, no Brasil, acompanhamos uma descontinuidade dessas políticas, de modo que, no caso do PNAIC, a última edição foi em 2018. Esse dado nos faz recuperar o título de nossa dissertação quanto ao quesito: rupturas e permanência, já que um programa pode ter sido rompido, oficialmente, mas continua inspirando práticas pedagógicas.

Entre as pesquisas relacionadas, localizamos 16 estudos em instituições de ensino privadas, sendo a maioria (158) desenvolvidas em universidades públicas. Na Tabela 2, ordenamos, por instituição, a concentração desses estudos, no recorte temporal/histórico de 2013 a 2020.

Tabela 2 - Relação das pesquisas ordenadas por Universidade - Período: 2013 - 2020

Nº	INSTITUIÇÕES	Nº DE PESQUISAS
1	Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF	13
2	Universidade Federal Pernambuco – UFPE	13
3	Universidade Estadual Paulista – UNESP	11
4	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP	10
5	Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR	10
6	Universidade Federal da Paraíba – UFPB	9
7	Universidade Federal de Santa Maria – UFSM	9
8	Universidade Federal de Goiás – UFG	8
9	Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG	5
10	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	5
11	Universidade São Paulo – USP	5
12	Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG	4
13	Universidade Federal Amazonas – UFAM	6
14	Universidade Federal Espírito Santo – UFES	4
15	Universidade Federal da Fronteira Sul - Universidade em Chapecó Santa Catarina	4
16	Universidade Federal do Pará – UFPA	4
17	Universidade de Brasília – UnB	4
18	Universidade Nove de Julho – UNINOVE	4
19	Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE	4
20	Universidade Federal de Pelotas – UFPEL	5
21	Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Campus São Leopoldo UNISINOS	3
22	Universidade Caxias do Sul – UCS	2
23	Universidade Estadual da Paraíba – UEPB	2
24	Universidade Federal de Mato Grosso – UFMG	5
25	Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN	2
26	Centro Universitário La Salle – UNISALLE	2
27	Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL	2
28	Universidade Tuiuti do Paraná – UTP	2
29	Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC-GO	1

Continua na página seguinte

<b>Continuação da página anterior</b>		
<b>30</b>	<b>Universidade Estadual do Ceará Campus Itaperi – UECE</b>	<b>1</b>
<b>31</b>	<b>Universidade Estadual de Londrina – UEL</b>	<b>1</b>
<b>32</b>	<b>Universidade Federal do ABC – UFABC</b>	<b>1</b>
<b>33</b>	<b>Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD</b>	<b>1</b>
<b>34</b>	<b>Universidade Federal de Tocantins – UFT</b>	<b>1</b>
<b>35</b>	<b>Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM</b>	<b>1</b>
<b>36</b>	<b>Universidade Federal de Uberlândia – UFU</b>	<b>1</b>
<b>37</b>	<b>Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP</b>	<b>1</b>
<b>38</b>	<b>Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS</b>	<b>1</b>
<b>39</b>	<b>Universidade do Grande Rio – UNIGRANRIO</b>	<b>1</b>
<b>40</b>	<b>Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI</b>	<b>1</b>
<b>41</b>	<b>Universidade Federal da Fronteira Sul</b>	<b>1</b>
<b>42</b>	<b>Universidade Federal Do Norte Fluminense</b>	<b>1</b>
<b>43</b>	<b>RIUNI – UNISUL</b>	<b>1</b>
<b>44</b>	<b>Universidade Estadual de Santa Cruz</b>	<b>1</b>
<b>45</b>	<b>Universidade Estadual de Maringá</b>	<b>1</b>
<b>Total</b>		<b>174</b>

Fonte: Autoria própria a partir de teses e dissertações da BDTD.

Conforme visualizamos na Tabela 2, foi expressivo o número de estudos nesse recorte temporal de 2013 a 2020, período de alcance do PNAIC no Brasil. Não queremos afirmar, com isso, que a proposta não continua inspirando práticas pedagógicas, já que, como reitera Mortatti (2010), os antigos métodos de alfabetização persistem na orientação de propostas curriculares em nosso país e, mais recentemente, as prescrições do governo federal é pela defesa do método fônico, remontando o século XIX.

Assinalamos que o caráter descontínuo tem sido a tônica das políticas de governo, a exemplo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. Entretanto, considerando as implicações que essa proposta teve (e tem), é que nos propomos a analisar alguns de seus impactos na prática pedagógica de três professoras do bloco inicial de alfabetização, de uma escola pública do Distrito Federal.

### 1.1.1 O que revelaram as teses e dissertações sobre alfabetização, letramento, formação continuada e PNAIC?

Considerando o número expressivo de estudos localizados na Tabela 3, concernentes à articulação entre os descritores: alfabetização, letramento, formação continuada e PNAIC, recorreremos à leitura dos resumos dos trabalhos, a fim de identificar, com mais clareza, os estudos que mais se aproximavam do nosso objeto, uma vez que encontramos trabalhos que tratavam sobre letramento matemático, alfabetização científica, dentre outros. Dessa forma, organizamos os estudos em dois eixos temáticos, conforme sublinhados na Tabela 3: alfabetização, letramento, formação continuada e PNAIC.

**Tabela 3 - Pesquisas organizadas por eixos temáticos: alfabetização, letramento, formação continuada e PNAIC - Período: 2013 - 2020 - CAPES/BDTD**

Nº	Instituição/ Local	Autor/ ano	Título	Natureza da Pesquisa
1	Universidade Federal de Juiz de Fora	Élia Aparecida Samuel Leite (2014)	Alfabetização e letramento: desafios e possibilidades de uma escola pública municipal a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).	Dissertação
2	Universidade Federal Da Paraíba	Patrícia Inácio da Silva (2014)	Letramento e alfabetização: repensando a prática pedagógica de ensino da escrita com foco nos programas pró-Letramento e PNAIC.	Dissertação
3	Universidade Federal da Paraíba	Geysa Paula Castor da Silva Fontes (2015)	Leitura e escrita no final do ciclo de alfabetização: uma interface com a proposta de letramento do PNAIC.	Dissertação
4	Centro Universitário La Salle	Luciane Teresinha Munhoz Santiago (2015)	As influências do PNAIC na dinâmica do processo de alfabetização.	Dissertação
5	Universidade Federal do Mato Grosso	Maria Aparecida de Oliveira Siqueira (2016)	Alfabetização e letramento em salas multifases da educação do campo, no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).	Dissertação

**Continua na página seguinte**

<b>Continuação da página anterior</b>				
<b>6</b>	Universidade federal da Paraíba	Rosemare Vieira Gomes (2016)	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): ressignificando a alfabetização?	Dissertação
<b>7</b>	Universidade Federal da Fronteira Sul	Anísia Ripplinger de Abreu (2017)	Alfabetização e currículo: ênfases nas formações de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).	Dissertação
<b>8</b>	Universidade Federal do espírito santo	Kaira Walbiane Couto Costa (2017)	Cadernos de formação do PNAIC em língua portuguesa: concepções de alfabetização e de letramento.	Tese
<b>9</b>	Universidade de São Paulo	Edna Rosa Correia Neves (2018)	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: as estratégias e táticas de apropriação de uma alfabetizadora e seus formadores.	Tese
<b>10</b>	Universidade Estadual do Oeste do Paraná Francisco Beltrão	Susana Vera Basso (2018)	Conteúdos de conhecimento linguístico para o ensino da alfabetização: uma análise sobre a formação de alfabetizadores na política do PNAIC.	Dissertação
<b>11</b>	Universidade Federal de Minas Gerais	Kelly Cristina Pereira Lopes (2019)	As repercussões do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na ótica de docentes.	Dissertação
<b>12</b>	Universidade Estadual de Ponta Grossa	Romy Salomão (2014)	A formação continuada de professores alfabetizadores: do pró-letramento ao PNAIC.	Dissertação
<b>13</b>	Universidade Estadual de Santa Cruz	Jamile de Andrade Barros (2015)	A experiência formativa de professores alfabetizadores participantes do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade.	Dissertação
<b>14</b>	Universidade Nove de Julho	Natália Francisca Cárdia dos Santos (2015)	Entre o proposto e o almejado: Da proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa às expectativas almeçadas por docentes participantes.	Dissertação
<b>15</b>	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Silvana Corrêa Vieira de León (2015)	Permanências e rupturas nas práticas de professoras alfabetizadoras em formação: reflexões a partir do PNAIC (2013).	Dissertação
<b>Continua na página seguinte</b>				

<b>Continuação da página anterior</b>				
<b>16</b>	PUC-SP	Thaís Sodré Manzano (2015)	Formação continuada de professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no Município de São Paulo: proposições e ações	Dissertação
<b>17</b>	Universidade Federal de Goiás – UFG	Ana Kátia Ferreira De Assis (2016)	O PNAIC e a educação básica em Jataí - GO: o que revelam os documentos?	Dissertação
<b>18</b>	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Bárbara Lima Giardini (2016)	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): caminhos percorridos pelo programa e opiniões de professores alfabetizadores sobre a formação docente.	Tese
<b>19</b>	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Brito Melo (2016)	Formação continuada dos professores alfabetizadores do PNAIC da rede municipal de ensino de Catende - PE: desafios e aprendizagens.	Dissertação
<b>20</b>	Universidade Estadual de Ponta Grossa	Mirian Margarete Pereira da Cruz (2016)	Formação continuada de professores alfabetizadores: análise do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.	Dissertação
<b>21</b>	Universidade Estadual do Oeste do Paraná Francisco Beltrão	Marineiva Moro Campos de Oliveira (2016)	Concepções e fundamentos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e seus desdobramentos na formação de alfabetizadores na perspectiva de uma alfabetização emancipatória em Xaxim/SC.	Dissertação
<b>22</b>	Universidade Estadual de Maringá	Vânia Regina Barbosa Flauzino Machado (2016)	Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): Conquistas e Desafios	Dissertação
<b>23</b>	Universidade de Brasília	Ana Paula de Matos Oliveira Rocha (2017)	Implicações da regulação pós-burocrática para o trabalho docente no Distrito Federal no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2013-2015)	Tese
<b>24</b>	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Jozeildo Kleberson Barbosa (2017)	Mudanças na prática docente de alfabetizadores no contexto do PNAIC.	Tese
<b>Continua na página seguinte</b>				

Continuação da página anterior				
25	Universidade Tecnológica Federal do Paraná Ponta Grossa	Jaqueline de Moraes Costa (2017)	Formação continuada para professores alfabetizadores: um estudo de caso sobre as contribuições do PNAIC no município de Ponta Grossa.	Tese
26	Universidade de Brasília	Maira Vieira Amorim Franco (2017)	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: os discursos dos professores sobre a efetividade da formação continuada na prática pedagógica.	Dissertação
27	Universidade Estadual de Ponta Grossa	Eliane Travensoli Parise Cruz (2018)	Políticas públicas de formação continuada de alfabetizadores: implicações para a construção do leitor.	Tese
28	Universidade Nove de Julho	Gisele Pedrosa de Almeida Messora (2018)	A formação de professores alfabetizadores dentro do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012-2013): propostas, desenvolvimento e repercussões na prática docente.	Dissertação
29	RIUNI – UNISUI	Joaquim Pereira (2018)	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: repercussão de uma política de formação docente.	Tese
30	Universidade Federal da Paraíba	Maria Aparecida Valentim Afonso (2018)	Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na Paraíba: teoria, prática e reflexão em relatos de professores.	Tese
31	Universidade estadual paulista	Tatiana Andrade Fernandes De Lucca (2018)	A contribuição da formação do PNAIC para a prática de professores alfabetizadores do município do Rio Claro - São Paulo	Dissertação
32	Universidade Federal da Paraíba	Vanusa Daniel da Silva (2018)	Formação continuada de professores alfabetizadores: um estudo do PNAIC no município de Crato/CE.	Dissertação
33	Universidade Federal do Amazonas	Clotilde Tinoco Sales (2020)	PNAIC Amazonas: a emergência de novas mediações para o acompanhamento pedagógico da formação continuada de professores alfabetizadores.	Tese

Fonte: Autoria própria a partir de teses e dissertações da BDTD.

Reconhecemos que os estudos elencados na Tabela 3 estão imbricados, mas indicamos aqueles cuja discussão específica do PNAIC estava expressa no título, bem como os que relacionaram alfabetização e letramento. Na Tabela 4, realçamos, por ano pesquisado, o número de estudos encontrados:

**Tabela 4 - Distribuição temporal dos 33 trabalhos catalogados por ano de defesa - Período: 2013 - 2020**

ANO	NÚMERO DE TESES E DISSERTAÇÕES	ANO	NÚMERO DE TESES E DISSERTAÇÕES
2013	-	2017	06
2014	03	2018	08
2015	06	2019	01
2016	08	2020	01
<b>TOTAL</b>	<b>17</b>		<b>16</b>

Fonte: Autoria própria a partir de teses e dissertações da BDTD.

Por meio desse mapeamento, localizamos 33 pesquisas que focaram a temática do PNAIC, com maior expressividade entre os anos de 2013 a 2020. Com o declínio oficial da proposta, sendo que 2018 foi sua última edição, observamos uma baixa nas produções acadêmicas. Entretanto, retomamos esse debate nesse estudo, visto que, embora tenhamos esse cenário de descontinuidade das políticas de formação em nosso país, compreendemos que há permanências nas práticas pedagógicas. Portanto, buscamos investigar, a partir do cotidiano da sala de aula, o quanto as escolhas didáticas e pedagógicas (CHARTIER, 2007) estão ancoradas nos pressupostos metodológicos, didáticos do PNAIC.

Desde o final da década de 1980, no Brasil, a perspectiva de alfabetizar letrando vem ocupando espaço na literatura especializada. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC reflete essa perspectiva em suas proposições, de modo a contemplar, em seus cadernos, aspectos do sistema de escrita alfabética, bem como do letramento.

Conforme realçamos anteriormente, por ser implantado em 2012, iniciamos o mapeamento em 2013 e observamos que a maior expressividade se deu entre 2015 e 2018, como esperado.

Os estudos concentrados no PNAIC elevam, em nosso entendimento, a escolha do tema em tela, dado que visa contribuir para o campo da alfabetização no nosso país. Considerando que, no caso em que nossa pesquisa foi realizada, ou seja, no Distrito Federal, pensamos ser pertinente analisarmos, mesmo após a descontinuidade do PNAIC, que rupturas e Permeâncias ainda existem desse

processo formativo nas práticas pedagógicas de professores alfabetizadores de uma escola pública do Distrito Federal.

Conforme explicitamos, houve, na linha temporal por nós eleita, uma vasta produção no cenário nacional, sobretudo a partir de 2015. Seleccionamos, dentre os trabalhos pesquisados e apresentados na Tabela 4, cinco trabalhos que mais se identificaram com o objeto de estudo ao qual pesquisamos. Apresentaremos uma breve análise das pesquisas encontradas, dialogando sobre o alcance e desafios da alfabetização e letramento na ótica do programa.

Lopes (2019) investigou, sob a ótica dos professores alfabetizadores participantes do PNAIC, as repercussões dessa formação em suas práticas pedagógicas. Os dados foram coletados utilizando informações presentes nos documentos oficiais do programa, nas respostas a um questionário aplicado a 86 professores que cursaram o PNAIC em Belo Horizonte entre os anos de 2013 a 2018. Além desses instrumentos, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com uma orientadora de estudos e oito professoras selecionadas entre os respondentes ao questionário. Para o tratamento dos dados qualitativos, foi utilizada a análise de conteúdo. Os resultados encontrados indicaram que a maioria dos professores reconheceu que o programa trouxe contribuições para suas práticas, tais como a troca de experiências com os pares, a aquisição de novas ideias e novos conhecimentos que possibilitaram o enriquecimento da docência, mais segurança e a possibilidade de repensar a prática. O estudo apontou que o PNAIC também foi responsável por mudanças nas práticas de sala de aula, como a adoção de uma avaliação sistematizada da aprendizagem dos alunos, a prática diária da leitura deleite, a construção de formas mais lúdicas para trabalhar o conteúdo em sala de aula e, principalmente, o uso de materiais concretos e jogos de alfabetização e matemáticos.

O estudo de Messoria (2018) buscou compreender, por meio da análise do questionário e dos portfólios produzidos por duas professoras cursistas do PNAIC, do município de Osasco/SP, como as propostas formativa e didática do curso se constituíram e se fizeram presentes na prática pedagógica, bem como na constituição da profissionalidade docente dessas professoras. A pesquisa realçou que as docentes consideravam que a formação ofertada pelo PNAIC impactou, de forma positiva, a atenção para a sala de aula, principalmente, o hábito da leitura

deleite e a importância do registro da rotina para os estudantes garantindo, assim, os direitos de aprendizagem previstos para cada ano-ciclo.

O trabalho de Lucca (2018) investigou as contribuições do PNAIC para a prática docente de dez professores alfabetizadores que participaram do programa no ano de 2013 no município de Rio Claro - SP. Utilizou-se da abordagem qualitativa de pesquisa, por meio do estudo de caso. Os instrumentos para produção de dados foram: análise de documentos, entrevistas semiestruturadas, observações dos planejamentos semanais. Como resultados, a autora sinalizou que as docentes avaliaram o curso como positivo, reconhecendo as contribuições do programa para suas práticas. Mencionaram, por exemplo, a troca de experiências com os pares, a organização e planejamento das aulas e a valorização da formação docente através do pagamento das bolsas.

Já Franco (2017), analisou a efetividade da formação continuada do pacto na prática pedagógica dos professores alfabetizadores que atuavam em classes de alfabetização de três escolas públicas da cidade de Planaltina no Distrito Federal. Teve como método de investigação o materialismo histórico dialético e, para a análise dos dados, também recorreu à análise do discurso. Como técnicas de investigação, recorreu ao grupo focal e ao questionário semiestruturado, com a finalidade de compreender como a formação em tela levou o professor a refletir sobre a prática pedagógica. Os resultados apontaram que a reflexão apresentada pelos alfabetizadores proporcionou uma mudança pragmática acerca de metodologias de ensino, que visaram sanar problemas pontuais do cotidiano escolar.

Léon (2015) investigou em que medida a formação continuada oferecida pelo PNAIC se evidenciou nas falas de quatro professoras sobre suas práticas de ensino de língua materna no segundo e no terceiro anos do ensino fundamental, de uma escola municipal do Vale do Rio dos Sinos (RS). Por meio da análise dos cadernos de formação e das entrevistas semiestruturadas realizadas com as docentes, o estudo concluiu que programas de formação continuada como o PNAIC, ao trabalhar com o professor alfabetizador a partir da perspectiva de uma ação reflexiva, evidenciavam resultados positivos nas práticas pedagógicas. Em relação à fala das professoras, mostrou a construção significativa de conceitos trabalhados nas formações que as direcionaram para mudanças em suas práticas pedagógicas.

Houve um alinhamento entre o que fora preconizado oficialmente pelo programa com as concepções docentes.

Nas pesquisas elencadas, percebemos a relevância da criação do PNAIC no âmbito da formação docente e para o exercício da prática docente. Inferimos aqui, com base no que já trouxemos para o debate acerca do PNAIC, que esse programa possibilitou, desde sua gestação até a operacionalização, um diálogo com o que Anne-Marie Chartier (2007) acentua quanto a troca com os pares, assumindo protagonismo nas escolhas didáticas e pedagógicas em sala de aula.

Esse realce à prática docente, elevou, no nosso entendimento, os saberes mobilizados na ação, ou seja, esse profissional contou com reflexões teóricas, mas parece ter vislumbrado, nesse processo formativo, maior aproximação com seu fazer cotidiano. Daí que a academia, em nossa compreensão, precisa conhecer esse universo e ter ciência que a mudança não ocorre de “fora para dentro da sala de aula”, mas há um diálogo mútuo.

Considerando o alcance do PNAIC, entendemos que não podemos fazer generalizações acerca do que funcionou ou não. Portanto, apesar de considerarmos os estudos aqui apresentados, chamamos a atenção para o fato de que os professores são inventivos, ressignificam suas práticas e realidades, dão realce aos saberes construídos nesse espaço. Como em todo programa que há limites e críticas, entendemos que a descontinuidade dessa proposta do PNAIC ainda indicará perdas nas relações da tríade professor-aluno-objeto de conhecimento, entendendo a importância de pensar num ensino progressivo e em assegurar as aprendizagens ao longo do ciclo de alfabetização.

Objetivando melhor entender impactos desse programa na prática de professores alfabetizadores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, é que nos lançamos nesse desafio de pesquisa. A seguir, adentramos na discussão da proposta dos ciclos, compreendendo que o PNAIC alcançou uma etapa da escolarização básica organizada em ciclos e que, portanto, ganhou centralidade nesse estudo.

## 1.2 OS CICLOS DE APRENDIZAGEM: UM OLHAR ÀS SINGULARIDADES GLOBAIS E LOCAIS DA PROPOSTA

Conforme verificamos no estado do conhecimento, houve, apesar da brevidade oficial do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012), uma expressiva produção. Em articulação com o artigo 5º do Plano Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019), a proposta preconiza a consolidação dessa etapa nos três primeiros anos do ensino fundamental. Há, de forma notória, um alinhamento com a proposição dos ciclos. É sobre esse assunto que teceremos algumas reflexões teórico-metodológicas.

A organização da escolarização em ciclos não é recente. Podemos afirmar que desde o surgimento da escola burguesa, manifestava-se o desejo de tornar menos rígido o tempo da instrução, desse modo, a ideia era criar possibilidades para superar a reprovação e o fracasso escolares. À época, as retóricas e os planos pedagógicos foram pensados pelos filósofos iluministas, sendo estes pertencentes a várias coletividades. Na verdade, entremeavam entre os grupos mais ricos da burguesia e os setores dos operários e camponeses. No entanto, essa classe não perdia de vista a aspiração de consolidar seu plano de poder, ou seja, manter-se no controle na nova ordem, a deles (MAINARDES, 2009). Ainda de acordo com o autor,

Durante a Revolução Francesa (1789), cabe destacar o documento de Condorcet (1792), segundo Mainardes (2009), sendo esse uma espécie de diretriz que trazia, como ideia central, os aspectos sobre a organização escolar e os princípios liberais. O documento defendia quatro níveis de escolaridade, sendo: as escolas primárias; as escolas secundárias; os institutos e os liceus. O relatório já contava com a possibilidade de as escolas primárias serem, na época, as únicas com reais chances de se efetivarem, universalizarem. Nesse aspecto, demonstrava que evidências históricas são fundamentais para se compreender que a ideia de flexibilização da escolarização, já na sua origem, estava estreitamente relacionada às determinações econômicas e de classe social. Esse aspecto pode ser tomado como um dos principais determinantes na compreensão dos ciclos (MAINARDES, 2009, p. 24).

Portanto, no documento Condorcet se descartava a chance mínima de possibilidade da continuidade dos estudos por parte das crianças pertencentes às classes trabalhadoras, pobres. Desse Modo, mesmo garantindo, de forma gradativa, a instrução às crianças pobres, o ideário burguês era garantir a elitização e os

privilégios à classe dominante, os ricos. Com isso, podemos enfatizar que, desde o princípio, a instrução fazia alusão a determinados grupos, pautada em situação econômica e classe social. Para tanto,

Esse aspecto pode ser tomado como um dos principais determinantes na compreensão da origem dos ciclos (enquanto flexibilização da escolarização) e da necessidade contínua calcada na desigualdade e na exclusão social. Há necessidade de criar alternativas que sejam mais adequadas às características da população e ao período em questão (MAINARDES, 2009, p.24).

Mesmo questionada por alguns atores da educação, a flexibilidade dos tempos escolares visa uma permanência mais longa e bem-sucedida dos estudantes na escola, bem como tem o propósito de ampliar o direito à educação.

Na contramão dessa ideia, tem aqueles que defendem que a flexibilização está estritamente alinhada aos aspectos econômicos, históricos e políticos. A estruturação em ciclo é uma forma de reduzir gastos, que não existe engajamento para implantar essa política com compromisso democrático e de qualidade. Lüdke (2001) chama a atenção para o caráter economicista que, por vezes, a proposta pode assumir, sem a garantia da qualidade do ensino.

No Brasil, as reformas Francisco Campos (década de 1930) e Capanema (Leis Orgânicas do Ensino) já sinalizavam para uma forma de organização em ciclos nas escolas brasileiras, objetivando políticas de não reprovação. É oportuno, entretanto, compreender que as várias nomenclaturas que foram aparecendo, a exemplo de *promoção automática*, *progressão parcial*, *progressão continuada*, trazem concepções distintas. Na verdade, esse entendimento, na contemporaneidade, de *ciclos de aprendizagem*, *de formação*, na contextualização histórica, é a compreensão mais atual da proposta.

De acordo com Mainardes (2007), os *ciclos de aprendizagem* preveem um trabalho pedagógico que implique na progressão das aprendizagens ao longo de alguns anos, entretanto, com possibilidades de retenção ao seu término. Já os *ciclos de formação*, oficialmente, rompem, radicalmente, com a reprovação. Ancorados nas fases de desenvolvimento do aprendiz, não são respaldados pelo aspecto idade.

É sabido que, desde a década de 1950, surgiram, conforme Mainardes (2001), as primeiras discussões acerca da promoção automática, objetivando contribuir com a erradicação do fracasso escolar. Nesse modelo, o estudante,

independentemente de seu rendimento escolar, passa automaticamente nas séries cursadas. Várias críticas passaram a ser tecidas em razão dessa organização do ensino e um dos mais substanciais argumentos foi a não garantia das aprendizagens esperadas. Ou seja, a desobstrução do fluxo assegurou a passagem automática, mas comprometeu a eficácia no eixo do rendimento escolar. O Brasil também vivenciou a progressão continuada que assegurava, no caso de retenção no ano/série, um trabalho didático subsequente com o aprendiz.

Nosso país também vivenciou uma experiência com os primeiros anos do ensino fundamental, previsto em lei, os denominados *ciclos básicos de alfabetização*. O intuito, como em outras experiências, foi o de contribuir com a alfabetização no Brasil, já que, nessa fase, o país continuava enfrentando números alarmantes de reprovação. É oportuno realçar que esse movimento ocorreu num período em que foram ampliadas as possibilidades de acesso à escola, entretanto, os problemas decorrentes do aumento no número de estudantes nessa instituição, desencadeou essa problemática. Questões estruturais, de materiais didáticos, formação de professores, foram algumas delas.

Vários municípios e estados adotaram os *ciclos básicos de alfabetização*, a exemplo de São Paulo (1984), Minas Gerais (1985), Recife (1986-1988), Paraná e Goiás (1988). No caso de Recife, como aponta Oliveira (2010), a superação do fracasso escolar foi o principal objetivo, alinhando-se às demais proposições no Brasil. Nesse cenário, algumas iniciativas foram tomadas, como a formação dos professores - já que houve ampliação da jornada na escola com esse fim de assegurar o planejamento, a adequação das salas de aula com materiais específicos para alfabetização, e também outros encaminhamentos marcaram esse trabalho desenvolvido no município.

Compreendemos, portanto, que a história da educação brasileira, nas últimas décadas, foi marcada por intensas mudanças, principalmente no que concerne ao ingresso das crianças na educação básica.

A idade mínima para os discentes, obrigatoriamente, adentrarem na escolarização, foi de sete anos de idade na antiga primeira série. Entretanto, foi amplamente discutida a intencionalidade de ampliar esse ingresso para aqueles de seis anos de idade, direito que foi sinalizado com a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) no seu artigo 32, o qual preconiza a entrada dos

estudantes aos seis anos e aumenta o período de duração do ensino de oito para nove anos, obrigatório e gratuito na escola pública.

O Plano Nacional de Educação (PNE), autorizado pela Lei federal n<sup>o</sup> 10.172 de 09 de janeiro de 2001, traz nos objetivos e metas: “ampliar para nove anos a duração do Ensino Fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa etária de 7 a 14 anos” (BRASIL, 2001, p.23). No entanto, somente a Lei Federal 11.114 de 16 de maio de 2005, que modificou os artigos 6<sup>o</sup>, 30<sup>o</sup>, 32<sup>o</sup> e 87<sup>o</sup>, validou a obrigatoriedade escolar para as crianças de seis anos de idade, bem como a Lei Federal de 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que estabeleceu o ensino fundamental de nove anos para todos os sistemas de ensino brasileiro. No Distrito Federal (DF), o advento do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) foi instituído a partir da publicação do Decreto n<sup>o</sup> 25.619, de 01 de março de 2005, que regulamentou o ingresso das crianças aos seis anos de idade e ampliação de oito para nove no ensino fundamental (DISTRITO FEDERAL, 2012).

Nessa conjuntura da obrigatoriedade da matrícula de crianças com seis anos de idade no ensino fundamental e diante de um novo quadro educacional, o Distrito Federal foi levado a discutir a organização do trabalho pedagógico, precisamente a proposta pedagógica do BIA, que implicava não somente a escolarização do 1<sup>o</sup> aos 3<sup>o</sup> anos daquele segmento, mas a reorganização das etapas da educação básica. Para isso, foram implementadas as Diretrizes Pedagógicas para o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), elaboradas, coletivamente, a qual procura colocar em prática a Lei Federal n<sup>o</sup> 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, a fim de reorganizar o tempo e espaço escolar para garantir o processo de alfabetização significativa (BRASIL, 2012).

A organização escolar do BIA é pautada em ciclos de aprendizagem visando uma educação em que,

A gestão, a organização da unidade escolar, o currículo e, principalmente, a condução do processo de ensino e aprendizagem devem respaldar-se, sobretudo, no objetivo de promover e oportunizar o aprendizado concreto, além do desenvolvimento de todos os estudantes, por acreditar como imprescindível o reconhecimento e o respeito das características e das singularidades de cada um (DISTRITO FEDERAL, 2009, p. 9).

Um olhar integrado sobre as aprendizagens escolares busca equalizar esforços para construir uma unidade escolar que garanta o progresso de todos com qualidade, bem como o direito à equidade, considerando que cada sujeito é único e aprende de maneira diferenciada. O ciclo preconiza a utilização de uma pedagogia diferenciada, onde um aprende com o outro. O trabalho coletivo e a avaliação formativa, objetivando promover a progressão dos estudantes.

O Distrito Federal aderiu à progressão continuada, com retenção no 3º ano, a fim de preservar que os discentes não fiquem retidos nos anos iniciais de alfabetização. Visa-se, com essa medida, a redução das distorções entre idade-ano na educação básica nacional, fato que pode colaborar com as melhorias no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o qual vem mostrando, nos últimos anos, resultados alarmantes em relação à alfabetização das crianças - que concluem o ciclo de alfabetização sem saberem ler, escrever e efetuar pequenos cálculos (BRASIL, 2012). Reconhecemos que há controvérsias quanto a essas avaliações em larga escala e as singularidades cotidianas da escola e da sala de aula, porém esse tema ultrapassa o alcance dessa pesquisa. Atestamos que os números evidenciados não refletem a realidade em sua totalidade, mas indicam dados que merecem atenção por parte dos envolvidos.

Ainda sobre a proposta pedagógica do BIA, ela preconiza como princípios: constituição da turma por idade; formação continuada dos professores; trabalho coletivo com reagrupamento<sup>1</sup>; trabalho com projeto interventivo; as quatro práticas de alfabetização; avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem (DISTRITO FEDERAL, 2009).

No princípio da formação da turma por idade, a tessitura do BIA acontece por etapas de formação nos 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental. O documento considera que cada ser é único, com ritmos e aprendizagens diferenciadas e visa a

---

<sup>1</sup>Reagrupamento é um projeto que vislumbra traçar estratégias pedagógicas, tendo como base os resultados dos testes da psicogênese da escrita onde os discentes são agrupados conforme o nível de aprendizagem. Com isso, permite o atendimento mais individualizado e respeita as dificuldades apresentadas pelo estudante, com intervenções pontuais. Já o projeto interventivo, é permeado por ações pedagógicas desenvolvidas por meio de atividades de reforço, lúdicas, dinâmicas e diferenciadas que tenham o objetivo de atingir uma aprendizagem significativa e prazerosa para efetivar e potencializar o processo de ensino e aprendizagem.

A organização escolar ciclada dos anos iniciais do ensino fundamental é a seguinte: bloco inicial de alfabetização (três primeiros anos do ensino fundamental); 2º bloco (4º e 5º anos).

não retenção do aluno, assegurando, de forma holística, não só o ingresso, mas a permanência no ensino de qualidade (DISTRITO FEDERAL, 2009).

O documento enfatiza que o espaço escolar deve se organizar para receber uma criança concreta, que aprende uns com os outros, trocando conhecimentos e sendo protagonista em vários momentos de sua formação (DISTRITO FEDERAL, 2013). Sobre esse assunto, Freitas (2003) esclarece que,

Se submetermos os diferentes ritmos dos alunos a um único tempo de aprendizagem, produziremos a diferenciação dos desempenhos dos alunos. Cada um caminha a seu ritmo dentro de um mesmo tempo único (p. 19-20).

O BIA, ao instituir a progressão continuada do processo de aprendizagem, denota o respeito à diferenciação dos desempenhos dos aprendizes, cada um em seu ritmo e tempo.

A proposta do BIA chama a atenção para novos arranjos no trabalho pedagógico com os alunos do bloco inicial, apontando a necessidade de ponderação nas situações didáticas e estratégias diferenciadas, sempre recapitulando o que foi apreendido ou não pelas crianças. Além disso, o professor enfrenta novos desafios, tais como entender o processo de aprendizagem e a compreensão de como as crianças se apropriam do conhecimento. É oportuno sublinhar que esses pressupostos estão centrados no nível oficial, as práticas cotidianas, são marcadas por tessituras singulares, tal como sinaliza Chartier (2007).

Esse desenho da prática inclui a forma de agrupar a turma, de lidar com a heterogeneidade das aprendizagens, de recorrer a materiais didáticos que se direcionem para o coletivo, mas, também, para as individualidades, entre outros aspectos. Para Lerner (2002, p. 43), “é necessário realizar investigações didáticas que permitam estudar e validar as situações de aprendizagem que propomos, aperfeiçoar as intervenções de ensino, apresentar problemas novos que só se fazem presentes em sala de aula”.

Nessa conjectura onde o professor precisa saber como o aluno aprende e tenta validar essa aprendizagem, o BIA aponta a necessidade de articulações diferenciadas na organização didática e propõe intervenções que favoreçam a construção pelo próprio educando, tornando-o protagonista do saber. A implantação dessa proposta teve como carro-chefe a formação continuada, sendo um dos

princípios teórico-metodológicos do programa e, portanto, foi embasada numa perspectiva crítico-reflexiva que possibilitasse aos docentes a construção de sua autonomia pessoal e pedagógica (DISTRITO FEDERAL, 2009).

Nesse estágio de nossa sistematização, é importante realçar que os termos: *didático* e *pedagógico* nesse estudo estão ancorados em Chartier (2007). No caso do primeiro, as *mudanças de natureza didática* são aquelas referentes às modificações dos conteúdos a serem ensinados; já as *mudanças de natureza pedagógica* são referentes à organização do trabalho do professor, os agrupamentos realizados em sala, as formas de avaliação, entre outros aspectos.

Retomando o tema da formação continuada à luz da proposta da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, esta tem como objetivo primeiro fazer com que os professores reflitam sobre suas próprias práticas, podendo atuar na e sobre ela. A despeito desse tema, o currículo do BIA salienta que não existem competências perenes, prontas e acabadas, já que há a necessidade do professor participar da formação continuada, aproximando-a de situações vivenciadas em sala de aula, onde conflitos e dúvidas surgem a cada instante. Nesse caso específico, a *coordenação pedagógica*<sup>2</sup> se faz num ambiente propício à troca de experiências entre os profissionais, que podem aprofundar reflexões sobre suas próprias práticas. Cabe salientar, remetendo-nos mais uma vez a Chartier (2007), que há um saber fabricado no interior da sala de aula que se impõe aos demais. Desse modo, ao nos reportarmos à formação continuada, compreendemos que essa troca não é assimétrica, ou seja, os didatas não possuem a mesma expertise que o docente em sala de aula. Logo, não há um processo de recepção, por parte desse último profissional, mas reconhecimento (ou não) dos saberes tecidos nesse processo formativo. A mesma autora assinala que o docente valida mais o saber dos colegas ao comparar com o dos didatas, já que há uma vinculação direta com o *savoir-faire* da sala de aula.

O trabalho com *reagrupamento coletivo* também é uma proposição do bloco inicial de alfabetização. Nesse desenho, o estudante, na primeira semana de aula, é submetido a uma avaliação diagnóstica. Esta tem o objetivo de conhecer as apropriações já concretizadas pelas crianças, bem como analisar as etapas de

---

<sup>2</sup>Coordenação Pedagógica é um espaço criado para viabilizar a coordenação interna e externa para o exercício de atribuições pedagógicas que promovam a aprendizagem do aluno, tendo em vista que é um tempo para a organização de atividades para a turma e objetiva promover formação continuada no âmbito da escola.

aprendizagens nas dimensões da leitura e da escrita. Com os resultados obtidos individualmente, o professor terá elementos que auxiliará sua prática pedagógica, de modo que clarificará os objetivos a serem atingidos ao final de cada etapa. O reagrupamento é feito pelo professor regente, obedecendo o nível de cada um. As crianças podem ser agrupadas no âmbito da própria sala (intraclasse), entre turmas de uma mesma etapa ou etapas distintas (interclasse), ou entre turmas de uma mesma etapa ou de etapas distintas em turnos contrários (extraclasse).

Outro princípio do BIA é o *projeto interventivo*, entendido como um processo de acompanhamento efetivo junto aos estudantes que carecem de maior mediação, sobretudo os que apresentam uma distorção idade-ano. Nessa proposta, são elaboradas atividades diferenciadas, considerando o nível de cada aluno e o contexto de desenvolvimento de cada turma.

Segundo a proposta vigente, o projeto interventivo propõe,

Superar as práticas habituais, monótonas, descontextualizadas do projeto educacional, proporcionando situações de aprendizagens em que os alunos aprendem a fazer, errando, acertando, pesquisando, levantando hipóteses, experimentando, investigando, refletindo, construindo, intervindo, concluindo com conteúdos diversificados, gerando situações de aprendizagem reais e significativas, trabalhando com conteúdos de forma interdisciplinar e contextualizado (DISTRITO FEDERAL, 2009, p. 43).

Ao elaborar o projeto interventivo, o professor lança mão de atividades pensando em um aluno real, descartando práticas que conduzem o educando à repetição. É importante entender como ocorre o processo de aprendizagem do sujeito, para, então, fazer intervenções pontuais onde ele possa atuar de forma ativa, interdisciplinar e contextualizada, atendendo aos aspectos cognitivos, emocionais e sociais. O trabalho com projeto é uma atividade intencional, por meio da qual a pessoa identifica um problema, toma atitudes frente a ele e procura resolvê-lo (CORTESÃO, 1993).

Em suma, a proposta destaca que, nesse processo interventivo, as dificuldades iniciais vão sendo sanadas, contudo, outras dificuldades mais complexas vão aparecendo. Ao sanar hipóteses, aparecem novos desafios (DISTRITO FEDERAL, 2009).

A proposta pedagógica do BIA chama a atenção para priorizar as quatro práticas de alfabetização, são elas: “prática de leitura e interpretação, prática de

produção textual (oral e escrita), prática de análise linguística e prática da produção de atividades de sistematização do sistema de notação alfabética” (DISTRITO FEDERAL, 2009, p.45).

Pontua que, desde o ingresso na escolarização, na alfabetização, a criança precisa vivenciar toda a complexidade da língua, e que esse sujeito não é uma tábua rasa e, sim, possuidor de vários saberes. Portanto, deve-se partir das potencialidades já existentes para, então, avançar e progredir na construção do conhecimento.

Embora não seja foco de nosso estudo, assinalamos que o BIA adota a perspectiva teórico-metodológica da avaliação formativa que, de acordo com Hadji (2001), tem uma dimensão processual, subjetiva e não possui um fim em si mesma, não classifica, tampouco seleciona, mas, ao contrário, visa os processos de aprendizagem dos educandos, destacando os aspectos cognitivos, afetivos e relacionais. Tem um caráter de diagnóstico, avaliando onde residem as dificuldades das crianças, conforme acentuado pelo documento do BIA (DISTRITO FEDERAL, 2009).

Na avaliação formativa, prevalecem os conceitos qualitativos em relação aos quantitativos. Essa perspectiva depende da participação de cada um, tem um caráter de continuidade e procura a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Nessa mesma direção, Perrenoud (1993) interpreta a avaliação como o processo que,

[...] ajuda o aluno aprender e o professor a ensinar. A ideia base é bastante simples: a aprendizagem nunca é linear, procedem por ensaios, por tentativas e erros, hipóteses, recuos e avanços: um dar respostas e regulações sob diversas formas [...] (PERRENOUD, 1993, p. 173).

Nessa perspectiva, a avaliação não deve considerar tão somente os acertos, mas, também, os erros. Da mesma forma, não se restringe à atribuição de nota, mas que as crianças estejam constantemente percebendo em que etapa de aprendizagem se encontram. O professor precisa ficar atento ao aspecto individual de cada um, para que possa oportunizar uma aprendizagem de forma global, avaliando o aluno como um ser integral.

Embora não seja o foco desse estudo, a partir dessas reflexões acerca do processo avaliativo, é possível percebermos a amplitude que a proposta dos ciclos

alcança, já que traz uma perspectiva de formação, de tratamento do erro, da heterogeneidade, de avaliação, de planejamento, de ensino de língua portuguesa. É sobre esse tema que nos deteremos na próxima seção teórica. Que perspectivas teórico-metodológicas vêm norteando esse campo? Não é por acaso que intentamos, nesse estudo, a analisar os processos didáticos e pedagógicos, oriundos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na prática docente. A seguir, trazemos a discussão da área de linguagem, visto que nosso foco é, também, o ensino de língua portuguesa nos anos iniciais.

### **1.3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ENTRE ANTIGAS E NOVAS PROPOSIÇÕES**

A presente pesquisa se situa no campo do ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental, portanto, integrou a tessitura teórica o debate em torno dos campos da alfabetização e do letramento. Assinalamos, desde já, que se trata de áreas multifacetadas, porém, com um inevitável diálogo, conforme acentua Soares (1998). Em se tratando da área de alfabetização, Mortatti (2000) sublinha que a preocupação com uma política nesse campo só ocorreu em 1930.

Sob a coordenação da autora supracitada, em 2012 foi realizado um estudo intitulado: *Cartilhas escolares – ideários, práticas pedagógicas e editoriais: construção de repertório analítico e de conhecimento sobre a história da alfabetização e das cartilhas*. A pesquisa iniciou-se pelos estados de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Mato Grosso – observando o recorte temporal entre 1870 a 1996. A finalidade era entender a história da alfabetização, da educação, dos impressos, dos métodos de leitura, da história intelectual de autores regionais, entre outros. Buscavam pistas para desvendar lacunas da própria história da alfabetização nos estados pesquisados.

Após o mapeamento e análise das fontes regionais, os autores confirmaram não apenas os livros ou as disputas de métodos, mas compreenderam, também, como eram empreendidas, as táticas de práticas da leitura e da escrita, os aspectos dos materiais ou consumo em cada estado, a circulação dos livros, entre outras particularidades que envolvem a história da alfabetização. Para além, identificaram, também, quais as instituições que mais se apropriaram do fenômeno investigado, no caso, a alfabetização (MORTATTI, 2012).

Dadas as descobertas, surgiu a necessidade de situar a história da alfabetização num campo do conhecimento, a percussão metodológica, isto é, a urgência em conceituar a área. Para esse fim, precisaram considerar os seguintes pressupostos,

1. O que caracteriza o conteúdo da aprendizagem da escrita e sua relação com o que chamamos de alfabetização; 2. A identificação do momento em que esse ensino/aprendizagem ocorre, ou seja, do tempo da aquisição de uma competência gráfica; 3. A identificação das técnicas intelectuais que são construídas para que a escrita, como sistema e como prática, seja transmitida às novas gerações e como isso envolve metodologias e racionalidades gráficas presentes nos materiais (MORTATTI, 2012, p.179).

Numa tentativa de identificar o fenômeno, tomaram como recorte o conceito de alfabetização, assumindo como foco os processos de aquisição de habilidades individuais, específicas (MORTATTI, 2000). No entanto, denunciaram esses dispositivos em estudos anteriores e, com efeito, não só o fator alfabetização deve ser considerado, mas todos os procedimentos que envolvem esse processo, tais como: “as habilidades e pedagogias empreendidas, os sujeitos, o caráter social, histórico, cultural, político, discursivo e ideológico da área de estudo” (MORTATTI, 2000, p.180); Ou seja, precisavam levar em conta tudo o que permeia o processo de alfabetização, nisso, inclui-se os sujeitos, os espaços, os materiais, quesitos indispensáveis na aquisição da escrita.

Para clarificar, Mortatti (2000) relata que foi preciso decifrar alguns termos que apareciam no corpus encontrado, o que eles significavam para, então, construir o discurso. Esses eram: “leitura, primeiras letras, rudimentos da escrita”. O entendimento da autora foi que eram termos herdados na própria cultura escrita, mas, também, poderia ser confundido para classificar um nível escolar, exemplo: “escola de primeiras letras” (MORTATTI, 2000, p. 180).

Entenderam que rudimentos da escrita seria um aprendizado primeiro. O aprendiz, ao se apropriar dessa *tecnologia*, progredia e teria condição de outras práticas de leitura. Em alguns materiais estudados, ficou evidente que o método de leitura marcava bem a aprendizagem primeira. Era uma espécie de ritual de passagem. Ainda segundo a autora,

Enquanto a escolarização e a cultura escolar conformam o tipo de aprendizagem de certo período de vida da criança e jovens,

configurando novas técnicas para o manuseio de objetos da cultura escrita e modos de transmissão do sistema de escrita, o saber ler e escrever no uso social aparece na reforma eleitoral brasileira em 1870 (MORTATTI, 2000, p.181).

Foi percebido que, a partir de uma restrição, no caso, o voto, pode ter surgido a concepção de alfabetização. Os cidadãos que não soubessem ler e escrever eram apontados como problema nacional, os analfabetos do século XIX. Os sujeitos teriam que saber assinar o nome, ter assinatura reconhecida e escrever, de forma autônoma e individual, o nome do candidato. Vale ressaltar que uma pessoa pode fazer todos esses rituais sem ser alfabetizado, apenas desenhando o que foi memorizado. Reconhecemos, entretanto, que essa diferenciação teórico-metodológica entre representações/notações internas e externas se traduz numa concepção contemporânea que integra o processo de alfabetização.

A década de 1930, conforme Mortatti (2000), marca um momento singular para o campo da alfabetização, já que, ao contrário do que ocorria, passou a ocupar a atenção da esfera educacional, de modo a inspirar políticas para essa área. Como sublinha a autora, de lá para cá os eixos de leitura, escrita e cálculo passaram a atuar como termômetros nas avaliações externas e testar, portanto, o nível de eficácia do sistema educativo nas aprendizagens.

Outra década de efervescência nesse campo foi a de 1980, momento em que, em nosso país, os antigos métodos de alfabetização ocupavam espaço notório nas propostas, processos de ensino. Entretanto, o fracasso nas primeiras séries, de acordo com o que sublinhamos na seção dos ciclos, insistia em permanecer. Sobre esse assunto, Soares (2017, p.14), nos anos de 1980, chamou a atenção para o fracasso na alfabetização, visto que “muito se tem escrito e pesquisado a respeito desse problema, entretanto, uma análise desses estudos e pesquisas revelou uma já vista, mas incoerente, massa de dados não integrados e não conclusivos”. Cada área do conhecimento, tais como Psicologia, Linguística e Pedagogia, lança um olhar independente sobre o problema, questiona o aluno, o contexto cultural, o professor, o método e o material didático (SOARES, 2017).

É inquestionável que a alfabetização se trata de um processo complexo, no qual estão envolvidos vários aspectos, indissociáveis entre si. Soares (2017) aponta para a revisão de todas as perspectivas, análises e estudos, culminando para um estado da arte na área da alfabetização, tendo em vista que é uma área que

apresenta pluralidades. A autora indica três facetas como possíveis categorias: *conceito de alfabetização, a natureza do processo de alfabetização e os condicionantes do processo de alfabetização.*

Soares (2017) salienta sobre os encargos que, por vez, querem atribuir à alfabetização, inclusive caracterizando-a como um processo permanente, que se alonga por toda a vida do aprendiz. Para a autora, etimologicamente,

O termo alfabetização não ultrapassa o significado de levar à aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar o sistema notacional da escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na competência em alfabetizar (SOARES, 2017, p. 16).

Em sua gênese, alfabetização tem caráter específico. Em se tratando de língua materna, seja oral ou escrita, são processos permanentes que não se interrompem, todavia, precisa-se particularizar a aquisição da língua e seu processo de desenvolvimento, conforme realça Soares (2017).

Quando se pensa em alfabetização no mundo escolarizado, logo se vincula à ideia de saber ler e escrever. Na contemporaneidade, a alfabetização não está focada, somente, no sistema de escrita alfabética, mas, também, na apropriação da leitura, compreensão e produção textuais de curta extensão (MORAIS, 2012). Nessa linha de pensamento, dominar o sistema alfabético de escrita não é um processo que encerra as possibilidades de conceber um sujeito alfabetizado. Estar nessa condição no mundo da educação formal, significa a apreensão do processo de compreensão/expressão de significados, “se refere à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leituras, escrita e as chamadas práticas de linguagens. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, instrução formal” (TFOUNI, 2006, p.9). Com isso, ampliamos a concepção de alfabetização e apreendemos uma linha tênue entre esse campo e o do letramento. De acordo com Morais (2012), não há um relógio biológico indicando o momento de iniciar esse processo. O autor assinala, ainda, que é importante oportunizar o sujeito a interagir com o sistema alfabético de escrita desde a educação infantil sem que, com isso, se crie um estágio de prontidão para a

alfabetização. O letramento, por outro lado, assume um caráter longitudinal que ultrapassa o processo de escolarização.

Ao trazermos à tona, nesse estudo, o debate em torno de uma política de formação continuada do professor alfabetizador (PNAIC), vinculada ao que preconiza o artigo 5 do Plano Nacional de Educação, entendemos, assim como Morais (2012), que é preciso reduzir o *apartheid educacional* em nosso país por meio da alfabetização na idade certa. Não dá para aceitar que estudantes concluam o primeiro segmento do ensino fundamental sem terem se apropriado do sistema de escrita alfabética. Para tanto, reiteramos, é importante, numa perspectiva lúdica, oportunizar o estudante, desde a educação infantil, a brincar com as palavras e suas unidades linguísticas, a ler e recontar textos do universo infantil e, assim, está inserido em práticas de linguagem significativas.

Conforme sublinhamos anteriormente, Morais (2012) considera que as concepções de alfabetização e de estar alfabetizados são históricas, portanto,

Variam ao longo do tempo. Nas seis últimas décadas, mudamos radicalmente nossas concepções sobre esses temas. Se nos anos de 1950, em nosso país, ainda tomávamos por alfabetizado quem sabia assinar o nome, hoje cobramos que os recém-alfabetizados sejam capazes de ler e compreender pequenos textos, além de produzir pequenos textos (MORAIS, 2012, p. 15).

Época de intensas mudanças, de modo que, para ser considerada alfabética, a pessoa precisava saber ler e escrever. Na contemporaneidade, o indivíduo tem que dominar a leitura, a escrita e ainda ser capaz de ler, compreender e produzir pequenos textos. Já nos anos 1980, com forte influência de teorias de inspiração construtivistas, houve vários questionamentos no campo da pesquisa aos métodos tradicionais de alfabetização: analíticos e sintéticos, de modo que se viveu um período denominado por alguns autores, tais como Mortatti (2010) e Soares (2017), de *desinvenção da alfabetização*. Período marcado pela perda da especificidade desse campo, momento em que, gradativamente, o letramento foi ganhando espaço nas proposições curriculares e, mais tarde, nos livros didáticos (final da década de 1980).

Conforme acentuam aquelas autoras, os métodos tradicionais não deixaram de existir, porém não estavam mais na tônica oficial das propostas. Com essa onda da *desinvenção da alfabetização*, as crianças só precisavam estar em um ambiente

letrado, vivenciando práticas de leitura e produção de textos espontâneos, desprovidas de intencionalidade e condução do processo de ensino e de aprendizagem. Isso seria negligenciar procedimentos importantes, tendo em vista a necessidade de sistematizar a escrita alfabética, de acordo com Morais (2012).

O autor indica, de forma explícita, a necessidade da reinvenção da alfabetização, tendo em vista que os professores precisavam recorrer a metodologias de alfabetização que trouxessem para o centro do ensino uma sistematicidade na didatização do sistema de escrita alfabética articulado às práticas letradas. Não se tratava, portanto, de ressurgir métodos antigos, posto que o autor os considera arraigados de suposições equivocadas, do ponto de vista epistemológico, além de desconsiderar todo o processo evolutivo desenvolvimentista realçado pela teoria da psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985). Nesse caso, a escrita alfabética é concebida como um sistema e não como um código, tal como apregoado pela perspectiva empirista associacionista preconizada pelos métodos tradicionais.

A teoria da psicogênese da língua escrita, elaborada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), parte do pressuposto que o problema da aprendizagem da leitura e da escrita vinha sendo evidenciado como uma questão de métodos: sintéticos e analíticos. No primeiro bloco, encontramos o alfabético, o fônico e o silábico. Já o segundo, palavração, sentencição e o global (MORAIS, 2012).

Segundo Soares (2018), de 1876 a 1890, as instituições viraram um palco de disputas entre o método de palavração e dos antigos métodos sintéticos. O de palavração se apresentou como novo e contemporâneo, pelo fato de defender que o sujeito da aprendizagem teria mais oportunidades de entender a partir da palavra e não a partir do fonema, da letra, da sílaba.

Nos diversos períodos históricos, nenhum método oficial de alfabetização se tornou único nas instituições brasileiras, visto que sempre houve resistência, rupturas e permanências em torno dos projetos políticos que se apresentavam com um viés de modernidade no contexto educacional. Para Soares (2017), a

Consequência da indefinição de como garantir esse domínio, o método para a aprendizagem inicial da língua escrita tornou-se, já então, uma questão, uma dificuldade a resolver; e como consequência de diferentes respostas sugeridas para essa dificuldade, o método tornou-se um objeto de controvérsias e polêmicas (SOARES, 2017, p. 16).

Ao defendermos um ensino ancorado nos antigos métodos, estamos corroborando com uma prática que engessa os processos de ensino e aprendizagem, visto que o método traz, em seu bojo, a necessidade da utilização do passo a passo, não permite, com isso, ultrapassar etapas. Se o professor se pautar pelo método fônico carece de seguir o que ele prevê, da mesma maneira quem opte pelo silábico indiscutivelmente, como uma imposição pronta e acabada.

A cada momento, os defensores de algum método entravam em questão para aderir outro justificando que era mais apropriado para o processo de aprendizagem. Para isso, desqualificavam aquele que estava em curso, tratando-o como tradicional, retrógrado, inapropriado. Era uma querela interminável. Os movimentos de resistência, sempre em alternância, estiveram presentes, de modo que outros métodos estavam ali no chão da escola, concorrendo com o método oficial.

Entretanto, com as contribuições da teoria da psicogênese da língua escrita, já entendemos que o sujeito se apropria de um sistema, não de um código de transcrição das unidades sonoras. Para isso, terá que responder a duas questões: o que a escrita nota e como ela cria essas notações (MORAIS, 2012). Mortatti (2000) classifica o método antigo como *método do absurdo*, sendo esse,

Condenado pelo seu próprio absurdo com o qual martirizam-se míseras crianças, lastimável é que, em algumas de nossas escolas, retardatárias em acompanhar o progresso do ensino, ainda se ouça a voz infantil proferir com penoso acento, e como que implorando compaixão; b+a = ba; b+e = be; b+i = bi; b+o = bo; b+u = bu (MORTATTI, 2000, p. 55).

Nessa perspectiva, infelizmente, em muitas instituições escolares, ainda é recorrente o uso da língua escrita como um código, processo que intensifica o ritual de as crianças ficarem durante parte do tempo escolar repetindo, insistentemente, as letras do alfabeto, por acreditar que isso as levará numa situação posterior a dominar o sistema de escrita alfabética, como se a escrita fosse apenas uma técnica de transcrição de sons e letras.

Morais (2012) opta por evitar, ao máximo, as expressões: *código*, *decodificar* e *codificar* - por entender a vinculação desses termos a uma imagem errônea e falsamente simplificada do trabalho cognitivo que qualquer aprendiz precisa fazer para se alfabetizar. O processo mental vivido pelo sujeito é complexo e implica dimensões diferenciadas e multifacetadas. Não é apenas converter os sons em

letras, demandando notações no sentido de o educando não ser aquele que treina e memoriza o alfabeto para, depois, fazer combinações e, sim, aquele que a partir de um ensino que priorize as propriedades da escrita alfabética, possa operar autonomamente com o sistema.

O autor supracitado aponta que esses processos de *codificar* e *decodificar*, por meio dos métodos tradicionais, trata a criança como um ser que concebe as unidades internas das palavras tal como o fazem os indivíduos já alfabetizados. Parte da proposição que o sujeito já tenha internalizado, sem nenhum obstáculo ou empecilho, as estruturas de letras e sons. Esse processo não traduz a rica e árdua trajetória por ele trilhada na reconstrução desse sistema gerativo.

Para Soares (2009, p. 19), “alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam”. Na contemporaneidade, esses dois campos são marcados por uma linha tênue, conforme já atestado, já que ser alfabetizado hoje implica, além de reconstruir a base alfabética de escrita, ler, compreender e produzir textos de curta extensão.

Entretanto, alerta-nos Morais (2012), em concordância com os pressupostos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012), não dá para estender o processo de alfabetização para além do primeiro ciclo (anos iniciais do ensino fundamental), período em que o aprendiz, oficialmente, já teria compreendido significativas relações grafofônicas da língua. O autor sublinha que é possível, e desejável, que, na transição da educação infantil para o ensino fundamental, haja um trabalho com a escrita alfabética pautado em situações lúdicas. De acordo com Morais (2012), esse processo não é norteado por um estágio de prontidão, conforme já assinalamos. Em continuidade, o autor chama a atenção para aspectos em que “se o fracasso da alfabetização tem sido um mal que atinge quase que somente as crianças pobres, consideramos que um grande problema tem sido a aceitação desse estado de fracasso em nossa sociedade [...]” (MORAIS, 2012, p. 23). A partir dessa perspectiva, esse fenômeno na alfabetização foi se naturalizando. A classe minoritária, os pobres, vivem, conforme realçamos anteriormente, em condições de apartheid social dentro de um mesmo sistema de educação, que deveria assegurar um ensino com igualdade e equidade para todos.

A apropriação do sistema de escrita alfabética é crucial para uma maior autonomia na leitura e nas produções textuais. Por essa razão, autores como Morais (2012) e Soares (2017) defendem a perspectiva de alfabetizar letrando, de modo que o sujeito se aproprie desse objeto de conhecimento ao mesmo tempo em que aprende a linguagem na qual se usa nos diversos tipos e gêneros textuais. Inclusive, esse aprendizado não é natural, requer ensino sistemático e, portanto, uma formação inicial e continuada que priorize essa perspectiva.<sup>3</sup>

Ao nos reportarmos, especificamente, ao campo do letramento, frisamos que essa palavra apareceu, pela primeira vez, em 1986 no campo acadêmico pela então autora Mary Kato, denotando indefinição por se tratar de uma palavra recente no vocabulário da educação e das ciências linguísticas. Para Soares (2017, p.16), “o que explica o surgimento dessa palavra é o fato de que novas palavras são criadas (ou às velhas palavras dá-se um novo sentido) quando emergem novos fatos, novas ideias, novas maneiras de compreender os fenômenos”. Não menos intrigante é que ele aparece num dicionário da língua portuguesa, editado há mais de um século, no então: dicionário contemporâneo da língua portuguesa. Em consonância, a autora descreve que “o verbete letramento caracteriza a palavra como *ant*, isto é, *antiga*, *antiquada*, e lhe atribui o significado de escrita” (SOARES, 2017, p.16).

A partir de Soares (2017, p.17), o conceito etimologicamente da palavra letramento veio da “tradução para o português da palavra inglesa *literacy*, do latim *litera* (letra) com o sufixo – *cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (como, por exemplo, em *innocency*, a qualidade ou condição de ser inocente)”. No caso brasileiro, os dois campos vêm, a partir de algumas proposições, sendo articulados, já que Morais (2012) destaca a importância de alfabetizar numa perspectiva para o letramento. A luz de Soares (2017, p.18) enfatizamos que “o sentido que tem o letramento, palavra que criamos traduzindo ao pé da letra do inglês *literacy*: letra - do latim *littera*, e o sufixo – *mento*, que denota o resultado de uma ação”.

A esse respeito, Mortatti (2004) enfatiza que o

Letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou, mais especificamente, grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita em que esta, sobretudo por meio do

---

<sup>3</sup>Abordaremos a temática da formação na próxima seção.

texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem (MORTATTI, 2004, p. 98).

A autora atribui a importância da escrita numa sociedade grafocêntrica pelo fato da possibilidade de os indivíduos se organizarem em torno dela. O letramento influencia não somente os sujeitos com a sociedade, mas, também, propicia relação intrínseca entre eles.

Em consonância, Soares (2017) clarifica que,

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada. Ela passa a ter uma outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente (SOARES, 2017, p. 37).

Um sujeito dito letrado ultrapassa as práticas escolares, e este, efetivamente, insere-se num contexto social, onde é influenciado e impacta seus pares. Empodera-se de práticas que promovem o desenvolvimento e o engajamento com os problemas sociais. Ele pode não mudar de classe social, mas tem um novo olhar para os problemas que giram em torno do social, cultural e político da sociedade em que está inserido.

Sobre esse assunto, Tfouni (2006) destaca que

O letramento focaliza os aspectos sócios históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas. Desse modo, o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social (TFOUNI, 2006, p. 9 -10).

O letramento se torna essencial no processo de alfabetização em virtude dos aspectos de leitura desenvolvidos e trabalhados, em sala de aula, estarem voltados para as questões sócio históricas.

Conforme sublinhamos, a alfabetização, alinhada ao que prevê documentos de base legal, bem como alguns autores, a exemplo de Morais (2012), pode ser enfocada de maneira lúdica desde a transição da educação infantil para o ensino

fundamental e ser consolidada até o terceiro ano desse segmento, assegurando as convenções grafofônicas. O letramento é contínuo, portanto, segue por toda a escolarização e a ultrapassa. É crucial, porém, pensar numa progressão desse ensino já que há gêneros textuais, por exemplo, que se prestam a um trabalho de alfabetização. Esse tema é explorado em pesquisas, tais como: Oliveira (2010) e Perfeito (2019).

Configurando-se como uma política de formação continuada de professor alfabetizador, o PNAIC reúne um material teórico-metodológico que se alinha a perspectiva aqui tecida: a de alfabetizar numa perspectiva para o letramento. A propósito, articulamos essas especificidades do ensino de língua portuguesa nos anos iniciais com o eixo da formação docente, tema que exploramos a seguir.

#### **1.4 FORMAÇÃO DOCENTE: TECENDO DIÁLOGOS NA DIMENSÃO CONTINUADA**

A presente seção discute concepções de formação docente à luz do PNAIC, tecendo um diálogo nacional e local no que tange aos programas de formação continuada. Ressaltamos que o objetivo central do nosso estudo é analisar implicações desse programa nas práticas pedagógicas de professores da rede de ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, observando rupturas e permanências<sup>4</sup>.

##### **1.4.1 Programas de formação continuada: um diálogo nacional e local**

Para iniciar uma discussão sobre o PNAIC, é necessário situá-lo no campo de políticas de formação continuada de professores alfabetizadores. Para tanto, iremos trazer para o debate conceituações macro da formação docente.

De acordo com Nóvoa (1992),

A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimento ou de técnicas, mas assim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. A formação vai e vem, avança e recua,

---

<sup>4</sup>Rupturas: Ato ou efeito de romper; um rompimento; uma interrupção; (INFOPÉDIA, 2020).

Permanências: Ato de permanecer, de se manter onde estava; uma qualidade ou estado do que é constante, duradouro ou definitivo; condição do que conserva ou continua; (INFOPÉDIA, 2020).

construindo-se num processo de relações ao saber e ao conhecimento (p. 13).

A formação acontece no âmbito da intencionalidade, onde os sujeitos se juntam para promover momentos de inteiração, de forma a contribuir para o desenvolvimento profissional, caracterizando dimensões outras para um ensino transformador e reflexivo de sua própria prática docente.

E, nesse viés, analisamos a perspectiva da formação inicial na vida do professor alfabetizador que permite, sem dúvidas,

Possibilitar o desenvolvimento do professor como pessoa, como profissional e como cidadão. Constitui-se ou, pelo menos, deveria constituir-se em meta principal da formação inicial. Compreender que o desenvolvimento de competências profissionais na docência é um mecanismo possível de ser aprendido na formação docente, faz com que o futuro professor reconheça as abordagens conceituais sobre a alfabetização na perspectiva do letramento, a condição geradora de uma docência inclusiva. Permite, ainda, distinguir as propostas de alfabetização discriminatórias das propostas emancipadoras, articular o estudo do binômio teoria e prática a partir de experiências pedagógicas do cotidiano escolar, sendo protagonista de situações de aprendizagem que contemplem o desenvolvimento do indivíduo de forma plena e cidadã (PEREIRA, 2012, p. 28-29).

Para o autor, a formação inicial contribui para o professor lidar com condições adversas da sala de aula e de sua prática que relacionam e interferem na qualidade e no trabalho da alfabetização. É oportuno pontuar que essa articulação teórico-prática, na formação inicial, possibilita que os cotidianos se encontrem (acadêmico-científico e da prática escolar cotidiana), conferindo, dessa forma, um entrecruzamento real desses campos. Não há, desse ponto de vista, uma aplicabilidade dos saberes teóricos tais como foram pensados, mas uma apropriação (CERTEAU, 1994) marcada pelo processo de didatização dos saberes (CHEVALLARD, 1991).

A despeito da formação continuada, Garcia (1999) sublinha que esta permite aos professores favorecer questões de investigação e de propostas teóricas e práticas. É surpreendente o que nos indica Chartier (2007) sobre a formação docente. Acompanhando a prática de uma professora do curso preparatório (crianças com cinco anos de idade), ao longo de um ano letivo, a autora nos conduz a reflexões precípuas nessa área, de modo que os dois campos: teórico e prático, se entrecruzam. Entre outros aspectos, ficou claro que a mestra possuía uma expertise

no desenho e gestão de sua classe, considerando, inclusive, as aulas de linguagem por meio de ateliês: escrita, leitura, grafismo, mas a articulação de suas escolhas didáticas e pedagógicas pareciam não estar, ainda, num campo explícito de articulação com os saberes teóricos. Essa tomada de consciência, acoplada àquele terreno, parece ter influenciado seu modo de ver o processo de pesquisa em sua turma. De acordo com Florence (a professora pesquisada), o estudo contribuiu não com sua prática, exatamente, mas com sua atuação como formadora do Instituto de Formação de Mestres. Essa experiência de pesquisa, que ultrapassa as linhas desse texto, demonstrou que, para atender o cotidiano diário, a professora vinha se valendo de sua experiência e, certamente, da troca entre colegas, mas não parecia acionar, pelo menos com sistematicidade, conhecimentos teóricos oriundos de sua formação acadêmica. E precisava? Entendemos que não, pelo menos não diretamente, considerando as especificidades dos saberes do cotidiano escolar. Por outro lado, entendemos que é preponderando a apropriação teórica, asseverando, claro, que a prática docente possui uma lógica singular, marcada pelo que Chartier (2007) denomina de coerência pragmática, cujo desenho é caracterizado por um mosaico multifacetado.

Retomando a discussão da formação numa perspectiva macro, apoiamo-nos em Nóvoa (1992) que sublinha que esta é um alicerce na vida do trabalhador e, conseqüentemente, do professor. Portanto, não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimento ou de técnicas, mas é uma ferramenta que se dá no trabalho da própria criticidade da prática docente e da identidade. A formação continuada vai e vem no trabalho desenvolvido na escola, avança e recua, construindo-se num processo de relações ao saber e ao conhecimento da ação.

Diante disso, Soares (2017) pontua que

[...] a formação do alfabetizador [...] exige uma preparação do professor que o leve a compreender todas as facetas (psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística) e todos os condicionantes (sociais, culturais, políticos) do processo de alfabetização, que o leve a saber operacionalizar essas diversas facetas (sem desprezar seus condicionantes), métodos e procedimentos de preparação para a alfabetização (p. 28).

Um dos problemas, em nosso entendimento, com essas políticas, é o fator da descontinuidade dos programas de formação em nosso país. Em se tratando do

campo da alfabetização, explicitamos, no Quadro 1, uma linha temporal histórica de alguns deles.

**Quadro 1 - Programas de formação de professores alfabetizadores**

<b>2000</b>	PROFA - Programa de Formação de Alfabetizadores
<b>2003</b>	PBA - Programa Brasil Alfabetizado
<b>2006</b>	Programa de Pró-Letramento
<b>2012</b>	PNAIC

Fonte: Autoria própria a partir dos cadernos do PNAIC.

Iniciamos o diálogo com o ano de 2000 por meio do Programa de Formação de Alfabetizadores (PROFA), criado a partir de uma rede construída e consolidada por educadores de todo o Brasil e de países compromissados com a alfabetização.

O PROFA primava pelo desenvolvimento de novos encaminhamentos didáticos no âmbito das práticas de ensino da leitura e da escrita, visando formar um cidadão letrado, crítico, reflexivo e autônomo. O documento teve como fundamento a corrente teórica da teoria da psicogênese da língua escrita de Emília Ferreira e Ana Teberosky (1985). De acordo com a proposta, “o grande desafio colocado por esse curso é aprender como se pode alfabetizar crianças e adultos para que, de fato, venham a assumir a condição de cidadãos da cultura letrada. Esse não é um desafio pequeno” (BRASIL, 2001, p.3).

Para o Ministério da Educação,

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores é um curso de aprofundamento, destinado a professores e formadores, que se orienta pelo objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo o professor que ensina a ler e escrever. Por intermédio deste projeto, serão oferecidos meios para criar um contexto favorável para a construção de competências profissionais e conhecimentos necessários a todo professor que alfabetiza. Que condições são essas? Um grupo de formação permanente, um modelo de trabalho pautado no respeito aos saberes do grupo e em metodologias de resolução de problemas, materiais escritos e vídeo gráficos, especialmente preparados para o curso e uma programação de conteúdos que privilegia aqueles que são nucleares na formação dos alfabetizadores (BRASIL, 2001, p.5).

O PROFA foi criado não só para atender ao público dos professores que atuavam do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental I das escolas públicas, mas, também, contemplava os educadores da educação infantil, o que foi um grande avanço para o contexto da formação continuada de professores no âmbito da alfabetização. Contava com uma carga horária de 180 horas de duração.

O formador do curso seguia o guia de formação disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC), sendo multiplicador das práticas propostas para o desenvolvimento profissional dos educadores.

O professor ficava com a incumbência de responder, a posteriori, às questões do módulo, potencializando as relações mais relevantes que espera estabelecer com os cursistas. De posse das atividades realizadas, ele era chamado a proceder com todos os registros das aulas, portanto, não havia necessidade de devolutiva. A essa altura, cabe-nos trazer à tona, mais uma vez, a questão da fabricação das práticas, ou seja, mesmo sendo orientado a multiplicar as concepções do programa, chamamos a atenção, sempre, para a dimensão inventiva do professor, conforme acentua Chartier (2007).

De acordo com o Guia de Orientações Gerais (BRASIL, 2001), o PROFA trabalhou com a proposta de alfabetização para o letramento, considerando a dimensão sociocultural da língua escrita e do seu aprendizado. Possuía uma organização metodológica de ensino diversificada, utilizando “nomes próprios, escrita de listas, textos que os alunos sabem de cor, transformação e análise de textos diversos, reflexão sobre a pontuação, ortografia e revisão textual” (BRASIL, 2001, p.39).

Após o PROFA, temos como repercussão histórica, nesse campo, o programa Brasil Alfabetizado, criado em 2003 pelo MEC e que destaca os seguintes objetivos,

O desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes, desencadeando uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos produzidos pelos centros durante a formação docente e aqueles produzidos pelos professores em sua prática cotidiana, e a institucionalização e fortalecimento do trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica (BRASIL, 2003, p. 22).

Trata-se de um programa em colaboração com as universidades públicas que visava o aprimoramento das práticas pedagógicas, de modo a proporcionar a formação continuada para os docentes do sistema de ensino da rede. O intuito era

contribuir para a qualidade da educação, bem como para o aprimoramento intelectual dos sujeitos em uma perspectiva de suas práticas sociais, culturais e cognitivas.

Conforme frisamos, esses programas vêm sendo marcados pelo aspecto da descontinuidade por não se constituírem como políticas de Estado. Entendemos que a realidade é dinâmica e, como tal, carece de ressignificações, entretanto, conforme vimos acompanhado, não vêm ocorrendo um trabalho longitudinal com estudos dos impactos desses programas a longo prazo. Prosseguindo, o governo chega em 2006 e cria o Pró-Letramento que, de acordo com os documentos do MEC, se constitui num

Programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem de leitura, escrita e matemática nos anos ou séries iniciais do ensino fundamental. O Programa é realizado pelo Ministério da Educação (MEC), Universidades Parceiras e com adesão dos estados e municípios. Podem participar todos os professores que estiverem em exercício nos anos ou séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas (BRASIL, 2007, p.1).

O programa objetivou contribuir com a prática docente, de forma que fosse possível perceber, na aprendizagem, aqueles aspectos específicos da leitura, da escrita e da área de matemática na sala de aula, de modo que se identificasse as dificuldades, a fim de assegurar o progresso dos estudantes nessa etapa do ensino fundamental. Nesse contexto, destacamos, a seguir, os objetivos do Pró-Letramento,

Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos ou séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática; propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem; contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada; desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo universidades, secretarias de educação e escolas públicas das redes de ensino (BRASIL, 2007, p.1).

Essa formação, num formato de curso, ocorria durante 120 horas ao longo de oito meses e se dava no decorrer das coordenações do professor, isto é, fora do período de regência de sala de aula. Nela, o docente aprendia a entrar em contato

com os diferentes contextos da sala de aula e a enfrentar as dificuldades da alfabetização e do letramento. Portanto,

A formação de professores não se encerra na conclusão do curso de graduação, mas se realiza continuamente na sua sala de aula, onde dúvidas e conflitos aparecem a cada dia. Ressaltamos esse aspecto apesar da lei de diretrizes e bases trazer, em seu artigo 62, que a formação de docentes para atuar na educação básica faz-se em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...] (BRASIL, 2007, p. 27).

Pontuamos, no entanto, que a formação do professor não finda na conclusão de seu curso de graduação, tem um caráter de continuidade na sala de aula, sendo essa um espaço de surgimento de dúvidas e conflitos do seu fazer pedagógico. Na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), se forem otimizados os espaços de coordenações pedagógicas individuais (CPIs), é mais uma oportunidade de formação e discussão entre os pares e profissionais da educação que oportuniza reflexões sobre as práticas pedagógicas. Em se tratando de alfabetização, os desafios são inúmeros. Por essa razão, essa política do PNAIC assumiu notória relevância, já que se buscou estratégias que formassem um projeto de formação de professores no âmbito da alfabetização em todo território brasileiro.

Destarte, em oito de novembro de 2012 foi criado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com intuito de ser “um acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, oito anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização” (BRASIL, 2012, p. 5). As taxas de analfabetismo aumentavam a cada dia no país, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) publicados a cada dez anos, levando a uma inquietação, na época, que perdura até os dias atuais, apesar dos avanços oficiais. Uma pergunta que se faz: nossas crianças estão chegando ao 3º ano do ensino fundamental I sabendo ler e escrever? Partindo disso, o PNAIC veio, no rol da educação básica, como uma política emergencial para que, de fato, as crianças realmente estivessem alfabetizadas aos oito anos de idade. Para isso, se buscou promover o ensino do sistema de escrita alfabética desde o primeiro ano do ensino fundamental I garantindo, assim, que os conhecimentos relativos às correspondências grafofônicas sejam consolidados nos dois anos seguintes (BRASIL, 2015).

Essa política de formação continuada, de caráter emergencial no país, trouxe uma roupagem de transformação na forma de gestão dos órgãos que cuidavam da formação de professores. No caso das escolas públicas do Distrito Federal, ela ocorria nas regionais de ensino e na Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE). Essa mudança gerou uma articulação maior e mais concentrada na escola, para que se levasse à unidade dessas instituições em todo o país, e delineou que:

[...] o papel da escola, quando se trata do processo de alfabetização, é ensinar o sistema de escrita e propiciar condições de desenvolvimento das capacidades de compreensão e produção de textos orais e escritos. Isto é, desde os primeiros anos de escolarização, espera-se que os docentes planejem situações de escrita que, ao mesmo tempo favoreçam a aprendizagem do funcionamento da escrita alfabética e possibilitem o acesso aos textos escritos, de modo a garantir a inserção social em diversos ambientes e tipos de interação (BRASIL, 2012, p. 26).

A escola é o fio condutor do processo de alfabetização e, nesse viés, o professor assume um papel de protagonista na construção de sua autonomia na prática docente em sala de aula. Esse profissional tem, portanto, a incumbência de planejar as aulas, os materiais didáticos e recursos pedagógicos para viabilizar, da melhor forma possível, a aprendizagem dos alunos, ou seja, levá-los a se apropriarem do sistema notacional da escrita alfabética, lembrando que “a realização de atividades diferenciadas não implica que todos chegarão ao mesmo nível de aprendizagem; o que queremos é que o aluno se aproprie do conhecimento sistematizado” (BRASIL, 2015, p.53). Nessa perspectiva,

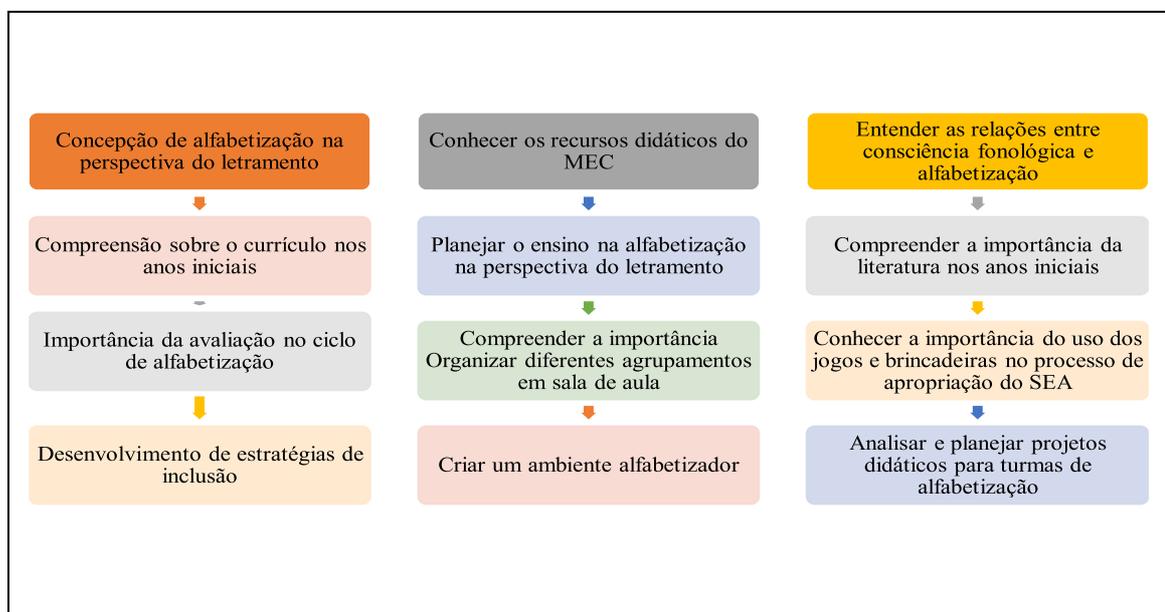
A alfabetização é, sem dúvida, uma das prioridades nacionais no contexto atual, pois o professor alfabetizador tem a função de auxiliar na formação para o bom exercício da cidadania. Para exercer essa função de forma plena, é preciso que o professor tenha clareza do que ensinar e como ensinar e sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à sua prática. A concepção adotada no âmbito do PNAIC é a da Alfabetização na perspectiva do Letramento (BRASIL, 2015, p.21).

Uma alfabetização que vai ao encontro do pleno exercício da cidadania, mas por que cidadania? Porque a criança é inserida no campo da linguagem para vivenciar práticas cotidianas envolvendo a leitura e a escrita e, portanto, atuar como sujeito que interage, autonomamente, com esses campos. Assim,

[...] a criança que ainda não ser alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de materiais escritos, e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque ainda não aprendeu a ler e escrever, mais já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, letrada (SOARES, 2017, p.24).

Notamos o quão relevante é a articulação do letramento no processo de alfabetização, e o PNAIC levou essa concepção para o âmbito da formação continuada de professores no Brasil que atuavam nas escolas públicas. E foi nessa visão que o programa delineou os seguintes objetivos destacados na Figura 1:

**Figura 1 - Objetivos da formação de professores no curso do PNAIC**



Fonte: (BRASIL, 2012, p. 31).

A partir da Figura 1, verificamos a vinculação dos diferentes objetos de saber com alguns pilares da didática fundamental, ou seja, há indicações de ensino da escrita alfabética, da literatura, como, também, há, nos objetivos, sinalizações quanto às formas de agrupamentos em sala de aula, ao processo avaliativo, ao currículo, bem como ao planejamento. Aproximamo-nos do que Chartier (2007) denomina de mudanças de natureza didática (relacionadas aos conteúdos), bem como aquelas de natureza pedagógica (formas de avaliação, planejamento, arranjos dos estudantes em sala de aula).

A seguir, continuamos esse diálogo tecendo considerações em torno do PNAIC como agente formador.

### 1.4.2 Programa Nacional da Educação na Idade certa, como agente formador

*Fui ficando só, sem cuidados. Todos os que  
Cuidavam-nos, tomaram outros rumos e,  
Com eles, foi-se o carinho de que eu vivia.  
De novo voltam a se preocupar comigo  
Não por cuidado, mas por medo.  
Porque me tornei um incômodo.  
A criança que fui chora na estrada.  
Deixei-a ali quando vim ser quem sou...  
Quero ir buscar quem fui onde ficou.  
Quero poder imaginar a vida  
Como ela nunca foi,  
E assim vivê-la vívida e perdida,  
Num sonho que nem dói.  
(Fernando Pessoa)*

Remetendo-nos à articulação entre a epígrafe que abre essa seção e seu título, de fato, sublinhamos que o PNAIC foi (e ainda é) um programa que sinaliza para uma reorganização do mosaico que caracteriza a prática docente nas dimensões didática e pedagógica. Nesse caso, a criança, por meio da consolidação da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, estaria empoderada e, de fato, *ávida a viver um sonho que não dói*, não exclui, mas, sim, a posiciona, autonomamente, na sociedade. Trata-se de uma etapa preponderante para o êxito no campo educacional.

Retomando o título dessa seção, passamos a elencar, nesse momento, os protagonistas da história do curso de formação do PNAIC: idealizadores e professores – muitas vezes, multifacetados, do primeiro ciclo do ensino fundamental – docentes que, por sua vez, assumiram o lugar de orientadores de estudos, no papel de formador(a) que, muitas vezes, se prestaram ao papel de alfabetizadores (as). Esse foi o PNAIC.

O programa surge, no cenário brasileiro, pela Portaria nº 867, em 2012, como uma missão formal imputada entre o Governo Federal, Distrito Federal, Estados, Municípios e sociedade. Seu compromisso macro era assegurar que todas as crianças estivessem alfabetizadas ao final do 3º ano do ensino fundamental, até, aproximadamente, oito anos de idade.

Seria, então, o pagamento de uma dívida social? Indagamos esse fator pelo fato de a história do Brasil sempre contar com situações em que as crianças terminam sua escolarização sem estarem alfabetizados. Careceu, então, naquele

cenário, a busca por uma alfabetização plena em que meninos e meninas tivessem garantido o direito à alfabetização.

O PNAIC aparece como transgressor por tracejar objetivos ousados; símbolo de luta que surge traçando metas de aprendizagens, propondo os seguintes eixos de atuação:

I: Formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; II. Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; III: Avaliação sistemática; IV: Gestão, controle social e mobilização (BRASIL, 2015, p.10).

Os eixos de atuação possibilitaram muitas reflexões e discussões em relação à formação continuada de professores alfabetizadores numa perspectiva para o letramento. Segundo o caderno de formação, a alfabetização deve ser vista num sentido amplo, gerida dentro dos princípios de gestão democrática e tessitura do ciclo.

A proposta de implantação de programas de formação continuada de professores alfabetizadores, nos paradigmas do PNAIC, teve suas primeiras argumentações em meados de 2008, com proposituras de um currículo renovado e ampliação do ensino fundamental para nove anos, como já realçado nesse estudo.

Ressaltamos que o PNAIC se concretizou no cenário da formação continuada, em âmbito nacional, para institucionalizar a meta 5 do PNE, que prevê que todas as crianças do Brasil estejam plenamente alfabetizadas até o final do terceiro ano do ensino fundamental (BRASIL, 2014a).

Nesse mesmo cenário, começaram especulações sobre as apropriações do conhecimento escolar pelas crianças; mobilizações e reflexões acerca de processos de formação continuada para professores dos sistemas públicos; temáticas sobre alfabetização e letramento ganharam relevância no concernente às demandas da alfabetização.

O debate nesse campo vem tomando proporções expressivas e, embora o MEC sinalize para preocupações quanto à escolaridade e desempenho dos estudantes, tendo em vista, ainda, a expressiva evasão e repetência no decorrer da vida escolar dos estudantes em fase de alfabetização, a descontinuidade das políticas de formação continuada de professores alfabetizadores só contribui para o retrocesso, impedindo avanços consistentes nessa área. O PNAIC foi desafiado a

considerar esses índices e traçar táticas que possibilitassem a diminuição dessas estatísticas nas futuras gerações (BRASIL, 2014a).

Desde a década de 1990 esses números vêm persistindo, de modo que começaram a inquietar os professores brasileiros. Desperta, nesse período, a necessidade de atender às exigências de melhoria do aprendizado dos estudantes. Portanto, entendemos que os debates e reflexões sobre melhoria na educação antecedem o PNAIC, mas encontram nesse programa um pilar de sustentação, ainda que provisório, considerando que se tratou de uma política de governo.

Ainda que de forma breve, já que não vamos nos deter nesse aspecto, sublinhamos que a tônica desse atual governo tem sido implantar, de forma coercitiva, antidemocrática, o método fônico de alfabetização, remontando o século XIX (MORTATTI, 2010) e ignorando, portanto, toda a produção científica até então tecida em nosso país. Respaldados legalmente pelo Art. 210 da Constituição Federal de 1988, que determina como dever do estado, para com a educação, “fixar conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 2012a, p. 11) reuniram-se, em 2012, representantes das secretarias de sistemas públicos de ensino, do Ministério da Educação (MEC) e universidades, representados por professores atuantes na educação básica, começaram a elaboração e produção de documentos que respaldassem a necessidade de garantia de “direitos à educação” das crianças do ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012a). Com isso, o Art. 210 da constituição de 1988 realça que a “constituição cidadã, assevera a importância do “direito à educação” como um “direito da criança”.

Essas orientações foram indispensáveis para a implementação do PNAIC, que também se respaldou na Lei 9.394 que

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, “tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meio, para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 2012, p. 05 e 06).

O PNAIC incorporou todas essas necessidades, iminentes, para fortalecer um programa que representasse uma escola democrática, que proporcionasse igualdade e equidade para todos os cidadãos diante a lei. Buscou-se, à época, otimizar políticas públicas voltadas para esse setor educativo.

Nesse sentido, lançaram uma proposta almejando, de fato, intervir na formação dos professores alfabetizadores, como eixo central, e construção de um currículo comum, que não desrespeitasse as peculiaridades dos estudantes.

O Ministério da Educação “compreende que estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos” (BRASIL, 2015, p.19).

Diante dessa compreensão, estipulou o período de três anos do ciclo de alfabetização para que as crianças se apropriem do sistema de escrita alfabética, que seja capaz de ler e escrever com autonomia textos de circulação social. Essa premissa está alinhada com o defendido por Moraes (2012). Na realidade, o autor assevera que é importante, desde a educação infantil, explorar o sistema de escrita alfabética e textos que se prestem ao trabalho com esse segmento, de maneira lúdica e sem criar um estágio de prontidão para a alfabetização. Conforme sublinhamos nesse estudo, o autor assevera, a partir dessa defesa, que é possível uma redução no *apartheid educacional* presente no cenário brasileiro.

As reuniões com os entes federativos eram constantes, a fim de que esses compromissos se efetivassem na educação brasileira, sem perder de vista a construção do sentido da identidade do PNAIC.

A formação dos professores contou com cursos de 120 horas presenciais, ministrados pelos orientadores de estudo, que também eram docentes das redes estaduais e municipais. Por necessidades que foram surgindo, em virtude a dimensão do programa e a universalidade de seu alcance, as universidades também entraram no processo de formação. Esses orientadores fizeram cursos específicos de 200 horas. Conseqüentemente, se tornavam multiplicadores das aprendizagens. Eram selecionados pela coordenação do PNAIC, com critérios estabelecidos por lei (BRASIL, 2012).

O PNAIC não direciona métodos específicos de alfabetização, no entanto, apresenta várias metodologias com intuito de subvencionar o professor para desenvolver habilidades em seus estudantes, atendendo às necessidades de sua turma e cada aluno, subjetivamente.

Segundo o documento oficial do programa, em seu artigo 15, inciso IV, as funções do professor formador são:

- a) Planejar e avaliar as atividades da formação; b) ministrar a formação aos orientadores de estudo; c) validar, junto ao coordenador-adjunto, os cadastros dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores no sistema do MEC e FNDE. d) monitorar a frequência, a participação e as avaliações dos orientadores de estudo no SisPacto; e) acompanhar as atividades dos orientadores de estudo junto aos professores alfabetizadores; f) organizar os seminários ou encontros com os orientadores de estudo para acompanhamento e avaliação da formação; g) analisar e discutir os relatórios de formação com os orientadores de estudo; h) elaborar e encaminhar, ao supervisor da formação, os relatórios dos encontros presenciais; i) analisar, em conjunto com os orientadores de estudo, os relatórios das turmas de professores alfabetizadores e orientar os encaminhamentos; j) encaminhar a documentação necessária para a certificação dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores; k) acompanhar, no SisPacto<sup>5</sup>, o desempenho das atividades de formação previstas para os 11 orientadores de estudo sob sua responsabilidade, informando ao supervisor sobre eventuais ocorrências que interfiram no programa da bolsa no período (RESOLUÇÃO/CD/FNDE, 2013a).

Por conseguinte, é de responsabilidade do professor formador as diretrizes de ensinar a planejar e usar, de forma articulada, os materiais disponibilizados pelo MEC para estudo. Tudo isso pautado nos conteúdos e encaminhamentos pedagógicos planejados, por meio das orientações prescritivas. O professor formador vai, portanto, focar o ensino de alfabetização na perspectiva para o letramento, preconizado pelo documento maior (BRASIL, 2013a).

Como dito anteriormente, o papel do professor é central, por isso, deve ser tratado como um profissional em contínua formação. Esse processo está assentado sobre os seguintes princípios:

A prática da reflexão: pautada na ação prática/teoria/prática, operacionalizada na análise de práticas de sala de aula, aliadas à reflexão teórica e reelaboração das práticas; a construção da identidade profissional: efetivada em momentos de reflexão sobre as memórias do professor enquanto sujeito de um processo mais amplo, procurando auxiliá-lo a perceber-se em constante processo de formação; a socialização: operacionalizada na criação e fortalecimento de grupos de estudo durante as formações que se espera que transcenda o momento presencial, diminuindo o isolamento profissional, intrínseco à profissão de professor que, em geral, mantém contato com pais, alunos e diretores, mas não com seus pares; o engajamento: privilegiar o gosto em continuar a aprender é uma das metas primordiais da formação continuada e

---

<sup>5</sup>SisPacto: É um sistema de acompanhamento do Pacto Nacional através da alfabetização na idade certa.

certamente faz parte da melhoria de atuação em qualquer profissão; a colaboração: para além da socialização, trata-se de um elemento fundamental, no processo de formação. Através da colaboração, busca-se a formação de uma rede que visa ao aprendizado coletivo, por meios do qual os professores exercitem a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento (BRASIL, 2014, p.10).

Esse, então, foi o PNAIC que formulou uma ação conjunta com vários setores da educação. Tendo seu início em 2012 com término em 2018. Programa de grandes proporções, com metas, objetivos e princípios bem definidos para tentar alavancar a alfabetização brasileira que contava com índices estarrecedores em relação ao ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Diante do exposto, queremos saber, ficou algo no chão da escola? Para isso, remetemo-nos, mais uma vez, ao título desse estudo quanto aos aspectos: rupturas e/ou permanências do PNAIC.

## **CAPÍTULO - 2 METODOLOGIA DA PESQUISA**

Esse estudo objetivou analisar implicações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC, na prática de professores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental (1º, 2º e 3º). Com o intento de cercarmos nosso objeto de pesquisa, explicitamos, nesse capítulo, a opção pelo tipo de pesquisa, o campo empírico, os sujeitos envolvidos, bem como as técnicas de investigação e o tratamento dos dados.

### **2.1 ITINERÁRIO METODOLÓGICO DA PESQUISA: UM ESTUDO DE NATUREZA QUALITATIVA**

Conforme explícito no título dessa seção, recorreremos à abordagem qualitativa de pesquisa, lançando mão, também, da dimensão quantitativa. Como elucida Lüdke e André (1986, p.12), esse tipo de pesquisa “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador, seu realce é no processo, naquilo que está acontecendo e não no produto ou nos resultados. Busca retratar a realidade de maneira complexa e contextualizada”. Segundo as autoras, sua metodologia se dá

‘Numa situação natural’ e está estritamente relacionada a uma pesquisa de natureza teórica e empírica. Utiliza estratégia de trabalho aberto e flexível, o que proporciona revisão constante da investigação. Esse tipo de estudo intenciona a evidenciação de conceitos contemporâneos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.31, GRIFO DAS AUTORAS).

Designamos nosso estudo como pesquisa do tipo etnográfico, por ele operar com as mesmas técnicas relacionadas à etnografia, porém, não assegura algumas características desta, a exemplo do tempo de incursão no campo empírico. Essa perspectiva envolve a observação participante, a pesquisa intensiva e análise de documentos. Acontece a imersão do pesquisador no lócus natural dos acontecimentos, com elevado grau de pertencimento e convívio com os fatos analisados. Essas características se aproximam ao nosso estudo, já que realizamos observações numa escola pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, a fim de identificar e analisar rupturas e permanências em relação ao Pacto

Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Embora a última edição tenha ocorrido em 2018, compreendemos que o alcance, bem como a identidade docente com o programa, pode refletir nas escolhas didáticas e pedagógicas de sala de aula. Uma característica a ser considerada é aquela em que existe o princípio de interação entre o pesquisador e o objeto pesquisado, sendo que aquele é o instrumento principal na produção e análise de dados. Dessa maneira, o instrumento humano torna-se um diferencial, por se tratar de uma pessoa, elemento ativo na pesquisa. Com isso, “pode fazer modificações técnicas, de coleta, se necessário, revendo as questões que orientam a pesquisa, focalizando novos sujeitos, revendo, inclusive, toda metodologia ainda durante a pesquisa” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.29).

A pesquisa de tipo etnográfico geralmente é longitudinal, já que pode durar semanas, meses, ou até anos, pois envolve um trabalho de campo. Existe a aproximação direta e prolongada, com pessoas, situações, locais, contudo, esses contatos acontecem de forma natural, o que a faz ser denominada como “naturalística ou naturalista” (ANDRÉ, 2012).

Lüdke e André (1986) chamam a atenção para a ligação entre o estudo de caso e a pesquisa etnográfica, porém apontam diferenças. Para a autora, as diferenças residem em sua aplicabilidade e áreas de conhecimento. Para fins de diagnoses, faz-se uso exaustivo de um caso, com indivíduos problemáticos, objetivando tratamento ou acompanhamento.

Em outras situações, aplica-se essa técnica em busca de mudanças, bem como para analisar o funcionamento de instituições e até para aplicar intervenções necessárias em determinadas situações. No nosso caso, embora a rede de ensino do Distrito Federal conte com vários programas de formação continuada, é indiscutível o alcance que o PNAIC teve (e tem), não configurando essa pesquisa como estudo de caso de tipo etnográfico. Conforme André (2012), o estudo de caso e suas metodologias são bastante conhecidas no campo educacional, no entanto, restringem-se a estudo descritivo de uma escola, de uma unidade, um educador, um aluno ou uma sala de aula, ou seja, uma visão estreita e rasa, da realidade que rodeia todos esses atores.

Diferentemente do estudo de caso, o de tipo etnográfico só apareceu recentemente na literatura educacional numa acepção bem clara. De acordo com Lüdke (2005), como abordagem etnográfica do estudo de caso. Para a autora, nem

todos os tipos de estudo de caso incluem-se dentro da perspectiva etnográfica de pesquisa.

Concordando com André (1995), entendemos que nossa pesquisa se alinha com a perspectiva de tipo etnográfico, já que contará com uma inserção transversal no campo empírico, acompanhando práticas de alfabetização. Além disso, concebe o pesquisador como exercendo um papel central nesse processo.

Ainda nos apoiando em alguns pressupostos trazidos pela autora, é importante sublinhar o estudo de caso, já que buscamos, em uma escola pública, acompanhar a prática de três docentes que participaram do PNAIC, objetivando apreender e analisar, em suas práticas, a influência do programa.

Percebemos que a pesquisa de tipo etnográfico vem ganhando espaço, gradativamente, ao longo dos anos, devido a sua aplicabilidade em outras áreas, a exemplo da saúde e comunicação. No campo da educação, tem assumido lugar de destaque por se tratar de uma pesquisa que aponta a realidade in loco, no nosso caso, a prática do professor.

O pesquisador tem que se despir de suas próprias convicções, buscar inserir-se no grupo sem menor pretensão de impor seu jeito de ser, seu olhar sobre o objeto, bem como menosprezar vestígios existenciais de vulnerabilidade social em que os indivíduos estão implicados. Ele se insere no grupo de tal forma que virará membro legal da comunidade, no intuito de vislumbrarem a problemática, dando ênfase ao tema em tela, para que a etnografia possa trazer um sentido, isto é, são significados culturais extraídos e geradores do próprio grupo pesquisado (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

## **2.2 Caracterização da escola**

O lócus de pesquisa foi uma escola classe<sup>6</sup> de Ensino Fundamental I, do 1º aos 5º anos, pertencente à rede de ensino da Secretaria de Estado de Educação do

---

<sup>6</sup>Escola Classe: destinada a oferecer os anos iniciais do Ensino Fundamental, podendo, excepcionalmente, oferecer a Educação Infantil: creche e pré-escola; os 6.º e 7.º anos do Ensino Fundamental e o 1.º e o 2.º segmento de Educação de Jovens e Adultos, de acordo com as necessidades da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, (DISTRITO FEDERAL, 2016, p.9).

Jardim de Infância: destinado a oferecer, exclusivamente, a Educação Infantil: Creche e Pré-Escola, (DISTRITO FEDERAL, 2016, p.9).

Centro de Ensino Fundamental (CEF): destinado a oferecer o Ensino Fundamental e o 1.º e 2.º segmentos da Educação de Jovens e Adultos, podendo, excepcionalmente, ofertar o 3.º segmento da Educação de Jovens e Adultos, (DISTRITO FEDERAL, 2016, p.9).

Distrito Federal, situada na zona urbana de Santa Maria Norte-DF (Cidade Satélite). A instituição foi fundada em 07 de março de 1994, com 12 salas de aula. Inicialmente, começou o ano letivo com aproximadamente 1.600 estudantes. Naquele período, proporcionava até a 8ª série (atual 9º ano<sup>7</sup>) e contava com oferta de ensino especial. A primeira diretora da instituição a inaugurar foi a professora Maria Rita Vieira Ferreira (DISTRITO FEDERAL, 2019).

O ano de 1995 se caracterizou como atípico, já que a escola contou com mais nove salas de aula devido à demanda escolar. A instituição passou a ser gerida por três diretores. Na ocasião da pesquisa, contava com 733 estudantes distribuídos em 34 turmas, sendo agrupados da seguinte forma:

**Quadro 2 - Distribuição de turmas**

	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	TGD <sup>8</sup>
<b>MATUTINO</b>	00	05	05	00	05	02
<b>VESPERTINO</b>	07	00	02	06	00	02
<b>TOTAL</b>	07	05	07	06	05	04

Fonte: (DISTRITO FEDERAL, 2019).

Assim, segundo os dados apresentados pelo Projeto Político Pedagógico da escola, a instituição vinha atendendo às necessidades da comunidade, haja vista que não apresentava, até então, quadro de evasão escolar, bem como percentual de distorção idade e ano (DISTRITO FEDERAL, 2019). O Quadro 3, a seguir, atesta essa informação:

<sup>7</sup>Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006: amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010.

<sup>8</sup>Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD): é uma categoria que engloba cinco transtornos caracterizados por atraso simultâneo no desenvolvimento de funções básicas, incluindo socialização e comunicação.

**Quadro 3 - Índice de reprovação, abandono e distorção**

	1º ANO 2017/ 2018	2º ANO	3º ANO 2016/2017/ 2018	4º ANO	5º ANO	Idade/Ano
<b>REPROVAÇÃO</b>	1,55%	0,0%	5,98% 4,11%	0,78%	0,8%	-
<b>ABANDONO</b>		0,0%			0,8%	-
<b>DISTORÇÃO</b>	1,68%	0,0%	12,33%		3,2%	2.12%

Fonte: (DISTRITO FEDERAL, 2019).

O Quadro 3 indicou o recorte temporal de 2016 a 2018 na escola pesquisada sobre o índice de reprovação, abandono e distorção de idade/ano. Vale ressaltar que, nesse panorama, não inserimos os percentuais dos alunos ANEE's (alunos com necessidades educacionais especiais), visto que não havia, na ocasião da pesquisa, esses dados.

Para compreender o perfil e público que estamos investigando, traçamos a formação acadêmica e atuação profissional das docentes que contribuíram com o estudo, conforme consta no Quadro 4:

**Quadro 4 - Formação acadêmica e atuação profissional das docentes pesquisadas**

<b>FORMAÇÃO ACADÊMICA DAS PROFESSORAS DA ESCOLA</b>			
<b>ESCOLA "A"</b>			
	<b>P1 1º ANO</b>	<b>P2 2º ANO</b>	<b>P3 3º ANO</b>
<b>ENSINO MÉDIO</b>	Magistério	Magistério	Científico
<b>GRADUAÇÃO</b>	Pedagogia – 2005	Pedagogia–2006	Pedagogia- 2010
<b>PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU</b>	Psicopedagogia Psicomotricidade	Psicopedagogia Gestão e Orientação Educativa	Neuropedagogia
<b>ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO</b>	20 anos	18 anos	12 anos
<b>ATUAÇÃO EM TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO</b>	11 anos	12 anos	6 anos
<b>TEMPO DA SEEDF</b>	20 anos	18 anos	8 anos
<b>CURSOS NA ÁREA DE ALFABETIZAÇÃO</b>	Pró-letramento PNAIC	Pró-letramento PNAIC	Pró-letramento PNAIC

Fonte: Produzido pela autora.

Para resguardar as identidades das professoras pesquisadas, fizemos uso das seguintes nomeações: P1 (professora 1 - 1º ano); P2 (professora 2 - 2º ano) e P3 (professora 3 - 3º ano).

A professora P1 atuava como regente numa turma do 1º ano, com 17 estudantes. Possuía conforme Quadro 4, o curso normal médio (antigo magistério), graduação em pedagogia, concluindo o curso em 2005. Coursou especialização (lato sensu) em psicopedagogia e psicomotricidade. Indicou 20 anos de atuação no magistério, sendo desses, 11 anos em turmas de alfabetização. Participou dos cursos de formação continuada Pró-Letramento e PNAIC.

A professora P2, na ocasião da pesquisa, atuava como regente numa turma do 2º ano, com 27 alunos. Possuía o curso normal médio (antigo magistério), graduação em pedagogia, concluindo o curso em 2006. Coursou especialização (lato sensu) em Psicopedagogia, Gestão e Orientação Educacional. Declarou ter 18 anos de atuação no magistério, sendo destes 12 anos em turmas de alfabetização. Participou dos cursos de formação continuada do Pró-Letramento e PNAIC.

A professora P3 atuava na Secretaria de Educação do Distrito Federal com regime de contrato temporário, numa turma do 3º ano, com 19 estudantes. Possuía o magistério. Formada em pedagogia, concluiu o curso em 2010. Coursou especialização (pós-graduação lato sensu) em Neuropedagogia. Enfatizou ter 12 anos de atuação no magistério, sendo desses, seis anos em turmas de alfabetização. Participou dos cursos de formação continuada Pró-Letramento e PNAIC.

### **2.3 Técnicas de investigação adotadas para a produção de dados na pesquisa**

O lócus da pesquisa foi uma escola pública de ensino fundamental I (1º aos 5º anos), localizada na Regional de Ensino de Santa Maria/DF. A escolha por essa instituição se deu em virtude da excelente avaliação dos pais/responsáveis dos estudantes egressos. Portanto, a definição por essa escola se pautou na busca por perceber as rupturas e permanências na prática de docentes que participaram do curso de formação do PNAIC, sendo essa uma das formações possíveis para esses profissionais que atuavam no bloco inicial de alfabetização (BIA).

### 2.3.1 Entrevista semiestruturada

No que diz respeito à entrevista, Lüdke e André (1986, p. 33) salientam que “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. A entrevista adotada na nossa pesquisa foi a semiestruturada, realizada no início e final do 1º e do 2º semestre com três professoras do 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental I. O objetivo foi nos apropriarmos de suas concepções acerca da influência do PNAIC em suas práticas de alfabetização. Essa modalidade de entrevista tem um caráter mais flexível, visto que conta com um roteiro previamente elaborado, mas pode sofrer alterações durante sua realização.

Para Szymanski (2002), a entrevista semiestruturada,

Não possui roteiro fechado, pode ser visto como aberto, já que se baseia na fala do entrevistado. Entretanto, os objetivos precisam estar claros, assim como a informação que se pretende obter, a fim de se buscar uma compreensão do material que está sendo colhido e direcioná-la melhor (p. 18-19).

Foi possível, por meio desse instrumento, articular, nas análises, as concepções e práticas das professoras acompanhadas quanto às implicações do PNAIC na prática de sala de aula.

### 2.3.2 Observação

Outro instrumento adotado na pesquisa foi a observação. Ainda recorrendo a Lüdke e André (1986), pontuamos que essa técnica de investigação

[...] significa determinar, com antecedência, “o quê” e “o como” observar. A primeira tarefa, pois, no preparo das observações é determinação do objeto de estudo. Definindo-se claramente o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal, ficam mais ou menos evidentes quais aspectos do problema serão cobertos pela observação e qual a melhor forma de captá-los [...] (LÜDKE; ANDRÉ 1986, p. 25).

A observação é um instrumento de produção de dados muito importante para a investigação e análise, tendo em vista que busca captar as informações por meio

da vivência escolar do dia a dia. O fenômeno didático é apreendido em seu lugar de origem, numa coerência pragmática (CHARTIER, 2007) singular ao espaço de produção do saber.

Vianna (2007, p. 41) ressalta que “é importante que o observador se apresente aos elementos do grupo e declare os objetivos de seu trabalho, sem maiores disfarces, evitando que seja considerado um “estranho no ninho”.

Realizamos 12 observações em cada turma (1º, 2º e 3º anos) ao longo do ano de 2019. Foi combinado previamente com as docentes os dias em que seriam realizadas, bem como o tempo de permanência da pesquisadora no lócus. Conforme assinalamos, a pesquisa foi realizada numa escola da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, na cidade de Santa Maria. Os aspectos priorizados para observação, presentes no roteiro, foram: leitura das diversas unidades linguísticas (letras, sílabas, palavras, sentenças, textos); escrita de diferentes unidades, compreensão e produção textuais, análise linguística: sistema de escrita alfabética, ortografia e gramática. Numa esfera mais ampla, pedagógica na acepção de Chartier (2007), apreendemos os encaminhamentos didáticos adotados para o ensino de língua portuguesa. A seguir, apresentamos os cronogramas das aulas observadas ao longo do ano letivo de 2019.

**Quadro 5 - Cronograma das observações participantes em sala de aula (1º ano)**

1ª observação	2ª observação	3ª observação	4ª observação	5ª observação	6ª observação
23/4	25/4	29/4	30/4	2/5	3/5
7ª observação	8ª observação	9ª observação	10ª observação	11ª observação	12ª observação
11/11	12/11	14/11	19/11	20/11	25/11

Fonte: Autoria própria a partir da pesquisa da produção dos dados (2019).

**Quadro 6 - Cronograma das observações participantes em sala de aula (2º ano)**

1ª observação	2ª observação	3ª observação	4ª observação	5ª observação	6ª observação
29/4	2/5	3/5	6/5	9/5	11/11
7ª observação	8ª observação	9ª observação	10ª observação	11ª observação	12ª observação
12/11	14/11	18/11	19/11	25/11	26/11

Fonte: Autoria própria a partir da pesquisa da produção dos dados (2019).

**Quadro 7- Cronograma das observações participantes em sala de aula (3º ano)**

1ª observação	2ª observação	3ª observação	4ª observação	5ª observação	6ª observação
14/5	21/5	27/5	28/5	4/11	7/11
7ª observação	8ª observação	9ª observação	10ª observação	11ª observação	12ª observação
8/11	28/11	29/11	2/12	3/12	6/12

Fonte: Autoria própria a partir da pesquisa da produção dos dados (2019).

### 2.3.3 Tratamento dos dados

Para o tratamento/análise dos dados, recorreremos à análise de conteúdo temática que

[...] é um conjunto de técnica de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de forma e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BARDIN, 2016, p.18).

Trata-se, portanto, de uma interpretação dos dados, cujos conteúdos foram oriundos das técnicas de investigação: observações e entrevistas. Para o

desenvolvimento da análise de conteúdo temática a qual a autora descreve, foram consideradas as seguintes etapas: pré-análise, tratamento dos dados, inferência e interpretação.

Nas palavras de Franco (2008, p. 63), “a análise de conteúdo tem como recurso a mensagem da comunicação, seja verbal, gestual, silenciosa, figurativa ou documental, que expressa um significado e um sentido que deverá ser interpretado”.

Para a análise, conforme assinalamos anteriormente, contamos com temas, tais como: atividades de leitura, compreensão e produção textuais, análise linguística: sistema de escrita alfabética, ortografia e gramática; tratamento da heterogeneidade em sala de aula, entre outros. Conforme a autora, torna-se relevante trabalhar numa perspectiva em que considere a construção de análise temática categorial a partir das etapas anteriormente descritas: pré-análise, categorização, tratamento de dados, inferência e interpretação. Seguimos com nosso capítulo de análise de dados.

## **CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DOS DADOS**

Conforme realçamos ao longo de nossa sistematização, intentamos, por meio desse estudo, analisar implicações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na prática do professor alfabetizador. Para isso, acompanhamos, ao longo do ano letivo de 2019, o trabalho de três professoras atuantes no bloco inicial de alfabetização em uma escola pública do Distrito Federal. Um conjunto de 12 observações em cada turma, quantificando um total de 36 observações.

Para a realização das análises, recorreremos à análise de conteúdo temática a partir das técnicas de investigação: entrevistas semiestruturadas e observações em três turmas do bloco inicial de alfabetização (1º, 2º e 3º anos). Como trabalhamos com os anos iniciais do ensino fundamental, analisamos a progressão dos eixos de ensino de língua portuguesa nessa etapa, observando, atentamente, as implicações do PNAIC nas práticas acompanhadas.

A seguir, nossos resultados do trabalho de leitura de textos nas três turmas.

### **3.1 A PRÁTICA DA LEITURA TEXTUAL NAS TURMAS ACOMPANHADAS**

De acordo com o já assinalado acerca do PNAIC, destacamos que, além dos pressupostos teóricos defendidos, alcançando, entre outros temas, o debate em torno do ensino de língua portuguesa, contemplando cada eixo, assim como aspectos didáticos mais gerais, tais como: ludicidade, interdisciplinaridade, inclusão, transição da educação infantil para o ensino fundamental, entre outros, o material apresenta, ainda, uma proposta de progressão desses conhecimentos por ano-ciclo. Assim como Oliveira (2010), cremos que, do ponto de vista oficial, é fundante essa proposição, visto que sinaliza para um perfil de saída do estudante, ainda que as condições contextuais, de heterogeneidade, não possibilitem a concretização desses conhecimentos, essa premissa contribui para a redução do *apartheid educacional*, tão bem acentuado por Moraes (2012).

De acordo com a Figura 2, que segue, a leitura pode (e deve) ser enfocada, didatizada numa perspectiva de prática de interação social, onde leitor e autor são mediados pelo texto.

Conforme o documento, esse eixo de ensino de língua portuguesa requer a sistematização da compreensão textual, buscando entender qual a linguagem e a

língua utilizada, compreender o tema, autor e, sobretudo, o gênero textual a que pertence. É de singular importância que o leitor goste de ler, principalmente em situação de diálogo com os outros. Isso proporciona o sujeito a estabelecer estratégias cognitivas de seleção, antecipação, inferência e verificação da informação do texto que lê (BRASIL, 1998).

Todos esses fatores contribuem para a autonomia do leitor, no que diz respeito à compreensão do mundo e às múltiplas possibilidades de interpretá-lo. Nessa perspectiva, o ato de ler significa construir sentidos.

A Figura 2, a seguir, especifica os objetivos de aprendizagem do campo da leitura que podem ser contemplados ao longo do ciclo de alfabetização.

**Figura 2 - Eixo Estruturante Leitura: objetivos de aprendizagem**

<b>EIXO ESTRUTURANTE LEITURA</b> <b>Objetivos de Aprendizagem</b>	<b>1º</b> <b>Ano</b>	<b>2º</b> <b>Ano</b>	<b>3º</b> <b>Ano</b>
Ler textos não verbais, em diferentes suportes.	I/A	A/C	A/C
Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros) com autonomia.	I/A	A/C	C
Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	I/A	A/C	A/C
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos (pelo professor ou pelas crianças).	I/A	A/C	C
Reconhecer as finalidades de textos lidos (pelo professor ou pelas crianças).	I/A	A/C	A/C
Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.	I	A	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Apreender assuntos/ temas de diferentes gêneros, com autonomia.	I	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações de intertextualidade na compreensão de textos diversos.	I/A	A/C	A/C
Relacionar textos verbais e não verbais, construindo sentidos.	I/A	A/C	A/C
Saber procurar no dicionário os significados básicos das palavras e a aceção mais adequada ao contexto de uso.		I	A

**LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.**

Fonte: (BRASIL, 2012, p.49).

A luz das doze aulas observadas, refletimos acerca dos eixos da linguagem e como foi sua organização numa escola pública, em cada turma acompanhada. Haveria ainda permanências das proposições do PNAIC no ensino de língua portuguesa, nessas práticas? O PNAIC desencadeou sucessivas discussões no âmbito das instituições e proporcionou na formação continuada dos docentes reflexões teóricas e relatos de experiências que apontavam para a necessidade de garantir às crianças seus direitos de aprendizagem.

Compreendemos que, acerca dos debates, foram traçadas as ações pedagógicas sistemáticas e intencionais sobre o ciclo de aprendizagem na alfabetização, principalmente no concernente aos eixos (leitura, compreensão e produção textuais), bem como aqueles vinculados ao campo da análise linguística: sistema de escrita alfabética, ortografia, gramática. Ainda é oportuno destacar que essa proposição está ancorada na perspectiva de alfabetizar letrando, de modo a articular aspectos da textualidade com a normatividade da língua. Nesse movimento, as crianças não aprendem somente a ler e a escrever, mas a conviver e viver em diferentes conjunturas sociais, conhecimentos extremamente importantes para a trajetória escolar e vida social.

Sobre o ensino da leitura em articulação com a base alfabética, o programa aponta para a necessidade do entendimento, por parte do professor, de que o sistema de escrita alfabética não se trata de um *código* como já asseverado nesse texto, que não se aprende por meio de treinos ou repetição de sons, letras, sílabas ou palavras. No contexto da linguagem, isso seria ensinar apenas a *codificar* e *decodificar*, desconsiderando que o aprendiz, na realidade, reconstrói um sistema e não um código e, para isso, lança mão de várias hipóteses, mediadas pelo ensino sistemático da escrita, que, ao se apropriar das propriedades do sistema, aprende a operar, autonomamente, com o mesmo, como realçado por Morais (2012, 2005).

Retomando o eixo da leitura, assinalamos que é importante que ele seja explorado em articulação com a compreensão textual. Solé (2002) chama a atenção para a importância de estabelecer estratégias didáticas antes, durante e depois dessa prática.

Conforme reitera a Figura 2, é possível criar alternativas didáticas que insira o estudante, desde o 1º ano do ensino fundamental, em práticas reais de leitura. De acordo com Morais (2012), é possível, sem criar um estágio de prontidão da educação infantil para o ensino fundamental, assegurar esse trabalho de

alfabetização com as crianças, priorizando, também, a leitura, compreensão e produção textuais. A diversidade textual, observando aqueles gêneros mais propícios ao trabalho nessa etapa da escolarização, foi evidenciada na Figura 2.

Na Tabela 5, a seguir, verificamos com que frequência foi trabalhada cada habilidade do eixo de leitura textual no cotidiano das salas de aula acompanhadas, bem como analisamos se os encaminhamentos pedagógicos apontam para o desenvolvimento de educandos letrados e autônomos, sendo essa a perspectiva defendida pelo PNAIC.

**Tabela 5 - Frequência absoluta das atividades de leitura textual em turmas do BIA**

SUBCATEGORIAS		P1 1ºANO	P2 2ºANO	P3 3ºANO	TOTAL SUBCATEGORIAS
1.	Leitura realizada pela professora para a turma	9	4	2	15
2.	Leitura coletiva com a participação da professora	3	5	1	9
3.	Leitura coletiva sem a participação da professora	3	5	9	17
4.	Leitura realizada pelo aprendiz para o grupo-classe	4	6	9	19
5.	Leitura realizada pelo aprendiz para a professora	4	2	1	7
6.	Leitura silenciosa	2	6	7	15
<b>TOTAL</b>		25	28	29	82

Fonte: Autoria própria a partir da pesquisa da produção dos dados (2019).

Tem sido notória a inserção do aprendizado da cultura da leitura e da escrita, sobretudo depois do advento do letramento. Ao invés de textos cartilhados, frases isoladas que não se constituem em unidades legítimas de circulação social, o sujeito está imerso num contexto marcado por vários materiais impressos que conferem uma mediação antes mesmo da entrada na escola. O acesso à tecnologia tem influenciado, também, nessa interação. A escola, portanto, carece de criar alternativas didáticas e pedagógicas que aproximem o aprendiz desse universo letrado, portanto, que se aproprie, com autonomia daqueles eixos de ensino de língua portuguesa.

Remetendo-nos à Tabela 5, apreendemos a sistematicidade dessa atividade nas três turmas acompanhadas, ainda que com algumas variações. Sobressaíram os momentos destinados a essa prática realizada pelo aprendiz para o grupo classe, com 19 ocasiões (4/6/9<sup>9</sup>, 1º, 2º e 3º anos, respectivamente). Assim como nossos

<sup>9</sup>Daqui por diante, ao apresentarmos os dados das três turmas, será nessa sequência.

dados apontaram, estudos como o de Oliveira (2010) vêm realçando uma predominância da leitura realizada pela professora para a turma nas turmas de 1º ano (9/4/2, respectivamente), conferindo aos anos subsequentes redução desse encaminhamento. No caso de Oliveira (2010), as professoras reiteravam que os estudantes não possuíam autonomia. É importante assinalar que é possível lançar mão de alternativas que insiram os aprendizes nessa prática.

A despeito desse dado referente a menor inserção do estudante na prática de leitura de textos, construímos uma narrativa de que pode ser em decorrência de maior investimento em atividades voltadas para a apropriação do sistema de escrita alfabética. Surpreendeu-nos, positivamente, a frequência da leitura silenciosa (15), considerando o papel que ela exerce numa maior autonomia dessa prática em voz alta. De acordo com Kleiman (2004), a leitura alternada em voz alta, sem assegurar uma prática silenciosa prévia, expõe os estudantes diante da turma e da professora, contribuindo para bloqueios, já que essa atividade assume caráter coercitivo.

A seguir, teceremos considerações em torno desse eixo de ensino de língua portuguesa, a partir de cada ano-ciclo.

### **3.1.1 Leitura textual - performance na turma de 1º ano**

Na turma de 1º ano ficou bastante perceptível o trabalho desenvolvido no eixo da leitura textual. Entretanto, conforme assinalamos anteriormente, percebemos um maior investimento na sistematização de atividades voltadas para o sistema de escrita alfabética, denotando certa discrepância em relação às turmas de 2º e 3º anos. Na frequência absoluta do eixo de leitura, houve proximidades (25/28/29, 1º, 2º e 3º anos, respectivamente), porém, ao analisarmos os encaminhamentos, apreendemos uma prevalência da leitura realizada pela professora para a turma.

A mestra, em seus relatos e atividades desenvolvidas com a turma, evidenciou que, inicialmente, privilegiava um trabalho sólido dos eixos (sob seu comando), sobretudo com o foco no sistema de escrita alfabética. Declarou, ainda, que reservava momentos para *fixação* e *revisão*, todos os dias, do nome das letras, por exemplo.

Mesmo que tenhamos percebido certo protagonismo, por parte da professora, em relação à realização das leituras, verificamos, ao longo das observações, uma inserção dos estudantes nessa prática, conferindo uma posição não só de ouvintes,

mas, também, de leitores. Em todas as aulas percebíamos objetivos claros em relação aos encaminhamentos didáticos. Das 12 aulas observadas, em vários momentos os estudantes foram inseridos em práticas leitoras, ainda que em menor frequência se compararmos com as turmas de 2º e 3º anos. Lembramos que nossa incursão foi pontual, portanto, não assumimos, nessa pesquisa, uma posição de generalizar o dado, mas de analisá-lo a partir de seu contexto de produção. Numa das observações, a P1, em conversa informal, relatou que durante todos esses anos em que lecionava numa turma de 1º ano (antiga alfabetização num regime seriado), fazia um trabalho de conscientização logo no início do ano, explicando para as crianças, com linguagem simples, a história da escrita, porque surgiu, para que servia e qual sua função social. Vejamos o que declarou:

P1: Na verdade, percebo que, a princípio, é difícil para eles, mas tenho certeza que toda vez que pegam em um livro, ou qualquer portador, eles lembram dos nossos ensinamentos, uns de forma mais conscientes, outros não. Não importa. A gente tem sempre que mostrar o porquê do que estamos fazendo, estabelecer a função. [...] sempre falo: observem tudo na historinha, qualquer tracinho na leitura significa algo. Toda hora eles me perguntam: 'tia, para que serve isso? Se referem à pontuação ou qualquer símbolo que aparece no texto. [...] antes eu já tenho explicado várias vezes no coletivo, né?

**(P1 - 1º ANO, 4ª observação).**

Ao se reportar ao trabalho com o eixo leitura, a posição da mestra foi de extremo compromisso com portadores que despertassem nas crianças o senso crítico, a construção de um ser participativo - sem abrir mão de tempo para sistematização do SEA - e a aquisição da leitura, construindo um sentido com a interação com os textos. Embora não tenha se evidenciado nos dados da Tabela 5 a leitura realizada pelo estudante no mesmo patamar que a sua condução, a mestra buscou investir em leituras autênticas e diversificadas e defendia que essas proposições poderiam ser adotadas desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, mesmo que a criança ainda não tivesse se apropriado do sistema de escrita alfabética. Eis o que declarou:

P1: Enquanto professora, sabemos que a criança, antes de entrar na escola, já teve contato com diversos textos, principalmente se filhos de pais leitores [...] vivem em sociedade, tem leitura em todos os lugares, panfletos de mercado, placas nas ruas, propagandas [...]

hoje as crianças são muito diferentes, tem contatos com muitos portadores de leitura no próprio dia a dia. É isso.  
**(P1 - 1º ano, Entrevista: 29/03/2019).**

Interessante esse relato porque, se por um lado a P1 acenou para a amplitude do letramento, já que se evidencia num contexto mais amplo que o escolar, por outro, acentuou a vantagem daquelas crianças, cujos pais são leitores. Por que destacamos esse aspecto? Realçamos, já que desde a década de 1980, em concomitância com teorias que impulsionaram mudanças nas práticas pedagógicas, a perspectiva da carência cultural permanecia atribuindo ao sujeito a culpa pelo fracasso na escola. A origem socioeconômica determinando o destino do aprendiz. É importante desconstruir essa visão, já que ainda encontramos argumentos que justifiquem o não êxito escolar, nessa direção. A partir desse desenho, assinalamos que, mesmo com menor frequência de leitura realizada pelo estudante, a turma do 1º ano esteve exposta a essa prática sendo conduzida pelo aprendiz, conforme atesta. A leitura coletiva (com e sem a mediação da professora 3/3), bem como essa prática individual para a professora e para a turma (4/4), culminou com uma frequência de 14 momentos em que essa atividade ocorreu nessa turma.

Em seus apontamentos, a P1 relatou que utilizava diversos suportes para socializar a leitura. Na ocasião, mencionou o livro didático, varal das letras, atividades xerocadas, entre outros, o que ficou constatado nas 12 observações na referida turma. A despeito dos diversos suportes, a mestra relatou:

P1: Conto muitas historinhas para os alunos, né? Considero muito importante, me preocupo muito e faço de tudo para que saiam do 1º ano lendo e escrevendo. Está difícil! Ultimamente tenho gostado dos textos do livro didático. Percebo que eles ficam mais atentos, mais disciplinados. Um dia, numa aula, o aluno me perguntou: 'é leitura de verdade ou historinha'? Eu, como assim? Tia, é para fazer dever ou historinha? Gente, todas as leituras são fontes de aprendizagem, principalmente para vocês que estão no primeiro ano.  
**(P1 - 1º ANO, 3ª observação).**

Antes mesmo de adentrarmos nas singularidades do ensino de língua portuguesa, cabe ressaltar o protagonismo do livro didático nessa turma, sobretudo porque havia, no contexto da Secretaria de Estado do Distrito Federal, um uso recorrente de atividades em folhas avulsas. No dia 29/04/2019, a mestra solicitou

para os estudantes abrirem o livro na pag. 149, da coleção Ápis<sup>10</sup> do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), adotado pela escola observada. Na ocasião, explicitou algumas informações sobre o gênero textual: “Se trata de uma fábula, como já expliquei outras vezes. Fábula pode ser escrita em prosa ou verso. Os personagens são animais que agem como se fosse seres humanos”.

O texto foi transcrito para um cartaz, com o título em destaque na cor vermelha. Cada parágrafo escrito com cor diferenciada, com as sílabas iniciais em destaque e demarcadas com círculos. Em nossa compreensão, havia uma finalidade didática com esses destaques. Vejamos o encaminhamento dado pela mestra:

P1: Trabalhar desse jeito facilita muito. Eles já sabem o que significa cada detalhe do cartaz. No início deu um pouco de trabalho, mas agora flui muito bem. Cada pergunta que faço, eles conseguem responder, seja sobre título, sílabas iniciais, paragrafação, espaçamento, estão espertos, né?  
**(P1 - 1º ANO, 5ª observação).**

O texto referente à fábula: o leão e o ratinho<sup>11</sup>, exposto num cartaz devidamente afixado no quadro, escrito em letra maiúscula de imprensa, foi explorado de diversas formas, o que facilitou bastante a leitura pelos estudantes. A fábula falava de:

Um leão cansado de tanto caçar. Dormia espichado debaixo de uma sombra [...] vieram uns ratinhos passear em cima dele e ele acordou. Todos conseguiram fugir, menos um, que o leão prendeu debaixo da pata. Tanto o ratinho pediu e implorou que o leão desistiu de esmagá-lo e deixou que fosse embora. Algum tempo depois, o leão ficou preso na rede de uns caçadores. Não conseguindo se soltar, fazia a floresta inteira tremer com seus urros de raiva. Nisso, apareceu o ratinho e, com seus dentes afiados, roeu as cordas e soltou o leão.

Percebemos que, ao selecionar o texto, a mestra foi cuidadosa quanto ao grau de dificuldade. Nesse episódio, como destacado anteriormente, a docente recorreu à estratégia da leitura coletiva. Na realidade, ela criou um andaime (ASTOLFI, 2006), cuja sequência foi: realizou a leitura, propiciou, por parte dos estudantes, essa prática de maneira silenciosa e, por fim, a leitura coletiva. Sobre esse encaminhamento, Chartier (1998) aponta que as práticas pedagógicas dos

<sup>10</sup>Livro Didático de Português. Coleção Ápis. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Editora: Ática. 3ª Edição. São Paulo, 2017.

<sup>11</sup>Fábula: O leão e o ratinho. Autoria: Esopo (2014).

professores englobam as disposições incorporadas por cada sujeito. Desse modo, se tornam esquemas de ação, o hábito profissional. No caso da P1, a importância atribuída ao texto, bem como esses esquemas de sequenciação, compuseram a tônica de sua prática.

A turma era organizada em fila. A leitura ia sendo alternada, conforme encaminhamento da docente. No início, houve um descompasso, de modo que alguns alunos expressavam uma leitura mais fluida, enquanto outros liam mais lentamente. Nesse momento, a professora solicitou que retomassem e logo foi sanada a questão. Vejamos um excerto da 4ª observação no concernente a esse trabalho:

P1: Gente, falem as características de uma fábula.

A1: Os bichos falam.

P1: Sim, os animais falam. O que mais?

A2: Tia, não tem pessoas, não tem boneca, menino, menina.

P1: Vamos lembrar o que já estudamos sobre fábula? Não é a primeira vez que falamos desse gênero textual.

P1: Quem estava cansado de tanto caçar?

Turma: O leão.

P1: O que os ratinhos fizeram?

Turma: Fugiram.

P1: Ah, aproveitaram que o leão estava dormindo, passaram por cima dele e fugiram.

A1: professora, teve um que não teve sorte, o leão pegou...

P1: Sim, mas de tanto o ratinho implorar, o que aconteceu?

Turma: O leão o soltou. O leão o deixou ir embora (nesse momento, houve várias respostas num mesmo sentido).

P1: Vamos trazer para nossa realidade. Se fosse vocês o que fariam? Deixariam a raiva dominar seus sentimentos?

Turma: Não, não sei, eu pegava o ratinho. (Na ocasião, ocorreram várias respostas).

P1: Vamos continuar. Chegou a vez do leão, né? O que aconteceu com ele?

Turma: Ficou preso.

P1: Onde?

Turma: Na rede de uns caçadores.

P1: O que o ratinho fez, negou ajuda?

Turma: Roeu as cordas e soltou o leão.

P1: Aqueles alunos que disseram que não ajudariam o ratinho, continuam dizendo? Na vida, um dia podemos ser o ratinho, outro dia ser o leão da história, ou seja, um dia ajudamos, outro dia precisamos de ajuda.

A1: Não, eu ajudaria.

A2: Não...

Turma: Não, eu ia ajudar o ratinho. (Perspectiva quase que unânime).

P1: Como é bom rever nossas atitudes, refletir sobre o que não gostamos que façam conosco, daí não fazemos com os outros, né? **(P1 - 1º ANO, 4ª observação).**

Durante o momento de leitura, a turma se mostrou participativa e empolgada. Percebemos que as crianças, em maioria absoluta, liam demonstrando conhecimento das características do gênero textual explorado. Foi possível apreender, portanto, além do enfoque dado ao sistema de escrita alfabética, também a escrita de palavras e o aspecto das estruturas silábicas - este trabalho com a unidade linguística texto. Sobre essa temática, Solé (1998) aponta que, na época em que aprendem a ler e a escrever, as crianças costumam se mostrar competentes no uso comunicativo da linguagem, competência esta que as levam, inclusive, a utilizar estruturas linguísticas realmente muito complexas.

A pesquisa apontou que a P1, no trato com a leitura em sala de aula, colocou em prática os objetivos de aprendizagem do eixo estruturante em que estabelece que os docentes devem antecipar sentido e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos. Além disso, estabeleceu relação de intertextualidade no trato com a compreensão leitora, vinculado com a realidade vivenciada pelos estudantes. De acordo com Brandão (2006), sem a exploração da compreensão, a leitura perde todo o sentido.

A docente demonstrou, com maestria, que era fundamental que as crianças se apropriassem das propriedades comunicativas da linguagem. Para isso, criou condição em que elas pudessem identificar informações explícitas e implícitas no texto, sendo esse um fator primordial para percorrer os caminhos da leitura e da escrita.

Portanto, não se trata apenas de criar uma situação em que os discentes se apropriem do sistema de escrita alfabética, objeto do conhecimento fundante na alfabetização, mas, também, que o faça em concomitância com as práticas letradas, de modo que os estudantes dominem as propriedades da base alfabética de escrita, mas, também, leiam, compreendam e produzam textos de curta extensão, gradativamente (MORAIS, 2012).

Seguimos com os resultados obtidos na turma do 2º ano no concernente ao eixo da leitura textual.

### 3.1.2 Leitura textual - performance na turma de 2º ano

No concernente ao trabalho com a leitura textual na turma do 2º ano, logo notamos uma diferença em relação ao 1º, já que na leitura realizada pela docente para a turma, estas ocorrem em quatro das 12 aulas acompanhadas. Constatamos que, exceto a leitura realizada pela professora para a turma e a leitura realizada pelo aprendiz para a professora, as demais estratégias estiveram bem equilibradas dentro do planejamento da mestra, destacando-se a leitura realizada pelo aprendiz para o grupo-classe e leitura silenciosa. Eis o que declarou na entrevista a despeito desse assunto:

P2: geralmente começo pela leitura silenciosa, acho importante, né? É o momento em que o aprendiz desenvolve sua capacidade de raciocínio de maneira mais calma e faz uso de processos internos em relação ao assunto abordado no texto, sendo essa indispensável. Divido-os em pequenos ou grandes grupos, peço para irem à frente socializar com os colegas, ou seja, sigo uma sequência didática e detalho para eles (alunos) cada passo, para que eles tenham uma linha de raciocínio. Percebo que quando começo de outra maneira eles perdem o foco, quando percebo tem muita conversa paralela.  
**(P2 - 2º ANO, 4ª observação).**

Identificamos um aspecto importante sobre a leitura realizada pelo aprendiz para a professora. Essa estratégia só era acionada em relação às crianças que ainda não tinham uma leitura fluente ou, ainda, silabavam em algumas estruturas silábicas mais complexas. Nesse caso, a criança era chamada à mesa da P2 para ler com o auxílio da mestra. Era bastante perceptível, quando solicitada a leitura em voz alta, que Mel, Theo, Artur e Brigitte (nomes fictícios) não acompanhavam a leitura do grupo. Houve uma ocasião em que a P2 se direcionou a mim e disse, meio desapontada,

P2: Não faço acepção de crianças. Cada um aprende de maneira diferente, né? Cada um tem seu tempo, mas não é fácil esse tipo de situação. Percebo que tenho como avançar com as crianças boas, que já sabem ler, escrever, mas essas que ainda precisam de uma atenção maior? Sou professora de todos, também não tem turma homogênea [...] (percebi tristeza no olhar da P2).  
**(Conversa informal - 4ª observação).**

Esse fato foi bem marcado nas aulas da docente, pois ao lado dela na mesa, enquanto as crianças faziam suas atividades do dia, as crianças com nomes

fictícios, citadas no parágrafo anterior, estavam lendo. Demonstravam muitos problemas com a leitura, provavelmente não entendiam o que liam. Careciam de maior mediação nesse processo. A leitura fluía melhor com palavras de estruturas silábicas simples. Vejamos o que a mestra declarou:

P2: Quando trabalhamos com diversos tipos de gêneros textuais, eu, enquanto professora estou ajudando as crianças a um novo tipo de entender o processo de leitura e produção de texto [...] temos a intenção de colocar na sociedade crianças leitoras, que entendem o que ler. O conteúdo parte do que eles vivenciam na escola, em casa, brincando com os coleguinhas. Comigo não existe conteúdo de sala de aula, conteúdo é tudo.

**(P2 - 2º ANO, 4ª observação).**

Pudemos observar, na quinta aula, encaminhamentos relacionados ao trabalho com o eixo da leitura em sala de aula. Previamente, a P2 solicitou para que os estudantes levassem para a sala de aula o gênero textual receita. Seguem os encaminhamentos:

P2: Como combinado ontem, todos trouxeram à receita?

Turma: Sim.

P2: Como expliquei para vocês, já trabalhamos com vários gêneros textuais. Quem lembra de algum? Pode dizer.

A1: Fábula.

A2: Fábula.

P2: Uai, esqueceram? Vamos lá, já trabalhamos com fábulas, carta, poemas, quadrinhos, notícias. Está difícil, tão novinhos e se esquecem tão rápido das coisas. No projeto de literatura da escola, estudamos vários gêneros textuais, lembram?

Turma: lembramos.

P2: Vamos conversar. Façam uma roda.

P2: Quem de vocês sabem cozinhar? Ou quem na casa de vocês sabe fazer comida bem gostosa?

Turma: Mãe, pai. (Variou entre pai e mãe).

P2: Então, presumo que leram as receitas, né?

Turma: Sim.

P2: Agora vão trocar as receitas com os coleguinhas.

A3: Ah, não professora. Quero ficar com a minha!

P2: Fica combinado que no final todos devolvem as receitas. Coloquem o nome de vocês antes de entregar para o coleguinha.

P2: Falei para procurar receitas nas revistas, jornais, internet ou copiar aquela receita que costuma comer em casa, no caso, a preferida.

P2: Perceberam que a receita é mandona? Sempre vem assim: siga a receita, faça assim.

P2: Tem uma estrutura importante. É um gênero textual com dois passos. Sabem quais?

A4: Alimentos.

A5: Comidas.

P2: Estou falando das partes da receita. Olhem direitinho. Está em destaque.

Turma: Ingredientes e modo de fazer.

**(P2 - 2º ANO, 5ª observação).**

Na ocasião, a P2 afixou uma cartolina branca no quadro e explicou que a receita é um gênero textual bem antigo, já que faz parte de uma tradição na culinária, que muitas vezes era passada de avós para neta, de mãe para filha. Tinham receitas que até faziam parte de segredo de famílias. O aluno interpelou: “segredo, segredo?” A mestra falou que sim. Isso tudo para que outras pessoas não fizessem igual. Então ninguém iria copiá-la. Somente a pessoa sabia fazer.

Na sequência, a mestra explorou as características do gênero receita. Salientou que se trata de um texto instrucional, por isso que é *mandão*. Mencionou que há a explicitação dos ingredientes, quantidade e modo de fazer, portanto, frisou que se tratava de um texto autoritário. Utilizou vocabulário simples e didático. Constatamos que, a partir do momento em que a P2 propôs a conversa na rodinha, a fim de realizarem a leitura das receitas, usou essa metodologia para fazer previsões sobre aquelas de família. Também teve o investimento de antecipar sentido e aguçar os conhecimentos prévios relativos ao gênero receitas culinárias. Localizaram informações estritamente explícitas. Ao final, na folha de cartolina, reelaboraram uma receita com a participação de todos, no intuito de colocar em prática posteriormente pela turma.

Na quinta observação, todos os discentes ouviram, atentamente, a leitura da música: Emília, “uma boneca criada a partir de uma caixa de costura, linha e agulha. Nasceu uma menina valente, a boneca gente. Era uma boneca desengonçada que mal conseguia andar. Tomou uma pílula, começou a tagarelar e falar. Pensa como ser humano, esperta e atrevida é uma maravilha [...].”

A P2, inicialmente, mostrou a gravura da boneca, momento em que as vozes se exaltaram. Houve muito entusiasmo. Em instante, silenciaram. A P2 se pôs a perguntar:

P2: Que gravura é essa?  
 Turma: Uma boneca. (Todos responderam).  
 P2: Qual o nome dela?  
 Turma: Emília.  
 P2: O texto diz que Emília é o quê?  
 Turma: Atrevida  
**(P2 - 2º ANO, 5ª observação).**

Ao término da história, logo após a interpretação oral, a mestra pediu para que os meninos e meninas retirassem do texto cinco palavras com a mesma classificação silábica da palavra *Emília*. Foi a cada mesa, certificou-se que todos haviam terminado, pediu-lhes para partirem as palavras em sílabas e formassem frases com cada palavra.

Pensamos que a P2 poderia ter investido mais nessa aula. A atividade com as cinco palavras e formação de frases teve fim em si mesma. A partir dessa atividade, novos encaminhamentos careciam de ser adotados: leitura, palavra dentro de palavra, reflexão acerca das variações silábicas, conceito de palavra, entre outras propriedades (MORAIS, 2012).

Seguimos com os dados produzidos na turma do terceiro ano, nesse eixo de ensino de língua portuguesa.

### **3.1.3 Leitura textual - performance na turma de 3º ano**

Na turma de terceiro ano pudemos observar que a mestra explorou, frequentemente, as habilidades que contemplavam os mais diversos aspectos da leitura textual, com mais ênfase na *leitura coletiva sem a participação da professora* (nove vezes), sendo menos frequente a *leitura coletiva com a participação da professora* (uma vez), fato que evidencia maior autonomia nessa prática. Houve coincidência desse dado com a *leitura realizada pelo estudante para a turma* (nove vezes). Chamou-nos a atenção, também, para a frequência dessa prática de forma silenciosa (sete). À medida que os aprendizes eram mais expostos à leitura autônoma, esse encaminhamento foi priorizado, conforme os dados explicitados na Tabela 5.

A P3 enfatizou, diversas vezes, que tratava a leitura como fator primordial para alcançar outros patamares dentro dos eixos estruturantes de aprendizagem da língua portuguesa. Na entrevista, deixou claro sobre sua posição em relação a esse eixo:

P3: [...] nossa, essa tem que estar presente em todos os momentos. Quando a criança aprende a ler, ela dá um salto. No início do ano, eu já faço uma espécie de mapeamento da turma. Peço a cada um para vir à mesa e logo identifico quem já está lendo bem, fluente, aqueles que não lê ou lê silabando. Depois do diagnóstico, dá para organizar melhor como irei trabalhar durante o ano. [...] aí, sim, crio estratégias de leitura. É impressionante o desempenho de cada um. Tenho o cantinho da leitura, vou direcionando. O objetivo é eles terem contatos com todos os tipos de gêneros e, claro, atingir a compreensão leitora (**P3 - 3º ANO, 5ª observação**).

Pudemos observar, durante as aulas e nos relatos da P3, que o investimento em todos os níveis de leitura tinha o intento claro de contribuir para que seus alunos se tornassem pessoas proficientes no concernente a esse eixo, bem como fossem capazes de atribuir sentido ao que liam. Além disso, compreendemos que um leitor competente desenvolve variadas habilidades e se posiciona de forma distinta na sociedade. Como pontua Solé (1998), o leitor autônomo é aquele capaz de interrogar-se sobre a compreensão do que está lendo, fazendo ligação a partir do texto com o seu próprio acervo cultural e pessoal. A autora defende, também, que devem ser ensinadas estratégias de leitura para os estudantes, a fim de atingir maior compreensão textual.

Para a P3, não foi ponto de divergência trabalhar com foco no letramento, tendo em vista que a maioria dos estudantes apresentava uma leitura fluente e uma compreensão leitora satisfatória. Durante a entrevista, destacou:

P3: Logo de cara percebi que a turma é muito boa na leitura e não apresenta timidez. Até brigam para ir ler lá na frente [...] é um tal de deixa eu ir, tia. Geralmente, após a leitura, eu peço para que fechem os livros e façam o reconto para os colegas, também que contribuam para deixar o texto melhor, se for possível, e até dar uma versão diferente ao texto. Eles se divertem e usam a imaginação, até demais, né? [...] no início do ano letivo, eu trazia muitas músicas, diminuí, porque não dá para trabalhar com a sequência que gosto de aplicar. Eles estavam lendo de forma automatizada. Pedia leitura silenciosa, quando percebia, eles não estavam prestando atenção nos vocábulos, nem nas dificuldades ortográficas. Esses meninos são espertos demais (**P3 - 3º ANO - Entrevista, 04/11/2019**).

O que nos chamou a atenção foi o trabalho individualizado atribuído aos estudantes. Quando demonstravam insegurança para realizar a leitura, eram chamados a fazê-la com a mestra, apontando sentido e significado dos vocábulos. Nesse contexto de estratégia utilizada, a docente apontou encaminhamentos didáticos direcionados à leitura interativa, em que os estudantes conversavam com

os textos. Dificilmente eram feitas perguntas objetivas e, sim, de opinião, extraídas da realidade. Nessa perspectiva, Solé (1998) destaca que o leitor precisa ser ativo, processar e examinar o texto buscando o objetivo daquela leitura, compreendendo os propósitos explícitos e implícitos.

A seguir, apresentamos fragmentos da leitura de um conto, cujo título é: Teste de Coragem. Na ocasião, a P3 solicitou aos meninos e meninas para que abrissem o livro de português: Porta Aberta<sup>12</sup>, letramento e alfabetização das autoras Angiolina Bragança e Isabella Carpaneda. Vejamos como procedeu:

P3: Primeiramente vocês irão realizar a leitura silenciosa, após, a leitura individualizada e, em seguida, em voz alta. Trata-se de um conto. Vocês devem saber quais as características de um conto, não?

Turma: Não. (Na ocasião, a mestra se mostrou muito surpresa, demonstrando já ter explicado anteriormente para os estudantes).

P3: O conto, inicialmente, é uma história que transcorre normalmente, mas geralmente é interrompida por um conflito, acontecimento inesperado, muitas vezes a história passa por momentos tensos, mas, no final, fica tudo resolvido.

P3: Façam a leitura do texto. Após, vou verificar o entendimento de vocês sobre o que leram. Como já falei, vão tentando identificar cada fala dentro do texto, como se fizessem parte da trama. Eu vou fazer outras perguntas diferentes das que estão no livro. O dever de casa é para responderem as questões do livro, está bom?

P3: Terminaram de fazer a leitura silenciosa?

Turma: Já, professora.

P3: Como já sei, a turma adora ler. Então eu vou indicando a vez de cada um. Agora é Pedro. (Praticamente toda turma leu, uns mais fluentemente, outros não).

P3: Vocês entenderam?

Turma: Sim.

P3: Alguma vez um coleguinha pediu para vocês fazerem algo para serem aceitos num grupo, seja para realizar um trabalho, uma brincadeira, compartilhar lanche, qualquer coisa dessa natureza?

A1: Acho que sim. Um coleguinha disse que eu podia brincar com ele se eu não fosse mais amigo de um menino.

P3: O que você fez?

A1: Conteí para minha professora.

P3: Sua atitude foi certa. Isso tem um nome: chantagem. Vocês são crianças, tem que pedir ajuda para professora ou contar para a mãe e/ou pai.

P3: Em que passagem do texto fala sobre a condição para *pororoca* entrar na *turma* de *Balau*?

Turma: Fazer um teste de coragem, entrar numa casa abandonada que todos diziam ser mal-assombrada.

P3: Qual era o maior medo do Pororoca?

Turma: Ser chamado de Pororoca, o medroso.

<sup>12</sup>Conto: Teste de Coragem. Livro Didático de Português: Porta Aberta. Letramento e alfabetização. Autoras: Bragança e Carpaneda (2011, p. 217).

P3: O que impediu pororoca entrar na casa?

Turma: O medo.

P3: Olha, nem sempre o medo é ruim. Nesse caso, tirou o menino de uma situação difícil. Não podemos sair por aí fazendo a vontade das pessoas só para ser aceito. [...] precisamos entender que quando exigem de nós condições para fazer algo, é de extrema importância se essa condição não está nos prejudicando ou prejudicando outra pessoa. Entender o que está certo ou errado já é meio caminho andado para fazer o certo, isso quando somos pessoas sensatas, pessoas boas.

**(P3 - 3º ANO, 3ª observação).**

Em outra ocasião, foi disponibilizada, em folha impressa, uma poesia cujo título era: Separar é preciso. A professora solicitou aos estudantes para que se reunissem em pares, a fim de lerem uma estrofe da poesia. O texto enfocava situações em que os moradores não selecionavam os lixos, espalhando-os em todos os lugares da cidade, sem preocupação de preservar o meio ambiente. Enfocava, ainda, os cuidados em separar os materiais que são reutilizáveis. A mestra iniciou sua fala exemplificando:

P3: Fiquei muito triste e abismada na última festinha que tivemos aqui na escola. Nem parecia um ambiente escolar.

Turma: O que aconteceu professora?

P3: Fizemos a festinha da primavera, lembram? Gente, no final era tanto lixo espalhado pela escola. Pior, trabalhamos o projeto do meio ambiente, se não me engano, a turma do quinto ano ficou com a confecção dos recipientes. Ficou um trabalho lindo, cada um de cor diferente e sinalizando o tipo de lixo que deveriam ser depositados, com respectivos nomes.

P3: Então [...] resolvi trazer essa poesia que fala sobre a necessidade. Eu nem acho que é só uma necessidade. Eu diria que é obrigatoriedade de cada um de nós selecionarmos nossos lixos, aqueles que produzimos, para não fazer do planeta um lixão.

P3: Leiam, depois iremos fazer um debate de opinião, num contexto geral, vocês-escola, vocês-sociedade. Falo isso, porque nossas ações devem ultrapassar os muros da escola, nos educamos para melhorar lá fora, os espaços coletivos. Se não for assim, não faz sentido aprender, né?

P3: Venham à frente, os pares. É importante que já tenham feito a leitura sozinho. Depois com o colega.

**(P3 - 3º ANO, 5ª observação).**

### **Separar é preciso<sup>13</sup>**

O Luís e a Maria andavam a passear[...]

Naquele passeio [...]

Havia por todo o lado,

<sup>13</sup>Poema: Separar é preciso. Autoria: Maria do Rosário Macedo. Disponível em: [www.contonuobuscando.blogspot.com](http://www.contonuobuscando.blogspot.com).

Caixa, papéis, sacos,  
Montes de lixos espalhados.  
Disse o Luís muito espantado,  
Se eu fosse um eco ponto.  
la ficar muito zangado.  
Pois é, disse a Maria,  
E são tão fáceis de usar,  
No azul ponham o papel,  
E também todo o cartão [...]  
Todos as garrafas de vidro,  
No verde, devem colocar, [...]  
E não se esqueçam das pilhas,  
São no vermelho, atenção!  
O ambiente agradece,  
E há menos poluição!  
Os dois meninos resolveram,  
Um grande cartaz fazer,  
Para que toda gente,  
Dalí pudesse ver.

Interessante como a docente iniciou a fala. Partiu de uma indignação para que os estudantes realmente aplicassem as aprendizagens em situações reais, ou seja, em contextos de sala de aula e/ou práticas sociais. Saindo do campo da falácia, a mestra foi provocativa.

Ficou notório que partiu de um planejamento intencional, fez antecipações para que os discentes dialogassem sobre os propósitos da leitura e criou situações motivacionais para instigá-los, objetivando despertar atitudes positivas de cidadãos sérios e comprometidos.

Especialmente, nessa aula, pudemos observar que a expectativa da P3 não era avaliar as meninas e meninos, tampouco analisar se liam fluentemente, por mais que esses fatores estivessem subjacentes. Toda a discussão favoreceu momentos em que as crianças criassem pontes entre a poesia e situações reais, gerando permuta comunicativa de opiniões.

Cabe ressaltar que a mestra, essencialmente, proporcionou leituras realizadas pelos próprios aprendizes para o grupo-classe, seja em pequenos ou grandes grupos, vislumbrando a díade alfabetização e letramento, sendo esse o carro chefe da formação continuada ofertada pelo PNAIC, entre o período de 2012 a 2017. Esses campos: alfabetização e letramento dialogaram, constantemente, nas aulas observadas, sendo utilizado como suporte os gêneros textuais oriundos dos paradidáticos, bem como de textos contidos nos livros didáticos.

Destacamos, também, a centralidade da mediação feita pela P3 que em nenhum momento ficou na superficialidade do texto, nem buscou somente explorar a compreensão textual com base em questões de fácil localização, buscou captar o que estava implícito, escondido, analisou o sentido real de cada estrofe da poesia, juntamente com os discentes. Exploraram uma leitura compreensiva, permitindo às crianças entenderem as diversas possibilidades de compreensão do texto. Parece-nos que objetivava dar sentido ao que liam e promover, com isso, uma aprendizagem significativa.

Seguimos com a análise dos dados concernentes à compreensão textual.

### 3.2 A PRÁTICA DA COMPREENSÃO TEXTUAL NAS TURMAS ACOMPANHADAS

**Tabela 6 - Frequência absoluta das atividades de compreensão textual em turmas do BIA**

SUBCATEGORIAS		P1 1ºANO	P2 2ºANO	P3 3ºANO	TOTAL SUBCATEGORIAS
1.	Compreensão oral (perguntas de fácil localização ou explícita)	5	5	4	14
2.	Compreensão oral (perguntas inferenciais)	2	3	3	8
3.	Compreensão oral (perguntas de opinião ou crítica/avaliativa)	6	6	7	19
4.	Compreensão escrita (perguntas de fácil localização ou explícita)	4	4	3	11
5.	Compreensão escrita (perguntas inferenciais)	3	3	4	10
6.	Compreensão escrita (perguntas de opinião ou crítica/avaliativa)	5	4	5	14
7.	Exploração do gênero textual (características e funcionalidade)	3	5	5	13
<b>TOTAL</b>		28	30	31	89

Fonte: Autoria própria a partir da pesquisa da produção dos dados (2019).

#### 3.2.1 Compreensão textual - performance na turma de 1º ano

Ao lado da atividade de leitura de textos, é crucial o desenvolvimento de um trabalho com a compreensão. Essa premissa é asseverada por Brandão (2006), quando defende o ensino das habilidades desse campo, considerando a abertura de

um espaço para conversa e exploração do texto, refletindo e discutindo sobre as respostas, às perguntas formuladas, sejam essas esperadas ou não. Ainda de acordo com a autora, a condução desse trabalho não pode ser somente oral, sendo importante o uso progressivo da escrita, a fim de os estudantes alcançarem uma compreensão do conteúdo explícito, mas, também, implícito do texto.

Conforme os dados especificados na Tabela 6 em relação ao eixo de compreensão textual, não notamos discrepância entre questões orais e escritas (41/35, respectivamente), como atestou o estudo realizado por Oliveira (2010). Já no concernente à natureza da questão: fácil localização, inferencial e de opinião, predominaram essas últimas e a maior diferença ficou em relação à segunda, com menor frequência (25/18/33). Mais uma vez, referendamos aquele estudo, visto que continuamos a asseverar o pouco investimento em questões inferenciais. Houve uma diferença, em relação aos nossos dados, a ênfase direcionada à opinião dos estudantes que, nesse caso, superou a localização de informações na superfície textual. As diferenças entre os anos-ciclo foram quase nulas, se nos reportamos, mais uma vez, à pesquisa realizada por Oliveira (2010). Já em relação ao eixo de leitura, conforme anunciamos anteriormente, houve variações significativas entre os encaminhamentos. Esse dado se repetiu em relação à exploração das características dos gêneros textuais abordados, que atestou, também, equilíbrio entre os anos.

A P1 relatou que, sobre a organização do trabalho pedagógico, utilizava a sequência didática, ponderando do mais fácil para o mais complexo. Sempre fazia a leitura, depois os estudantes realizavam essa prática de forma silenciosa, em seguida, leitura compartilhada e, logo após, a compreensão do texto. A despeito disso, relatou durante a entrevista:

P1: Considero essa turma bem esperta. Já leem [...] também tem o seguinte, né? (Silêncio) precisamos estabelecer regras para que haja silêncio, só assim damos conta de desenvolver o ensino e aprendizagem [...] temos que ensinar, inclusive, ficar quieto, observar, senão depois não conseguem compreender o texto. Priorizo textos variados. Vamos fazendo juntos, com calma, assim eles conseguem. Vou fazendo a leitura com eles, depois interpreto. Vou perguntando, vou motivando. [...] eu acho que também precisamos ensinar eles a interpretar, assim como ensinamos a ler e escrever.

**(P1 - 1º ANO, 3ª observação).**

Na ocasião das observações, as escolas do Distrito Federal estavam desenvolvendo um projeto sobre *educação financeira*, indicação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que começou a fazer parte do currículo escolar no ano de 2019.

A mestra começou os encaminhamentos para desenvolver o projeto e antecipou o que iria acontecer. Eis o que relatou:

P1: Preciso de muita atenção. Vamos falar de um assunto muito sério: são situações que vocês precisam entender e colocar em prática, também. Vamos falar sobre educação financeira. Vocês precisam, desde criança, ter consciência que dinheiro é assunto de criança, sim.  
**(P1 - 1º ANO, 6ª observação).**

Comunicou à turma que iria contar uma história muito interessante A economia de Maria<sup>14</sup>, de Telma Guimarães.

P1: Ao passo que eu for lendo, prestem bastante atenção para que vocês possam entender que, muitas vezes, as escolhas erradas em nossas vidas podem destruir nossa saúde financeira. Sabiam que tem muitas pessoas doentes economicamente? Outra coisa: nos textos não tem só letra, né? Tem parágrafos, pontuação, né? Tudo isso faz muita diferença na leitura e compreensão.  
**(P1 - 1º ANO, 6ª observação).**

A professora chamou a atenção para uma escuta sensível e participativa. Seguiu lendo:

P1: Helena e Maria ganharam cofrinhos no dia das crianças - economizar e guardar dinheiro são palavras quase mágicas! - Disse a madrinha das gêmeas - tem quem goste de gastar... e tem sempre alguém que economize. O importante é ter equilíbrio. "Tem tanta coisa que eu gostaria de comprar! Minha lista é tão comprida que nem cabe na minha cabeça". Helena ficou pensando. [...] as irmãs viram muitas coisas bacanas. [...] preciso desse lápis pisca-pisca. Você deveria comprar a almofada. É linda! - Helena disse à irmã: primeiro quero encher meu porquinho até o focinho. Daí vou pensar se preciso de alguma coisa. - Mamãe diz que gente que não compra é mão de vaca! [...] Helena logo pediu dinheiro emprestado à irmã. - Maria, eu preciso comprar um carimbo. - Temos uma caixa cheia de carimbos. [...] - Mas esse carimbo é diferente. Eu vou viver tão mais feliz com ele! - Helena suspirou - De quantas moedas você precisa? - Pode ser o porquinho todo? Quer dizer, só as moedas. Você pode ficar com o porquinho **(P1 - 1º ANO, 6ª observação).**

---

<sup>14</sup>Livro: Economia de Maria. Telma Guimarães Castro Andrade. Coleção: Coisa de Crianças (2010).

A turma fez um círculo, ficaram atentamente escutando a história contada pela mestra, que utilizou entonação (voz diferenciada) para cada personagem. Começou com a seguinte indagação:

P1: Veremos agora se temos muitas Helenas ou muitas Marias aqui na sala! Vocês entenderam a história? Espero que sim... depois vocês irão fazer outra atividade relacionada à história que acabei de contar para vocês, na sala de informática.

P1: Do que o texto fala?

A1: Do cofre.

A2: Das meninas.

A3: Da Helena e da Maria. (Diversas respostas).

P1: Gente, gente, tudo bem. Eu sempre chamo a atenção de vocês para que, no momento que eu for contando a história, vocês irem refletindo sobre o que eu estou falando. Fica mais fácil para entender. Fala de tudo isso, mas toda história tem uma ideia central. Também já falamos sobre isso.

A4: Professora, fala sobre gastar.

P1: Ah, sobre gastar. Gastar o quê? Vamos explicar isso melhor.

A4: Dinheiro.

P1: Quem aqui se considera uma criança que gasta muito? daquelas que não pode ver dinheiro que já vai gastar? Vão pensando. Com certeza aqui tem alguém que o pai dá dinheiro para o lanche da semana inteira e gasta todos no mesmo dia.

P1: Levante o dedinho quem é gastador. Não precisa falar nada. Depois vamos ver quem gosta de gastar.

P1: Agora levante o dedinho quem é econômico, que sabe que se gastar tudo, vai ficar sem nada depois.

P1: Gente do céu, estou abismada. Pelo jeito, nesta sala só tem crianças que não sabe (sic) valorizar o dinheiro do papai e da mamãe.

P1: Vamos voltar para história: *a economia de Maria*.

P1: Quem são os personagens da história?

Turma: Maria, Helena e a tia.

P1: O que elas ganharam?

Turma: Um porquinho, cofre, dinheiro...

P1: Quem era a mais gastadeira?

A5: A Maria.

Turma: A Maria.

P1: E a mais econômica?

Turma: A Helena.

A3: Tia, a Helena não gastava nada.

P1: Bem lembrado, a Helena não gastava nada. Enquanto a Maria gastava tudo. Maria acabou sem nada, e ainda queria o dinheiro da irmã emprestado.

P1: Que lição devemos tirar dessa história?

A3: Não gastar.

A6: Tia, se gastar tudo, fica sem nada.

P1: Na história tem uma palavrinha que considero a melhor de todas: *equilíbrio*. Isso mesmo, ter equilíbrio! Precisamos gastar quando é coisa de necessidade, e economizar quando se trata de uma coisa que não precisamos.

P1: Vamos lá para a pergunta que fiz no início.

P1: Quem se considera uma pessoa gastadeira, a Maria? Quem não gasta nada, a Helena? (Nesse momento, a turma, quase unânime, se classificaram como Maria).

P1: Hum, e agora? Quero saber quem se considera equilibrado! (Nesse momento, muitos repetiram o gesto de levantar a mão).

P1: Muito bem turma, não é em uma aula que mudamos nossas atitudes. Às vezes leva tempo, ou não, mas o importante é refletir sobre nossas atitudes: o que está certo, errado, o que prejudica nossa vida. Nesse caso, como falei, nossa saúde financeira. Ah! Importante, o que realmente faz a diferença é ter *equilíbrio*.

**(P1 - 1º ANO, 6ª observação).**

A turma se mostrou bastante participativa, foi respondendo oralmente todos os questionamentos feitos pela mestra. Num primeiro momento, a docente assumiu a leitura. Compreendemos que isso implica no objetivo de levar os educandos para uma boa compreensão em relação ao texto discutido, estimulando-os mas, ao mesmo tempo, conforme vimos na Tabela 5 referente ao eixo de leitura, tal atitude pode refletir uma compreensão de que os estudantes não possuem, ainda, autonomia para essa prática. De qualquer modo, queremos acentuar aqui a criatividade da docente em optar por realizar uma leitura dramatizada o que, na ocasião, despertou a concentração dos estudantes e contribuiu, significativamente, na compreensão realizada a posteriori. A partir desse andaime proposto pela professora, destacado anteriormente (leitura realizada pela professora, silenciosa e compartilhada), entendemos que ela pretendia inserir o estudante nessa atividade de forma autônoma. É preciso lembrar que se tratava de uma turma de 1º ano em que predomina o trabalho com as propriedades do sistema de escrita alfabética. Adepta à perspectiva de alfabetizar letrando, ficou clara a opção por inserir o aprendiz nesses momentos.

Pela descrição dos trechos de aula apresentados, podemos observar ações pedagógicas relacionadas às facetas linguística, cognitiva e social da leitura (KLEIMAN, 1993), visto que a professora fez o resgate das memórias e impressões dos estudantes sobre o texto, explorou, oralmente, aspectos explícitos, bem como a opinião deles acerca de um tema importante na formação: a educação financeira.

Nos encaminhamentos didáticos, baseou-se em evidências do texto sem abrir mão do contexto, refletindo e analisando posturas que os estudantes poderiam adotar como práticas sociais no cotidiano, seja em sala de aula ou em ambientes externos. Promoveu uma discussão intensa em relação ao texto, explorou diversas categorias do eixo de compreensão textual em uma mesma aula, com uma

abordagem que ultrapassou o direcionamento de perguntas de fácil localização. Em sua prática didático-pedagógica, parece que predominou, nesse caso, a nítida intenção de um processo de construção da autonomia e criticidade da turma do 1º ano. Soares (2017) defende que os professores podem trabalhar numa perspectiva de alfabetizar letrando, e que a função da escrita é exatamente possibilitar aprendizagens no âmbito social. Nesse processo, o estudante tem que ser levado a ler, interpretar e produzir textos. A mestra trouxe o universo das crianças para o processo de alfabetização, dando sentido e significado no uso da língua.

Ao chamar a atenção por outros elementos constituintes do texto - no caso, os parágrafos e a pontuação -, a mestra foi ao encontro do que defende Ferreiro (1984) sobre a necessidade de mostrar para os estudantes outros sinais que existem no texto, “que podem ser facilmente fator de confusão”.

Em outro momento, na oitava observação, a P1 apresentou para as crianças uma tirinha de Maurício de Souza:

**Figura 3 - Tirinha de Maurício de Souza**



Fonte: Tira n° 6845: Turma da Mônica - Maurício de Souza, (2001).

A mestra solicitou que realizassem a leitura silenciosa da tirinha que, após, fariam a interpretação. Observemos como conduziu esse momento:

P1: Pronto, podemos começar? Agora vou pedir para algumas crianças fazerem a leitura. Ah, detalhe, preste atenção que a qualquer hora peço para outro aluno ler. Se não estiver prestando atenção, não vai saber até onde o coleguinha leu. João, por favor leia.

A1: Para mim, filha? Comprou um vestido para mim?

P1: Marina, continue.

A2: Que coisa linda! Da cor que eu gosto!

P1: Rúbia, agora é você.

A3: Ra, que pena! Está muito curto! O que eu faço agora?

P1: Maria.

A4: Empresta para mim? Fez a última fala das tirinhas. (A P1 fez a leitura novamente. Percebemos que fez questão de dar ênfase nas palavras em que as crianças pronunciaram de forma inadequada).

P1: Quero fazer algumas observações: na segunda tirinha, tem a palavra *coisa*, não é *coissa*. Entre duas vogais, o S tem som de Z.

- Outra palavra é *cor*, não é *CO*, olha o *R* no final.

- Não é *RA*, é *AH*, nesse caso, o *H* não tem som.

- Também precisam prestar atenção quando a sílaba é formada de consoante, consoante, vogal, mais consoante. O correto é *emprestar*.

**(P1 - 1º ANO, 8ª observação).**

Durante a entrevista, no tocante ao tratamento do erro, a professora respondeu,

P1: Ah, eu não costumo falar que eles estão errados. Prefiro mostrar o jeito correto sem constranger. Acho mais certo [...] Primeiro aninho, nem todos tem uma leitura fluente. Tudo é uma construção, né?

**(P1 - 1º ANO, Entrevista: 29/04/2019).**

Simultaneamente à realização da leitura alternada, poderia anotar, como sugere Kleiman (2004), uma prática avaliativa e coercitiva, porém não notamos esta postura. As mudanças foram feitas por balões. Outro aspecto que merece ser pontuado, foi a não interrupção no momento da realização da atividade, o que poderia ter desconcentrado os estudantes e desfocado a apreensão do conteúdo do texto, como realça aquela autora. Por fim, é importante realçar o enfoque que deu a uma propriedade importante do sistema de escrita alfabética: a variação na estrutura silábica. Tratava-se de crianças no 1º ano do bloco inicial de alfabetização, cuja ênfase recaiu sobre a sílaba canônica (consoante + vogal), mas a professora explorou sílaba complexa, remetendo-se ao texto, o que sugere um trabalho de alfabetização e letramento, de acordo com Soares (2017).

A P1, após ter submetido as crianças à prática da leitura, conforme seção anterior, da tirinha de Maurício de Sousa, seguiu com a interpretação em folha xerocopiada. Segue excerto da quarta observação que ilustra esse momento:

P1: Leiam as perguntas e respondam. No terceiro quadrinho, percebe-se que a Mônica:

1. Dá um vestido a sua mãe?

2. Não gostou do vestido?

3. Quer ficar com o vestido?

4. Quer vender o vestido?

A1: Dá um vestido a sua mãe. (Resposta da maioria).

A2: Quer ficar com o vestido.

A3: Não gostou do vestido.

P1: Quase todos falaram: *dá um vestido para sua mãe*. Em que momento a Mônica deu o vestido para sua mãe?

A4: Tia, a Mônica deu a caixa.

P1: Realmente, ela entregou a caixa, mas antes dela entregar a caixa, falou alguma coisa? Vamos pensando!

P1: Ah, outros responderam, *não gostou do vestido*. Fala nas tirinhas que ela não gostou do vestido?

A3: Tia, ela deu vestido para mãe.

P1: Gente, o João dá as coisas para mãe quando ele não gosta. Brincadeira João. (Risos)

P1: Quer ficar com o vestido. Fala que ela quer ficar com o vestido?

A2: Mas ela quer o vestido emprestado!

P1: Isso mesmo João. Dá para entender isso. Ela quer o vestido emprestado. Mas se ela devolver?

A2: Sei lá (balançando com a cabeça).

P1: Eu acho que a mãe se empolgou. Nem deixou a filha falar, logo pensou que estava ganhando um presente. Vamos descartar essa. Vamos pelo entendimento. O importante é refletir sobre cada questão. Não gostou do vestido. Não fala que ela não gostou, e depois quis tomar emprestado da mãe. Essa para mim está fora.

P1: Crianças, tem outra coisa, veja quando a mãe diz: *Ah, que pena! Está muito curto! O que eu faço agora!* Gente, tá na cara que a Mônica comprou o vestido para ela. A mãe pode gostar de roupas curtas, mas tem diferença de roupas para criança e roupas para adultos. Vamos marcar, então, que a Mônica quer ficar com o vestido. Até eu fiquei com a cabeça quente! (A P1 se mostrou preocupada pelo tempo). Ainda temos outra tirinha da mesma atividade. Pelo jeito, teremos que dar continuidade na aula de amanhã.

**(P1 - 1º ANO, 4ª observação).**

O que parece é que a P1 acreditava que a compreensão de texto devia ser ensinada desde os anos iniciais da alfabetização, sendo esta uma temática defendida pelo PNAIC, ou seja, de que não haja dicotomia entre os eixos de ensino de língua portuguesa. Nesse sentido, propusemo-nos a analisar rupturas e permanências nas práticas dos docentes, tomando como referência o que é preconizado por esse programa. Pelos perfis do trabalho das docentes aqui acompanhadas, apreendemos permanências dos pressupostos defendidos pelo PNAIC.

Retomando o que fora acompanhado anteriormente, por parte da professora do 1º ano, assinalamos que entender algo que lemos é bastante difícil, inclui habilidades muito complexas, principalmente quando o público-alvo são crianças de seis anos. Nesse sentido, Chartier (1996), Brandão e Rosa (2010), recomendam que essas habilidades já sejam ensinadas a crianças pequenas quando escutam textos lidos para elas.

A P1 deu sequência à aula, mesmo que não tenha sanado muitas indagações por parte dos estudantes. No entanto, o foco permaneceu em relação à compreensão da segunda tirinha do Maurício de Sousa, objeto da organização do trabalho pedagógico da mestra.

Cabe destacar a inferência realizada nesse momento, mas, apesar das colocações dos estudantes, a mestra optou pela opção de que a personagem Mônica comprou o vestido para ela e já seguiu com a proposição da outra tirinha que explicitamos a seguir.

**Figura 4 - Tirinha de Maurício de Souza**



Copyright © 2003 Maurício de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.  
 Fonte: Tira: Turma da Mônica - Maurício de Sousa, (2001).

P1: Dessa vez, vou ler a tirinha para vocês. Depois vocês continuarão com a leitura coletiva, tá?

Turma: Tá.

P1: *Puxa, cebolinha: isso que é pontualidade, marquei as três horas e você chega exatamente as três horas:*

- *Quer saber de uma coisa, cebolinha?*

- *Você é um chato!*

P1: De acordo com a tirinha, Mônica ficou com raiva, por quê?

P1: Tem as seguintes questões:

1. Cebolinha chega na hora.
2. Cebolinha chegou atrasado.
3. Cebolinha trouxe flores.
4. Cebolinha trouxe nada.

P1: Crianças, é mais uma tirinha que a resposta não está na tirinha, teremos que interpretar.

P1: Vamos lá, Cebolinha chega na hora?

Turma: Sim, não, sim, sim, não. (Na ocasião, a turma estava bastante dividida).

P1: Vamos para as outras: Cebolinha trouxe flores?

A1: Não, né professora?

Turma: Não... (Dos que responderam, quase por unanimidade, disseram não).

P1: Vamos refletir o que diz o diálogo da Mônica e do Cebolinha.

A1: Tia, é muito confuso!

P1: Verdade, é muito confuso. Mas estamos aqui para aprender, né? Depois vocês vão ver que não é tão fácil, mas vocês conseguem. São inteligentes!

P1: Nossa, o tempo voou! Como já falei, nem tudo está no texto. Precisamos ler direito para entender. Vocês acharam que a Mônica estava zangada ou não?

Turma: Não.

P1: Ah, mas ela chamou o Cebolinha de *chato*. Será se a gente consegue chamar alguém de *chato* quando estamos felizes com essa pessoa?

Turma: Não.

P1: Então vamos seguir as pistas. As respostas podem não estar dentro do texto, já falei. Vamos descartando: cebolinha não trouxe flores, cebolinha não trouxe nada, não fala nada sobre isso, mas Mônica estava chateada, a ponto de chamar o Cebolinha de *chato*. Dá para a gente achar que cebolinha chegou atra...

Turma: atrasado.

**(P1 – 1º ANO, 4ª observação).**

Nesse extrato de aula, percebemos que a P1 seguiu mediando no processo de compreensão textual das crianças. Apreendemos que não buscou explicar, no texto, somente o que estava explícito, mas desenvolver a capacidade de extrair informações que estivessem implícitas. Registramos, mais uma vez, o trabalho com questões inferenciais a partir do gênero textual tirinha. O interessante é que a docente adotou a mesma postura de indicar a resposta ao final. De qualquer modo, é singular esse trabalho numa turma de 1º ano do bloco inicial de alfabetização e o quanto é importante explorar, com as crianças, esse caminho no trato com a compreensão leitora.

O trato didático desse eixo do ensino de língua portuguesa, nessa turma, foi muito rico. Entendemos que o ato de ler requer um exercício árduo, pois as crianças devem lançar mão de levantar hipóteses, comparar e analisar. Compreendemos que as duas tirinhas contemplaram, o que foi proposto, inicialmente, pela P1, nas orientações.

A partir do texto, foram abordadas as diversas práticas de leitura pela professora e pelos estudantes. Foram elas: silenciosa, individual e coletiva, com sequência didática bem estruturada, culminando na compreensão textual. Esses encaminhamentos foram ordenados, estruturados e articulados, a fim de alcançar objetivos previamente elaborados. É interessante ressaltar que a inferência é um objetivo de aprendizagem que precisa ser introduzido e ampliado ainda no 1º ano, conforme proposições do PNAIC. Zabala (1998) advoga, nessa mesma linha, que

esses conhecimentos promovem a emancipação na busca pela autonomia por parte dos estudantes. Que os estudantes aprendem, também, na prática pedagógica, não só com os conhecimentos visados, mas com o jeito de lidar com a busca pela apropriação dos saberes. Kleiman (2016) defende que o leitor lança mão de seus conhecimentos prévios para realizar a compreensão, ressalta que esses saberes adquiridos ao longo da vida advêm de conhecimento do mundo, conhecimentos linguístico e textual que acontecem em diversos níveis. Corroboramos com a autora, já que quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, mais fluida ocorre a compreensão.

Na nona observação, a P1 propôs uma atividade do livro didático Ápis, página 223, a partir do poema: Boa noite<sup>15</sup>.

A zebra quis  
Ir passear  
Mas a infeliz  
Foi para a cama  
Teve que se deitar  
Porque estava de pijama.

A docente identificou a página do livro com os discentes e aqueles que manifestaram dificuldade foram auxiliados por ela e/ou coleguinhas da turma. Ao realizar a leitura do poema, logo os convidou para que também fizessem o mesmo, silenciosamente. Solicitou que pintassem as estrofes e lessem várias vezes. Fizeram o exercício de procurar as rimas, circulando-as.

A professora fez, primeiramente, a atividade oral com os estudantes. Em sequência, registraram as respostas no livro didático. Foram feitos os seguintes questionamentos:

1. O que a zebra queria fazer?
2. O que ela realmente fez?
3. No poema, a zebra estava de pijama. Isso quer dizer o quê?
4. No poema, a zebra é considerada infeliz, por quê?

Em uma roda de conversa sobre o texto, os estudantes foram desafiados a focalizar as perguntas, já formuladas no livro didático. A professora monitorou todas as respostas emitidas, debatendo-as simultaneamente. Fez perguntas literais, sem previsões, após, opinião solicitando que os discentes se colocassem em relação ao

---

<sup>15</sup>Poema: Boa Noite. Sindônio Muralha – A televisão da bicharada. São Paulo. Globo, (2003, p.16).

texto, como uma espécie de confronto do lido ao vivido. Brandão e Rosa (2010) orientam que os professores busquem encontrar, juntamente com os estudantes, as pistas linguísticas no momento da leitura, isso facilitará a compreensão do texto. Adverte que, muitas vezes, os obstáculos encontrados residem no desconhecimento dos vocábulos empreendidos, como, também, na falta de habilidade para manejar alguns recursos gramaticais, sendo esses um elo para entender a progressão do texto.

Foi possível atestar aqui a diversidade de encaminhamentos adotados pela P1 nesse eixo, o que enriqueceu (e muito) o trabalho com compreensão leitora. A seguir, os resultados relativos à turma de 2º ano.

### **3.2.2 Compreensão textual - performance na turma de 2º ano**

A compreensão textual foi bastante explorada na turma de 2º ano. Assim como as outras turmas, obteve notabilidade (28/30/31, 1º, 2º e 3º anos, respectivamente) durante as 12 observações. Notamos que, em vários momentos, esse eixo do ensino de língua portuguesa foi privilegiado, principalmente as questões de compreensão oral, perguntas de fácil localização ou explícita, bem como as de opinião.

Essa cena que iremos discorrer, realizada na 11ª observação, enfocou um conto de fadas de Luiz Fernando Veríssimo: Conto de fada da mulher moderna<sup>16</sup>. A professora contou a história de uma linda princesa *“que veio de uma terra distante, independente e cheia de autoestima. Gostava de contemplar a natureza. Num certo dia, se deparou com uma rã. A rã já tinha sido príncipe, porém a bruxa malvada a transformou numa rã asquerosa. Falou: se me derem um beijo, logo me transformarei. Novamente serei um príncipe, teremos filhos e seremos felizes para sempre. A princesa saboreando uma deliciosa sopa de rã, pensou: - eu hein! Nem morta.*

Após a leitura do conto feito pela professora, os estudantes fizeram essa atividade de forma silenciosa, individual e para o grupo. A docente, após esse momento, realizou uma sondagem em relação ao entendimento do texto: se

---

<sup>16</sup>Conto de fada da mulher moderna. Luiz Fernando Veríssimo. Publicado em 15 de maio de 2018, por Álvaro Campo. Disponível em: <https://armazemdetexto.blogspot.com/2018/05/conto-conto-de-fada-da-mulher-moderna.html>.

compreenderam; se não houve dúvidas; se acharam a história fácil; se gostavam de contos de fada. A partir desse diálogo, lançou algumas perguntas para a turma, que respondeu oralmente:

1. Qual o título do texto?
2. Quais são os personagens da história?
3. Quem é o autor da história?
4. Descreva a princesa.
5. Enquanto a princesa observava o lago do seu castelo, o que aconteceu?

**(P2 - 2º ANO, 11ª observação).**

Observamos, nessa aula, que a professora utilizou critérios da compreensão explícita, ou seja, interpretou o que estava, efetivamente, na superfície textual. Percebemos que os estudantes responderam com certa desenvoltura sobre os aspectos gerais e basilares do texto, certamente por ter envidado pouco esforço nessa atividade, sem ler nas entrelinhas, nem cobrança de aspectos inferenciais.

Sentimos, nesse caso, falta de investimento de um processo interativo. A impressão que tivemos foi que o foco não esteve no leitor, mas somente no texto. Não foram explorados os conhecimentos prévios, assim como os estudantes não fizeram perguntas. De acordo com Smith (2003), a compreensão acontece quando essas perguntas são respondidas por meio de pistas linguísticas que sustentarão ou não as hipóteses dos estudantes. Nesse mesmo sentido, Kleiman (2013, p. 34-35) salienta que “não há um único processo de compreensão do texto, há vários processos de leitura e interpretação, depende tantos quantos forem os objetivos do leitor”.

Em outro episódio, a docente trabalhou com a capa de um livro para identificar informações. Desenhou, no quadro, a figura ilustrativa do *Camilão, o comilão*:<sup>17</sup> *um porco bem gordo, um porco que não é tão porco*. Segundo o autor, é muito preguiçoso e vive de migalhas doadas por seus amigos. Esses não se incomodam, pois gostam muito dele.

A professora comentou que a história trazia muitos ensinamentos importantes, desde que a interprete de forma correta. Começou a perguntar:

P2: O que vocês veem nesse desenho?

Turma: Um porco.

---

<sup>17</sup>MACHADO, Ana Maria. *Camilão, o comilão*. Rio de Janeiro. Editora: Salamandra, 1996.

P2: Qual o nome dessa história?  
 A1: Tia, não tem história. Tem um desenho.  
 P2: Essa é uma capa de livro, mas sabiam que daqui dá para tirar muitas informações? Dá até para fazer uma história.  
 P2: Leiam o título, por favor.  
 Turma: Camilão, o comilão.  
 P2: Por que vocês acham que o nome dele é camilão?  
 Turma: Porque ele é gordo.  
 P2: Será? Mas ele era um bebê gordo?  
 A1: Tia, é um apelido. Depois de grande, chamam ele assim.  
 A2: Professora, com animais também é bulling? (Risos)  
 P2: Não, porque eles nem sabem. Animais não tem raciocínio como nós.  
 P2: O que vocês acham que ele come, comida saudáveis?  
 A1: Tia, tudo que os amigos dão.  
 A2: Ele é muito gordo. Deve comer só coisa ruim.  
 P2: Para vocês, quais são as comidas saudáveis?  
 Turma: Fruta, feijão, verduras, salada, peixe, arroz...  
 P2: Quais os alimentos não saudáveis?  
 Turma: Hamburg, refrigerante, biscoito, salgadinho...  
 P2: Que bom. Pelo jeito, vocês se alimentam bem!  
 P2: Levante a mão quem toma refrigerante.  
 Turma: Todos levantaram a mão.  
 P2: Gente, vocês disseram que refrigerante não é saudável.  
 A3: É muito bom.  
 P2: Entendi. Vocês sabem que faz mal, mesmo assim tomam refrigerante.  
 A4: Tia, nas festinhas na escola a gente traz refrigerante.  
 P2: É verdade, a gente ensina e faz tudo errado. Na próxima festinha, vamos trazer só comida saudável. (A interpretação da capa do livro rendeu um grande debate).  
**(P2 - 2º ANO, 1ª observação).**

Após a análise da gravura, os estudantes tiveram acesso ao texto escrito, em folha xerocopiada. Observamos que a professora usou o suporte como um importante expediente para aquisição de conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem. Pela apreciação da capa do livro, *Camilão, o comilão* estimulou o gosto pela leitura, pela interpretação, em consequência disso, despertou conhecimentos cognitivos dessas crianças.

Proporcionou um ambiente bastante confortável para que fizessem as primeiras apreensões. Deixou que eles dissessem o que estavam entendendo sobre a imagem, considerando os conhecimentos prévios de cada um dos estudantes. Teceram muitos comentários com seus coleguinhas, fizeram proposições, em seguida, a professora convidou-os para a socialização das falas, ou seja, colocou-se como provocadora, mediadora. Pelo que observamos e o que os dados apontaram, a compreensão textual, de fato, teve seu espaço nas práticas acompanhadas.

Chamou-nos a atenção a frequência de uso de folhas xerocadas no lugar dos suportes, embora, em alguns momentos, tenhamos verificado o uso do livro didático.

Retomando a análise do excerto anterior, consideramos importante o fato de aproveitar os questionamentos e colocar em pauta a questão da alimentação saudável, tema tão caro na contemporaneidade. Isso nos levou a acreditar que a escolha por essa imagem tinha um propósito bem fundamentado, planejado. Discutiram, mas por nenhum momento tentou influenciar os discentes com argumentos tendenciosos. De acordo com Barbosa (2006, p.151),

A imagem deve ser apresentada aos alunos e explorada antes mesmo de se falar sobre o movimento artístico ao qual ela pertence e a biografia do artista, porque a imagem como signo está carregada de significação, por isso, não deve servir apenas como ilustração de um contexto.

É sabido que a criança, hoje, “[...] quando chega à escola, já é uma entusiasta e experiente leitora do mundo. Ela começa desde cedo a observar, atribuir significados aos seres e às situações do mundo à sua volta” (CUNHA, 2012, p. 127). Assim como os autores, entendemos que as imagens são carregadas de significados e sentimentos. As informações contidas nelas fornecem, aos estudantes, um legado enorme de conhecimentos, principalmente quando os discentes têm a possibilidade de ler e interpretar o que está nas entrelinhas. É papel do professor aguçar essa sensibilidade estética nas classes de alfabetização.

Nosso foco agora na descrição da atividade de exploração de um texto de gênero instrucional, aplicado pela professora. Ela deteve-se a explicar a brincadeira de esconde-esconde. Anunciou que esse texto já havia sido explicado, quando trabalharam o gênero receita, bula de medicamento, como montar um aparelho doméstico. Isso despertou muita curiosidade por parte dos estudantes, pelo fato de ela ter citado brincadeira. Nesse dia, seguiu com os encaminhamentos:

P2: Todos aqui já brincaram de esconde-esconde?

Turma: Sim.

P2: Vocês gostam dessa brincadeira?

Turma: Sim.

P2: Vamos começar. Procurem um lugar para ser o pique e quem vai ficar nele. Escolham um jogador. Ele vai ficar de costas. Vai ficar de olhos fechados no pique, contando até o número combinado. O resto das crianças têm que se esconderem (sic). Logo que terminar de contar, o jogador vai procurar as crianças. O perseguidor tem que

chegar primeiro no pique, senão vai contar novamente **(P2 - 2º ANO, 6ª observação)**.

Primeiramente, a mestra fez a leitura do texto instrucional da brincadeira *esconde-esconde*<sup>18</sup>, explicou todas as regras, apesar de todos terem declarado que conheciam a brincadeira e já terem brincado. Foram conduzidos ao pátio da escola para colocá-la em prática. Ficaram à vontade, bem familiarizados com o momento lúdico, tendo em vista que já fazia parte do rol de brincadeiras que desfrutavam com os colegas, no momento da recreação, com grupos familiares e crianças na rua, fatos declarados por eles. É interessante ressaltar esse aspecto, já que Silva e Oliveira-Mendes (2015) declaram que não é porque a criança não está integrada ao ensino fundamental que a ludicidade precisa sair de cena, ao contrário, oportunizar esses momentos de brincadeiras é essencial para a construção do conhecimento, inclusive com a alternativa dos jogos didáticos de alfabetização.

Novamente todos se direcionaram à sala de aula, depois de excursionar pela escola, irem ao bebedouro e ao banheiro. Após acomodação em seus lugares, a professora começou a fazer-lhes algumas perguntas:

P2: Que tipo de texto é esse?

P2: Qual a função desse tipo de texto?

P2: Quais as características do texto instrucional.

**(P2 - 2º ANO, 9ª observação)**.

Todas as perguntas foram respondidas, somente com a ajuda da professora, que explicou a função do texto instrucional. Comentou que ele servia para indicar uma ação a ser realizada, ou seja, para instruir, orientar. Como foi o caso da brincadeira *esconde-esconde*, o texto foi orientando cada etapa a ser executada.

Nessa aula, a professora trabalhou questões tais como: características e funcionalidades dos tipos e gêneros textuais, porém não ficou só no campo conceitual, foi muito perspicaz quando apresentou uma brincadeira que fazia sentido para as crianças, fazia parte de suas vidas, de seus cotidianos.

De acordo com Ausubel (1980), para que o aluno apreenda a informação que vai receber, precisa fazer muito sentido para ele. Dessa forma, essa informação deverá ancorar-se em conceitos relevantes já existentes na estrutura do estudante. Seguimos esse debate com os dados da turma de 3º ano.

---

<sup>18</sup> Texto: Esconde-esconde. Atividade do Caderno Brasil, 500 Brincadeiras. Folha de São Paulo, 16/04/2000, adaptada e disponível em: [blogdaprofessoraedivania.blogspot.com.br](http://blogdaprofessoraedivania.blogspot.com.br).

### 3.2.3 Compreensão textual - performance na turma de 3º ano

Como podemos notar, a Tabela 6 atesta vários momentos à compreensão textual. Manteve-se, regularmente: compreensão oral, perguntas de opinião ou crítica/avaliativa sete vezes; compreensão escrita, perguntas de opinião ou crítica/avaliativa cinco frequências; exploração do gênero textual, características e funcionalidade, ocorreu em cinco momentos. As demais habilidades se conservaram equilibradas no decorrer das aulas observadas.

Sobre o trabalho com esse eixo, a professora fez a seguinte revelação na entrevista:

P3: [...] tento fazer leituras significativas, tiradas da realidade das crianças, bastante gêneros textuais, mostro a diferença de um e de outro. [...]. Temos o projeto de literatura. É um projeto importante. Cada turma fica com um gênero textual, daí no final do projeto eles tem tido acesso a vários gêneros. [...] Antes das apresentações, no pátio da escola, eu tento ensinar para eles os conceitos de cada tipo de gênero. Quando a criança vai tendo acesso a vários tipos de leitura, ela vai compreendendo o que está lendo. Sinto que melhoram bastante na compreensão de textos. Eu trabalho muito nisso.  
**(P3 - 3º ANO, Entrevista: 04/11/2019).**

Como apregoou a P3 no relato sobre compreensão textual, podemos constatar, na Tabela 6, retrato das aulas, a grande produção em relação a esse eixo linguístico. Priorizou o trabalho com textos significativos para as crianças, extraídos da realidade, ou texto que despertavam questionamentos sobre situações do dia a dia. Sobre esse assunto, Solé (1998) afirma que o leitor precisa ser ativo, processar e examinar o texto, sempre buscando entender, enquanto interlocutor, que o objetivo da leitura é para poder interpretar e ressignificar. E mais, a leitura no contexto pedagógico tem que cumprir o papel de ser eficiente, promover aprendizagem significativa. Por fim, a autora salienta que é de responsabilidade do professor informar ao estudante o objetivo da leitura, tornando-a mais transparente. Foi o que observamos na P3 ao deixar bem clara a função da leitura e sua devida interpretação, *como fazer e para que fazer*.

Entre muitas aulas relacionadas a esse eixo, segue como transcorreu um momento destinado à compreensão textual no 3º ano, na quinta observação.

Pela proximidade do Dia da Consciência Negra, a P3 propôs a leitura do texto *Como era a vida dos negros no tempo da escravatura*. Ao término da leitura, a professora deu prosseguimento ao diálogo:

P3: [...] foram dias duros, difíceis. Os escravos foram trazidos durante a colonização do país para trabalhar nas lavouras, sofrendo todo tipo de humilhação, passando fome. Nos engenhos de açúcar, trabalhavam em condições precárias, eram castigados violentamente, por isso, morriam muito cedo, sendo logo substituídos por novos escravos. [...] o quilombo de palmares chegou a reunir cerca de 30 mil pessoas e resistiu por mais de 100 anos a várias tentativas de destruição. Eram humilhados pelos brancos, trabalhavam nas fazendas de café. Aconteceu um marco muito importante, a abolição da escravatura, em 1988. Essas pessoas que vieram para o Brasil em situação sub-humana, contribuíram bastante na formação do povo brasileiro.

**(P3 - 3º ANO, 5ª observação).**

Após contextualizar o texto sobre a vida dos negros no tempo da escravatura junto com os estudantes, a mestra partiu para o diálogo reflexivo ao instigá-los a interpretar e construir conceitos acerca das ideias do texto. Para tanto, usou problematizações, tais como:

P3: O que é ter consciência?

A1: É racismo.

A2: É mente.

P3: Ter consciência do certo e do errado.

A3: Só negro tem consciência?

P3: Todos nós deveríamos ter consciência. Alguns têm, outras pessoas não têm. Mas vocês precisam ter consciência do que está certo ou errado e procurar sempre fazer o certo. [...] vocês são o futuro do Brasil e através de vocês virão muitas mudanças. É só colocar em prática, né?

P3: Crianças, vamos fazer um grande círculo, roda, vamos discutir este texto. Estou percebendo que teremos que falar sobre algumas coisas.

P3: Por que muitas vezes a cor da pele nos leva a ter preconceito? O jeito de falar, o meu cabelo, se é encaracolado, liso, preto, ruivo, loiro, tudo isso, muitas vezes, gera muitos conflitos em sala de aula, e na sociedade que vivemos.

A3: É bulling, tia?

P3: Sim, Mateus. Todos esses conflitos geram muito bulling, raiz de muitos problemas na sociedade.

A4: Tia, e o texto?

P3: Iremos falar sobre o texto. Vamos ver a opinião de cada um de vocês. Precisamos ver o que está além do texto. Temos que dar nossa interpretação sobre situações reais. Não adiante discutir o que houve no tempo da escravidão, se é que ela ainda não exista. Iremos discutir o que acontece nos dias de hoje, no nosso dia a dia, na

escola, com os coleguinhas, em nossa família, em todo lugar. Muito bem, como já disse – todos, todos na rodinha.  
**(P3 - 3º ANO, 5ª observação).**

A P3 conduziu as crianças a realizarem a leitura silenciosa, coletivamente e em pequenos grupos, enfatizando sobre a necessidade de obedecer a entonação e pontuação. Na ocasião, todos se sentaram em círculo para discutir narrativas sobre a constituição do povo brasileiro, extraíndo o real da história de vida de cada um. Sequenciando,

P3: Então, lembram quando estudamos sobre empatia? É se colocar no lugar do outro [...]os negros foram trazidos para cá, sequestrados. Imaginem isso.

A1: Eram adultos.

A2: Por que eles não lutaram?

A3: Professora, já tinha celular?

P3: Nada de tecnologia, nada, nada é nada, acreditem. Eles não vieram livres, vieram sob muita humilhação e violência, como fala no texto, já esqueceram?

**(P3 - 3º ANO, 5ª observação).**

Excertos das narrativas dos alunos:

A1: Professora, no ano passado eu tinha um amiguinho que ele era muito preconceituoso. Ele brigava com todo mundo, batia, espancava os moleques. Mas também eu acho que ele era muito triste, não tinha amigos. Na hora do recreio, ninguém queria brincar com ele. Acho isso ruim.

A2: Tia, assim, eu sou negra. Minha mãe é negra, mas ela recebe salário. A mulher que ela trabalha me dá brinquedos. Minha mãe me leva para casa dela. Minha mãe fala para mim não ficar fazendo bagunça, senão eu não vou mais [...].

A3: Tia, meu pai falou para eu falar com a tia quando um coleguinha me bater. Não é para eu bater. Disse que muitos coleguinhas também levam surras dos pais, aí eles ficam surrando na escola. Tia, eu não xingo meus coleguinhas, não faço preconceito.

P3: Eles não tinham direitos nenhum, eram vendidos nas feiras. Quase sempre, quem comprava era (sic) pessoas ricas, donos de fazendas que precisavam de mão de obra. No caso, mão de obra escrava.

A1: Tia, as crianças que não comiam ficavam fracas?

A2: Tia, como nasciam as crianças, se traziam só homens?

A3: Tia, eles tinham carteira assinada?

P3: Não, eles eram escravos, não tinham direitos.

A4: Quem acabou com a escravidão?

P3: Foi uma princesa, princesa Isabel, por isso, estamos aqui falando sobre consciência. Mas existe, ainda, muitos preconceitos, homens negros e mulheres negras ganham menos que homens e mulheres brancas. Porém, existem mulheres brancas que ganham menos que

homens brancos, são as desigualdades sociais que persistem até os dias atuais. Por esse preconceito sobre os negros, poucos assumem cargos importantes.

A5: Tia, esses negros estavam ferrados!

P3: Estamos falando de antigamente.

A6: Todo mundo da minha família é branco.

P3: Quando falamos de consciência é isso, independentemente da cor, as pessoas, por lei, têm os mesmos direitos. Não podemos discriminar as outras. Muitas culturas trazidas da África pelos negros são marginalizadas, sofrem preconceitos.

Acerca da compreensão de texto, a mestra reservou um importante momento para o investimento, ancorada nas opiniões advindas de conhecimentos prévios dos estudantes acerca do que já sabiam sobre o tema, bem como narrativas subjetivas de cada um. A P3 buscou sanar as dúvidas a respeito do vocabulário, situações gramaticais, entre outras. Falou sobre acontecimentos que são passados através das gerações. Mais uma vez reiteramos a aproximação dos encaminhamentos didáticos com os pressupostos defendidos nos cadernos do PNAIC, tanto em relação aos eixos quanto à progressão.

A P3 deu continuidade à aula com a música O canto do negro veio lá do alto<sup>19</sup>, que fazia parte de um conjunto de ações relacionados ao dia da consciência negra. Através da música, fez vários encaminhamentos de compreensão textual que envolveu diversos níveis de leitura. Vejamos como seguiu com os encaminhamentos:

P3: Não se trata de mais uma música. Ela faz parte das comemorações do dia da consciência negra. Iremos apresentar no pátio, terá a presença dos pais. As outras turmas também irão participar. É muito importante interpretar o nosso contexto, as músicas, muitas vezes, são instrumentos de grito de socorro, denúncia, pedido de paz. Essa letra de música foi escolhida por ter tudo a ver com essa data comemorativa. [...] A letra de uma música é produção de texto, produção de texto, sabiam!

A1: A música grita Socorro!

A2: Tia, lá em casa a gente não escuta qualquer música.

P3: O que é refrão? É a repetição.

P3: Quantas estrofes têm?

P3: Quem escreveu a música?

P3: Pedro, leia o primeiro parágrafo.

P3: Sara, leia o segundo parágrafo.

P3: Mateus, leia o terceiro parágrafo.

P3: O quarto parágrafo é o refrão, todos leem.

P3: João, leia o quinto parágrafo.

<sup>19</sup>O Canto do Negro veio lá do alto (Ilê Perola Negra). Cantora: Daniela Mercury – composição Guigüio e Renner Veneno.

P3: Lucas, leia o sexto parágrafo.  
P3: O sétimo parágrafo, refrão, todos leem.  
P3: Todos irão circular, em cada estrofe, as palavras que não entenderam, não sabem o que é.  
P3: Numere quantos parágrafos tem a música. Cada parágrafo é uma estrofe, não esqueçam.  
P3: Escolha cinco palavras para vocês colocarem o sinônimo, pode ser do ladinho da palavra. E não venham me dizer que não sabem o que é sinônimo. Já tivemos várias aulas sobre esse conteúdo.  
P3: Já circularam as palavras que não entenderam?  
Turma: Sim.  
P3: Então falem as palavras do primeiro parágrafo.  
Turma: Ilê a yê, íris, repique, batuque, afro, moçada.  
P3: Do segundo parágrafo.  
Turma: Negrada, astral, avenida.  
P3: Terceiro parágrafo.  
Turma: Pérola.  
P3: Quarto parágrafo.  
P3: Que bom, compreenderam tudo.  
A4: Professora, tem *véio*.  
P3: É o mesmo que *velho*.  
P3: Quinto parágrafo tem muitas palavras repetidas. As repetidas não precisam falar, nem circular, tá?  
Turma: *Sutileza*.  
P3: Sexto parágrafo.  
Turma: *Nagô*.  
A5: E a última?  
P3: Não precisa, é refrão, repetido.  
P3: Agora copie. Vou colocar no quadro para fazerem a interpretação.  
1: De que lugar os negros foram trazidos?  
2: Que fato ocorria, no Brasil, em 1.530?  
3: Onde os negros trabalhavam?  
4: Como era (sic) as condições de trabalho dos negros?  
5: O que é um quilombo?  
6: Qual o quilombo mais importante no Brasil?  
7: Quantas pessoas eles reuniam?  
8: Por quanto tempo eles resistiram? E a quê?  
9: Quais foram as contribuições dos negros para a formação do povo brasileiro?  
10: Em que ano ocorreu a abolição da escravatura?  
P3: Está tudo no texto, não precisa inventar nada, as respostas estão todas no texto. É só procurar.  
**(P3 - 3º ANO, 6ª observação).**

Todas as crianças, de posse de um parágrafo, fizeram a leitura silenciosa. Num grande grupo, foram conduzidas à leitura compartilhada e a cantar a letra da música. Repetiram várias vezes, objetivando a apresentação do dia da *consciência negra*. Em seguida, a professora pediu para identificarem vocábulos dentro da música, de difícil compreensão e atribuir sinônimos a algumas expressões. É muito importante sublinhar a articulação entre os aspectos da textualidade, bem como da

normatividade. Após a consolidação do sistema de escrita alfabética (MORAIS,2012), os estudantes são inseridos na aprendizagem da norma ortográfica, bem como da gramática.

A P3 pediu que copiassem cada palavra no caderno, depois procurassem no dicionário, em casa. Ratificou que algumas palavras não iriam encontrar nesse suporte, visto que são palavras, expressões de origem africana. Fez uma ampla interpretação juntamente com as crianças, valorizando o significado literal das palavras, bem como situações de opinião por parte delas.

Em outra aula pudemos observar como foi realizada a leitura e compreensão da fábula A raposa e o corvo<sup>20</sup>. Utilizou folha xerocopiada, da edição trabalhando com fábulas. Fez antecipação de conhecimentos prévios dos estudantes e seguiu:

P3: Quem se acha vaidoso aqui?

A1: Eu sou.

P3: Por que você se acha vaidoso?

A1: Tia, eu só ando arrumado.

P3: Não estamos falando desse tipo de vaidade. Você vai entender.

P3: Patrícia, entregue uma folha para cada aluno.

P3: Quais são os personagens da história?

P3: Onde estava o corvo quando foi visto pela raposa?

P3: O corvo acreditou nos elogios da raposa? Justifique sua resposta.

P3: Leia os provérbios seguintes e grife aqueles que também poderiam se relacionar a este texto e justifique sua resposta.

a) Amor com amor se paga.

b) Quem vê cara não vê coração.

c) Antes tarde do que nunca.

d) Quem dá aos pobres empresta a Deus.

e) Promessa é dívida.

f) Devagar se vai ao longe.

**(P3 - 3º ANO, 10ª observação).**

Nessa turma, verificamos uma vinculação do trabalho da linguagem com temas de outras áreas do conhecimento, bem como uma evidente abordagem de questões de opinião. Interessante ressaltar que a professora do 1º ano investiu mais em questões inferenciais, aspecto preconizado no PNAIC em que, no meio e final do bloco precisa ser consolidado e ter espaço ainda maior para esse diálogo. De qualquer modo, queremos reiterar a sistematicidade desse trabalho, visto que em outros como o realizado por Oliveira (2010), no eixo da compreensão, a frequência desse eixo em relação à leitura decresceu de forma notória.

<sup>20</sup>Fábula: A raposa e o corvo. Christiane Angelotti. Adaptação da fábula do Esopo (2019).

A seguir, nos dedicamos a discutir os resultados relativos à prática de produção de textos.

### 3.3. A PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTO NAS TURMAS ACOMPANHADAS

Segundo os pressupostos de aprendizagem do PNAIC, o sujeito precisa ser inserido no mundo da escrita, sendo autor de suas próprias palavras. Isso estimula a interlocução e a compreensão sobre sua própria história e em relação aos seus pares. Amplia a visão de mundo e mobiliza olhares diferentes sobre um mesmo assunto, conceitos e temas que circundam na sociedade.

É de extrema importância que no ciclo de alfabetização o sistema de escrita alfabética e a produção de textos, quer orais ou escritos, sejam trabalhados de forma contextualizada e concomitante. Nessa perspectiva, faz sentido a produção de variados textos, com diferentes finalidades.

A figura 5 especifica os objetivos de aprendizagem do eixo da produção de texto, que devem ser contemplados no ciclo de alfabetização.

**Figura 5 - Eixo Estruturante: produção de textos escritos**

<b>EIXO ESTRUTURANTE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS Objetivos de Aprendizagem</b>	<b>1º Ano</b>	<b>2º Ano</b>	<b>3º Ano</b>
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.	I/A	A/C	A/C
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.	I	A	A/C
Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.	I/A	A/C	C
Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.	I	I/A	A/C
Gerar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.	I	I/A	A/C
Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.		I	A/C
Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.		I/A	A/C
Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas.	I/A	A	A/C
Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas para planejar os trechos seguintes.	I/A	A	A/C
Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas para planejar os trechos seguintes.	I	I/A	A/C
Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.	I	I/A	A/C
<b>LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.</b>			

Fonte: (BRASIL, 2012, p.52).

Na contemporaneidade, a inserção dos estudantes na prática de produção textual possibilita-os a participarem de situações de escrita. Com isso, aprendem a escrever, saindo de situações corriqueiras de seu grupo social, inserindo-se em uma conjuntura mais formal, escolarizada, sendo capaz de utilizar instrumentos mais críticos e produtivos de participação social, reconhecendo e sendo reconhecido através da escrita.

Na Tabela 7, a seguir, verificamos com que frequência foi trabalhada cada habilidade do eixo da produção textual no cotidiano das salas de aula acompanhadas, bem como analisamos se os encaminhamentos pedagógicos apontam para a perspectiva defendida pelo PNAIC explicita na figura 5.

**Tabela 7- Frequência absoluta das atividades de produção de textos em turmas do BIA**

SUBCATEGORIAS		P1 1ºANO	P2 2ºANO	P3 3ºANO	TOTAL SUBCATEGORIAS
1.	Produção oral coletiva (com o apoio da professora)	3	3	2	8
2.	Produção escrita individual de final de história	1	2	3	6
3.	Produção escrita coletiva	2	2	2	6
4.	Produção escrita individual	3	3	5	11
5.	Refacção textual coletiva	2	2	2	6
6.	Refacção textual individual	3	2	6	11
<b>TOTAL</b>		14	14	20	48

Fonte: Autoria própria a partir da pesquisa da produção dos dados (2019).

### 3.3.1 Produção de texto - performance na turma de 1º ano

Analisando a Tabela 7 em relação ao eixo de produção de texto com as turmas, observamos equilíbrio em relação aos grupos-classe: 1º e 2º anos, sobressaindo, um pouco, a turma do 3º ano que contou, também, com maior frequência de produção escrita individual e refacção de texto individual (5/6, respectivamente).

A P1 defendia, veementemente, sobre a necessidade de reservar momentos específicos para a sistematização do sistema de escrita alfabética. Sempre, num primeiro momento da aula, começava a didatização desse eixo de aprendizagem, bem como realizava um trabalho consistente sobre consciência fonológica na turma, porém, consideramos muito significativa a condução do trabalho da mestra, visto que houve investimento importante na produção de texto. Inclusive, conforme dados

da Tabela 7, verificamos que a frequência geral dessa turma se equiparou com o grupo-classe do 2º ano. Vejamos o que declarou a mestra:

P1: [...] eu me preocupo, me preocupo, muito. Gostaria de fazer um trabalho melhor. Não podemos deixar que essas crianças cheguem no 2º e 3º anos só decodificando. Mas como não abandonar as crianças? São poucas, mas tem aquelas que ainda não se apropriaram nem da decodificação. São várias turmas numa só. No dia que eu trabalho produção de texto, tenho que elaborar outras atividades mais fáceis, mesmo assim, eu tento, tento trabalhar constantemente, trabalhar produção com as crianças. As crianças, precisam produzir, construir sua aprendizagem.  
**(P1 - 1º ANO, 3ª observação).**

Antes de comentarmos o trabalho desenvolvido com produção de textos, chamamos a atenção para a menção, por parte da professora, do trabalho de decodificação, termo que, segundo Morais (2005), é extremamente limitado, assim como *código* e *codificação*, para expressar o rico e árduo processo que caracteriza a reconstrução da base alfabética de escrita.

Assinalamos, ainda, a preocupação da professora em atender à heterogeneidade das aprendizagens (OLIVEIRA-MENDES; MORAIS, 2020). Ainda que concebesse como complexa a articulação do eixo da produção textual, considerando os diferentes ritmos presentes em sua turma, asseverou recorrer a essa atividade, já que buscava conjugar com outras que denominou de “mais simples”.

Corroboramos com Ferreiro (1993) quando salienta que a alfabetização precisa ser uma atividade motivadora, espaço gerador de muitas discussões entre os estudantes, onde a língua escrita gera objeto de ação e não de contemplação. Contudo, as crianças devem se aproximar da língua sem medo, porque podem e devem agir sobre ela.

A professora deu continuidade à aula numa perspectiva de articular alfabetização e letramento. Explicou para a turma que iria trabalhar uma poesia. Após realizar a leitura, todos iriam produzir seu próprio texto:

P1: [...] gosto muito do trabalho com poesias. Já fizemos até álbum de poesias. Na produção, eles se reconhecem, percebem a função do que falam, da língua. Faço a leitura da poesia com eles. Geralmente são poesias curtas. Eles vão passando o dedinho, eles vão compreendendo, vão pensando nas letras, nas sílabas, ah, tem

rima, eles amam, entendem rápido. Nas rimas, vão entendendo que nas palavras têm as mesmas sílabas. É isso.

**(Conversa informal<sup>21</sup>).**

P1: Vamos fazer uma atividade que vocês já conhecem, já fizemos. Que palavrinha tem aqui? (Afixou a palavra *poesia* no quadro).

Turma: Poesia.

P1: Vocês vão gostar. Já estão quase craques em poesia. É uma atividade legal. E agora, o que está escrito aqui?

Turma: A MENINA MARIAZINHA<sup>22</sup>.

P1: Façam a leitura, uma, duas, três vezes, até aprender a falar cada palavrinha.

A1: Até quem sabe ler?

P1: Todos aqui sabem ler, né crianças? Vamos lá. Depois vamos formar três grupinhos. Cada uma lê uma estrofe.

P1: Terminaram?

Turma: Sim.

P1: Então venham à frente, organizados. Fila um e dois ficam aqui; fila três e quatro aqui; cinco e seis aqui. (As crianças estavam sentadas na fila, em dupla).

### **A menina Mariazinha**

- Mariazinha é uma menina
- Que gosta de brincar.
- Ela vai à escola
- Também gosta de estudar.
- Mariazinha pula,
- Mariazinha rola,
- Ela fica toda sujinha
- Quando brinca de bola.
- Mariazinha tem um cãozinho
- Ele se chama leão.
- Este cachorro é meu grande amigo
- Amigo de Coração.

(Autora: Elisângela Terra).

**(P1 - 1º ANO, 4ª observação).**

Vale ressaltar que todos foram à frente, alguns leram fluentemente, o que parece atestar a sistematicidade a que eram expostos a essa atividade. A P1 explorou questões relacionadas à rima, aliterações, sílabas medianas e finais, entre outros aspectos. Vejamos como procedeu na quarta observação:

P1: Como falei para vocês, agora irão fazer uma poesia. Prestem atenção. Poesia tem estrofe, tem rima, é uma frase abaixo da outra. Tudo à esquerda da folha do caderno. Para começar, vocês irão fazer o cabeçalho, deixa uma linha, aí começam. Como eu já ensinei outras vezes, marquem com o dedinho o espaço para começar. Daí

<sup>21</sup>As conversas informais aconteceram sem acordo prévio. Foram surgindo a partir de demandas em que a professora compartilhou sobre expectativas e alcance dos objetivos da aula.

<sup>22</sup>Poesia Infantil: A menina Mariazinha. Elizangela Terra. Atividade xerocopiada, retirada do: [www.atividadesparaeducadores.blogspot.com](http://www.atividadesparaeducadores.blogspot.com). (2020).

fica bem organizado o caderno de vocês. Quem terminar, pode ilustrar a poesia com desenho bem bonito, tá bom?

A1: Tia, vou fazer para minha mãe.

A2: Eu também vou fazer para minha mãe.

P1: Tudo bem, podem fazer. Façam uma poesia bem bonita para mãe de vocês.

A3: Olha tia, já fiz.

A2: *Mamaizia do meu corasão noço amo não sai ne com agua e sabãm.*

P1: Crianças, olhem a produção que o Joaquim fez! Linda, Joaquim. **(P1 - 1º ANO, 4ª observação).**

A professora escreveu a poesia produzida pelo Joaquim no quadro branco, chamando a atenção das crianças de que um texto vai além de letras, pois há outros sinais. Explicou que iriam reestruturar a poesia. Pediu que todos lessem e foi pontuando cada aspecto que carecia de correção. Eis o encaminhamento adotado a partir de então:

P1: Vamos agora fazer juntos. Podemos Joaquim? Você é o autor. Vamos fazer outras, mas agora é a sua.

Joaquim: Sim.

P1: Tem algumas palavrinhas que precisamos melhorar, coisa pouca, bem pouca. Olhem para o quadro. A palavra correta é mamãezinha. Vamos bater palminha.

Turma: *Ma-mãe-zi-nha.*

P1: A palavra Coração é escrita com Ç, não é com S como ele escreveu. Vamos bater palminhas.

Turma: *coração.* (Realizaram, nesse momento, a partição oral da palavra em sílabas).

P1: A palavra nosso é escrita com dois S. Preste atenção, nosso. Ah, será se é correto falar nosso amo? É nosso amor. Olha a diferença que faz um R no final da palavra.

P1: Joaquim escreveu a sílaba *NE* em vez de *NEM*. Tem um *M* no final. Vamos ver como o som muda. Prendam o nariz falem *NE*.

Turma: *NE.*

P1: Agora falem *nem*.

Turma: *nem.*

P1: Viram a diferença? A sílaba *NE* sai pela boca, e a palavra *NEM* sai pelo nariz. Falamos som nasalizado. Por último, a palavra *sabão*. Olhem aqui (mostrou um material de apoio afixado na parede, um silabário, com letras de imprensa). “Vamos pegar as sílabas do nosso silabário”.

P1: S+a

Turma: Sa.

P1: B+ã+o

Turma: Bão

P1: Então, forma o quê?

Turma: Sabão. (Quase todos leram).

**(P1 - 1º ANO, 6ª observação).**

Primeiramente queremos ressaltar que o enfoque dado aos modelos de gêneros textuais é essencial para a atividade de produção de textos. O intento da docente foi, a partir da leitura, oportunizar os estudantes nessa empreitada. Registramos, entretanto, que essa atividade não é condição suficiente para uma boa planificação. Ou seja, o fato de ter lido o poema não permite ao estudante a apropriação das características do gênero em tela.

Também é importante registrar o encaminhamento dado para a correção. Ainda que não tenha sido o objetivo da mestra, houve a exposição do estudante diante da turma. A despeito desse assunto, remetemo-nos, mais uma vez, à pesquisa de Oliveira (2010). Na ocasião, ocorreu alternativa semelhante, porém com uma diferença: uma das professoras recorreu à produção de um dos aprendizes, sem, contudo, identificá-lo. Aproveitou para fazer uma reflexão coletiva com registro no quadro.

Outro aspecto que queremos pontuar se refere ao fato de a professora ter focado suas intervenções no campo da normatividade, que é o sistema de escrita alfabética e não nas características do gênero textual solicitado para a produção. O fato de ter direcionado as mediações para esse eixo, tirou o foco do comando inicial, de modo a assegurar a reflexão da unidade linguística texto.

A P1 repetiu esse processo de copiar a produção dos estudantes no quadro, realizando a refacção de várias produções. Nesse momento, atuou como escriba, registrando as produções. Os estudantes participaram ativamente da atividade, realizaram a leitura compartilhada das poesias, corroborando, inclusive, com a reestruturação. Em seguida, foram orientados a registrar no caderno. Houve, também, a refacção individual, de modo que a docente corrigia a poesia no caderno e pedia para que o estudante reescrevesse. Lembramos, mais uma vez, que essas intervenções incidiram sobre questões normativas da língua.

A seguir, os resultados dessa atividade na turma de 2º ano.

### **3.3.2 Produção de texto - performance na turma de 2º ano**

Em conformidade com a Tabela 7, observamos uma equiparação na frequência absoluta de atividades de produção de textos entre as turmas de 1º e 2º anos, com 14 momentos. É importante assinalarmos esse dado, considerando que no 1º ano a ênfase recai sobre o sistema de escrita alfabética. Entretanto, por

desenvolver uma prática de alfabetização numa perspectiva para o letramento (SOARES, 2018), foi notório esse investimento. A produção oral coletiva com apoio da professora (3) e a escrita de texto individual (3), mantiveram a frequência. Já as demais, embora em menor número, apresentaram um equilíbrio.

Na segunda aula observada, a P2 propôs uma produção de texto. Disponibilizou aos estudantes uma folha xerocopiada (texto retirado do site [escolaeducacao.com.br](http://escolaeducacao.com.br)) com as seguintes indicações: “observe a cena e continue a história. Dê um nome à cada criança e ao cãozinho. Não esqueça o título”.

O enunciado fazia menção a uma cena, onde contava com a presença de um menino, uma menina e um cachorrinho (intitulado de cão). Ambas as crianças estavam segurando um balão. O Cão estava no meio dos dois, com balões indicativos de latidos (au-au). A professora começou interpelando:

P2: O que vocês veem nessa gravura?

Turma: Duas crianças: um menino, uma menina, um cachorrinho.

P2: O que mais?

Turma: Árvores, balão, grama...

P2: Muito bem, precisa olhar o todo...

P2: Vamos dá um nome para o menino e a menina (na ocasião, vários nomes foram sugeridos).

P2: Vamos decidir por um. Não vale escolher o nome que sugeriu. Vote no nome que o coleguinha disse.

Turma: Fred, para o menino, Gabi para a menina, Bidu para o cachorro.

P2: Vamos, então, escolher um título. (A professora, como escriba, foi registrando no quadro).

A1: As crianças e o cachorro.

A2: Um passeio divertido.

A3: Festa no zoológico.

A4: Aniversário do cãozinho. (Entre tantos outros nomes, indicados pelos estudantes).

P2: Então vamos escolher o nome de nossa história.

Turma: Um passeio divertido. (Escolha democrática).

P2: Já escolhemos os nomes para os personagens e para o título.

P2: Gostaram da escolha?

Turma: Sim. (Deram sequência à atividade e começaram a materializar a produção do texto oral).

P2: Então, agora vamos organizar nosso texto.

P2: O título é centra...

Turma: Centralizado.

P2: Começa com para...

Turma: Parágrafo.

P2: Letra?

Turma: Maiúscula.

**(P2 - 2º ANO, 2ª observação).**

Após a escolha dos nomes e título, prosseguiram com a construção do texto oral coletivo. A docente fez uso da letra de imprensa para registro no quadro. Ficou com a seguinte estrutura:

#### **Um passeio divertido**

Um dia, os irmãos Fred e Gabi, foram passear com o cãozinho Bidu. Eles brincavam felizes com seus balões, era festinha de aniversário de Bidu, no zoológico.

Bidu estava muito animado quando, de repente, apareceu outro cachorrinho chamado cacau. Ele gostou muito do amiguinho. Começaram a brincar na grama com os balões. A mãe e o pai do Bidu deixam eles brincarem livremente, dando cambalhotas e correndo no meio das árvores. Foi um dia muito legal para o Bidu e seu amiguinho **(Produção coletiva da turma, professora como escriba)**.

Diferentemente da situação relatada na turma de 1º ano, em que houve explicitação do gênero textual (poesia), nesse caso, não verificamos esse enfoque. Ressaltamos esse dado, já que o trabalho com esse eixo de ensino de língua pode (e deve) refletir os textos de circulação social. Para isso, é crucial que essa unidade linguística quanto às suas características seja priorizada no trato didático em sala de aula.

Compreendemos, do mesmo modo que Silva e Melo (2007, p. 36-37), que a atividade de produção de textos escritos “é um ato complexo, pois envolve o desenvolvimento da capacidade de coordenar e integrar operações de vários níveis e conhecimentos diversos: linguísticos, cognitivos e sociais”. Desse modo, demanda uma sistematicidade no trato com os modelos textuais, bem como uma interação contínua, objetivando criar um clima de cooperação na sala de aula. Embora tenhamos acompanhado essa produção coletiva, propícia para essa etapa, reiteramos que o processo de planificação ficou limitado.

Sublinhamos que os diálogos foram sendo costurados como uma teia de ideias, considerando as falas e sugestões de cada estudante. As crianças, antes de dominarem a base alfabética de escrita, podem construir conhecimentos e habilidades de leitura e produção de textos escritos, conforme defendem Rego (1988), Val e Barros (2003). Cardozo e Madza (1998) salvaguardam que as crianças, sendo colocadas no universo de diferentes gêneros, terão resultados em aprendizagem gradual sobre o que há de semelhante e diferente nessa unidade linguística.

No caso do excerto anterior, reiteramos que o fato de não ter explorado um gênero textual específico, resultou numa produção ampla, sem uma singularidade. Apesar disso, foi uma atividade que envolveu todos de forma cooperativa e mediada pela docente. A seguir, explicitamos mais uma cena que retratou o trabalho com a produção de textos nessa turma.

Em função do Natal, tema proposto pela escola, a turminha fez uma cartinha para o papel Noel. A professora explicou para as crianças que o pedido não seria enviado para os correios, que seria entregue para grupos de empresários que se dispunham, com gesto humanitário, contribuir para realizar os sonhos das crianças.

Ao término da fala da professora, uma criança se pronunciou: “tia, não é o papai Noel que vai dá o meu presente”? A mestra respondeu, meio sobressaltada: “sim, tem papai Noel em todos os lugares. São pessoas boas que amam (sic) as crianças”. Não podemos afirmar se esta questão ficou elucidada para os discentes, se as cartas seriam entregues ao papai Noel ou empresários das redondezas.

Sequenciando a aula, na décima observação, a docente esclareceu que as cartinhas seriam iguais, ou seja, que os estudantes teriam que colocar o nome completo e o endereço no lugar indicado. Foram construindo o texto, professora e estudantes, coletivamente. A docente fez devido registro no quadro. O produto ficou o seguinte:

Querido papai Noel,  
Meu nome é...., sou estudante da escola..., morador de Santa Maria-DF.  
Gostaria muito de ganhar um (a) ..., de presente de Natal. Ficarei muito feliz se meu sonho for realizado.

Antecipadamente agradeço.

Depois de fazer o corpo da cartinha, a mestra foi dando as instruções para a confecção do envelope, feito pelos próprios estudantes, com material folha A4. Continuaram a atividade com o registro do endereço.

Reafirmamos a importância de, nessa etapa da escolarização, priorizar a prática de produção textual, inclusive como um dos eixos preconizados nos cadernos do PNAIC, verificamos uma aproximação com tal proposta, de modo a sinalizar para as permanências dos pressupostos defendidos pelo programa. Voltamos a enfatizar que a alfabetização não pode e nem deve ser vista como aquisição de um código de transcrição gráfica das unidades sonoras, mas como um

sistema notacional, dotado de propriedades. Diversos autores como Morais (2009) e Bakhtin (2000) recomendam uma integração, desde as fases iniciais, entre atividades de reflexão acerca do sistema de escrita e o contato intenso com a produção e a leitura de textos diversificados. Portanto, o estudante para se tornar um autor de textos deverá, desde cedo, ser colocado em contato com o ler, o escrever e o produzir, principalmente na escola. Essa aprendizagem não deve se dar de forma automática, espontânea, carece de os docentes investirem em atividades direcionadas para desenvolver essas habilidades nos estudantes.

Em outra circunstância, a professora comunicou à turma que estava grávida. A sala foi envolvida por um misto de alegria e tristeza. A notícia causou inquietação por parte do grupo, que pensaram: quem irá substituir a tia? A professora disse que estava só por três meses, portanto ainda ia demorar. Só iria pegar licença maternidade no ano subsequente, no caso em 2020. Inconformados, queriam falar com a diretora. A situação evoluiu a tal ponto que a professora não encontrou outra saída, a não ser ceder à demanda. Entendia que não poderia incomodar a diretora, porque essa situação fugia das prerrogativas exercidas por ela.

Acalmou o grupo, mas não queria desapontá-lo. Foi então que lançou a ideia:

Vocês sempre usam a sala de informática para fazer a atividade de sala de aula e tarefas dos projetos pedagógicos. Dessa vez, vamos passar um e-mail para a diretora. Vocês vão redigir, quando tiver pronto, iremos lá transmitir. Só tem um problema, não podemos levantar suspeitas. Talvez não dê para fazer isso hoje. Terão que guardar segredo.

Na ocasião, todos concordaram. A professora explicou que não iria opinar no texto, só ia dar dica de como fazer. Supondo que as crianças não dispunham de uma conta de e-mail, clarificou que usaria sua conta pessoal. Comunicou aos estudantes que a produção textual, via e-mail, tinha características diferenciadas, ou seja, admitia um diálogo informal, porém queria que eles se esforçassem para construir um bom texto. Decidiram que iriam se remeter à diretora como senhora, por questão de respeito e, no final, poderiam fazer, também, uma saudação informal, tal como beijos ou abraços. A seguir, a materialização dos e-mails produzidos pelos discentes.

João: Senhora diretora, não quero que a minha tia saia dessa turma, ela é legal e linda.

Gabriela: Senhora diretora, a minha tia vai embora, ter o neném dela, não vai voltar nunca mais. Eu vou ficar muito triste. Beijos.

Kalil: Senhora tia, a tia vai para muito longe, não deixe, tia, ela ir, peça para ela ficar com a gente, eu vou ter muita saudade. Tchau.

Jordão: Diretora, estou muito triste, a professora vai ganhar um neném, não quero que ela vá embora.

Paty: Diretora, a tia é muito boa, muito bonita, muito linda, ela não grita, é uma flor. Eu queria que ela fosse minha professora, para sempre.

**(P2 - 2º ANO, 12ª observação).**

Ao término da aula, a professora recolheu todos os textos para corrigir em casa. No dia subsequente, entregou as produções novamente para os estudantes. Comunicou que tinha corrigido, e que os reescrevessem, conforme correção.

Após a refacção do texto, foram à sala de informática para consolidarem a atividade. Além da P2, duas funcionárias desse espaço auxiliaram no envio da mensagem. Retornaram para a sala com ar de contentamento.

As produções que partem dos interesses dos estudantes servem para encorajá-los a participarem, de forma efetiva, em outras propostas didáticas, visto que compreendem a estreita relação do que aprendeu, na escola, com situações da vida real.

Compreendemos que quando a docente colocou os estudantes frente a frente com as correções de seus textos e reescrevendo-os, o referido fato serviu de reflexão de modo que puderam, também, perceber em que poderiam aperfeiçoar a produção. Para Bortoni-Ricardo (2012), os docentes são fundamentais para a mediação da refacção. A autora defende que é pelas intervenções dos professores, na sala de aula, que os alunos conseguem se autocorrigirem e se enxergarem como sujeitos da sua própria escrita. Marcuschi e Hoffnagel (2007), defendem que

A escrita é apenas um dos muitos desenvolvimentos produtores de transformações da consciência e da sociedade, mas, uma vez introduzida numa cultura, ela tende a se tornar um dos desenvolvimentos mais notáveis. Por isso mesmo, a maioria dos fenômenos sociais e culturais de um povo em que a escrita entrou relaciona-se, em maior ou menor grau, a ela (p.97).

A escrita é um caminho de desenvolvimento para a produção de saberes sólidos que permitem as transformações ligadas à cultura e à consciência. Por isso, é importante que o professor produza atividades que sejam enraizadas da própria cultura do povo. De fato, essa última produção refletiu uma situação real para as

crianças, a partir de uma informação socializada pela docente. Diferentemente do texto produzido a partir de uma capa, cujo gênero não ficou claro. Foi uma produção com teor mais escolar, não social. Já esse último, num cenário das possibilidades de escrita a partir da tecnologia, os estudantes foram inseridos num cenário mais dinâmico e social de escrita textual.

Seguimos com a produção e análise dos dados desse eixo na turma de 3º ano.

### **3.3.3 Produção de texto - performance na turma de 3º ano**

Conforme os dados apontados na Tabela 7, a turma do 3º ano se sobressaiu frente aos demais no concernente ao eixo de produção de textos (14/14/20, 1º, 2º e 3º anos, respectivamente). Do mesmo modo, a escrita individual, ainda que não tenhamos verificado variações discrepantes, manteve maior frequência frente às turmas de 1º e 2º anos.

Na quarta observação, a professora fez uso do livro didático<sup>23</sup> para sistematizar o eixo produção de texto. Solicitou que os estudantes abrissem na página 280 para entenderem o que propunha a atividade. O objetivo da tarefa era que professor e alunos construíssem uma resenha coletiva de um livro infantil, com objetivo de promover e divulgá-lo entre outras turmas do 3º ano.

A P3 explicou alguns aspectos do gênero textual resenha. Entre outras informações, comentou que iam recorrer à resenha descritiva, pois era a que melhor se adequava àquela atividade, tendo em vista que iriam analisar uma obra/livro. Na ocasião, seguiram para a escolha do livro.

Direcionaram-se à biblioteca, a escolha deveria ser pautada por um livro que já tivessem lido e gostado. Esse espaço era muito organizado, de modo que os materiais estavam dispostos por níveis de dificuldades, segundo a explicação da servidora. Isso, ao nosso ver, facilitava o processo de escolha.

Todos manusearam e leram entusiasmados, quando a mestra chamou a atenção para que tivessem cuidados na escolha. Como sugestão de atividade no livro didático, deveria ser uma resenha com poder de convencer as crianças a lerem o que iriam divulgar. Segundo aspecto, um livro com leitura transparente, a fim de

---

<sup>23</sup>Livro Didático de Português. Coleção Porta aberta. Editora: FTD, (2011, p.280).

que as crianças entendessem rápido do que se tratava. Terceiro aspecto, um material que despertasse a curiosidade do leitor, sem revelar o final da história.

A mestra anotou no quadro todos os aspectos a serem observados na hora da produção, mesmo estando no livro didático, ela considerou pertinente esse fator. Elencou o que não poderia faltar na divulgação do livro:

- ❖ Título do livro;
  - ❖ Nome do autor;
  - ❖ Nome do ilustrador;
  - ❖ Nome do tradutor (se tiver);
  - ❖ Número de páginas do livro.
- (P3 – 3º ANO, 4ª observação).**

Como atividade para casa, os discentes levaram os livros escolhidos para lerem e fazerem a resenha. A indicação foi para que, no dia subsequente, apresentassem a resenha em sala de aula. Indicou que deveriam acessar à internet, com o auxílio dos responsáveis, para pesquisarem outras resenhas, mas que fossem em relação a livros, de preferência, infantis.

Para sistematizar as aulas anteriores, a professora retomou o estudo de adjetivos e pronomes.

P3: Lembrem de usar adjetivos. É o momento de colocar as aprendizagens em prática. Já estudamos, várias vezes, sobre isso. Enriqueçam a produção da resenha. Os pronomes evitam repetição, lembram?

**(P3 - 3º ANO, 4ª observação).**

A mestra recolheu as produções, corrigiu e pediu permissão para que escolhesse uma resenha, considerando a que mais atendeu aos critérios discutidos em sala de aula. Havia pedido que não se identificassem na produção, provavelmente para não interferir na escolha.

Cada discente leu sua resenha, em sala de aula. A história escolhida foi o livro *Colcha de retalhos*. No momento, os estudantes foram convidados para reproduzirem a arte da capa, visto que a melhor produção iria fazer parte da divulgação nas salas de 3º anos, das turmas do matutino. O desenho escolhido retratou, perfeitamente, a capa original. Não pudemos estar presentes na apresentação da resenha nos 3º anos, pois fez parte de uma sequência didática.

Nessa produção textual individual, feita em casa, a professora se colocou como interlocutora, mediadora nas discussões, reflexões e encaminhamentos em relação à tessitura. Isso aproximou os estudantes da proposta da atividade e facilitou, e muito, para encontrarem alternativas de expressarem o que pensavam através da produção textual, no caso, a resenha.

Avaliou a escrita das crianças, apontando melhoria e propôs a refacção. Com essa proposta de produção, os estudantes puderam visitar a escrita e, com isso, ajustarem mudanças referentes a questão de ortografia, por exemplo. As anotações feitas pela professora, no texto produzido, serviram para dialogar/interagir com as crianças. Chamamos a atenção para a importância dessa interlocução, mas sublinhamos que as mudanças estiveram presentes, sobretudo, nas questões normativas, conforme pontuamos anteriormente. A primeira produção observada que a professora propôs em sala de aula, de acordo com o explicitado anteriormente, foi ao encontro ao que defendeu quando interpelada sobre o trabalho com o eixo produção de texto. Vejamos o que declarou:

P3: Esse ano o carro-chefe tem sido a interpretação e a produção de texto. Quando assumi a turma, eles já liam bem, raras exceções, as crianças que não liam. [...] percebi que podia investir nesse eixo. [...] eu não acho que é gastar tempo, prefiro gastar tempo estruturando as produções com eles, seja coletiva, individual. [...] não dá para ir produzindo sem corrigir, sem que eles saibam, onde tem erro de pontuação, acento, ortográfico. Nossa, eles evoluem de um jeito inexplicável (**P3 - 3º ANO, Entrevista: 04/11/2019**).

De acordo com o relato da mestra, ficou evidente que se tratava de uma turma alfabetizada e que isso permitiu que a docente pudesse avançar nas questões da ortografia, da pontuação, ou seja, nesse trabalho com a normatividade da língua. Pontuamos, entretanto, que, assim como assinala Moraes (2007), as intervenções ainda ocorriam muito na direção da correção e não a reflexão acerca das regularidades e irregularidades da norma ortográfica. O autor chama a atenção para o ensino desse objeto de conhecimento e não simplesmente a cobrança por uma escrita convencional. Mesmo se tratando de um saber arbitrário e convencional, é importante reconhecer as possibilidades didáticas de seu ensino, visto que ele traz estabilidade, uma unidade na escrita. Ao contrário da ortografia, o sistema de escrita alfabética é instável, por ser oral, conforme sublinha o autor supracitado.

É importante destacar, também, que a docente apontou que a leitura e escrita de textos podem ser perfeitamente acopladas, gerindo resultados mais eficazes nas aprendizagens dos estudantes. Corroboramos com Marcuschi (2010) de que produzir um texto é uma tarefa muito complexa, onde o sujeito tem que, além de ficar atento às exigências e aos propósitos exigidos por seu contexto sócio histórico e cultural, precisa estar alerta às premissas requeridas em relação à “natureza textual, discursiva e cognitiva, antes e no decorrer da elaboração textual” (MARCUSCHI, 2010, p.65). No entanto, a passagem entre o que se defende enquanto princípios e concepções e o fazer efetivo da sala de aula não ocorrem de forma automática. E necessário construir essa passagem, sinalizam Brandão e Rosa (2005).

Os PCNs (BRASIL, 1997) propunham um trabalho com produção de texto na escola como eixo que contribui para formar leitores competentes na escrita de textos diversificados, sendo que esses aproximam os estudantes da prática de escrita do mundo real. Apesar desse propósito, os PCNs afirmam:

Formar escritores competentes supõe, portanto, uma prática continuada de produção de textos na sala de aula, situações de produção de uma grande variedade de textos de fato e uma aproximação das condições de produção às circunstâncias nas quais se produzem esses textos. Diferentes objetivos exigem diferentes gêneros e estes, por sua vez, têm suas formas características que precisam ser aprendidas. (BRASIL, 1997, p.49).

Sobre formar escritores competentes, segue mais uma prática de aula em relação à produção textual na turma observada.

A mestre adentrou à sala com muita animação e começou a falar:

P3: Crianças, já é quase natal. Faltam poucos dias para comemorarmos essa data linda, pois é o nascimento de Jesus. É uma data festiva, com muitas comemorações. O nosso coração se enche de alegria, as cidades ficam alegres, com muitos enfeites...é um mês também de muita comilança. Hoje a nossa atividade será fazer uma receita diferente.

Turma: Receita diferente?

P3: Sim, nós também precisamos alimentar o espírito, a alma de coisas boas, não só o corpo precisa de alimentos, né?

Turma: Que receita, tia?

P3: Os ingredientes não serão coisas que costumamos utilizar em receitas normais. Eu vou escrevendo. Em lugar de medidas de alimentos, iremos utilizar porção. Ex: uma porção de felicidade. Entenderam? **(P3 - 3º ANO, 10ª observação).**

A partir das instruções, a professora descreveu: na minha receita de natal, terá:

P3: Uma porção de felicidade.  
 A1: Uma porção de alegria.  
 A2: Uma porção de fraternidade.  
 A3: Uma porção de carinho.  
 A4: Uma porção de amigos.  
 A5: Uma porção de felicidade. (A P3 chamou a atenção para as repetições).  
 A6: Uma porção de solidariedade.  
 A7: Uma porção de amor.  
 A8: Uma porção de bondade.  
 A9: Uma porção de gratidão.  
 A10: Uma porção de ternura. (As crianças começaram a citar muitas palavras repetitivas. A P3 explicou que as porções descritas já davam uma bela receita).

O momento seguinte da atividade foi para que todos, individualmente, fizessem a segunda parte que seria o modo de fazer dessa receita da porção. Seguem algumas produções feitas pelas crianças:

- ❖ Pedro: Mistura tudo, faz uma comida bem gostosa. O Natal da alegria.
- ❖ Sabrina: Vamos misturar tudo, fazer uma refeição gostosa para comemorar o nascimento de Jesus.
- ❖ João: Junta tudo, bem misturado, faz uma linda ceia de Natal.
- ❖ Maria: Pega tudo, enfeita uma linda mesa, cada pessoa pega uma porção e serão felizes para sempre. (Houve várias construções nessa perspectiva).

Todos participaram da produção, registraram no caderno individual, fizeram ilustrações sobre o tema natal. Corroboramos que num mundo letrado os estudantes precisam viver e praticar diversas dimensões para se tornarem bons leitores. Nessa prática, a professora demonstrou que, para ingressar no mundo da escrita, os estudantes precisam ir além do ler e escrever, eles carecem de construir, se apropriar da funcionalidade da linguagem, não como objeto, mas como prática consciente e reflexiva.

Brandão e Leal (2007) defendem que o estudante é introduzido no mundo da escrita antes mesmo que se apropriarem da escrita alfabética, no entanto, quando os discentes já se apropriaram do SEA, os conhecimentos relativos à elaboração de textos acontecem de maneira mais eficaz e reflexiva. São habilidades que precisam

andar paralelas, principalmente nos anos iniciais. Entendemos que os estudantes precisam dessa prática, ou seja, serem inseridos em diversas situações em que pratiquem a escrita de textos seja no formato coletivo ou individual.

Na oitava observação, os estudantes fizeram uma produção escrita individual de final de história. Era uma prática dessa turma, além da leitura deleite. Nesse caso, os discentes já sabiam, de memória, muitas histórias. A professora costumava colocar as crianças em dupla para que partilhassem histórias que já leram. Segundo a profissional, o momento chamava-se *troca de conhecimentos*. É muito importante voltar a pontuar o alinhamento das escolhas didáticas e pedagógicas (CHARTIER, 2007) das mestras que contribuíram com esse estudo com o defendido pela proposta do PNAIC em relação ao ensino de língua portuguesa no bloco inicial de alfabetização. Nesse sentido, partindo da nossa indagação inicial, de fato, apreendemos um olhar para a permanência do preconizado pelo pacto.

Retomando a proposta de produção de textos, a docente explicou a demanda do dia, ou seja, de que iria ler um livro escolhido pelos estudantes. Após essa prática, a reescrita do final da história seria feita por eles. A leitura escolhida foi *chapeuzinho amarelo*<sup>24</sup>. Após essa atividade, a professora escreveu numa cartolina o início e o desenvolvimento da história, com pincéis de cores diferentes. Fez escolha de reduzir a história, porém não fugiu da estrutura da narrativa e da construção de sequência dos episódios. Preservou o conteúdo original, ainda que tenha optado por uma adaptação. A atividade foi realizada por todos e, no final, corrigiu no caderno individual.

Durante a realização da atividade, a professora ofereceu apoio para atender às necessidades das crianças, pois poucas não conseguiram fazer a produção do final da história. Esses ilustraram a história, escreveram um acróstico com as letras do nome *chapeuzinho vermelho*, e em adiante escolheram cinco palavras para formarem frases, seguindo o encaminhamento da docente.

Concebemos que a língua serve de instrumento de interação entre professor e discente. Esse diálogo proporcionado, no espaço escolar, dar voz a esses sujeitos, bem como outorga a eles momentos de aprendizagens que permitem condições favoráveis à produção escrita autônoma.

---

<sup>24</sup>“Chapeuzinho amarelo. Autor: Chico Buarque. Editora: Yellowfante, 2019.

Em síntese, ressaltamos que, embora com menor frequência, de fato, os estudantes dessas turmas pesquisadas foram oportunizados quanto à produção textual. No caso dessa turma (1º ano), houve, no nosso entendimento, um processo amplo e minucioso de planificação, de acordo com o defendido por Leal (2007). As decisões foram tomadas coletivamente e as características exploradas, ainda que carecesse de um enfoque mais detalhado.

Conforme preconizado pelo PNAIC e considerando as singularidades da instituição em que realizamos a pesquisa, foi possível apreender a progressão e sistematicidade do trabalho com os eixos de ensino de língua portuguesa.

Seguimos com a discussão de um eixo transversal que é a oralidade.

### **3.4 A PRÁTICA DA ORALIDADE NAS TURMAS ACOMPANHADAS**

Conforme assinalamos anteriormente, o eixo da oralidade atravessa os demais, de modo que em todo o componente curricular está presente. Nessa seção, dedicamo-nos a analisar as situações em que esse trabalho esteve presente e se houve, no conjunto das três turmas, enfoque dado aos gêneros orais formais.

Ressaltamos que, para Leal e Gois (2012), a oralidade constitui-se em uma concepção complexa, pois não é aprendida prontamente: precisa ser refletida como um componente de ensino em sala de aula. O uso do oral e do escrito complementam-se nas práticas de alfabetização e letramento. Um exemplo dessa vinculação, está no enfoque dado aos conhecimentos prévios, conversas, diálogos existentes nos diferentes encaminhamentos didáticos. Estariam as professoras se valendo, também, de gêneros orais, tais como entrevistas e seminários?

Na concepção dos pressupostos de aprendizagem do PNAIC, a oralidade é uma das maneiras de o sujeito atuar nos processos de interlocução e nos contextos de comunicação informais ou formais. Nessa perspectiva, a produção sonora é uma modalidade que envolve recursos, tais como: gestualidade, movimento do corpo, tom e velocidade de voz, dentre outros aspectos. No entanto, quando à oralidade se torna eixo de ensino, na escola, passa a ter características específicas, nesse caso, o estudante pode utilizá-la em situações significativas, o que proporciona reflexões sobre seu uso e dimensões sociais (BRASIL, 2012, p.43).

O professor, por ser um profissional, portanto mais experiente, exerce a função de mediador e intérprete das falas dos estudantes. O documento

*pressupostos de aprendizagem* elenca cinco dimensões da oralidade indispensáveis na sala de aula. São elas: “I. A valorização dos textos de tradução oral; II. A oralidade do texto escrito; III. As relações entre fala e escrita; IV. A produção e compreensão de gêneros orais, V. As relações entre oralidade e análise linguística” (BRASIL, 2015, p.43). “Todas essas dimensões abrangem as reflexões sobre a oralidade nas diferentes instâncias de participação social, com destaque para os textos orais que fazem parte da cultura brasileira” (BRASIL, 2015, p.14).

Destaca, ainda, que, desde o ciclo de alfabetização, os estudantes podem fazer uma análise crítica sobre as variedades linguísticas, problematizar a discriminação de determinados usos da língua que, muitas vezes, por ser uma língua de menor prestígio, é considerada como errada, num contexto arraigado de preconceito e discriminação.

A figura 6 especifica os objetivos de aprendizagem do eixo oralidade que devem ser contemplados no ciclo de alfabetização.

**Figura 6 - Eixo estruturante oralidade: objetivos de aprendizagem**

<b>EIXO ESTRUTURANTE ORALIDADE</b> <b>Objetivos de Aprendizagem</b>	<b>1º</b> <b>Ano</b>	<b>2º</b> <b>Ano</b>	<b>3º</b> <b>Ano</b>
Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.	I/A	A/C	C
Escutar, com atenção, textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.	I/A	A/C	A/C
Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de histórias.	I	A/C	C
Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais, comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, dentre outros).	I	I/A	A/C
Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros.	I	A	A/C
Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero, dentre outras.	I	A	A/C
Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.	I	A	C
Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.	I/A/C	A/C	A/C
<b>LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.</b>			

Fonte: (BRASIL, 2012, p.46).

Os objetivos de aprendizagem expostos na Figura 6, demonstram o investimento do eixo da oralidade como prática social, sendo esse transversal a outras práticas da linguagem.

A seguir, a Tabela 8 especifica as subcategorias que fizeram parte das práticas pedagógicas nas três turmas observadas, em relação a língua portuguesa.

**Tabela 8 - Frequência absoluta das atividades de oralidade em turmas do BIA**

SUBCATEGORIAS		P1 1ºANO	P2 2ºANO	P3 3ºANO	TOTAL SUBCATEGORIAS
1.	Recitação de poemas	5	3	3	11
2.	Trabalhos com parlendas	3	3	3	9
3.	Exploração de conhecimentos prévios face à leitura e a conteúdos ou temas abordados	7	6	8	21
4.	Apresentação de trabalhos (sarau, cantiga, entrevista, dramatizações)	3	2	3	8
5.	Reconto de texto	9	5	3	17
<b>TOTAL</b>		<b>27</b>	<b>19</b>	<b>20</b>	<b>66</b>

Fonte: Autoria própria a partir da pesquisa da produção dos dados (2019).

### 3.4.1 Oralidade - performance na turma de 1º ano

Durante as observações, o tratamento do eixo da oralidade foi permanentemente contemplado pela docente. Fizeram-se presentes os trabalhos com recitação de poemas (5), trabalhos com parlendas (3), exploração de conhecimentos prévios face a leitura e a conteúdos ou temas abordados (7), apresentação de trabalhos (3), reconto de texto (9) com frequência total de 27 momentos dispensados ao eixo.

Os recontos de textos ganharam contorno em atividades semanais. Todas as quartas e sextas-feiras eram disponibilizados a dois estudantes livros paradidáticos para lerem em casa. No dia subsequente, recontavam para os colegas de sala, momento esse que visava expandir a competência oral dos estudantes em sala de aula. Existia um roteiro/ficha que servia como guia para a exposição em sala. Nele, os estudantes teriam que preencher: título do livro, autor, nome dos personagens, entre outros.

A criança que ainda não tinha uma leitura convencional, casos raros na turma, os pais/responsáveis deveriam auxiliá-la para apresentar a história por meio de ilustração. Pudemos observar Moisés<sup>25</sup> (nome fictício) lendo da seguinte forma.

A minha mãe falou que o autor é Trace Moroney. O nome é “Quando me sinto assustado” Tia, ela disse que as crianças ficam assustadas. Toda criança. O coração das crianças fica (sic) bem forte, com medo, parece que o coração da criança vai saltar, o corpo treme, o cabelo, tia, fica em pé. A mamãe também falou que a criança fica bem pertinho da mamãe, do pai, da vovó. Na história, tia, o coelhinho tem medo de aranha. O medo pode ajudar as crianças, porque aí pode tirar as crianças do perigo, pede ajuda, socorro. O papai disse que não pode dar sustos nas crianças, pode dar doenças.  
**(P1 - 1º ANO, 5ª observação).**

Como é possível notar, a história apresentada por Moisés demonstrou que a docente buscava incentivar a expressão oral por parte dos educandos. Mesmo a criança não estando numa hipótese de escrita alfabética, ou com uma leitura não fluente, ela buscava uma rede de apoio com os pais e/ou responsáveis para garantir e contemplar o eixo da oralidade, dando vez e voz à diversidade, aspectos que favoreciam diferentes capacidades leitoras. O próprio encaminhamento do apoio no texto não verbal foi uma alternativa didática adotada pela professora (CHARTIER, 2007).

Na ocasião, Moisés começou o reconto com certa timidez. Paulatinamente, sua narrativa foi tomando performance mais autônoma, segura. A turma totalmente em silêncio, respeitando o turno de fala do interlocutor.

Após o discente finalizar o reconto, a mestra abriu espaço para socialização. Os discentes fizeram algumas perguntas, conforme excerto que segue:

A1: Você gostou da história?

Moisés: Gostei.

A2: A história é grande ou pequena?

Moisés: Achei boa.

A3: Qual o personagem que você gostou mais?

Moisés: O coelhinho.

A4: Por que você gostou mais do coelhinho?

Moisés: Ele não dá susto.

P1: Parabéns Moisés. Você contou a história muito bem. Estava firme, seguro e bem comunicativo. Você lembra dos nomes dos personagens? Diga para nós.

Moisés: Sim. Coelhinho, cachorro, aranha...

<sup>25</sup> Livro infantil: Quando me sinto assustado. Autor: Allan Ahlberg. Editora: Porto, 2014.

P1: A sua ilustração está linda. Você desenhou o coelhinho, a aranha, o cachorro. Tem outras pessoas. Quem são? Também tem uma parte que você fez uma pintura com lápis preto. Essa eu não entendi.

Moises: Tia, é meu pai, minha mãe. O preto é o escuro. Eu tenho muito medo do escuro. Sabia, eu não durmo no escuro.

P1: Muito bem. Palmas para o coleguinha.

**(P1 - 1º ANO, 5ª observação).**

Esse episódio evidenciou a compreensão de que a oralidade permite o desenvolvimento de várias habilidades na área de língua portuguesa. O reconto, por exemplo, é uma rica atividade que, nesse caso, impulsiona a apropriação das características, informações presentes no texto, a compreensão, entre outros aspectos, daí a transversalidade desse eixo.

Entendemos que, dentro dessa interlocução entre alunos e professor, o estudante Moisés fez significativa produção oral, aproximou o imaginário do real, estabeleceu comunicação e interatividade entre os pares. De acordo com Maciel e Bilro (2018), nem sempre a oralidade é tomada como um objeto de conhecimento que, assim como a produção textual, carece de ser planejada, no intento de contribuir com o avanço na apropriação das dimensões informais e formais da língua.

Chamou-nos a atenção a forma como a docente buscava materializar a consciência linguística por meio da oralidade. Proporcionava vivência e manuseio com materiais de leitura e escrita, coadunando com documentos que indicavam a obrigatoriedade do ensino da oralidade enquanto eixo a ser ensinado-aprendido (BRASIL, 1997, 2012). Essa exigência também é evidenciada no campo do currículo que aponta como premissa o ensino do oral como estratégia fundamental para o domínio da fala pública e o fortalecimento do exercício da cidadania (BRASIL, 1997), princípio esse também contemplado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que define esse eixo como dimensão da língua essencial para a formação do cidadão pleno (BRASIL, 1996).

O exemplo que segue foi extraído da 12ª observação, em que a professora fez uma primeira leitura do poema O direito das crianças<sup>26</sup>, de Ruth Rocha, provavelmente objetivando familiarizar os estudantes com a leitura inicial. Todos acompanharam atentamente, realizando a leitura silenciosa. Ao menor barulho, a mestra chamava-lhes a atenção.

---

<sup>26</sup>Poema: O Direito das Crianças. Ruth Rocha.

Toda criança no mundo  
Deve ser bem protegida  
Contra os rigores do tempo  
Contra os rigores da vida.  
Criança tem que ter nome  
Criança tem que ter lar  
Ter saúde e não ter fome  
Ter segurança e estudar.  
Não é questão de querer  
Nem questão de concordar  
Os direitos das crianças  
Todos têm de respeitar.  
Tem direito à atenção  
Direito de não ter medos  
Direito a livros e a pão  
Direito de ter brinquedos.  
Mas criança também tem  
O direito de sorrir.  
Correr na beira do mar,  
Ter lápis de colorir...  
Ver uma estrela cadente,  
Filme que tenha robô,  
Ganhar um lindo presente,  
Ouvir histórias do avô.  
Descer do escorregador,  
Fazer bolha de sabão,  
Sorvete, se faz calor,  
Brincar de adivinhação.  
Morango com chantilly,  
Ver mágico de cartola,  
O canto do bem-te-vi,  
Bola, bola, bola, bola!  
Lamber fundo da panela  
Ser tratada com afeição  
Ser alegre e tagarela  
Poder também dizer não!  
Carrinho, jogos, bonecas,  
Montar um jogo de armar,  
Amarelinha, petecas,  
E uma corda de pular.

Antes de as crianças lerem o poema, a docente pediu para que, num grande grupo, formassem pares com o estudante que tivesse a sua direita. Pela quantidade de alunos na sala, foi necessário o agrupamento com três componentes. Dividiu as estrofes para o trio e solicitou que todos realizassem a leitura. Por fim, teriam que ilustrar o poema. Nesse caso, visualizamos a integração dos eixos, ou seja, a docente oportunizou a leitura, inclusive a silenciosa, conferindo maior autonomia nessa empreitada. Esse encaminhamento coaduna com o defendido por Kleiman (2004).

Após esses encaminhamentos didáticos, a mestra fez algumas perguntas à turma:

P1: Quem é a autora do poema?

Turma: Ruth Rocha.

P1: Qual o nome do poema?

Turma: O direito das crianças.

**(P1 - 1º ANO, 12ª observação).**

Em sequência, problematizou sobre o tema direito das crianças, colheu opiniões a respeito de quais deveriam ser priorizados. Muitos dos direitos citados no poema foram mencionados como importantes e, na ocasião, as crianças acrescentaram outros.

Todos os estudantes foram à frente, com distanciamento mínimo entre os trios. A professora advertiu a respeito de os estudantes estarem em descompasso na leitura. Leu cada estrofe, exemplificando como deveria ser a apresentação. No momento, deu ênfase às rimas e logo passava a vez para os discentes. Nesse caso, cabe ressaltar a importância do professor como um sujeito de referência para os estudantes na sala de aula. Como foi expressivo esse encaminhamento, já que, desde o início do bloco inicial de alfabetização, presenciamos o incentivo da docente frente aos desafios da apropriação da leitura e da escrita.

Ressaltamos que as rimas foram bastante exploradas, estrofe por estrofe, o que gerou, inevitavelmente, uma articulação com o campo da normatividade: articulação entre o sistema de escrita alfabética e a consciência fonológica (MORAIS, 2012). Foi possível perceber o quanto os discentes ficaram empolgados e envolvidos com esse gênero textual. Contribuiu, no nosso entendimento, para a alfabetização, garantindo uma dimensão lúdica e diversificada na sala de aula (SILVA; OLIVEIRA-MENDES, 2015).

Na dimensão da oralidade, percebemos a valorização de textos de tradição oral, suporte bastante utilizado para a progressão das aprendizagens na turma observada. Foi perceptível que o jogo de palavras: trava língua trouxe à tona a leitura de palavras com diferentes estruturas silábicas. Lançaremos mão de como foi utilizado esse instrumento: trava língua. Vejamos um excerto da nona observação:

1. Chega de cheiro de cera suja.

2. Farofa feita com muita farinha fofa faz uma fofoca feia.

3. Um limão, mil limões, um milhão de limões.

- 4.O padre pouca capa tem, porque pouca capa compra.  
 5.Toco preto, porco fresco, corpo cresso.  
**(P1 - 1º ANO, 9ª observação).**

Essa aula decorreu da distribuição de diversas fichas com trava línguas. Os discentes teriam que escolher uma delas sem terem acesso ao nível de dificuldade da escrita. A P1 entendia que o trava língua é uma excelente fonte para refletir sobre a ordem e a manutenção das letras nas palavras, as diferentes estruturas silábicas, entre outros aspectos do sistema alfabético. A mestra recorreu a frases simples, curtas, sem muita complexidade, geralmente que fazem parte do universo da criança. A própria composição do gênero textual, permite brincar com as palavras e avançar nas relações grafofônicas. Esse encaminhamento nos permite perceber que é possível alfabetizar numa perspectiva para o letramento.

Em outra ocasião, quinta observação, a P1 utilizou uma caixa de som para passar a cantiga *Se essa rua fosse minha*<sup>27</sup>, para que as crianças acompanhassem a letra da música oralmente. Todos escutaram com atenção e concentração.

Se essa rua, se essa rua fosse minha  
 Eu mandava, eu mandava ladrilhar  
 Com pedrinhas, com pedrinhas de brilhante  
 Para o meu, para o meu amor passar  
 Nessa rua  
 Nessa rua tem um bosque.  
 Que se chama  
 Que se chama solidão.  
 Dentro dele  
 Dentro dele mora um anjo.  
 Que roubou  
 Que roubou meu coração.

Na ocasião, foi explicado aos discentes que as cantigas populares fazem parte da cultura brasileira, de influência indígena e africana. A turma foi dividida em duplas, a fim de explicitarem suas compreensões, além de esclarecerem a condição de suas ruas e como gostariam que ela fosse. Nesse momento, o aluno fazia pergunta ao colega. Vejamos alguns dos comentários tecidos nesse momento:

A1: A minha rua é muito estranha.  
 A1: Eu gostaria que fosse bonita.  
 A2: Moro na fazenda. Não tem asfalto.  
 A2: Queria morar na cidade.

---

<sup>27</sup>Cantiga. Se essa rua fosse minha. Autoria: Mário Lago e Roberto Martins (1930).

A3: Na minha rua tem esgoto, muita água na rua.  
 A3: Queria que não tivesse esgoto.  
 A4: Eu gosto muito da minha rua, do jeito dela.  
 A4: É legal, tem meus amigos e parquinho na praça.  
**(P1 - 1º ANO, 5ª observação).**

A todo o momento, desde que procedemos com as análises, percebemos a recorrência de uso dos gêneros textuais. Mais uma vez, no caso dessa turma, a adequação do texto à etapa de escolarização foi notória. No caso desse último focado pela mestra, entendemos que a P1 poderia utilizar a música somente para brincar ou como disciplina para explicar a melodia, o som, a harmonia e o ritmo, o que seria muito válido, porém resolveu problematizar a questão da vivência dos estudantes, como eram os bairros onde moravam, trazendo à tona conhecimentos prévios sobre a realidade do cotidiano deles. Como já dizia o saudoso Paulo Freire, esse tipo de aula é um ato não só pedagógico, mas político e emancipador.

Cada um foi falando como era sua rua e como gostaria que fosse, emitiram opiniões e sugestões em relação às discussões abertas em sala de aula, com coerência e respeito ao turno de fala de cada um, fato que já foi apontado anteriormente. O respeito nos pareceu ser uma das tônicas da sala.

Em outro momento, segunda observação, a mestra leu a história *Uma menina que gosta muito de brincar*<sup>28</sup>.

*Ana é uma menina que gosta muito de brincar. Sua brincadeira preferida é pular corda.*

*[...] ela chega da escola, pega sua corda e vai pular. Ela pula, pula, pula..., mas não se cansa. Sua mamãe grita:*

*— Ana vem tomar banho para jantar. Amanhã, você brinca mais.*

*Ana é uma menina muito obediente. Então, ela guarda sua corda e vai descansar.*

P1: Gostaram da historinha?

Turma: Sim.

P1: O que vocês gostam de fazer? Vou entregar um papel para vocês. Papel pequeno para que escrevam o que gostam de fazer. Não vale ficar olhando o que o coleguinha escreveu. Com certeza todos vocês têm algo que gostam de fazer. Depois irão trocar o papel com o coleguinha que está sentado junto. Vão vir aqui na frente para escrever o que o coleguinha falou que gosta de fazer. Por favor, não vão escrever só brincar, como a Ana.

P1: O que o coleguinha escreveu?

A1: Buneca.

P1: Escreva no quadro.

<sup>28</sup> Conto: Uma menina que gosta muito de brincar. Elizangela Terra. Disponível em: [atividadesparaeducadores.blogspot.com.br/](http://atividadesparaeducadores.blogspot.com.br/)).

A1: Buneca.

P1: Ah, o coleguinha escreveu boneca. A gente fala buneca, mas escrevemos boneca. Vamos mudar o U pelo O.

P1: Agora você.

A2: Tia, não sei ler.

P1: Escreva no quadro igual o coleguinha colocou no papel.

A2: Setuda.

P1: Pedro, o que você escreveu?

A3: Estudar.

P1: Pedro gosta de estudar. Ele colocou setuda, escreve assim: estudar. Não é SE, é ES, no final, tem um R.

P1: Todos leiam: estudar.

Turma: Estudar.

P1: Temos vários nomes que começam com ES. Escada, escola, estudante, esmola, estrela.

A3: Tia, Ester.

P1: Sim, Ester. Começa com letrinha maiúscula, porque é nome de pessoa. É bem comum as crianças escreverem essas palavras colocando primeiro o E, é só prestar atenção no som da palavra. Se o E vier primeiro é ES, se o S vier primeiro é SE.

**(P1 - 1º ANO, 2ª observação).**

Nessa atividade, a P1 assegurou a oralidade, escrita alfabética e ortografia. O conflito/troca de letra se deu pelo fato de algumas crianças ainda não terem se apropriado integralmente do sistema de escrita alfabética. É comum, mesmo crianças que tenham alcançado uma hipótese alfabética, inverterem a ordem das letras, nesse ajuste letra-som. Ou seja, grafarem *secola* ao invés de *escola*. Foi o que ocorreu nesse excerto, já que o estudante grafou *setuda* para *estudar*, o que proporcionou um enriquecimento da sequência de mediações. No caso da palavra *boneca*, cuja grafia inicial foi *buneca*, a mestra chamou a atenção para as variações na pronúncia, mas a unidade, ainda que arbitrária, na escrita. Conforme Morais (2007), o sistema de escrita alfabética é “inestável” por estar ancorado na oralidade, ao contrário da ortografia que confere uma unidade, ainda que pautada na convencionalidade, na escrita. Ao contrário de excertos anteriores, no caso desse, o gênero não ficou claro, ou seja, a professora se remeteu como historinha. É muito importante trabalhar com gêneros de circulação social, que possuem uma legitimidade para além dos muros escolares. As mediações da docente indicaram a importância do conhecimento sobre o funcionamento da linguagem oral e escrita para quem trabalha com a alfabetização.

Esse excerto que iremos discutir procedeu quando a P1 comunicou aos estudantes que iria organizar uma peça teatral em sala de aula. O objetivo era apresentar no momento do recreio dirigido e no dia da reunião bimestral dos pais.

Esclareceu que a história era curta e precisava de poucos personagens, portanto, quem se compromettesse com a apresentação, não poderia desistir, porque não tinha como convocar outro personagem para o lugar de quem faltasse.

Prossigui com a leitura A galinha dos ovos de ouro<sup>29</sup>. O conto tratava de um casal muito avarento que nunca estava satisfeito com nada, cujo sonho era ficar rico. Fazia de tudo por uma moeda de ouro. Sabendo da história do casal ganancioso, o Duende brincalhão resolveu pregar-lhe uma peça. Disse que tinha uma galinha que punha ovos de ouro.

Segue o roteiro:

- ❖ Duende brincalhão: Apareceu de dentro do tronco de árvore e disse:
    - Olá bom homem! Sentes-te bem? Pareces cansados e triste... será que estás com fome ou doente?
  - ❖ Marido: Estou triste, porque eu e a minha mulher somos pobres e não conseguimos ter muitas coisas boas como gostaríamos de ter...
  - ❖ Duende brincalhão: Se não tens nem frio nem estás doente, então alegra-te, porque não és pobre.
  - ❖ Marido: Um homem que não tem ouro é pobre.
  - ❖ Duende brincalhão: Sou duende, o que me faz falta é a luz do dia, a comida, a cama quentinha, a saúde... sei onde se esconde todos os tesouros, sou rico.
  - ❖ Marido: Disparate. Ser pobre quer dizer que não se tem ouro. E como eu não tenho ouro, não posso ser feliz.
  - ❖ Duende brincalhão: Tenho muita pena de ti homem.
  - ❖ Duende brincalhão: Para que sejas feliz como achas que deves ser, vou dar-te uma galinha que todos os dias porá um ovo de ouro, assim serás feliz, tu e tua esposa. (Nesse momento, do tronco onde está o duende, saía uma galinha que cacarejava alegremente).
  - ❖ Marido e mulher: ficaram esperando o tão esperado ovo de ouro.
  - ❖ Após a galinha botar o primeiro ovo.
  - ❖ Esposa: Que chatice, teremos que esperar até amanhã para termos outro ovo de ouro.
  - ❖ Marido: Pois é, que azar.
  - ❖ Esposa: Por que é que não matamos agora a galinha e tiramos todos os ovos de ouro de uma vez?
  - ❖ Marido: Sem hesitar, vamos matar a galinha. (Dentro da galinha não havia nenhum ovo de ouro).
  - ❖ Marido e esposa: Ficaram muito tristes, começaram a lamentar da sorte. O Duende ria-se e abanava a cabeça.
  - ❖ Moral da história: A verdadeira felicidade não está em ter ou não ouro, mas está, sim, no coração de cada um.
- (P1 - 1º ANO, 11ª observação).**

<sup>29</sup> Conto: A Galinha dos ovos de ouro. Autor: Esopo. Ruth Rocha. Editora: Salamandra, 2010.

A professora não indicou estudantes para participarem, surgiram em situação espontânea, no grupo. Foi possível percebermos que os que se habilitaram costumavam se integrar as atividades de dramatização, tendo em vista que demonstraram expressividade fluida e rápida, algo percebível no ensaio inicial.

Tratou-se de um conto com vocabulário bem rebuscado, no entanto, a P1 deixou claro que os personagens, ao esquecerem alguma fala, poderiam fazer no improviso, o que não desqualificaria a obra original.

Entendemos que o teatro em sala de aula cumpre uma função pedagógica e didática muito importante. É por meio da dramaturgia que o estudante poderá aprender e desenvolver a oralidade, enriquecer o vocabulário, melhorar seu lado emocional, enfim, desenvolver inúmeras habilidade no campo pessoal e coletivo. O objetivo principal da educação escolar é dar acesso às diversas formas de conhecimentos, ou seja, é dar acesso à cultura (PENNA, 1995). O PNAIC corrobora com essa mesma linha de pensamento ao apontar o ensino da arte (artes visuais, dança, música e teatro) como meio de acesso às linguagens, portanto, deverá permear a educação de crianças no ciclo de alfabetização. Logo, é mais um direito de aprendizagem que deve ser respeitado. (BRASIL, 2012). É uma prerrogativa que se faz urgente na contemporaneidade, ou seja, professores reflitam sobre os pressupostos teórico-metodológicos e apreenderem as especificidades que circundam o ensino da arte e suas contribuições no processo de alfabetização e letramento, mesmo que essa concepção não tenha sido parte integrante de sua formação.

Reiteramos que foram diversificados e ricos o repertório textual e a condução das atividades orais. Nessa última, por exemplo, os estudantes tiveram a oportunidade de realizar uma encenação, atentando-se para a articulação entre as diversas linguagens. É oportuno destacar a riqueza do texto, bem como as possibilidades de a posteriori mediar um trabalho com base em diversas propriedades do sistema alfabético de escrita como, por exemplo, o conceito de palavra.

A seguir, os dados concernentes à turma do 2º ano.

### 3.4.2 Oralidade - performance na turma de 2º ano

Durante o percurso de observações, pudemos identificar diversas práticas voltadas à oralidade na turma de 2º ano. Verificamos trabalhos com recitação de poemas (3), trabalhos com parlendas (3), exploração de conhecimentos prévios face à leitura e a conteúdos ou temas abordados (6), apresentação de trabalhos (2), reconto de texto (5) com frequência absoluta de (19) momentos dispensados a esse eixo.

Mesmo existindo pesquisas e estudos apontando que a oralidade é um campo pouco valorizado em relação à escrita nas instituições de ensino, na contramão dessa perspectiva, a mestra revelou que essa dimensão tinha espaço em sua prática seja no aspecto formal ou por meio de situações mais cotidianas (conversas, diálogos).

Todas as subcategorias da Tabela 8 mantiveram-se presentes na turma do 2º ano. Essas adentraram nos encaminhamentos didático-pedagógicos da P2 como promotores da leitura e compreensão textual, bem como no campo da normatividade da língua.

Nesse sentido, a docente demonstrou conhecimentos e alternativas para realizar mediações voltadas para o ensino da oralidade. Parte desse saber foi atribuído ao PNAIC. Vejamos um trecho do relato da professora:

P2: Participei de todas as formações do PNAIC. Foram momentos diferenciados. A gente via, na prática, através dos formadores, como trabalhar em sala de aula. Em todos os encontros, eles davam exemplos de como trabalhar o português, a parte oral, as rimas, as poesias, as músicas, a escrita, a matemática, interpretar e produzir textos com as crianças, as brincadeiras, trava língua, pena que o curso acabou [...]. Na nossa prática diária, chegamos a pensar que ler é só entregar um livro para o estudante [...] nós também precisamos (re)significar nosso jeito de dar aula. Esses anos todos que eu tenho de secretaria, já participei de tudo, tenho certificados de tudo. Eu gosto de formação, aprendemos com os formadores, com os colegas, porém o PNAIC foi diferenciado, até hoje tenho minha caixa de português, de matemática, uso até hoje, principalmente o material concreto que confeccionamos.  
**(P2 - 2º ANO - Entrevista, 06/05/2019).**

Seguindo a concepção de oralidade que defendeu, realizou, em voz alta, a leitura do poema *A bailarina*<sup>30</sup> de Cecília Meireles. As crianças ouviam atentamente. Registrou no quadro, em letra de forma, para que as crianças fossem acompanhando a leitura. Pediu para que lessem só com os olhos, sem fazer barulho, leitura silenciosa. Logo após, realizaram essa prática, individualmente, em voz alta e compartilhada. Prosseguiram:

P2: Falta alguém fazer a leitura?  
 Turma: Não.  
 P2: O que vocês mais gostaram da poesia?  
 Turma: Da bailarina.  
 P2: Do que mais?  
 Turma: Das rimas.  
 P2: Vamos ler as palavrinhas que rimam?  
 P2: *Menina rima com.*  
 Turma: *Pequenina, bailarina.*  
 P2: *Ré rima com.*  
 Turma: *Pé.*  
 P2: *Fá rima com.*  
 Turma: *Lá.*  
 P2: *Si rima com.*  
 Turma: *Sorri.*  
 P2: *Ar rima com.*  
 Turma: *Lugar.*  
 P2: *Véu rima com.*  
 Turma: *Céu.*  
 P2: *Danças rima com.*  
 Turma: *Crianças.*  
**(P2 - 2º ANO, 11ª observação).**

Segundo a professora, a turma tinha hábito de trabalhar com rimas no campo da oralidade. Era um tipo de atividade muito apreciado pela turma. Não costumava cobrar só a escrita, mas sistematizar a oralidade, cujo objetivo era explorar o desenvolvimento da consciência fonológica e o sistema de escrita alfabética, argumento também defendido pela P1. Os encaminhamentos adotados coadunam com o preconizado pelo PNAIC, já que os cadernos articulam os eixos na defesa pela perspectiva de alfabetizar letrando.

No desenvolvimento da sequência, a poesia foi apresentada de maneira rimada. Na altura dos acontecimentos didáticos, as crianças já tinham memorizado o texto, o que facilitou a progressão para outras atividades. Após observarem todos os pares de rimas, foram conduzidos a uma brincadeira. No pátio da escola, fizeram um

<sup>30</sup> Poema: *Bailarina*. Cecília Meireles, 2017. Disponível em: <https://www.tudoepoema.com.br/cecilia-meireles-a-bailarina/>.

círculo e um semicírculo, até nós participamos da dinâmica. Quem estava no círculo ficava em pé, enquanto os do semicírculo, sentados. A P2 conduziu todos os momentos, de modo que ensaiaram muitas vezes. Toda vez que mencionava as rimas, as crianças de dentro do círculo batiam as mãozinhas. Os do grande grupo batiam os pezinhos. Por diversas vezes foi praticado esse exercício, até as crianças conseguirem assimilar.

Entendemos, por meio dessa atividade, e em outros momentos, que a docente organizava seu tempo pedagógico valorizando o eixo da ludicidade, utilizando-o para investir no ensino do SEA de maneira reflexiva e problematizadora. Escolheu o gênero poesia, provavelmente por entender a proximidade com as brincadeiras habituais, com o cotidiano dos estudantes. Nesse caso, aproveitou para dar sentido ao mundo lúdico das crianças. Isso se caracteriza como fator fundamental que o estudante tenha vontade de aprender de modo significativo e o material de aprendizagem deve ter linguagem clara com exemplos relacionados aos conhecimentos prévios do aluno, conforme defendido por Moreira (1999).

Em outro episódio, sexta observação, fizeram a dramatização da poesia *As meninas*<sup>31</sup>, também de Cecília Meireles. Trata-se de um poema cujos personagens são três meninas: Arabela, Carolina e Maria. São vizinhas com hábito de se verem pelas janelas. As rimas têm um tom lírico, constituídas com os mesmos sons dos nomes das meninas. *Arabela, abria a janela. Carolina erguia a cortina e Maria olhava e sorria: “Bom dia”!*

Foi possível notar uma linguagem bastante compreensível, fato que aproximou as crianças das relações existentes entre a leitura, a oralidade e a escrita. A mestra explicou, em conversa informal, que essa apresentação foi feita na culminância do *projeto da primavera*, apresentação que já constava no projeto político pedagógico da escola, elaborado no início do ano com todos os membros da comunidade escolar. Objetivava delinear as atividades que seriam realizadas no decorrer do ano letivo.

Essas apresentações, segundo a professora, foram rememoradas em sala de aula, tendo em vista o investimento dos recursos disponibilizados (confecção de roupas, entre outros) e, também, porque as crianças amavam.

---

<sup>31</sup>Poesia: As meninas. Cecília Meireles. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MjE2NDQyNw/>.

Nessa aula, especificamente, a professora consultou as crianças sobre fazer uma apresentação de boas-vindas à visitante, no caso, nós. Imediatamente, quase que consensual, decidiram pela peça *As meninas*. As crianças, elas mesmas, se dispuseram a pegar as roupas, sem ensaio, pois já sabiam a poesia na ponta da língua. Um terceiro personagem fez a narração.

Na sala, tinha um tipo de painel para apresentação de fantoches e dedoches, com janelinha, bem decorado. A sala de aula se tornou palco para a performance das crianças. Todos os personagens ficaram atrás do painel, momento em que o estudante começou a narrar.

- ❖ Narrador: Arabela abre a janela.
  - ❖ Arabela: Abriu a janela utilizando gestos simpáticos, amáveis.
  - ❖ Narrador: Carolina ergue a cortina.
  - ❖ Carolina: A personagem ergue a cortina, se espreguiçando, no entanto, com ar contemplativo, como se o dia estivesse lindo, um sol brilhante. (Fala da professora).
  - ❖ Narrador: E Maria, apenas sorria: “bom dia”!
  - ❖ Maria: Uma voz de amizade, só cumprimentava, reverenciava as vizinhas pela manhã.
- (P2 - 2º ANO, 6ª observação).**

Os personagens de *Arabela*, *Carolina* e *Maria*, realizavam as ações: como abrir a janela, erguer a cortina e dar bom dia. O narrador declamava a poesia. Ao finalizar a apresentação, toda a turma leu a poesia.

A contação de histórias era uma estratégia que envolvia oralidade, muito presente nas aulas da professora do segundo ano, seja regida pela mestra ou pelos estudantes. Na primeira observação, houve a fábula *A lebre e a tartaruga*<sup>32</sup>. Num primeiro momento, foi contada para as crianças, tendo a professora como mediadora. Essa profissional anunciou a leitura sem portar nenhum material. Fez uma releitura da história.

Salientamos, então, a importância daquela atividade para a formação da criança, do ser humano, capacitando-os na apropriação da linguagem. Foi por meio dessa ferramenta que os estudantes puderam descobrir outros jeitos de se comportarem, de serem, outros lugares, outros tempos, sem sequer transitar por esses ambientes, mas introduzidos no mundo da imaginação e do saber. Freire (2003, p.13) realça que “a leitura de mundo antecede à da palavra, ou seja, o ser

---

<sup>32</sup>Fábula: A Lebre e a tartaruga. Autor: Esopo. Adaptação de 'The Story of 'The Tortoise & the Hare'', (2002).

humano é capaz de fazer interpretações das situações cotidianas antes mesmo de saber ler”. É importante salientar que o sujeito está num universo letrado, o que desencadeia uma interação com os diferentes materiais escritos, desde cedo. Nesse sentido, a escola pode (e deve) dar continuidade, dessa vez, criando situações didáticas que favoreçam um conhecimento explícito da leitura e da escrita.

A leitura realizada em voz alta pela professora, segundo Bomtempo (2003, p.33), “em situações que permitem a atenção e a escuta das crianças, fornece-lhes um repertório rico em expressões e vocabulário, facilitando a interação da criança com a linguagem escrita”. Percebemos que a P2 emprestava sua voz à teatralidade no momento de contação de história e, para isso, buscava selecionar os textos lúdicos, fazendo a encenação. Parece que entendia que as habilidades relacionadas à oralidade tinham que ser ensinadas na escola. Isso corrobora com o defendido por Costa-Maciel e Bilro (2018) já que realçam que a escola necessita possibilitar aos indivíduos desenvolver competências que, em geral, não são apreendidas no dia a dia e, além disso, exigem maior planejamento no uso da fala pública.

Em outro episódio, quarta observação, apresentou às crianças um texto fatiado<sup>33</sup>: *A raposa e as uvas*<sup>34</sup>, versão xerocopiada. Cada discente ficou de posse de uma ficha contendo os parágrafos do texto. De forma espontânea, cinco crianças se apresentaram para fazerem a leitura.

Antevendo as possíveis dificuldades em relação à concatenação das ideias desencadeadas no texto, explicou que toda história tem início, desenvolvimento e conclusão dos fatos. Frisou que todos ficassem atentos a essas especificidades, assim ficaria mais fácil a organização dos parágrafos, atividade que seria realizada naquele momento. Em seguida, a professora explanou:

P2: Se tem quatro crianças aqui na frente, significa que?

Turma: Quatro parágrafos.

A1: Tia, deixe eu ir ler o título.

P2: Então venha, mas você vai ficar mais distante, vai ler o título. Quem está aqui na frente vai fazer a leitura e todos irão dizer qual a ordem na história.

A2: Tia, nós vamos adivinhar.

---

<sup>33</sup>Fábula: *A Raposa e as Uvas* contada por Esopo e La Fontaine. Autoria: ShefaliKaushink, 2016. Editora: Bom Bom Books.

<sup>34</sup>Texto fatiado: É uma estratégia para memorizar a estrutura textual. Recorta-se o texto em tiras, solicita para as crianças, em grupo ou individualmente, montarem o texto que está fora de ordem. Tem como objetivo central a leitura oral com fluência e desenvoltura cognitiva em relação a gêneros textuais.

P2: Não é adivinhar, o texto tem que fazer sentido, os fatos têm uma sequência.  
**(P2 – 2º ANO, 4ª observação).**

As crianças que foram à frente leram com fluência. Foi possível observar que se atentaram à pontuação como construção do sentido do texto. Acreditamos que, na atualidade, não há mais interpelação sobre a necessidade de ensinar o eixo da oralidade em sala de aula, visto que é um ambiente onde os estudantes vivem um processo intenso de interação. Magalhães (2008) assevera que essas modalidades, oral e escrita, apresentam diferenças e semelhanças tênues, em virtude dos gêneros que se manifestam. Aponta que um estudo pautado só na escrita não promove um ensino eficaz, portanto, não apresenta uma compreensão global do que seja realmente a linguagem, propõe práticas voltadas à pedagogia do oral.

Para conseguir colocar o texto em sua ordem, com observância de cada parágrafo, careceu de várias tentativas, porém conseguiram com a ajuda da mestra. Após a ordenação, foram ao quadro afixar as fichas, conforme disposição do texto original. Ainda segundo Magalhães (2008), o ensino da linguagem deve ser desenvolvido por meio de textos e que as atividades que envolvem oralidade, para serem frutíferas para as crianças, deveriam ser as que envolvem a modalidade falada, seja no âmbito da escuta, produção ou análise da língua.

A atividade contemplou toda a turma, uma vez que as crianças aprenderam, também, através da escuta atenta e interlocução participativa.

Em outra circunstância, oitava observação, a docente apresentou para as crianças uma lista de cantigas de roda. Foi elencada pelos estudantes A barata diz que tem<sup>35</sup> para realizar a atividade. Mediante a escolha, a professora depositou num envelope a letra da cantiga. Esclareceu que deveriam entregar para a mãe ou responsável por eles/elas. Escreveu na agenda que os responsáveis deveriam auxiliá-las na leitura, fatiar a cantiga em palavras e devolvê-las no mesmo envelope.

No dia subsequente, a professora logo solicitou que os discentes colocassem os envelopes em cima da mesa. Convidou-os para cantar a música. Finalizando o ritual do canto, momento em que as crianças brincaram, sorriram muito e formaram uma espécie de banco de dados com as palavras. Ao tempo que iam cantando, davam uma pequena pausa para que fossem formando a letra da música no chão da sala de aula. Essa atividade demandou muito tempo. Nem todas as crianças

---

<sup>35</sup>Cantiga: A Baratinha. Compositor: Marcos Patrizzi Luporini. Som Livre.

conseguiram acompanhar. Para facilitar, a mestra registrou no quadro para que pudessem se orientar. Colaram no caderno, após a professora se certificar que a cantiga estava correta. Três crianças não conseguiram, só fizeram com a ajuda de coleguinhas com mais expertise. Fizeram reconhecimento das rimas existentes na cantiga. Vejamos o que ocorreu nesse momento:

P2: Crianças, vamos ver as palavrinhas que rimam na cantiga. Depois vão colorir as palavras que rimam da mesma cor.

A1: Professora, está com muita cola.

P2: Deixem a cola secar.

P2: *A barata diz que tem sete saias de...*

Turma: *Filó.*

P2: *É mentira da barata, ela tem é uma...*

Turma: *Só.*

P2: *A barata diz que tem um sapato de...*

Turma: *Veludo.*

P2: *É mentira da barata, o pé dela é...*

Turma: *Peludo.*

P2: *A barata diz que tem uma cama de...*

Turma: *Marfim.*

P2: *É mentira da barata, ela tem é de...*

Turma: *Capim*

**(P2 - 2º ANO, 9ª observação).**

Verificamos que em vários momentos a professora recorreu a gêneros textuais pertencente à tradição oral, o que achamos bastante propício pelo fato de resgatar as cantigas de roda, pertencentes às manifestações socioculturais populares. Esses textos são usados em benefício do ensino e aprendizagem na alfabetização das crianças, numa perspectiva de letramento.

Nesse mesmo segmento, foi trabalhada a parlenda *Hoje é domingo*<sup>36</sup>. As palavras que rimavam foram devidamente escritas em letra caixa alta, em papel chiffon, distribuídas entre os estudantes. Recrutou todos para participarem de um momento lúdico utilizando os pares de rima da parlenda. Cada criança segurou uma palavra. Eis o que ocorreu na ocasião:

- ❖ João: estava com a palavra *domingo*.
- ❖ Pérola: *Cachimbo*.
- ❖ Samira: *Barro*.
- ❖ Mel: *Jarro*.
- ❖ Júnior: *Ouro*.
- ❖ Luan: *Touro*.
- ❖ Paty: *Valente*.

---

<sup>36</sup>Parlenda: Hoje é domingo (música palavra cantada).

- ❖ Day: *Gente*.
  - ❖ Mariana: *Fraco*.
  - ❖ Bruna: *Buraco*.
  - ❖ Gabriela: *Fundo*.
  - ❖ Sabrina: *Mundo*.
  - ❖ Felipe: *Cutia*.
  - ❖ Elza: *Tia*.
  - ❖ Silvia: *Cipó*.
  - ❖ Amanda: *Vó*.
  - ❖ Pedrita: *Mão*.
  - ❖ Lucas: *Chão*. (Salientamos que esses nomes são fictícios).
- (P2 - 2º ANO, 12ª observação).**

A mestra prosseguiu instruindo sobre as regras da brincadeira. Explanou que toda vez que lessem/cantassem a parlenda, as duas crianças que estavam com as palavras que rimassem entre si iam correr para a demarcação/círculo que fez, com giz, na quadra de esporte, onde foi desenvolvida a atividade.

Salientamos que os estudantes desconheciam completamente a palavra que cada um portava. Formaram um grande grupo, iniciaram a cantoria, os pares foram-se formando dentro da demarcação feita pela professora. Ao verificar o resultado, a mestra identificou dois equívocos: *buraco* pareceu com *chão* e *fraco* com *touro*. Atribuímos o lapso ao fato de as estruturas silábicas terminarem com a mesma vogal. A professora retomou a leitura da parlenda, explicou a semelhança das palavras; identificou, com os estudantes, todos os pares de rima.

Mais uma vez reiteramos a articulação da oralidade com os demais eixos de ensino de língua portuguesa. No caso da professora do 2º ano, conforme observamos, houve uma ênfase aos gêneros da tradição oral. Momentos de leitura, de escuta, de reflexão do sistema alfabético de escrita, da exploração da consciência fonológica no nível da rima, entre outros. Segundo Moraes (2012), o 2º e 3º anos são importantes para a estabilização de algumas relações grafofônicas. Foi possível, portanto, visualizar essa articulação entre os campos da alfabetização e letramento. A seguir, os resultados da turma de 3º ano.

### **3.4.3 Oralidade - performance na turma de 3º ano**

Na turma de 3º ano, observamos investimento nesse eixo, perfazendo um total de 20 momentos em que foi priorizado. Sobressaiu, mais uma vez, a exploração de conhecimentos prévios (8), enfoque dado aos trabalhos com

parlendas (3), recitação de poemas (3), apresentação de trabalhos e reconto (3/3). De fato, a medida em que se avança no bloco, o estudante passa a ler numa escala maior, o que promove uma baixa nesse aspecto de escuta.

A professora, em seu planejamento metodológico, privilegiava a leitura feita pelo próprio estudante. Essa prática contava com espaço preservado, tendo em vista que essa subcategoria já deveria estar consolidada ao final do ano letivo, momento em que foram realizadas as observações.

As diretrizes que regulamentam e normatizam os eixos estruturantes do Ensino Fundamental I, apontam, detalhadamente, a importância do ensino da oralidade nos anos iniciais. Apesar disso, podemos citar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que defende uma abordagem de alfabetização na perspectiva do letramento, na qual se busca favorecer situações propícias de aprendizagem do funcionamento do sistema de escrita alfabética, de modo articulado e simultâneo às aprendizagens relativas aos usos sociais da escrita e da oralidade (BRASIL, 2015).

Notamos que através de uma alfabetização na perspectiva de letramento, onde a criança vivencia diversas práticas relativas à oralidade e à escrita, ela aprende de uma forma holística, além de aprender a ler e escrever, desenvolve habilidades de falar em público e a compreender diversos contextos sociais. A leitura, a escrita, a fala e a escuta representam meios profícuos de conhecimentos relevantes para a vida (BRASIL, 2015).

Foi nessa perspectiva de alfabetizar letrando, na aula do dia 14/05/2019, que a professora deu andamento aos encaminhamentos pedagógicos. Com o livro didático *Porta aberta sobre a mesa*, a mestra solicitou que abrissem na página 209. As primeiras orientações foram em direção de analisarem dois textos, simultaneamente. O texto 1, página 209, tratava-se de uma ficha técnica de uma paisagem de um leão. No texto 2, página 210, texto escrito, também relativo à história de um leão.

A professora fez a ampliação do texto 1 - imagem do leão - numa folha de papel pardo, com todos os descritores (tamanho, visão, olfato, audição, locomoção, velocidade, estratégia de caça) relacionados à gravura, em forma de gráfico. Coloriu cada quadradinho de cor diferenciada. Expôs o cartaz na parede com a legenda: ele é considerado como *rei da selva* por causa de seu tamanho e de sua força. Vive em grupo de até 40 animais na África e na Itália.

No texto 2, escrito, também trazia características específicas sobre O leão – *Rei da selva*, poderoso animal com visão, olfato e audição bem desenvolvidos. Corre a uma velocidade de 80 km por hora, entre outras especificidades semelhantes ao do texto 1.

Mediante isso, começaram a analisar os dois textos do livro didático: <sup>37</sup>

P3: Para facilitar, ampliei a mesma gravura com os mesmos dados que estão nos livros de vocês. Quando eu mencionar texto 1, vocês observam o cartaz e vão acompanhando o texto 2 pelo livro. Vou perguntando, vocês respondem oralmente,

Turma: Está bom.

P3: Os textos 1 e 2 dão informações semelhantes sobre o leão?

Turma: Sim.

P3: No texto 2, as informações sobre o leão são apresentadas de forma clara?

Turma: Sim.

P3: Olhem para a ficha técnica. Qual dos sentidos o leão tem mais apurado: a visão o olfato ou a audição?

Turma: Todos.

P3: Como chegaram a essa conclusão?

Turma: Os quadrinhos pintados estão do mesmo tamanho.

A1: Tia, já fizemos muitas atividades assim de matemática.

P3: É isso mesmo. Já estudamos como analisar gráficos e tabelas. Muito bem.

P3: Essa informação pode ser mais rápida e facilmente buscada na leitura da ficha técnica ou do texto 2?

Turma: Nesse momento, deram uma pausa para verificar.

P3: A ficha é de mais fácil localização. Logo batem o olho nos quadradinhos (gráfico). O texto 2 vocês precisam ler o texto, às vezes, o texto todo.

P3: Os parágrafos dividem o texto em partes e servem para organizá-lo. Em quantos parágrafos o texto 2 foi organizado?

Turma: Três.

Nessa aula, a professora fez a escolha pelo uso do livro didático para trabalhar o eixo da oralidade, bem como da compreensão, sendo essa uma faceta da linguagem muito utilizada, tendo como suporte os gêneros textuais. A mestra atuou como mediadora, orientou os estudantes para uma escuta sensível, sem desdenhar da resposta do coleguinha e respeitar a diversidade linguística presente em sala de aula. Todos ficaram atentos em relação ao turno de fala de cada um. A sala de aula se constituiu num espaço de conversa, interação e diálogo. Nesse caso, o livro didático proporcionou a sistematização da oralidade, entre outros aspectos.

---

<sup>37</sup>Livro Didático de Português. Coleção Porta Aberta. Editora: FTD (2011, p. 209; 210).

Apesar das críticas em relação aos livros didáticos, como suporte empobrecido, textos extensos que não alfabetizam, eles propunham, sim, que a oralidade pode ser didatizada, sendo função da escola favorecer as habilidades comunicativas e discursivas dos estudantes.

Ao levar o cartaz para a sala de aula, a P3 garantiu que todos participassem das duas leituras, simultaneamente, atitude significativa em relação à aprendizagem e às práticas orais em sala de aula. Inferimos que a mestra apreendeu que não existe dicotomia entre o oral e o escrito, que as duas modalidades se complementam entre si, portanto, são essenciais às práticas de alfabetização e letramento.

Em outro dia, terceira observação, a professora propôs, novamente, o uso do livro didático *Porta aberta*. Dessa vez, o gênero textual foi receitas<sup>38</sup>, na página 282. Inicialmente, a turma foi organizada para a leitura. Três livros de receitas fizeram parte da ilustração da atividade, cujas capas foram: *Dona Benta, minhas receitas prediletas* e *Cozinhando com legumes*. A mestra pediu que as crianças observassem, atentamente, às capas dos livros de receitas culinária. A partir delas, iriam fazer uma atividade de oralidade. Os estudantes que leram os comandos para a turma. Vejamos um excerto do que ocorreu nesse dia:

- ❖ Bruna: Você ou alguém da sua casa usa livros como esses? Quando?
  - ❖ Paty: Na sua opinião, qual desses livros foi escrito para crianças? Como você descobriu?
  - ❖ Sara: Que receitas você acha que esse livro traz?
  - ❖ Artur: Além de livros de receitas, em que outras publicações são comuns encontrarmos receitas?
- (P3 - 3º ANO, 3ª observação).**

Antes de começarem a responder às questões, a mestra elucidou que receita se tratava de um gênero textual cujo objetivo era instruir. Realçou, ainda, que os textos prescritivos eram próprios de manuais. Explicou o que era um manual, fez analogia a jogos, aparelhos domésticos, receitas culinárias, entre outros.

A página subsequente do livro apresentava algumas regras de segurança que devemos adotar na cozinha. Estipulou dez minutos para que os discentes discutissem, com os colegas, sobre a necessidade dessas regras serem

---

<sup>38</sup>Livro Didático de Português. Coleção Porta Aberta. Editora: FTD, (2011, p. 282).

respeitadas. Formalizaram a conversa e retornaram à atividade. A tarefa apresentou duas regras: uma para evitar acidente, com legenda de um losango e outra de higiene, representada por uma estrela. Esses símbolos deveriam ser correlacionados com a resposta referente à cada regra, explicou a professora:

P3: Antes de mexer nos alimentos, lave sempre as mãos com água e sabão.

Turma: Estrelinha, regra de higiene.

P3: Se tiver cabelos compridos, prenda-os.

Turma: Estrelinha, regra de higiene.

P3: Use um avental. [...]

Turma: Estrelinha, regra de higiene.

P3: Peça ajuda a uma pessoa adulta se você precisar cortar algum alimento com faca.

Turma: Losango, regra para evitar acidentes.

P3: Peça ajuda a uma pessoa adulta se você precisa abrir alguma lata [..]

Turma: Losango, regra para evitar acidentes.

P3: Se for necessário utilizar o fogão, procure auxílio de um adulto.

Turma: Losango, regra para evitar acidentes.

Após a socialização das informações orais, foi a vez de registrarem no livro individual, consumível. Sublinhamos que todos os textos orais requereram respostas pessoais ou de opinião, o que intentou a necessidade de correção específica.

Depois de todos os debates acerca do gênero *receita culinária*, culminando com debates sobre alimentação saudável, em um segundo momento os discentes foram conduzidos ao laboratório de informática, localizado na biblioteca da escola, com o propósito de realizar pesquisa sobre a temática. Diante da impossibilidade de impressão, tiveram que copiar, no caderno, para depois compartilhar com os colegas em sala de aula.

A turma foi desafiada a escolher, entre as receitas pesquisadas, uma para fazer na cozinha da escola para degustação. A mestra impôs uma regra, deveria ser uma receita com ingredientes saudáveis. A receita escolhida foi de uma torta. Escolheram uma data de forma democrática. Não pudemos presenciar o evento da culminância da atividade, visto que nosso período de observação já havia expirado. Portanto, não sabemos precisar se a atividade foi realizada.

Pudemos observar, no contexto de sala de aula, que a docente não era resistente a mudanças pedagógicas, usou imagem semiótica, interpretativa. Outro momento vivenciado nessa turma foi o da entrevista. Pela proximidade do Natal, a

mestra sugeriu à turma que fizesse uma cartinha para o papai Noel. Pediu que os estudantes se organizassem em dupla inquirindo-se, mutuamente, sobre:

- 1.O que gostaria de ganhar?
  - 2.O porquê do objeto mencionado?
  - 3.Expectativa do pedido ser atendido?
  - 4.Qual o sentimento que teria, caso realizasse seu sonho?
- (P3 - 3º ANO, 12ª observação).**

Um discente sugeriu que a professora escrevesse no quadro. Ela respondeu que as perguntas não precisavam obedecer à ordem, que fosse um diálogo bem informal e assim o fizeram. Ao terminar, foram à frente apresentar. Seguem alguns diálogos dos estudantes:

1. Salvador: Pedro gostaria de ganhar uma bicicleta, baixa expectativa, pois nem o pai poderia dar-lhe. Ia ficar muito feliz com o presente. Queria brincar na rua com os coleguinhas que, de vez em quando, emprestava a deles.
2. Pablo: Sofia disse que vai ganhar uma maquiagem com várias cores só para usar na escola, porque sua mãe não a deixa usar maquiagem. Tia, perguntei para ela: sua mãe não deixa você usar, e você vai usar? Ela *deu de cabeça*, segundo explicação do estudante, gesticulando.
3. Rebeca: Queria ganhar um fone bem grandão, daqueles que cobre (sic) toda orelha. É o sonho dela. Ia ganhar, porque papai Noel realiza os sonhos das crianças. Apresentou seu sentimento de gratidão, alegria e muita felicidade, caso ganhasse.
4. Felipe: Seu desejo, ganhar uma camisa oficial do flamengo, time do coração. Tinha expectativa de ganhar, por ser um presente barato. Sentimento: ia torcer ainda mais pelo mengão.  
(Pseudônimos, motivado pela não exposição das crianças).

Salientamos que o Guia Nacional do Livro Didático (BRAISL, 2019) para a escolha do livro didático, indica que o eixo oralidade insira os conhecimentos sobre diferenças e semelhanças entre língua oral e língua escrita, bem como seus usos adequados nas mais diversas interações sociais: seja formal ou convencional, sendo essa uma forma de enfrentamento e desconstrução de preconceitos linguísticos (BRASIL, 2018, p. 14 -15).

Nesse caso, a P3 deu a entender que a oralidade é objeto de ensino e que esse desafio deve ser respaldado com as peculiaridades, subjetividades apresentadas em sala de aula, seja pelo falar, como pela convivência com seus colegas. Esses fatores possibilitaram a docente ter um olhar diferenciado para

aqueles que precisavam se beneficiar de intervenções, lançando mão do que as crianças já sabiam e o que precisavam aprender, sendo de suma relevância para o professor traçar metas/objetivos para planejar um trabalho significativo.

Nesse planejamento, deve-se valorizar o que os alunos já sabem. Bortoni-Ricardo (2008, p.61) chama a atenção da vitalidade da oralidade no processo de alfabetização, advoga que quando os estudantes chegam à escola, já possuem habilidades comunicativas bem aguçadas. Enfatiza mais: quando esses estudantes começarem a ler e escrever, ter contato com a língua escrita, irão se remeter aos conhecimentos da oralidade que adquiriram anteriormente, seja com a família, comunidade ou grupos aos quais pertencem. Portanto, o professor precisa refletir como irão incorporar, ancorar os modos de falar que os discentes já se apropriaram com os novos modos orais que precisam dominar e integrar ao seu repertório linguístico.

Ao falar em uso da oralidade e seu aprimoramento, potencialização, segue mais um extrato do uso da língua oral na turma observada. Dessa vez, a professora levou fichas com trava-línguas:

- ❖ Disseram que na minha rua tem paralelepípedo feito de paralelogramos. Seis paralelogramos têm um paralelepípedo. Mil paralelepípedos têm um paralelepípedo via. Um paralelepípedo via tem mil paralelogramos. Então um paralelepípedo via é uma paralelogramolandia?
- ❖ Não confunda ornitorrinco com otorrinolaringologista, ornitorrinco com ornitologista, ornitologista com otorrinolaringologista, porque ornitorrinco é ornitorrinco, ornitologista é ornitologista e otorrinolaringologista é otorrinolaringologista.
- ❖ Há quatro quadros três e três quadros quatro. Sendo que quatro destes quadros são quadrados, um dos quadros quatro e três dos quadros três. Os três quadros que não são quadrados, são dois dos quadros quatro e um dos quadros três. (Apenas extrato, tendo em vista a quantidade de material colocado à disposição dos estudantes).

**(P3 - 3º ANO, 6ª observação).**

Nessa atividade, os estudantes foram desafiados a realizar tarefa com o uso de trava língua. Disponibilizou fichas para eles, de modo que puderam manusear, em média, meia hora. A mestra reproduziu três desses trava línguas e dispôs no quadro. Dividiu a turma em quatro grupos, lançou uma competição entre os estudantes e nesse momento, a turma ficou muito agitada.

A princípio, cada grupo elegeu um representante que foi à frente para realizar à leitura. Caso não conseguisse, passaria para o representante do grupo seguinte. Os quatro participaram efetivamente. Nenhum representante do grupo conseguiu realizar a atividade com precisão. Depois do desafio, os estudantes foram ao quadro, livremente, para fazerem à leitura. Essa tarefa gerou muitas risadas e diversão, brincaram bastante com a língua, tendo em vista as dificuldades do texto.

Contudo, entendemos que os trava-línguas foram além da ludicidade, significaram um elemento potencial para o desenvolvimento linguístico dos estudantes, sendo um eixo recomendado pelo plano nacional de leitura para o ciclo de alfabetização.

Autores como Magda Soares (2017) sublinham que os textos da tradição oral fazem parte do repertório para alfabetizar letrando, por serem textos autênticos de práticas sociais que circulam socialmente, de geração em geração, em sua modalidade oral. Além de se prestarem à reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, exercem, ainda, funções lúdicas e afetivas, cruciais na composição da subjetividade.

A despeito do trabalho com alfabetização e letramento na articulação com o eixo da oralidade, outro episódio que merece ser abordado é o da oitava observação, sobre o reconto de texto que foi realizado em sala de aula, momento em que a mestra direcionou os encaminhamentos didáticos, mais uma vez, para desenvolver as competências orais dos estudantes.

Vale ressaltar que essa atividade abarcou todas as turmas da instituição (do 1º aos 5º anos). Os discentes fizeram a aquisição dos livros na biblioteca da escola, levavam para casa e, no dia subsequente, realizavam o reconto do texto para a turma. Abner (nome fictício) escolheu a história da árvore mágica:

Tia, era uma vez, quando era um dia de sol, um menino viu um mendigo, aí o mendigo estava triste. Aí ficava todo tremendo. Aí o menino achou que ele estava com fome, deu uma comida, do lanche dele, aí deu. O homem deu uma coisa para o menino, o menino achou bom. Aí deu um saco, com uma semente mágica, o menino achou bom. Aí, o menino deu um montão de brinquedo para os meninos da rua. Quando era um dia, ele plantou a semente.

**(P3 - 3º ANO, 8ª observação).**

Nesse reconto, foi possível perceber que o estudante manteve, em parte, as estruturas estáveis do gênero textual ao recontá-lo. Utilizou-se de vocábulos e

palavras em conformidade com as que apareceram na história, apesar de omitir muitas cenas que apareceram no texto. Outro fato que nos chamou muito a atenção foi a atitude dos estudantes, comportamento impecável, muito atentos à história.

Ao longo das aulas, a mestra propôs situações didáticas que realmente fizeram sentido para os estudantes. Eles foram protagonistas em diversos momentos, dando sentido aquilo que leram de forma contextualizada. Por diversas vezes, Abner se referiu à palavra mendigo, como *mendingo*, *menino*, *minino*, *homem* por *homi*, *tremendo* por *tremeno*, fato que a professora, após a apresentação, contornou de forma eficaz, (re)contextualizou toda a história, recuperando partes em que a criança deixou de contemplar em sua fala. Fez a leitura dando ênfase a essas palavras e, após, fez um ditado, corrigindo, posteriormente, no quadro, incluindo outras palavras.

É inexorável a necessidade de o professor promover atividades que desenvolvam a apropriação de conhecimentos orais na escola. Sobre esse assunto, Marcuschi (2010) delinea algumas proposições para trabalhar com a língua falada, por entender que a fala e a escrita não podem ser, no contexto escolar, entendidas como duas modalidades distintas. Nessa direção, ele mantém a posição de que o foco do ensino deve ser transferido do código linguístico para o uso da língua, ou voltar-se para análise de textos que promova o eixo discursivo; que a fala seja trabalhada em paralelo com a escrita e, ainda, que o domínio da língua seja bimodal, ou seja, domínio duplo, tanto da fala quanto da escrita, entre outros.

Nessa perspectiva, apreendemos que devemos desbancar o ensino da língua como unidades isoladas que, além de letras, palavras, frases, devemos perfilar a constituição da língua como interação social. Enfatizamos, mais uma vez, que a perspectiva do letramento se tornou uma questão central nos encaminhamentos pedagógicos adotados pela professora.

Ao nos reportarmos a encaminhamentos pedagógicos, trazemos à tona, a seguir, mais uma experiência de atividade voltada à oralidade na turma observada.

Dessa vez, pudemos constatar uma aula que envolveu dramatização da história *Uma noite de tempestade*<sup>39</sup>, do livro *Porta aberta*.

---

<sup>39</sup>Livro Didático de Português: Porta Aberta. Letramento e alfabetização. Autoras: Angiolina Bragança e Isabella Carpaneda, (2017, p.242).



Fonte: Livro didático Ápis (2017, p. 242).

A capa do livro, replicada anteriormente, foi utilizada para promover análises e reflexões das informações visuais e inferenciais. A proposta do recurso requereu que os estudantes respondessem oralmente, assim o fizeram:

1. Quem é o autor desse conto?
  2. Que trabalho Hiroshi Abe fez nesse livro?
  3. Na sua opinião, qual o motivo da escolha da cor escura para a capa?
  4. Quem vocês acham que são os personagens do conto? Justifique a sua resposta.
  5. Pelo título, do que você acha que vai tratar o conto?
- (P3 - 3º ANO, 3ª observação).**

A princípio, ressaltamos que com exceção das questões 1 e 2, sobre o autor e o ilustrador, todos os demais questionamentos tiveram respostas diversificadas, pelo fato de as indagações serem todas de cunho pessoal, de opinião.

O conto *“Uma noite de tempestade”* foi reproduzido no livro didático, dividido em primeira e segunda partes, o que consideramos conveniente, pois ficou mais fácil para apreensão e entendimento pelos estudantes. Na primeira parte do conto, havia o enredo de

Uivadas e rugidos de ventos muitos fortes[...] a cada uivada, a chuva caía com mais força [...] como se fosse uma saraivada de bolinhas de chumbo [...] a tempestade era violenta e ruidosa [...] lançando a pequena cabra de um lado para o outro [...] a cabra branca conseguiu deslizar [...] encontrou abrigo numa choupana. [...] em meio à escuridão [...] resolveu esperar o fim do temporal. De repente, BANG! A porta bateu e mais alguém entrou. [...] pelo barulho, era alguém muito ofegante. Que tipo de animal poderia ser? [...] decerto era outra cobra. Muito aliviada, a cabra falou: Que tempestade

horrível, não é? [...] desculpa-me por ir entrando desse jeito. [...] não estou enxergando nada. Também entrei às cegas, disse a cabra. [...] o vulto escuro que acaba de entrar não era uma cabra, na verdade, era um lobo [...] de dentes afiados e, pior ainda, que adorava carne de cabra<sup>40</sup> (YUICHI KIMURA, 2005, p. 2-10).

Essa primeira parte trouxe o estudo do texto para que fosse respondido oralmente. Segue a interlocução, conforme didatização prescrita no livro:

1. Antes de ler o texto, você pensou quais seriam os personagens do livro. Sua hipótese se confirmou durante a leitura?
2. O narrador do conto é também personagem ou apenas narra os fatos que observou?
3. É importante o conto se passar à noite e durante uma tempestade? Justifique.

Na questão 2, a turma chegou à conclusão, com a ajuda da mestra, de que o narrador era apenas observador. Já na questão 03, a professora fez uma ampla exposição de motivos, chamando a atenção para a situação em que a tempestade direcionou os personagens para um mesmo ambiente, sendo que esses não se reconheceram, por ser noite e estar muito escuro.

Após feito os questionamentos orais sobre o texto 1, a professora prosseguiu fazendo provocações a respeito de como seria a parte 2 do texto. Como indica o livro didático, os educandos foram agrupados em duplas para debaterem como seria a parte 2, o que iria acontecer. Muitas opiniões foram emitidas por parte dos discentes, o que enriqueceu, e muito, a aula.

Sobre a parte 2 do texto: uma noite de tempestade, seguindo orientações do livro didático, a docente fez uma introdução sobre a cabra e o lobo se abrigarem da chuva em uma choupana. Muito escuro, não se reconheceram. Os dois começaram a confabular:

Bem é um alívio ter alguém para me fazer companhia – disse a cobra. [...] não tinha percebido, que na verdade seu novo companheiro era um lobo. Pois eu posse dizer o mesmo [...] o lobo também não tinha percebido que sua companhia era uma cabra. [...] atchim! De repente, soltou um espirro enorme. Devo ter pegado um resfriado. Eu também estou com o nariz entupido, não consigo sentir o cheiro de nada. Hé, hé – o lobo deu uma risadinha, engraçado não? Não consigo sentir seu cheiro. [...]. É exatamente o que eu

---

<sup>40</sup> Uma noite de tempestade. Yuichi Kimura. Trad. Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, (2005. p. 2-10).

estava pensando, disse a cabra. [...] CR-R-ACK! O interior da choupana ficou claro como o dia. Minha nossa, disse a cabra, bem na hora do raio olhei para baixo e não vi sua cara, você viu a minha? [...] ora, o brilho foi tão forte que tive que fechar os olhos. [...], mas logo vai clarear e vamos poder nos ver. Achei que ia passar a pior noite de minha vida. [...] aliás, acho que foi a melhor noite de minha vida. [...] fiz uma grande amizade<sup>41</sup> (YUICHI KIMURA, 2005, p. 2 - 10).

Nesse excerto, foram debatidas duas questões: a cabra e o lobo chegaram a se ver? O lobo e a cabra se trataram com educação? Após o debate, todos os educandos registraram suas opiniões no livro didático.

Por fim, fizeram uso do dicionário para focalizarem as palavras que não faziam parte do vocabulário, do dia a dia deles. *Lufada, saraivada, choupana e suspense* fizeram parte das expressões estudadas. Alguns alunos demonstraram mais facilidade para realizar a atividade, apesar disso, todos realizaram com ajuda mútua.

Para a surpresa de todos, foram contrariados em relação à percepção do que iria acontecer no final da história. A maioria lançou expectativas de finais bem dramáticos, tais como: *o lobo comeria a cabra, a chuva se intensificava a tal ponto que a choupana cairia, com isso morreriam de fome e sede*. Apesar do desfecho contraditório, se mostraram contentes com a resolução.

A história: Uma noite de tempestade foi tão apreciada pela turma que resolveram fazer uma dramatização, logo surgiram ideias surpreendentes. Apesar da improvisação, queriam um cenário condizente com a história. Pegaram alguns jarros de plantas do pátio da escola para representar a floresta. A coordenadora cedeu tnt preto para cobrir as janelas e portas, assim o ambiente ficaria com aspecto de escuridão.

A professora disponibilizou alguns minutos para que os personagens saíssem da sala para fazerem um ensaio, depois foi ao encontro das crianças para ver como estavam sendo as negociações para a apresentação. Segundo ela, estavam bem indecisos, fez muitas intervenções até o produto final.

Mesmo no improviso, deu para perceber que estavam bem apropriados das cenas, talvez pelo fato de o conto ser de fácil linguagem, com poucos personagens e falas claras. Apenas um atropelo ou outro nos diálogos.

---

<sup>41</sup>Uma noite de tempestade. Yuichi Kimura. Trad. Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, (2005. p. 2-10).

Essa aula envolveu vários conhecimentos, dentre eles, o uso do dicionário, considerado por Moraes (2012) um instrumento que exige reflexão. O autor desbanca a ideia de que é um artefato utilizado por pessoas desprovidas de inteligência, mas, sim, por sujeitos sabidos e que deve ser utilizado entre outras coisas, para o trabalho com as regularidades da norma ortográfica, a fim de dirimir as dúvidas existentes nesse campo, sendo essas fruto de convenções sociais.

Com relação à oralidade, percebemos o rico trabalho desenvolvido não só pela professora do 3º ano, extremamente rico quanto à abordagem dos gêneros, mas, também, na articulação das demais turmas, bem como da escola como um todo.

A seguir, os resultados referentes ao eixo do sistema de escrita alfabética.

### 3.5 A PRÁTICA DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA NAS TURMAS ACOMPANHADAS

Figura 7 - Análise linguística: Sistema de escrita alfabética

<b>EIXO ESTRUTURANTE ANÁLISE LINGUÍSTICA</b> Apropriação do sistema de escrita alfabética <b>Objetivos de Aprendizagem</b>	<b>1º</b> Ano	<b>2º</b> Ano	<b>3º</b> Ano
Escrever o próprio nome.	I/A/C		
Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.	I/A/C		
Diferenciar letras de números e outros símbolos.	I/A/C		
Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.	I/A/C		
Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.	I/A	A/C	
Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.	I/A	A/C	C
Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.	I/A/C		
Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.	I/A/C		
Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.	I/A/C		
Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.	I/A/C		
Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.	I/A/C		
Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.	I/A/C		
Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.	I/A/C		
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.	I/A/C	A/C	C
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.	I/A/C	A/C	C

**LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.**

Fonte: (BRASIL, 2012, p.57).

Conforme realçamos ao longo de nossa sistematização, intentamos, por meio desse estudo, analisar implicações do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – na prática do professor alfabetizador. Para isso,

acompanhamos, ao longo do ano de (2019), o trabalho de três professoras atuantes no bloco inicial de alfabetização numa escola pública do Distrito Federal (12 observações em cada turma). Além das observações, realizamos entrevistas com as docentes.

**Tabela 9 - Frequência absoluta das atividades de análise linguística: Sistema de Escrita Alfabética no BIA.**

SUBCATEGORIAS		P1 1ºANO	P2 2ºANO	P3 3ºANO	TOTAL SUBCATEGORIAS
1.	Identificação de letras	12	6	-	18
2.	Identificação de sílabas	6	7	-	13
3.	Identificação de palavras	7	6	-	13
4.	Leitura de letras	21	2	-	23
5.	Leitura de sílabas	8	6	-	14
6.	Leitura de palavras	11	7	1	19
7.	Leitura de frases	5	5	2	12
8.	Escrita de letras	8	1	-	9
9.	Escrita de sílabas	6	10	-	16
10.	Escrita de palavras	9	11	1	21
11.	Escrita de frases	5	9	3	17
12.	Cópia de palavras	6	3	2	11
13.	Cópia de sentenças	5	10	8	23
14.	Cópia de textos	1	3	3	7
15.	Ordem alfabética	2	2	1	5
16.	Contagem de letras em palavras	6	3	-	9
17.	Contagem de sílabas em palavras	8	7	-	15
18.	Contagem de palavras em frases	6	5	-	11
19.	Contagem de palavras em textos	1	2	2	5
20.	Comparação de palavras quanto ao número de letras	4	3	-	7
21.	Partição oral de palavras em sílabas	6	3	-	9
22.	Partição escrita de palavras em letras	7	3	-	10
23.	Partição escrita de palavras em sílabas	6	4	-	10
24.	Partição de frases em palavras	2	3	-	5
25.	Exploração de palavra dentro de palavras	3	5	-	8
26.	Exploração de rimas	2	5	3	10
27.	Exploração de aliterações	3	2	-	5
<b>TOTAL</b>		<b>166</b>	<b>133</b>	<b>26</b>	<b>325</b>

Fonte: Autoria própria a partir da pesquisa da produção dos dados (2019).

### 3.5.1 Sistema de escrita alfabética - performance na turma de 1º ano

A partir das observações, constatamos que as práticas pedagógicas das P1 e P2 incorreram em apropriações de um ensino sistemático, ancorado na escrita alfabética.

Em relação às atividades desse eixo, sublinhamos que houve investimento em leitura de letras, de palavras somente entre as turmas de primeiro e segundo anos, como já esperado, visto que, no terceiro ano, se o sujeito se apropriou do sistema de escrita alfabética, será exposto a um ensino que priorize a norma ortográfica, momento em que estabilizará algumas relações grafofônicas. Compreendemos, tal como preconiza os eixos norteadores para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, segundo o PNAIC (BRASIL, 2012), que é importante essa progressão, considerando que algumas propriedades da escrita alfabética podem (e devem) ser introduzidas no primeiro ano e consolidadas já nessa etapa ou nas subsequentes. No caso de nomeação e escrita de letras, estas podem ser exploradas e consolidadas no primeiro ano.

Durante a entrevista, a mestra demonstrou sua inquietação sobre o que e como ensinar na alfabetização. Descreveu que o conteúdo do currículo disponibilizado pela rede era bastante extenso, que dispunha de uma gama de textos e poucas atividades voltadas para a apreensão do SEA. Declarou:

P1: Acho importante que as crianças tenham acesso a gêneros textuais no primeiro ano. Uso muito, mas as crianças precisam se apropriarem do alfabeto, de cada letra, dos sons, do traçado das letras, né? [...] Começo com letra de imprensa. O traçado é mais fácil. Também não vem uma coisa e depois outra. [...] muitas crianças já vêm espertas, já sabem. [...] na educação infantil, muitas vezes, as professoras dão muita base sobre isso, facilita muito nosso trabalho.

**(P1 - 1º ANO, 3ª observação).**

Esse relato aponta para a necessidade de as crianças refletirem sobre o SEA, considerando as diferentes unidades linguísticas, os pedaços constitutivos da palavra, as relações entre a escrita e a pauta sonora. Nesse caso, o enfoque dado às habilidades de consciência fonológica é fundamental para o avanço na apropriação do sistema de escrita alfabética (SOARES, 2018; MORAIS, 2012). Esse relato expressa o que houve, na década de 1990, no Brasil, com a chegada do letramento. A ênfase sobre o uso social da língua tirou de cena, nos diversos materiais didáticos, o ensino da escrita alfabética. Autores como Soares (2018) realçam o movimento pela *reinvenção da alfabetização*, na busca pelo retorno às singularidades nesse processo. A mestra explicou que todas as suas ações eram pautadas a partir de uma lógica ancorada nos resultados das diagnoses que

aplicava. Segundo ela, esse instrumento a ajudava a planejar atividades, nos reagrupamentos, bem como nas diversas mediações didático-pedagógicas.

Como estratégias para alfabetizar, a mestra afirmou recorrer a diversos suportes para esse fim, mas o principal investimento era em atividades voltadas para que as crianças refletissem sobre o sistema de escrita alfabética e que isso acontecia a partir do momento em que os estudantes eram desafiados a ler e escrever. A mestra procurava explorar o alfabeto afixado na parede, adivinhas, os nomes da chamadinha, gêneros textuais diversos, as narrativas da vida deles, cantigas, parlendas, trava-línguas, o alfabeto de mesa, o varal das letras, identificação de objetos da sala de aula, jogos didáticos, entre outros materiais, gêneros e suportes. Apesar dos jogos didáticos de alfabetização, Silva e Morais (2011) atestam a relevância desse material na empreitada de alfabetizar.

Alinhando-se ao relato da professora, observamos seu investimento em atividades voltadas à apropriação do sistema de escrita alfabética, incluindo aquelas que enfocam as relações grafofônicas.

No intento de articular alfabetização e letramento, segue um trecho da sexta observação:

P1: Bom dia criançada, tudo bem? Quem gosta de cantar levanta a mão.

Turma: Eu...

P1: Quem gosta de ouvir histórias, levanta a mão.

Turma: Eu...

P1: A nossa atividade de hoje vai ser bem divertida. Vamos fazer um peixinho na folha de papel. Coloquem o nome de vocês na tarefa. Primeiro vou contar uma história e cantar uma música. *Era uma vez a Joaquinha, passeando na canoa juntos com os amigos peixes, quando, de repente, a canoa bateu em uma pedra e a joaquinha foi para o fundo do mar. Ainda bem que ela tem os amigos peixes para salvá-la.*

P1: *A canoa virou. Foi para o fundo do mar. Joaquinha, minha amiga eu já vou te salvar.* Vamos substituir o nome da joaquinha por nome que começa com a mesma letra, pode ser com a mesma letra do nome de vocês ou familiares.

Turma: Eu sou a Maria e sei nadar. Vou livrar você do fundo do mar.

Turma: Eu sou o Joaquim e sei nadar. Vou livrar você do fundo do mar.

Turma: Eu sou o Breno e sei nadar. Vou livrar você do fundo do mar.

Turma: A canoa virou, foi para o fundo do mar, Joaquinha minha amiga eu já vou te salvar.

Turma: Eu sou a Larissa e sei nadar. Vou livrar você do fundo do mar.

Turma: Eu sou a Priscila e já sei nadar. Vou livrar você do fundo do mar. (A música foi cantada mencionando todos os nomes dos alunos da sala).

P1: É crianças, com a ajuda dos peixinhos, a Joaquinha voltou para a canoa são e salva (palmas).

**(P1 - 1º ANO, 6ª observação).**

Ao trabalhar com a letra da música *A canoa virou*, a professora objetivou refletir acerca da unidade linguística letra no início de palavra, bem como contagem de sílabas a partir da palavra. A aula prosseguiu animada com a participação de todos e com muito interesse e entrosamento.

- ❖ A Joaquinha de Maria recebeu o nome de *Marina*.
- ❖ A de Joaquim, ficou *Joab*.
- ❖ A de Breno, ficou *Benjamim* (justificou, nome do priminho recém-nascido)
- ❖ A de Larissa ficou *Leonardo* (todos deram nomes a Joaquinha).

P1: Então, percebi agora que a Joaquinha recebeu nome ora de menino, ora de menina. E agora?

Turma: Professora, é só uma brincadeira.

P1: Quem foi a primeira amiga que ajudou a Joaquinha?

Turma: Maria.

P1: A palavra *Maria* começa com que letra?

Turma: M.

P1: Começa com que sílaba?

Turma: MA.

P1: Termina com qual sílaba?

Turma: Ria (alguns falaram que terminava com ia. (Gerou um certo burburinho nessa ocasião).

P1: Quem foi o segundo amigo que ajudou a *Joaquinha*?

Turma: Joaquim.

P1: A palavra *Joaquim* começa com que letra?

Turma: J.

P1: Começa com que sílaba?

Turma: JO.

P1: Termina com qual sílaba?

Turma: Quim.

P1: Quem foi o terceiro amigo que ajudou a *Joaquinha*?

Turma: Benjamim.

P1: A palavra *Benjamim* começa com que letra?

Turma: B.

P1: A palavra *Benjamim* termina com que letra?

Turma: M.

P1: Começa com qual sílaba?

Turma: Ben (algumas crianças falaram BE).

P1: Falamos *Ben* ou *Be*, de *Benjamim*?

Turma: Ben (muito bem, parabenizou a P1 pela assertiva).

P1: Termina com qual sílaba?

Turma: *Mim* (outro complicador, algumas crianças falaram *Mi*).

P1: Quem foi o quarto amigo que ajudou a *Joaquinha*?

Turma: Larissa.

P1: A palavra *Larissa* começa com que letra?

Turma: L.

P1: A palavra *Larissa* termina com que letra?

Turma: A.

P1: Começa com qual sílaba?

Turma: LA.

P1: Termina com qual sílaba?

Turma: SA.

P1: Se fôssemos separar a palavra *Larissa*, o SS ficaria na mesma sílaba?

Turma: Não, nem o RR, tia.

P1: Isso mesmo: *RR* e *SS*, quando separamos, ficam em sílabas separadas.

Continuaram fazendo uma sequência didática em relação à construção da escrita alfabética e suas convenções. Em seguida, a professora entregou uma folha em branco para cada discente e pediu para estes que a dobrassem e escrevessem dos dois lados, duas vezes, o pré nome deles e, após, dividissem a folha ao meio. Ao finalizar, cada criança ficou com duas fichas: uma com o nome de apoio, a outra, deveriam separar/fatiar as letras, com formatos variados. Trocaram as fichas com os colegas, de modo que cada um fez o pareamento dos pedaços (letras) e formaram os nomes dos colegas da sala. Houve, também, no caso de nomear a Joaquinha, exploração da letra inicial das palavras. Interessante pontuar o que a professora destacou acerca do perfil do estudante que já vivenciou situações de alfabetização na educação infantil. Segundo ela, “chegavam mais espertos no ensino fundamental”. Lembramos que, não numa perspectiva de prontidão, Morais (2012) defende esse trabalho de forma lúdica, já que, desde cedo, as crianças indagam acerca do nome das letras, entre outros questionamentos. Brandão e Rosa (2010) coadunam com a mesma proposição de que, desde a educação infantil, respeitadas suas características, as crianças podem vivenciar experiências de escrita e de leitura. Nesse mesmo ponto de vista, prosseguiu desenvolvendo uma sequência de atividades de apropriação do SEA.

P1: Então, vamos ver quem foram as amiguinhas que ajudaram a *Joaquinha*.

Turma: Maria, Joaquim, Benjamim e Larissa.

A partir dos nomes especificados pelos aprendizes, a mestra traçou, no quadro, quatro colunas com as sílabas iniciais de cada nome: MA – JO – BEM - LA. Dividiu a turma por fila e, na sequência, foi perguntando palavras que começavam

com esses pedaços. Com MA, foram sublinhadas: MANGA, MACA, MACACO, MARTELO, MALA, MAURÍCIO. Com a sílaba JO, citaram: JOÃO, JOSIAS, JOVEM, JOANA, entre outros. Com a sílaba BEN, apareceram: BENTO, BENEDITO, BENEFÍCIO. Com essa sílaba, demonstraram muita dificuldade, porém, com o auxílio da docente, conseguiram realizar a atividade proposta. Com a sílaba LA, foram sublinhadas: LATA, LAMA, LARANJA, LÁPIS, LÂMPADA, LAGARTIXA, etc.

Foi uma atividade bem intensa, com exploração em várias perspectivas de aprendizagem. Identificaram palavras que começavam com a mesma letra, realizaram a partição oral de palavras em sílabas, e refletiram sobre palavras que começavam com a mesma sílaba. Foi uma participação massiva por parte dos estudantes.

O currículo em movimento da Secretaria de Estado do Distrito Federal - SEEDF - traz, em seu bojo, a estrita relação entre os eixos estruturantes alfabetização, letramento e ludicidade, sendo essa tríade indicada para a rede se ancorar e promover os mais diversos conhecimentos. Nessa compreensão, a mestra desenvolveu, com os discentes, uma dinâmica envolvendo a música *Escravos de Jó*, momento contemplativo da ludicidade:

**Música: Escravos de jó<sup>42</sup>**

Escravos de jó  
 Jogavam caxangá.  
 Tira, Põe.  
 Deixa ficar...  
 Guerreiros  
 Com guerreiros  
 Fazem zigue – zigue – zá.  
 Guerreiros  
 Com guerreiros  
 Fazem zigue – zigue – zá.  
**(P1 - 1º ANO, 7ª observação).**

Enfatizamos que a ludicidade, nesse caso, não promoveu, apenas, o brincar pelo brincar. Foi perceptível que existiu intencionalidade, alicerçada num ensino para alcançar os objetivos de aprendizagens e democratização dos saberes.

Na organização do trabalho pedagógico, nesse dia, após cantarem a música, a P1 solicitou aos estudantes que fizessem um grande grupo, se posicionassem em círculo, indagou-os para que citassem algum tipo de brincadeira. Nesse momento, a

<sup>42</sup>Música: Escravos de Jó. Luiz Duarte. Ano: 1987. Editora: Kuarup.

mestra se colocou como escriba e foi listando as brincadeiras no quadro branco, fato que desencadeou discussões sobre o brincar de forma agradável e respeitando as regras. Isto posto, a docente se locomoveu pela sala para dar direcionamento à atividade.

Utilizou de meio tecnológico (Datashow) para projetar a música no quadro branco, momento em que os estudantes cantaram repetidas vezes. Em conseqüente, entregou uma lata para as crianças. Nela continha o alfabeto móvel. Começaram a cantar a música *Escravos de Jó*. Toda vez que mencionavam o cifrão *Guerreiros com guerreiros fazem zigue - zigue - zá*, parava em uma criança, ao ritmo da música esta teria que citar uma palavra começada com a letra do alfabeto retirado da latinha.

- ❖ João sorteou a letra L, falou a palavra LOBO.
  - ❖ Patrícia sorteou a letra J, falou GIRAFÁ.
  - ❖ Abner tirou a letra T, falou a palavra TATU.
  - ❖ Maria tirou a letra P, falou PICOLÉ.
  - ❖ Letícia tirou a letra M, falou MATEMÁTICA (motivou a resposta. “Amo matemática”).
  - ❖ João tirou a letra C, falou a palavra CANGURU (todos os estudantes participaram dessa atividade, no entanto, registramos só algumas participações).
- (P1 - 1º ANO, 8ª observação).**

Convergindo com o trabalho desenvolvido pela mestra, Ferreiro e Teberosky (1999) realçam a necessidade de as crianças dominarem as diversas propriedades em relação à notação da escrita, já que terão que organizar a noção de unidades de linguagem (letras, fonemas, sílabas, palavras, frases, textos) para trazer a luz da compreensão entre a pauta sonora e as partes escritas, o que provoca o entendimento de ordem, de permanência e de relações termo a termo.

Ao final, a mestra registrou todas as palavras no quadro. Posteriormente, os estudantes fizeram a transposição do quadro para a pauta. A aula transcorreu ancorada em várias interações, negociações, o que enriqueceu, e muito, esse momento.

Em outra aula, 12ª observação, a professora propôs a operacionalização de uma atividade utilizando o jogo roleta das letras, sendo uma prática comum em suas aulas. Para isso, dividiu a turma em dupla, entregou uma folha em branco e outra xerocopiada com o alfabeto, em formato de círculo. Na borda superior, estavam as

letras maiúsculas, nas inferiores, as minúsculas. Seguimos com a explicitação de um excerto:

P1: Vocês conhecem este jogo?  
 Turma: Sim, já brincamos (demonstraram conhecer o jogo).  
 P1: Isso mesmo. Só que hoje faremos diferente.  
 P1: Percebem algo diferente?  
 Turma: Não.  
 P1: Nesse temos o *alfabeto maiúsculo* e *alfabeto minúsculo*, né?  
 Turma: Sim, tia.  
 P1: A brincadeira é a seguinte: os dois coleguinhos vêm à frente, um gira a roleta que está aqui no quadro. Tem dois ponteiros. Vocês, um de cada vez, irão girar o ponteiro. Quando o ponteiro ficar na letra maiúscula, o outro coleguinha fala nomes de pessoas, lugares e animais. Quando ficar na letra minúscula, irão falar nomes de coisas. Já estudamos isso em outra aula. Utilizamos letras maiúsculas em nomes próprios, nomes de pessoas ou animais, lembram? Ah, em início de frases.  
 Turma: Está bom, tia.  
 A1 e A2: Giraram a roleta, a minúsculo = *abacate*.  
 P1: A  
 Turma: A.  
 P1: B + A.  
 Turma: BA.  
 P1: C + A.  
 Turma: CA.  
 P1: T + E.  
 Turma: TE.  
 P1: Que palavra formou?  
 Turma: ABACATE.  
 A3 e A4: Giraram a roleta, t minúsculo = TUCANO.  
 P1: T + U.  
 Turma: TU.  
 P1: C + A.  
 Turma: CA.  
 P1: N + O  
 Turma: NO.  
 P1: Que palavra formou?  
 Turma: TUCANO.  
 P1: O que tem de parecido nas palavras *abacate* e *tucano*?  
 Turma: As letras.  
 P1: Sim, as letras (P1, com leve sorriso no canto da boca, tem uma sílaba que está nas duas palavras).  
 Turma: CA.  
 P1: Tem a mesma quantidade de letra.  
 Turma: Não, abacate (7), tucano (6)  
 P1: Qual a palavra maior?  
 Turma: ABACATE.  
 P1: Se *abacate* e maior, *tucano* é?  
 Turma: MENOR.  
 A5 e A6: Giraram a roleta, S maiúsculo.  
 A5: Meu nome, professora, *Samuel*.  
 P1: Isso mesmo, Samuel, nome próprio, letra maiúscula. Parabéns.

P1: S + A.  
 Turma: SA.  
 P1: M + U.  
 Turma: MU.  
 P1: E + L.  
 Turma: EL.  
 P1: Que palavra formou?  
 Turma: SAMUEL.  
**(P1 - 1º ANO, 12ª observação).**

Beneficiando-se da oralidade com registro escrito, a professora solicitou aos estudantes que pronunciassem outras palavras iniciadas com as letras *a* (minúsculo), *t* (minúsculo) e *S* (maiúsculo), conforme lista que segue no Quadro 8.

**Quadro 8 - Palavras explicitadas pelos estudantes**

Árvore	Tatu	Sabrina
Anel	Tubarão	Samira
Amaciante	Tomate	Santa Maria
Abóbora	Taça	Santana
Alicate	Tia	

Fonte: Autoria própria a partir da pesquisa da produção dos dados (2019).

Devidamente apropriados da funcionalidade de cada letra e pedacinhos das palavras que compuseram, a mestra aproveitou do espaço no final da aula para sugerir que formassem frases a partir das palavras citadas do contexto da aula. Numa interlocução, uma criança sugeriu uma produção de texto, justificando que a atividade “*era paia*” (uma gíria comum entre as crianças, referindo-se como uma atividade muito fácil). Nesse momento, a mestra aproveitou para explicar que a criança poderia, sim, fazer a produção de texto, porém a atividade ainda significava um grau de dificuldade para muitos coleguinhas da sala. O estudante que sugeriu, seguiu com a realização dessa atividade. Na ocasião, passamos a observar o desempenho da criança, realmente operacionalizou a atividade com êxito. Essa foi uma das lacunas apontadas pelas professoras entrevistadas. As P1 e P2 comungavam, praticamente, das mesmas angústias, já que frisaram os desafios de lidarem com a diversidade na sala de aula. Vejamos o que declararam:

[...]muitas crianças chegam da educação infantil já reconhecendo as letras do alfabeto, outras com hipótese silábica, enquanto outras

crianças vêm cruas. Esse ano, quando fui fazer a sondagem com atividade de letras e um texto bem curto para saber o que eles já sabiam, tomei um susto: duas crianças chegaram com hipótese alfabética, lendo tudo. Perguntei: “qual sua idade”? “Seis anos, tia”. [...] isso é bom demais. Ao mesmo tempo, já detectamos que teremos um grande desafio: não dar conteúdo muito aquém e deixar de explorar as potencialidades dessas crianças, daí começa um dilema, são vários anos dentro de um só.

**(P1 - 1º ANO, Entrevista: 29/04/2019).**

P2: Recebemos nos segundos anos muitas crianças rotuladas, estudantes que não acreditam no seu potencial, isso porque já percebem que aprendem em tempos diferentes dos coleguinhas [...] muitos dizem que não sabem ler, escrever. São crianças desmotivadas, pertencentes a famílias também desmotivadas. [...] a tal diversidade saltando aos nossos olhos [...]. Precisamos restituir essa alta estima, fazer um trabalho pontual, isso paralelo aos esforços envidados para que aprendam e não acentuar ainda mais as dificuldades em relação às aprendizagens esperadas no terceiro ano, os conteúdos, né? [...] formação e informação precisam andar juntos [...]. Temos crianças em vários níveis de aprendizagens, e infelizmente tem aquelas que dizem não saber, mas nós sabemos que já vem com muitos saberes do 1º ano. É só fazer um bom trabalho, logo elas evoluem.

**(P2 - 2º ANO, Entrevista: 06/05/2019).**

Ficou evidente, a partir dos dois relatos, a preocupação com a diversidade de aprendizagens. Chamamos a atenção, mais uma vez, para a importância de assegurar a progressão das atividades (OLIVEIRA, 2010), objetivando evitar as discrepâncias nos perfis de saída das crianças. Por outro lado, não corroborar com o apartheid educacional (MORAIS, 2012), atribuindo, por exemplo, às famílias a culpa pelo fracasso escolar.

Retomando os dados referentes à turma da P1, sublinhamos que, nesse grupo-classe, todos os dias acontecia a corrida do alfabeto, com intuito de refletir sobre o SEA. Eis um trecho da primeira observação de aula:

P1: [...] O que nós teremos agora?

Turma: Corrida do alfabeto.

P1: Quem é o aluno de hoje?

Turma: Joaquim que ainda não foi.

A1: Leu todo o alfabeto, de forma alternada, conforme ia indicando a professora, mencionando o nome e o som de cada letra.

P1: E o Q e o G?

Turma: Onde vai o Q e o G, o U vai atrás.

P1: [...] vou escolher duas gravuras: do Juscelino Kubitschek e a Ponte JK. Escreveu no quadro as palavras JUSCELINO KUBITSCHEK e PONTE JK.

P1: Vamos ler as letras, vamos? As que eu apontar, tá?

Turma: S – L – K – H – J – B – C – N – T – P.

P1: Muito bem, mas não vi alguns alunos participando. Se não responderem, vou perguntar de um em um. Vamos voltar para o quadro. Agora vocês vão falar palavras que começam com P e J, de Ponte JK.

A1: Ponte.

P1: Ah, *ponte* não vale. Falem outras palavras.

A2: *Picolé*.

A4: *Prato*.

A5: *Jacaré*.

P1: Muito bem, mas só um aluno falou com J.

P1: Congresso Nacional tem quantas palavras?

A1: Tem que contar, tia?

A2: Ai, ai, são muitas.

A3: Várias.

A4: Duas.

P1: Muito bem quem falou duas. Estamos falando de palavras, não de sílabas. Já falamos sobre os espacinhos entre as palavras, lembram? Aliás, sempre falamos. Vamos lá, tem quantos espaços a palavra *Congresso Nacional*? Estou falando de espaço (falou lentamente).

Turma: Um espaço.

P1: Então, qual a primeira palavra?

Turma: *Congresso*.

P1: A segunda palavra?

Turma: *Nacional*.

P1: Agora vamos contar as letras, uma de cada vez. Primeiro *Congresso*, depois *Nacional*. Vamos? (Na ocasião, apontou com uma régua).

Turma: 1,2,3,4,5,6,7,8,9.

P1: E *Nacional*?

Turma: 1,2,3,4,5,6,7,8.

P1: Agora as sílabas. Falei sílabas, prestem atenção à palavra *congresso*. Vamos lá.

Turma: *Congresso* (falaram silabando).

P1: Olhem para a palavra. Ela tem duas letrinhas repetidas. Não ficam na mesma sílaba, não esqueçam, já falamos sobre isso. No caso, aqui tem o SS juntinhos, mas eles se separam. Ficam em sílabas diferentes.

P1: *Congresso*, quantas sílabas?

Turma: Três, professora (predominou a opção por três).

P1: E a palavra *nacional*, quantas vezes abre a boquinha?

Turma: *nacional*. (Nesse momento, verificamos muitas crianças batendo os dedinhos na boca, contando as sílabas).

P1: Quantas sílabas?

Turma: Quatro (prevaleceu a alternativa quatro).

P1: As palavras têm a mesma quantidade de sílabas, iguais, uma mais e outra menos? Olhem para cá, acho que vocês estão cansados. Calma, está acabando.

Turma: *Nacional* tem mais sílabas. (Resposta quase unânime).

A1: Professora e a ponte JK?

A4: Tia, *congresso* tem som de S ou Z.

P1: Som de S. Quando a palavra é escrita com dois S, nunca tem o som de Z (**P1 - 1º ANO, 1ª observação**).

Conforme realçamos, foi possível verificar, nesse trecho, diversas intervenções voltadas para as propriedades da escrita alfabética: nomeação e leitura de letras, partição oral de palavras em sílabas, conceito de palavra e contagem de letras na palavra (MORAIS, 2012). Interessante que, além do nome da letra, a professora explorou o som, acenando para um trabalho com o fonema. Destacamos, desde já, que essa é a menor unidade distintiva da língua, o que lhe confere muita abstração. Por essa razão, Soares (2017) sublinha o aspecto da hierarquização das habilidades fonológicas, posicionando o fonema no último estágio, já que o estudante se atenta, inicialmente, para unidades maiores como a rima.

Outro aspecto que queremos chamar a atenção, foi no momento de explorar conceito de palavra. Frisou que já tinha focado esse conhecimento, mas, na hora do encaminhamento, em nossa compreensão, houve um equívoco quando realçou: “a palavra *congresso nacional* tem quantas palavras”? Foi enfática no aspecto do espaço como um demarcador. Entretanto, recaiu nesse comando que, do nosso ponto de vista, não ajudou os estudantes. Pelo que vimos, isso foi contornado a posteriori, mas não se deu conta do comando dado.

Os discentes mostraram grande disposição quanto às atividades do sistema alfabético. Morais (2012, p.49) enfatiza que “a teoria da psicogênese pressupõe que, para dominar o SEA, a criança, o jovem e o adulto alfabetizados precisam ‘desvendar a esfinge’, compreendendo as propriedades do alfabeto como sistema notacional”.

Apreendemos que a professora, sistematicamente, valorizou todo o contexto de sala de aula quando iam surgindo dúvidas, já que logo tentava saná-las e refletia sobre as dificuldades apresentadas. Podemos citar o caso em que foi interpelada sobre sílabas e palavras. Ela foi enfática ao responder: “estamos falando de palavras e não de sílabas. Já falamos sobre os espacinhos entre as palavras”. Nesse momento, conforme realçamos, enfocou uma propriedade riquíssima do sistema de escrita alfabética: o conceito de palavra (MORAIS, 2012). A seguir, os dados concernentes à turma do 2º ano.

### **3.5.2. Sistema de escrita alfabética - performance na turma de 2º ano**

Conforme realçamos, a prática de exploração das propriedades do sistema de escrita alfabética esteve mais presente nas turmas de 1º e 2º anos. Essa articulação

endossou o que apreendemos nas observações de aula, ou seja, que a professora do 2º ano fez um trabalho considerando o perfil de saída dos discentes do 1º ano, de modo a dar continuidade no aprofundamento das metas delineadas como direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento no ciclo de alfabetização. Reservou momentos específicos para a escrita de palavras (11), escrita de sílabas (10), cópias de sentenças (10), escrita de frases (9), identificação de sílabas (7), leitura de palavras (7), contagem de sílabas em palavras (7), identificação de letras (6), identificação de palavras (6), exploração de palavras dentro de palavras (5), contagem de palavras em frases (5), entre outras subcategorias demonstradas na Tabela 9, referente aos dados do trabalho com o sistema de escrita alfabética.

O excerto da aula, a seguir, demonstra como a P2 sistematizou uma atividade relacionada à identificação e leitura de sílabas, formação de palavras e frases com um jogo intitulado: roleta das letras, artefato utilizado também pela P1.

O material foi afixado no quadro branco, num formato de relógio com ponteiro grande, com todas as sílabas coloridas e escritas com letras de imprensa maiúsculas. A docente utilizou o número da chamada para indicar as crianças e em seguida já rodavam o ponteiro. Cada estudante gozava do direito de rodar o ponteiro cinco vezes consecutivas, a sílaba na qual o ponteiro parava, retirava de uma caixa ornamentada, posicionada ao lado do quadro e pronunciava a sílaba para os discentes. Foi perceptível a ansiedade e curiosidade das crianças para que a professora desse o comando da atividade. Na ocasião, comentou: - “Vocês estão com cinco sílabas em mãos, não pode ser sílabas iguais, precisam ser todas diferentes”. Se alguém tirou sílabas iguais, pode trocar por outra. Agora irão formar três palavras iniciadas com cada sílaba que retiraram da caixa, registrar no caderno, separar as sílabas e formar frases. Não esqueçam de fazer o cabeçalho no caderno.

P2: Vamos começar. João, quais as sílabas que você tirou da caixa?

João: DA, SI, TA, MA.

P2: Quais palavras formou?

João: DAMA, CINEMA, TATICO, MACACO.

P2: João, a palavra CINEMA é escrita com C. Lembra que a gente sempre estuda a pronúncia das sílabas? Veja só: o C e o S, em algumas sílabas, são iguais. O C+A= CA, S+A = SA, C+E= CE, S+E= SE, C+I= CI, S+I= SI, C+O= CO, S+O= SO, C+U= CU e S+U= SU. Então: CE, SE, tem o mesmo sonzinho. O CI e SI também tem o mesmo sonzinho. A tia não pode dizer uma regrinha, porque não tem, tem que ler com atenção quando aparece palavras com o mesmo som e letras diferentes, nesse caso, da palavra CINEMA não pode mais esquecer, tá turma?

P2: Quais frases formulou, João?

João falou:

1. A dama é para jogar.
2. O cinema é bom.
3. O tatu fica no buraco.
4. O macaco come banana.

(A P2 chamou atenção das crianças para formularem frases mais elaboradas).

P2: Pedro, sua vez.

Pedro: PA, VA, BI, RA.

P2: Palavras.

Pedro: PAPAI, VASSOURA, BIBIDA, RATO.

P2: Gente, é BIBIDA ou BEBIDA?

Turma: BIBIDA.

P2: Tá, a gente pronuncia BIBIDA, mas a escrita é BEBIDA, entenderam?

Turma: Sim.

P2: Frases, Pedro.

Pedro falou:

1. O papai é legal.
2. A vassoura é da bruxa.
3. A bebida fica no bar.
4. O rato fica no esgoto (mais uma vez, a professora chamou a atenção da criança ao pronunciar a palavra ESGOTO, sendo que começa com a letra E não com I).

P2: Samara, sua vez.

Samara: AS, CA, VO, FA.

P2: Palavras.

Samara: SAPATO, CAVALO, VOVÓ, FACA.

P2: Frases.

Samara leu:

1. O sapato é bonito.
2. O cavalo é branco.
3. A vovó é bonita.
4. A faca é verde. (Na ocasião, a P2 explicou sobre a pronúncia da palavra bonito).

**(P2 - 2º ANO, 3ª observação).**

Como assinalamos inicialmente, a P2 optou em trabalhar tendo como foco a sistematização do SEA, fazendo devidas reflexões sobre suas propriedades. Atuou como escriba para registrar no quadro, isso porque as crianças já tinham grafado no caderno, individualmente. Assegurou a tessitura das atividades considerando as interlocuções das crianças em relação à atividade proposta. Chamamos a atenção, entretanto, para a abordagem da pronúncia da palavra *bebida*, momento em que a professora poderia ter focado as variações existentes e a unidade na escrita. O mesmo ocorreu com a palavra *esgoto*. Do mesmo modo, sublinhamos a importância de trabalhar com modelos, ou seja, quando a docente solicitou dos estudantes a elaboração de frases mais elaboradas, não assegurou uma reflexão prévia.

Retomando o excerto de aula, entendemos que a introdução de uma brincadeira, evocada pela ludicidade, nesse caso, foi bastante profícua, tendo em vista a necessidade de as crianças se apropriarem de outras práticas que não seja por vias de leitura e produção de textos, mas que tenham momentos em que possam pensar, de forma prazerosa, sobre as palavras, observando seus aspectos sonoros e gráficos. A priorização de atividades cujo enfoque seja a palavra, obviamente não implica em perdermos de vista que queremos ensinar o sistema alfabético e letrar, ao mesmo tempo, conforme defendido por Moraes (2012).

O autor salienta a indispensabilidade da articulação das práticas de leitura e produção de textos concomitante com as práticas de reflexão sobre palavras, iniciando na educação infantil e alcançando os anos iniciais do Ensino Fundamental. Em relação à análise e reflexões sobre a língua tendo como base práticas de leitura, a mestra ponderou durante a entrevista:

P2: Gosto muito do trabalho com leitura, porque dá vida ao nosso trabalho e as crianças percebem que nada é solto, desvinculado do que eles já tiveram vivência. Que criança, atualmente, não tem acesso a livros, televisão? [...]. Elas percebem que os personagens falam, que as historinhas dos livros também falam, elas se reconhecem em muitas dessas histórias, né? Então, toda vez que faço tarefas, seja das letras, das sílabas, de formação de palavras, de frases, elas já perguntam: tia, vamos produzir texto? Aqui na escola colocamos em prática um planejamento mensal, com perspectivas e objetivos de aprendizagem. Elas, as crianças, já vem acostumada do 1º aninho, só damos sequência ao trabalho que elas já faziam antes. Leitura, interpretação, produção e consciência fonológica caminham juntos. Uma coisa traz a outra e, nunca, nunca deixamos de trabalhar os fonemas, a grafia [...] como já falei, vem tudo junto, não se separa.

**(P2 - 2º ANO, Entrevista: 06/05/2019).**

Seguindo esse movimento de prática de leituras e o enfoque dado à consciência fonológica, a mestra leu para os discentes a história João e Maria<sup>43</sup>, em que dois irmãos resolveram passear na floresta mágica e, ao voltar para casa, perceberam que estavam perdidos. Num primeiro momento, a P2 acomodou todas as crianças num tatame que ficava na sala de aula que, por diversas vezes, foi utilizado como suporte para acolher as crianças de forma confortável para a leitura.

---

<sup>43</sup>História Infantil: João e Maria. Autor: Ruth Rocha. 1ª Edição. Editora: Salamandra, 2010.

Esse momento culminou para uma conversa de roda, ocasião em que a mestra fez a leitura em voz alta e trouxe para a história elementos contextuais do conhecimento dos estudantes, ou seja, práticas vividas em sociedade. Na ocasião, solicitou que fizessem o máximo de silêncio possível, se imaginassem em uma floresta mágica e descrevessem como era, o que tinha nesse ambiente. Acreditamos que queria desenvolver aspectos que dessem sentido ao texto. Simultaneamente, a P2 foi escrevendo todos os itens elencados. Vejamos o que ocorreu na segunda observação:

P2: Todos se imaginaram andando numa linda floresta mágica? João, o que encontrou em sua floresta?

A1: Plantas, animais, pássaros...

P2: Vamos fazer assim: quando for animal, digam qual o nome do animal, tá bom?

Turma: Sim.

P2: A2, o que você viu na floresta mágica?

A2: Professora, na minha floresta tem: rio, árvores, rinoceronte, jacaré...

P2: A3, fale sobre sua floresta mágica.

A3: Ah, tia, só tinha coisas lindas: macaco, urso, arara, plantas, muitas plantas...

P2: A4, conte para nós: o que tem na sua floresta?

A4: Tem sol, cavalo, bola...

P2: Crianças, prestem atenção, ele falou que tem sol. Ele está andando na floresta de dia ou de noite!

Turma: De dia.

P2: Isso mesmo, ele falou que tem sol. Se fosse de noite, na floresta mágica dele teria?

Turma: Lua.

**(P2 - 2º ANO, 2ª observação).**

Nessa articulação entre alfabetização e letramento, a mestra costumava explorar vários aspectos do sistema de escrita alfabética. Optando pelas palmas, fizeram partição de palavras em sílabas e identificaram palavras que começavam com a mesma sílaba, culminando com a brincadeira de maior ou menor, momento em que a professora mesclou palavras ditas pelas crianças e aquelas contidas na narrativa de João e Maria<sup>44</sup>.

Explicando as regras da atividade:

---

<sup>44</sup>História Infantil: João e Maria. Autor: Ruth Rocha. 1ª Edição. Editora: Salamandra, 2010.

P2: Todos conhecem a brincadeira vivo ou morto? (Explicou quando a primeira palavra fosse maior, podiam permanecer em pé, já quando fosse menor, agachassem).

Turma: Sim.

P2: As palavras são: *rinoceronte* e *arara*. *Rinoceronte* é maior que *arara*?

Todos: Maior (duas crianças responderam menor).

P2: Não estamos nos referindo ao tamanho do animal, é a palavra.

P2: A1 a palavras *rinoceronte* é menor que *arara*?

A2: *Rinoceronte* é bem grandão.

P2: Levante a mão quem conhece o *rinoceronte* e a *arara*. (A maioria acenou).

P2: A2, a palavra *rinoceronte* é menor que a palavra *arara*? Estou falando de palavra, não do tamanho do animal.

A2: Tia, uma vez fui ao zoológico, o *rinoceronte* tem uma tromba bem grande.

P2: Verdade. (A professora acessou a um site da internet, baixou as imagens dos dois animais e mostrou para as crianças que disseram que não conheciam *rinoceronte*).

P2: Venham aqui A1 e A2. Com esse alfabeto móvel vocês vão formar o nome dos dois animais, depois me chamem para ver. (As crianças formaram as palavras na mesa deles, de forma convencional).

A mestra colocou as duas palavras no quadro, solicitou para os meninos e meninas que contassem a quantidade de letras e observassem a estrutura silábica de cada palavra, certificando-se qual era a maior e a menor. As respostas das duas crianças não se relacionaram ao realismo nominal, dado que em outras situações os discentes revelaram desempenho satisfatório em relação à leitura e à escrita. Por se tratar de uma turma de 2º ano, ficou notório o avanço na apropriação do sistema de escrita alfabética (MORAIS, 2012), observando, também, o que Soares (2018) aponta acerca da hierarquização/constelação das habilidades fonológicas. Ainda em relação à narrativa de João e Maria, foi formalizada a atividade de ordem alfabética.

A P2 já tinha escrito todas as palavras no quadro, como citado anteriormente, e após essa dinâmica, grafou todo o alfabeto, pedindo para que os estudantes fizessem uma leitura em voz alta e indicasse a letra que começava a palavra. Feito isso, as crianças iam sinalizando a qual letra da ordem alfabética a palavra pertencia. No caso de mais palavras com a mesma letra, foi explicado como deve ser analisada a ordem de sequência das letras. Observamos que a rima e a aliteração estiveram presentes em muitos espaços da aula da docente.

Em outro momento, a mestra desenvolveu uma atividade lançando mão da música do grupo Palavra Cantada<sup>45</sup>:

Rato, meu querido Rato  
 Eu não sou assim de fino trato  
 Pra selar este contrato  
 Minha luz é passageira  
 Fico sempre por um triz  
 Mesmo quando estou inteira  
 Vem a nuvem me cobrir  
 Ela sim, nuvem faceira  
 É que lhe fará feliz  
**(P2 - ANO, 11ª observação).**

Nessa cena, pudemos observar, mais uma vez, a articulação entre alfabetização e letramento. Alinhando-se ao que defende Morais (2012), a despeito de encontrarmos gêneros textuais mais propícios ao trabalho de apropriação da leitura e da escrita, a docente recorreu ao enfoque das rimas.

Optou por trabalhar dois grupos de sons: *ato* e *eira*. Identificaram que os mesmos segmentos sonoros podem estar em palavras diferentes. No entanto, o significado não permanece o mesmo no momento de se apropriarem do significado e do significant. Nesse momento, cremos que a percepção do ato de ler começa a fazer todo o sentido para os discentes.

Numa perspectiva dialógica, foi sistematizada a leitura da música. “Rato rima com? Passageira rima com? ”. Concluíram que rato rima com trato e contrato e passageira rima com inteira e faceira.

Ainda sobre os pares de rimas, as crianças, ajudadas pela professora, citaram palavras para substituir aquelas que rimavam no texto, com os pedaços sonoros ato e eira. Rato foi substituído por prato, trato por extrato, contrato por infarto, passageira por mangueira, inteira por besteira e faceira por Pereira. Observamos, a partir desses exemplos, uma incongruência entre contrato e infarto, já que, conforme assinalamos, a relação teria que ser ato.

Ao lerem a música com as substituições, perceberam a falta de sentido com as rimas originárias do texto, o que não tirou o brilho da aula, uma vez que notaram que os segmentos sonoros iguais podem estar em palavras diferentes, em

---

<sup>45</sup>Música Cantada: Rato meu querido rato. Composição: Edith Derdyk e Paulo Tatit. Lançada em outubro no DVD – Pé com pé, 2007.

posições diferentes, ou seja, no início, meio e fim. Morais (2012) chama a atenção para o fato de que a consciência fonológica não é uma coisa que se tem ou não, mas um conjunto de habilidades que varia consideravelmente, o que implica em operações cognitivas complexas em relação à propriedade do sistema notacional alfabético.

Assim como Morais (2012), compreendemos que a apropriação do sistema de escrita alfabética não se desenvolve em função de um relógio biológico em que as crianças aprendem por volta de certa idade. Por outro lado, o autor defende o trabalho com a alfabetização desde a educação infantil sem que, com isso, implique numa prontidão. Nesse processo, entra o componente da consciência fonológica que é uma condição necessária, mas não suficiente para alfabetizar uma criança, jovem ou adulto. É função da escola alfabetizar os estudantes, contudo, criar mecanismos eficientes para que os alunos possam avançar na leitura e escrita. Concluimos, a seguir, com os dados concernentes à turma de 3º ano.

### **3.5.3. Sistema de escrita alfabética - performance na turma de 3º ano**

Tendo em vista que o 3º ano é o final do ciclo de alfabetização, a professora buscou garantir os processos de consolidação da alfabetização, uma vez que a maioria das crianças já tinham se apropriado do SNA. Contudo, esteve atenta àqueles estudantes que careciam de maior mediação na apropriação e consolidação do sistema de escrita alfabética. Reservou momentos importantes para cópias de sentenças (8), cópias de textos (3), leitura de frases (2), escrita de frases (3), exploração de rimas (3), leitura de palavras (1), leitura de frases (2), escrita de frases (3), entre outras subcategorias demonstradas na Tabela 7, referente ao SEA. É importante frisar que essa atividade de cópia não ocorria nas turmas pesquisadas sem uma atividade prévia de reflexão das propriedades do sistema de escrita alfabética, de modo que não estava descontextualizada.

Durante as observações, apreendemos que a escola pesquisada se respaldava nas metas de aprendizagem do bloco inicial de alfabetização, conforme proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e de modo a priorizar os objetivos a serem alcançados em cada ano de escolarização.

O planejamento pensado para cada ano, em tese, visava que, ao final do ciclo, conforme o PNAIC, as crianças tivessem se apropriado dos conhecimentos

relativos à notação escrita, com condições de fazer reflexões, capacidade de ler e produzir textos. Sobre os desafios do 3º ano, a mestra relatou:

P3: É um ano que se inicia cheio de interrogações. Como esses alunos chegam do 2º ano? Será se sanaram as etapas passadas? E as metas foram alcançadas? Ficamos cheios de inseguranças. Será se vou pegar uma turma, ou três, quatro turmas numa só? [...] sabemos que é uma peneira, dois anos sem retenção, não sou contra o ciclo, acho uma ótima oportunidade para as crianças terem três anos para serem alfabetizadas, né? Esse ano não tenho uma turma homogênea. Nunca tem, né? Mas tem apenas três casos de crianças que terei de trabalhar diferenciado, o que já é muito bom. Te falo, para esses três, tem sido um ano da colheita (risos). Não é que eles não sabiam, e nem que despertaram, é realmente o tempo que precisavam para se apropriarem do SEA, e avançarem em outros pré-requisitos.

**(P3 - 3º ANO, Entrevista: 04/11/2019).**

A P3 se mostrou sensível quanto à necessidade de interligar as práticas no campo do letramento simultaneamente ao ensino do SEA, para não negligenciar os direitos de aprendizagem dos discentes que ainda não tinham consolidado o SEA. A esse respeito, especificou trabalhos que funcionavam como rede de apoio dentro da escola, no intuito de promover avanços às crianças que se encontravam nessa condição.

Os estudantes tinham agenda de atendimento na sala de recursos, de computação e no projeto interventivo. Contavam com trabalhos individualizados na sala de aula. Como bem dizia a professora do 3º ano: “aqui não tem corpo mole”. Eis o que declarou a docente:

P3: É um trabalho de resgate, me preocupo demais com as crianças que não alcançaram as metas de aprendizagem do 1º e 2º anos. O 3º é o filtro. Se não fizermos de tudo para essas crianças progredirem, provavelmente não resolverão essa defasagem nos anos subsequentes. [...] eu utilizo de todas as ajudas que a família e a escola podem me oferecer. As crianças não precisam ser fadadas ao fracasso, precisamos ajudá-las a superar as dificuldades de aprendizagem.

**(P3 - 3º ANO, 04/11/2019).**

Já sabemos que o processo de alfabetização não é igual para todos. Precisamos lançar mão de estratégias para incluir as crianças que ainda não compreenderam o SEA e o seu funcionamento nos 1º e 2º anos do BIA.

Segundo os princípios do PNAIC, eram estabelecidas metas para cada ano. Todavia, esses direitos são flexíveis, visto que é preciso considerar a diversidade das aprendizagens, mas, em contrapartida, conforme prevê a proposta, assegurar as aprendizagens previstas ao longo do ciclo de alfabetização. Nessa conjetura, a mestra evidenciou a necessidade de trabalhar atividades que mostrassem para os estudantes sobre a relação som/letra, que estas notam ou substituem a pauta sonora, que as letras, em alguns casos, têm os valores sonoros fixos, corroborando com o que defende Morais (2012).

Evidenciamos, na sala observada, a coparticipação, de modo que, diversas vezes, a mestra utilizou da estratégia de formação de pares, pequenos e grandes grupos para a realização de atividades que pudessem inserir os estudantes que ainda não tinham autonomia na operacionalização delas.

Entendemos que a diversidade em sala de aula faz com que os professores, num ato de salvacionismo, se apeguem a métodos relacionados ao que há de mais tradicional, ponderando que esses sejam a panaceia dos problemas em sala de aula. Segue texto utilizado para sistematizar o SEA nessa turma:

Pedro Paulo Pereira Pinto, pequeno pintor português, pintava portas, paredes, portais. Porém, pediu para parar, porque preferiu pintar panfletos. Partiu para Piracicaba, onde pintou prateleiras para poder progredir. Posteriormente, partiu para Pirapora. Pernoitando, prosseguiu para Paranaíba, pois pretendia praticar pinturas para pessoas pobres. Porém, pouco praticou, pois padre Pafúncio pediu para pintar painéis; porém, posteriormente, pintou pratos para poder pagar promessas. Pálido, porém personalizado, preferiu partir para Portugal para pedir permissão para permanecer praticando pinturas e preferiu, portanto, Paris. Partindo para Paris, passou pelos Pirineus, pois pretendia pintá-los. Pareciam plácidos, porém, pesaroso, percebeu penhascos pedregosos e preferiu pintá-los parcialmente, pois perigosas pedras pareciam precipitar-se principalmente pelo pico, pois pastores passavam pelas picadas para pedirem pousada, o que provocou provavelmente pequenas perfurações, pois, pelo passo percorriam, permanentemente, possantes<sup>46</sup>.

**(P3 - 3º ANO, 8ª observação).**

Primeiramente foram constituídos grupos de duas crianças, entregue o texto e solicitado uma leitura individual. Enquanto as crianças realizavam essa atividade, a P3 afixava um cartaz no quadro com o texto. Explicou que, no caso desse texto, a

<sup>46</sup>Trava-língua: A letra P. Almanach de Piumhy. Disponível em: <http://www.tirodeletra.com.br/ensaios/AletraP.htm>, 2007.

leitura tinha que ser fluida. Em seguida, a mestra fez uma primeira leitura. Além de introduzir os discentes em contextos de letramento, a mestra pediu para que os meninos e meninas copiassem o texto, após, contassem o número de palavras, anotando no final do texto. Solicitou, ainda, que indicassem a quantidade de letras em cima de cada palavra. Fizeram formação de frases iniciadas com a letra P, conforme segue a amostra:

- A1: Paulo partiu paraguaio.
- A2: Pato preto pintado.
- A3: Pirulito para Pedro.
- A4: Professora parece princesa.
- A5: Papai pintou pedreiro.
- A6: Pacote pão.
- A7: Pedras preciosas para patrícia.
- A8: Pobres pais perturbados.
- A9: Prata pura.
- A10: Pedro participou para perder. (Frases produzidas pelos discentes).

Ao tempo em que os discentes participavam dessa atividade, a P3 estava atendendo individualmente as três crianças que citou em relação a não apropriação do SEA. Identificavam letras, sílabas e palavras, com apoio do alfabeto móvel. A P3 se lançou como mediadora da aprendizagem ao diagnosticar a defasagem dos aprendizes. Assim como Ferreiro e Teberosky (1984), entendemos que a criança reconstrói a escrita, ou seja, a escrita já é algo que existe na sociedade e que ela precisa compreender, daí a necessidade de a mestra realizar esse trabalho com a turma, isso possibilita avanços aos estudantes e, portanto, ao final do 3º ano, já tenham avançado na apropriação da escrita alfabética e já estejam inseridos num processo de reflexão das relações grafofônicas.

Foi possível apreender, durante a atividade de leitura, certa naturalidade, o que parecia sinalizar para a sistematicidade com que ocorria essa prática. Notamos que esse trabalho ainda tinha muito que avançar quanto à fluidez, mas que havia essa articulação entre os textos e os aspectos do sistema de escrita alfabética. De acordo com Morais (2012), é crucial oportunizar essa articulação, sendo que a apropriação daquele objeto de conhecimento contribuiu para o avanço na leitura. Em outro momento, quarta observação, a P3 propôs uma atividade de segmentação de frases. Levou para sala a letra da música *O cravo brigou com a rosa* e pediu que

cantassem. Explicou que as palavras estavam todas embaralhadas, que deveriam organizar o texto:

OcravobrigoucomarosaDebaixodeumsacadaOcravosaiuferidoEarosa  
despedaçadaOcravoficoudoenteEarosafóvisitarOcravoteveumdesma  
ioEarosapôs-seachorarOcravobrigoucomarosaDebaixodeumasacada  
OcravosaiuferidoEarosadespedaçadaOcravoficoudoenteEarosafóvisi  
tarOcravoteveumdesmaioEarosapôs-seachorar.(Ricardo Filho, 1ª  
edição. 2013).  
**(P3 - 3º ANO, 4ª observação).**

Essa atividade foi trabalhada para as crianças se apropriarem do conceito de palavra, que a frase se segmenta por diversas palavras com pequenos espaços entre elas. A hipossegmentação e a hipersegmentação acontecem, porque as crianças ainda não desenvolveram a consciência lexical, ou seja, a consciência fonológica da palavra escrita (SOARES, 2017).

No intuito de superar esse tipo de erro, a mestra apresentou para os meninos e meninas a cantiga *O cravo brigou com a rosa*<sup>47</sup>. É uma música que provavelmente fazia parte do repertório de cada um, do seu conhecimento oral, o que facilitou as crianças identificarem a palavra como unidade da fala, como unidade de sentido. Cantaram juntamente com a professora. Foi sugerida a participação de algumas crianças para irem representando as palavras, para entenderem como estas estavam notadas no texto. Esse tipo de reflexão é necessário na apropriação do sistema de escrita alfabética, sendo que a fala é contínua e, na escrita, os espaços em branco são demarcadores de início e final de palavra. Além disso, constituindo-se num conflito em relação aos critérios de qualidade e de quantidade no momento de escritura, admitir que existem palavras com uma ou duas letras, é algo novo no início do bloco inicial de alfabetização.

Após a prática de utilização de barras sinalizando os espaços no texto e dirimirem as dúvidas, foi a vez dos estudantes fazerem a reescrita do poema. Em seguida, a mestra registrou a cantiga no quadro e foram corrigindo suas atividades.

Em outro momento, a P3 lançou mão de utilizar um poema<sup>48</sup> para trabalhar rimas com os discentes,

<sup>47</sup>Cantiga popular: O cravo brigou com a Rosa. Composição: Villa Lobos, 2014. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/cantigas-populares/631308/>.

<sup>48</sup>Poema: Infância. Autoria: Sônia Miranda. Pra boi dormir. Rio de Janeiro. Record, 1999.

Aninha  
Pula amarelinha  
Henrique  
Brinca de pique  
Marília  
De mãe e filha  
Marcelo  
É o rei do castelo  
Mariazinha  
Sua rainha  
Carola  
Brinca de bola  
Renato  
De gato e rato  
João  
De polícia e ladrão  
Joaquim  
Anda de patins  
Tieta  
De bicicleta e  
Janete  
De patinete  
Lucinha!  
Eu estou sozinha.  
Você quer brincar comigo?  
**(P3 - 3º ANO, 2ª observação).**

Especialmente nessa aula, percebemos uma participação bem ativa por parte dos discentes, visto que a mestra explorou essa dimensão da consciência fonológica para despertar a aprendizagem da leitura e da escrita nos educandos (SOARES, 2018).

Entendemos que a rima é uma excelente opção para introduzir as crianças no mundo da literatura, oportuniza, também a sistematização das estruturas silábicas no interior das palavras, favorece o aprendizado, portanto auxilia na alfabetização dos estudantes. Todos esses fatores contribuem para aquisição das habilidades linguísticas e da língua portuguesa, sejam iniciais ou sequenciais, potencializando a consciência de fonema e grafema, facetas indispensáveis para um leitor proficiente.

Considerando que o terceiro ano já é uma etapa em que se pode explorar a norma ortográfica, seguimos com os dados produzidos quanto ao ensino e ao aprendizado desse objeto de conhecimento.

### 3.6 A PRÁTICA DA ORTOGRAFIA NAS TURMAS ACOMPANHADAS

#### 3.6.1 Ortografia - Performance na turma de 1º ano

Tabela 10 - Análise linguística: performance absoluta nas práticas de ortografia na turma de 1º ano

SUBCATEGORIAS		FREQÜÊNCIA
<b>REGULARIDADES DIRETAS</b>		
1.	T – D	1
<b>Subtotal</b>		1
<b>REGULARIDADES CONTEXTUAIS</b>		
2.	G – GU	2
3.	R – RR	2
4.	S – SS	2
5.	M, N, NH	1
<b>Subtotal</b>		7
<b>REGULARIDADES MORFOLÓGICO-GRAMATICAIS</b>		
6.	Acentuação gráfica	2
<b>Subtotal</b>		2
<b>IRREGULARES</b>		
7.	Fonema /X/ com som X – CH	1
8.	Fonema /G/ com som G – J	2
9.	H em início de palavras	1
<b>Subtotal</b>		4
<b>TOTAL</b>		14

Fonte: Autoria própria a partir da pesquisa da produção dos dados (2019).

Como podemos observar na Tabela 10, a docente do 1º ano, além dos aspectos do sistema de escrita alfabética, enfocou também a norma ortográfica. Enfocando, por exemplo, a letra S, bem como os sons por ela assumidos, pôde explorar a dimensão contextual desse objeto de conhecimento (MORAIS, 2007).

Na segunda observação, solicitou que os estudantes lessem, em voz alta, as seguintes palavras:

**Quadro 9 - Palavras escritas com S e SS, letras iguais, som diferente do S**

SOPA	ASA	PASSADO
SONO	VASO	OSSO
SEDE	CASEIRO	PASSEIO
SINO	ASILO	ASSINAR
SUCO	CASULO	ASSUMIR

Fonte: Autoria própria a partir do livro didático coleção Ápis<sup>49</sup> (2017, p.212).

Após a turma realizar a leitura, a docente solicitou que registrassem no livro o que observaram acerca do uso da letra S. Na ocasião, fez as seguintes indagações:

P1: A letra S no início da palavra representa o mesmo som que?

Turma: S.

P1: A letra S no meio da palavra e entre vogais representa o mesmo som que?

Turma: Z.

P1: Usa-se SS no meio da palavra para representar o mesmo som que a letra?

Turma: S no início da palavra. (Chegaram à conclusão do uso do S e SS com o auxílio da professora)

**(P1 - 1º ANO, 2ª observação).**

Na sequência, depois de sistematizar o emprego do S e SS, a mestra entregou revistas para as crianças procurarem palavras que começassem com S inicial, S no meio da palavra, entre vogais, e palavras com SS.

Notamos que a atividade gerou muita interação na sala de aula, contexto que implicou em aprendizagens significativas. Todos leram as palavras encontradas para os coleguinhas. Numa conversa informal, a professora pontuou:

P1: Eles amam esse tipo de atividade: procurar palavras. Gera muita bagunça, mas eu considero saudável [...] eles precisam ler para procurar as palavrinhas [...] tem as crianças que vão direto nas palavrinhas, mas eu falo para, sempre, ler o texto. É uma atividade que inclui todos, até aqueles que não têm uma leitura fluente [...] acho engraçado quando eles pedem emprestado palavrinhas dos colegas, me pedem permissão. [...] claro que eu permito. Acho um momento ótimo de partilha e socialização. Aprende-se juntos, não em situação isolada.

**(P1 - 1º ANO, 2ª observação).**

<sup>49</sup>Livro Didático de Português. Coleção Ápis – Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Editora: Ática. 3ª Edição. São Paulo, (2017, p.212).

Por um lado, a professora admitiu ser interessante o tipo de atividade proposta, e por outro afirmou que gerava bagunça. Essa expressão nos remeteu ao que Chartier (2007) denomina como coerência pragmática, ou seja, diferentemente dos saberes teóricos, em que há certo arranjo, no caso da prática pedagógica, é possível conjugar perspectivas teóricas diversas e culminar com várias tessituras. A autora, portanto, reitera que o que ocorre no âmbito da sala de aula não é algo homogêneo, estruturado, mas se constitui numa coerência da prática.

Retomando o trabalho com a ortografia, acompanhamos uma proposta feita a partir da mesma página do livro *Ápis*, do gênero textual trava-língua: O SAPO NO SACO<sup>50</sup>. Nessa aula, os estudantes foram orientados a fazerem a leitura silenciosa e em voz alta. Verificamos que a atividade se constituía numa continuidade à reflexão de palavras escritas com a letra S. Além disso, houve a tentativa de rememorar os versos sem tropeçar nas palavras.

A professora solicitou que os discentes, novamente, pronunciassem as palavras com dois S. Eles responderam: *passado, osso, passeio, assinar, assumir*. Demonstraram conhecimento que os dois SS não ficam na mesma sílaba. Foi então que a mestra falou que iria traçar duas linhas no quadro para simular situações de quebra em final de linha (translineação), clarificou também que não se deve deixar uma vogal isolada do resto da palavra quando vamos passar de uma linha do caderno para outra, dando exemplos das palavras: ameixa, Sofia, abacaxi e canoa. Fez encaminhamentos didáticos das palavras proferidas em situação de mudança de linha.

Surpreendeu-nos essa abordagem acerca da norma ortográfica, sendo que se tratava de crianças no 1º ano do Ensino Fundamental. Sobre esse assunto, Morais (2012) aponta para a consolidação do sistema de escrita nessa etapa para, por volta do 2º ano, iniciar um trabalho com ortografia. De qualquer modo, os estudantes estavam interagindo bem e demonstrando conhecimentos prévios acerca do tema.

Em relação às regularidades diretas, é bem comum que os discentes cometam, principalmente no 1º ano, trocas em relação às letras p/b, t/d, f/v, porém essa subcategoria apareceu de forma bem sutil nessa turma, durante as observações, somente uma vez. Inferimos que esse desenho pode ter ocorrido pelo fato de as crianças não demonstrarem dificuldades nesses casos. São fonemas que

---

<sup>50</sup>Livro Didático de Português. Coleção *Ápis* - Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Trava-língua: O sapo no saco. Editora: Ática. 3ª Edição. São Paulo, (2017, p.213).

apresentam uma perfeita regularidade entre letra e som. Essas dificuldades se manifestam, quase sempre, como entrave no momento em que a criança precisa analisar fonologicamente os segmentos sonoros na hora de escrever, conforme Morais (2012).

O autor não defende um momento exato para começar o ensino da ortografia, porém advoga que o período certo é quanto os discentes já tiverem se apropriado do sistema de escrita alfabética, conforme mencionado anteriormente. Por outro lado, considera crucial que esse objeto de conhecimento seja apropriado no 1º ano do Ensino Fundamental. A continuidade no 2º ano pode possibilitar, de acordo com Morais (2012), a introdução dessas reflexões acerca da norma ortográfica no segundo semestre daquele ano. De acordo com (BRASIL, 2012, p. 20) “A grafia desses sons não impõe dificuldades às crianças que começaram a perceber essa relação já no momento da apropriação do SEA”, tendo em vista que a notação dessas restrições acontece através da percepção dos princípios gerativos da norma, isto é, das regras.

Portanto, entendemos que a reflexão de atividades que se remetem às regularidades diretas p/b, t/d, f/v, está entre os principais grupos que, provavelmente, auxiliará os alunos a consolidarem as habilidades sobre a relação som/grafema.

Vale ressaltar que os cadernos do PNAIC propõem o ensino da ortografia a partir do 3º ano do Ensino Fundamental do bloco do BIA, isso, portanto, não isenta que alguns investimentos já sejam estabelecidos após a apropriação do SEA, por volta do 1º, 2º anos do ensino fundamental. De acordo com Morais (2012), é possível, sem defender um caráter de prontidão, investir no ensino do sistema de escrita alfabética na educação infantil. Vejamos o que declarou a docente a despeito desse assunto:

P1: Se praticamente todos os estudantes já sabem fazer o feijão com arroz, já fazem convenções simples, não vejo motivos para ficar estagnada. Precisamos avançar. [...]. Se os alunos têm condições de ingressarem ótimos no 2º ano, por que então vão chegar somente bom? O termômetro é o que eles são capazes de aprender, daí eu vou embora com eles. Aqueles que não conseguem, sempre tem, eu vou no ritmo deles, faço um trabalho mais direcionado, com atividades diversificadas [...]. Tem dado certo esse trabalho.  
**(P1 - 1º ANO, Entrevista: 29/04/2019).**

Em diversos momentos, a docente evidenciou seu respeito ao que era prescrito para atingir as metas do 1º ano, conforme cadernos do PNAIC e considerava importantes as progressões de um ano para outro. No entanto, iam oferecendo o que o estudante era capaz de apropriar. Não costumava nivelar, até porque não existe processo homogêneo em se tratando de aprendizagem (OLIVEIRA; MORAIS, 2020). Destacou que utilizava o princípio do equilíbrio para atingir a todos os estudantes. Na entrevista, quando perguntada sobre as metas de cada ano, foi categórica:

P1: Não tem como trabalhar sem considerar as metas de aprendizagens para cada ano. [...] depois de tantos cursos que fiz, durante essa trajetória na educação, olha que são muitos anos. [...]. Temos o PNAIC, que trouxe essa dinâmica, de forma mais explicativa, que devemos trabalhar com uma sequência didática, que uma aprendizagem depende da outra. Partimos do que os estudantes sabem, avançamos para o que precisam aprender, assim é o cotidiano de sala de aula.

**(P1 - 1º ANO, Entrevista: 29/04/2019).**

Esse conhecimento explícito da formação continuada, do quanto esse processo vinha contribuindo para sua expertise profissional (CHARTIER, 2007), influenciou a organização e condução de sua prática. Não compreendemos, entretanto, ao se remeter ao caráter gradual do processo de ensino e de aprendizagem, realçar que “a crianças precisam queimar etapas”. De fato, foram informações discrepantes com o discurso tecido anteriormente.

No momento em que a professora trabalhou os sons do S, atividade descrita anteriormente, enfocou o som assumido por essa letra quando entre duas vogais. Entendemos que essa explicitação foi intencional e, assim como Morais (2007), é importante conhecer os objetos de conhecimento, a fim de didatizá-los de forma adequada na sala de aula.

Num outro dia, décima observação, a professora convidou a turma para abrir o livro didático *Ápis*<sup>51</sup> na página 191, cujo objetivo foi ler o poema *O gato e o rato*. Solicitou que fizessem a leitura silenciosa, depois teriam que marcar com lápis colorido as palavras escritas com R, porém com som diferente. Destacaram as palavras: *RATO, RAJADO, FURADO, DISTRAÍDO, CORAÇÃO*.

---

<sup>51</sup>Livro Didático de Português. Coleção *Ápis* - Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Poema: *O gato e o rato*. Editora: Ática. 3ª Edição. São Paulo, (2017, p.191).

Num segundo momento, os estudantes destacaram do poema os pares de rimas e copiaram nos quadradinhos indicados. Recortaram de uma página anexa no final do livro didático, frases do poema, para que colocassem na ordem que apareceram na narrativa do texto. Seguem as frases:

- a) O rato corre muito.
- b) O gato chega perto do rato.
- c) O rato entra no buraco.
- d) O rato rói o queijo distraído.

Foi possível apreender, a partir da exploração do texto, um trabalho com os eixos da oralidade, leitura, compreensão e culminou com o enfoque da ortografia.

A docente reescreveu no quadro a lista de palavras presentes no trecho trabalhado:

**Quadro 10 - Palavras escritas com R e RR**

RIO	MARIDO	CORRIDA
RODO	FURO	BURRO
REMO	CORES	CORRE

Fonte: Autoria própria a partir do livro didático: coleção Ápis<sup>52</sup> (2017, p.199).

Vejamos o que ocorreu a partir de então:

P1: Fechem o livro. Agora vamos fazer um ditado com palavrinhas com som forte e som fraco do erre.

A1: Que palavrinhas, tia?

P1: Calma, já vão saber. Fechem os livros.

P1: Vamos lá, a primeira palavrinha é: *CARROÇA*

A2: Tia, é com R ou dois R?

P1: Não é que eu esqueci!

P1: A segunda palavrinha: *MARIA*.

P1: A terceira palavrinha: *BARCO*

P1: Agora escrevam: *BARRACO*.

P1: Outra palavrinha: *MARAVILHA*

A3: Tia, é com *lha*?

P1: Gente, façam do jeitinho que sabem. Depois vamos escrever todas as palavrinhas. Vamos aprender e tirar dúvidas.

P1: Escrevam, *BAR*.

P1: Estão acompanhando? Agora a palavra é *BARULHO*.

A4: Tia, são quantas palavras? Já quero numerar.

P1: Está quase terminando. Outra palavra: *BARRIGA*.

P1: Agora escrevam: *BORBOLETA*.

<sup>52</sup>Livro Didático de Português. Coleção Ápis – Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Editora: Ática. 3º Edição. São Paulo, 2017.

Chamamos a atenção, no caso dessa turma, para dois aspectos: o primeiro foi a concomitância existente entre aspectos do sistema de escrita alfabética, conforme analisamos anteriormente a essa subseção, com a norma ortográfica; o segundo é o fato de ocorrer, muitas vezes, conforme sinaliza Morais (2007), não um ensino, mas uma cobrança da norma ortográfica em salas de aula brasileiras. Conforme último trecho de aula, os estudantes, numa situação de ditado, indagaram várias vezes, mas a mestra, por querer uma escrita espontânea, negou quaisquer tipos de explicações.

Ao propor atividade com diferentes sons do R destacamos que não se trata de uma tarefa fácil, por vezes, muito complexa. Isso implica ponderar a focalização da correlação da fonografia das palavras, para então, estabelecer qual a letra correta a ser aplicada.

Em outro momento, 20/11/2019, 11ª observação, a mestra trabalhou com a letra H inicial, no livro didático<sup>53</sup> página 189. A atividade consistia em circular a letra H das palavras: *helicóptero*, *hora* e *hoje*. Todos fizeram sem demonstrar nenhuma dificuldade, porém não sabemos se nomeavam, identificavam por terem conhecimento ou se essas palavras já faziam parte do banco de palavras estáveis dos estudantes. Circularam, leram e fizeram a partição escrita das palavras em sílabas. A professora usou como estratégia para os encaminhamentos da atividade, ir resolvendo as questões juntamente com os estudantes, logo que faziam uma questão, corrigiam e seguiam para a próxima.

Seguiram para segunda questão. Tratava-se de duas capas de gibis. A mestra perguntou se já haviam realizado a leitura, em seguida, pediu que circulassem as palavras que tinham a letra H no início. Sendo as seguintes frases:

A) O circo dos horrores.

B) O ladrão das horas.

Na ocasião, um estudante falou: tia, horrores começa com H e tem R fraco e R forte. A professora concordou com a criança e ainda complementou: - “É verdade, olha só uma palavra dá para trabalhar várias outras situações. Viram, está tudo ligado. Crianças vamos fazer como Breno (fictício), ir refletindo sobre o que está estudando”. Parabenizou a criança.

---

<sup>53</sup>Livro Didático de Português. Coleção Ápis – Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Trabalhando a letra H inicial. Editora: Ática. 3ª Edição. São Paulo, (2017, p.189).

A identificação dos sons do R por parte de uma criança, não quer dizer que todos estavam compreendendo e que era esse mesmo o caminho. Mais uma vez, reiteramos que a ortografia precisa ser ensinada, não cobrada como tem ocorrido em várias situações (MORAIS, 2007). Já em relação à exploração da letra H, em nenhum momento, vimos a professora relacionar esse aprendizado com as irregularidades da norma ortográfica. De fato, as crianças estavam no 1º ano, mas vinha, conforme constatamos nessa seção, enfocando esse objeto de conhecimento.

A seguir, teceremos considerações em torno do ensino da norma ortográfica na turma do 2º ano.

### 3.6.2 Ortografia - Performance na turma de 2º ano

**Tabela 11 - Análise linguística: performance absoluta nas práticas de ortografia na turma de 2º ano**

SUBCATEGORIAS		FREQÜÊNCIA
<b>REGULARIDADES CONTEXTUAIS</b>		
1.	G – GU	2
2.	C – QU com fonema /K/	1
3.	R – RR	2
4.	S – SS	2
5.	M – N antes de P – B	3
6.	M – N em final de sílabas	2
7.	M, N, NH ou Til (nasalização)	4
<b>Subtotal</b>		16
<b>REGULARIDADES MORFOLÓGICO-GRAMATICAIS</b>		
8.	R dos infinitivos	2
<b>Subtotal</b>		2
<b>IRREGULARES</b>		
9.	Fonema /X/ com X – CH	2
10.	Fonema /G/ com G – J	3
11.	H em início de palavras	1
12.	Fonema /Z/ com Z, S e X	3
<b>Subtotal</b>		9
<b>TOTAL</b>		27

Fonte: Autoria própria a partir da pesquisa da produção de dados (2019).

Conforme Tabela 11, concernente aos dados da turma de 2º ano, observamos maior investimento no eixo da análise linguística: ortografia (27) se compararmos com o grupo-classe do 1º (14). É importante reiterar que essa última turma o enfoque recai sobre os aspectos do sistema de escrita alfabética, sendo que, formalmente, o estudante é inserido num processo sistemático de alfabetização

(MORAIS, 2012). Isso não impede, entretanto, que na educação infantil esse trabalho seja iniciado de forma lúdica e sem criar uma prontidão.

No caso da turma de 2º ano, a ênfase recaiu sobre as regularidades contextuais (16) ao relacionarmos com as irregularidades (nove ocasiões) e regularidades morfológico-gramaticais (dois momentos). No excerto de aula que segue, foi possível apreender um enfoque voltado para ortografia. Porém, a mestra abordou a escrita alfabética por meio da exploração de sílabas complexas. Consideramos esse ano transitório, de modo que é possível apreendermos uma prática focada no sistema alfabético e, após a consolidação desse objeto, ocorre a exploração da norma ortográfica, de acordo com Morais (2012).

Uma das questões que consideramos problemáticas, foi o momento em que o estudante deu exemplos de palavras e a professora não aceitou, enfatizando que, somente em outra aula, trabalharia com os exemplos mencionados. Ou seja, naquele momento só caberia enfatizar as sílabas com BR, DR, etc. Esse encaminhamento é típico de quem adota um método tradicional cujo processo é marcado, sobretudo, por um engessamento das práticas. Embora tenhamos observado esse momento, queremos realçar a interatividade, a participação efetiva dos estudantes o que revela, para nós, um engajamento, uma relação menos verticalizados entre professora e grupo-classe. Vejamos como a docente procedeu na primeira observação acompanhada:

P2: Pessoal, vamos iniciar então com português. Vamos finalizar aquela unidade sobre poema, né? Nós ainda não falamos sobre o LH.

P2: Gente, está faltando uma coisa da nossa rotina, não está não?

A1: Sim.

P2: O que, então?

Todos: Encontro consonantal.

P2: Isso mesmo, encontro consonantal.

P2: Quais são os de hoje?

A3: Com R.

P2: Com R?

Turma: Sim.

[...].

P2: Miguel, me ajude aqui. Carlos, você também. Qual a diferença do encontro consonantal para o dígrafo? Vamos ver quem lembra. Quem sabe me dizer?

A1: Por causa que tem o Z e o P e o R.

P2: Sim, mas não é só pela letra. Quem é que sabe?

A3: É por causa que fica um som diferente.

P2: Sim, fica um som diferente. É verdade Daniel.

P2: E esses dígrafos, o que eu falei para vocês sobre os dígrafos?

Quem lembra?

P2: Ninguém vai lembrar das duas letras? Fala Ester, fala Mariana.

A4: Nem uma palavra começa com RR e SS.

P2: É verdade Mariana, nenhuma palavra começa com RR, com SS. É verdade.

A5: Nem com cedilha.

P2: Nem com cedilha, bem lembrado, Calebe, mas nós estudamos que os sonzinhos dessas letras aqui, a gente chama dígrafo por isso, porque junta duas letras para formar um fonema?

A6: Um som.

P2: Um som apenas. A gente não escuta o som das duas letras, só escuta o som de uma, como se fosse um único som. No encontro consonantal não, a gente escuta o som do *B*, escuta o som do *R*, escuta o som do *C*, escuta o som do *R*. A gente percebe as duas letras.

A2: *BRA*.

P2: Isso mesmo Daniel. Muito bem.

Após esse momento, a professora continuou com as mediações, sugerindo alguns encaminhamentos de exploração dos pedaços das palavras trabalhadas. Já em relação ao trecho anterior, além do que já sublinhamos, ficou evidente uma diferenciação que a mestra quis abordar acerca do encontro consonantal e dígrafo. Aqui queremos registrar que há diferenciações nessas abordagens conduzidas pela mestra, ou seja, quando ocorre a exploração do Q/QU; G/GU, estamos diante de situações que envolvem as regras contextuais (MORAIS, 2007). Entendemos que o encontro consonantal não envolveria o ensino de ortografia, mas marca o trabalho com sílabas complexas na empreitada de apropriação do sistema alfabético (MORAIS, 2012).

Houve uma interação contínua que culminou com a leitura das palavras escritas no quadro. Não chegaram a fazer, nesse estágio da aula, uma reflexão acerca das irregularidades da norma ortográfica. Foi muito interessante as hipóteses acionadas pelos estudantes mediante o comando da professora. Não se intimidaram em se expressar. Por exemplo, quando disseram que, na nossa língua, não há palavras iniciadas por cedilha, nem por dois *SS* e dois *R*. Isso demonstra algum trabalho que vinha sendo desenvolvido no âmbito da ortografia. Curiosa, entretanto, foi a atitude da docente diante de colaboração de um dos estudantes, ao citar palavras com o encontro consonantal focado. De acordo com ela, esse momento seria realizado a posteriori, já que estava explorando as *famílias*. Esse encaminhamento, na nossa compreensão, indicou, ainda que nessa ocasião, um engessamento da prática docente.

Ao conduzir a interação sobre os encaminhamentos didáticos do dia, a mestra iniciou um diálogo com os discentes sobre o tema que seria trabalhado. A turma demonstrava um processo interativo intenso, logo, lembraram a professora que iriam trabalhar encontro consonantal. Ao serem perguntados qual seria, responderam que seria a letra R.

No intuito de resgatar diálogos anteriores, a mestra questionou sobre a diferença entre encontro consonantal e dígrafo. Começou, juntamente com os discentes, uma seção de explicitação de sílabas complexas: BR – CR – DR – FR – GR – PR – TR – VR. Ficou claro, durante a aula, que ela todos os dias reservava um momento, a fim de que os estudantes lessem, ostensivamente, todo o alfabeto, os encontros consonantais e os dígrafos, isso intentando já um trabalho para além da base alfabética de escrita (MORAIS, 2012).

Após a atividade da reflexão sobre a normatividade da língua (MORAIS, 2012), foi retomada a seção do poema: sopa de letrinhas. Esse texto foi trabalhado em aulas anteriores. Como se tratava da primeira observação, a turma estava desenvolvendo a parte oral e escrita, abordando a compreensão das sílabas convencionais de cada palavra estudada. Por exemplo, nomes iniciados com a letra H, sinalizando que o H não tem som. Fica evidente o uso do texto como pretexto para abordar determinado aspecto da normatividade. O trabalho com a textualidade, portanto, parecia ficar secundarizado ou, por vezes, inexistia.

A todo instante, a mestra ia fazendo com que as crianças refletissem sobre a quantidade de letras e de sílabas, bem como a posição das sílabas nas palavras (inicial, mediana e final). Dispensou uma seção para leitura de sentenças e formação de novas frases, embasadas em palavras retiradas do poema. Nessa atividade, as crianças se mostraram bastantes participativas, apropriando-se de novos contextos e demonstrando desenvoltura. Sublinhamos o quão importante é seguir com o ensino das unidades menores que o texto se valendo, inclusive, de gêneros textuais que se prestem a esse trabalho. Entretanto, é crucial, conforme sublinham Morais (2012) e Soares (2017), que essa prática seja priorizada com o letramento, ou seja, explorando as especificidades - características de cada texto -, oportunizando momentos variados de leitura, compreensão e produção textuais.

Percebemos que a tessitura das atividades obedecia a uma ordem diacrônica, com metas e objetivos planejados, buscando alcançar modalidades específicas para a compreensão do SEA. Isso, em nossa compreensão, está

alinhado com o que prevê o PNAIC, que, conforme já realçamos, elenca, numa cadeia progressiva para o ciclo da alfabetização, todos os eixos de ensino de língua portuguesa que são: oralidade, escrita, compreensão textual, análise linguística e produção de texto (BRASIL, 2012).

É oportuno ressaltar, ainda, o uso do livro didático. Um material que conta com um alto investimento e que vem sendo aperfeiçoado em seus múltiplos aspectos, inclusive o da didatização dos eixos de ensino de língua. Ao usar esse material, a mestra utilizou metodologias adequadas, correlacionando o processo de alfabetização e letramento, como foi o caso de ela ter conjugado o tratamento que deu ao poema, à sistematização do sistema de escrita alfabética e à ortografia.

Verificamos, em diversos momentos, que a professora priorizou as práticas de leitura e a produção de novas palavras feitas pelo próprio estudante, sempre em situações que aguçou a curiosidade, dando um tratamento especial às dimensões sonoras e gráficas da língua (MORAIS, 2019). Em relação às metas de aprendizagem, a P2 pontuou na entrevista:

P2: No 2º ano eu trabalho de forma a contemplar toda a turma. Tem conteúdo do 1º ano que as crianças ainda não venceram. [...] O ideal que todos já soubessem todas as convenções alfabética (sic), mas tem crianças que ainda não conseguem escrever com sílabas simples. [...]. Eu tenho que trabalhar com sílabas simples com essas crianças, com atividades diferenciadas, mas elas precisam participarem (sic) dos momentos, juntos, com os outros estudantes [...]. Desde o início do ano, já começo com as sílabas complexas, sistematizando, utilizando os gêneros textuais e vou puxando outros conteúdos.

**(P2 - 2º ANO, Entrevista: 06/05/2019).**

Na próxima cena de aula, a professora deu continuidade a uma sequência didática sobre a história da princesa e o sapo. Para isso, utilizou o livro didático *Porta aberta*<sup>54</sup>, página 221. Analisaram a gravura de uma princesa na janela, vislumbrando um pássaro. Retomaram a história da princesa para recuperar os fatos para, então, dar prosseguimento à aula:

P2: O que vocês veem nessa gravura?

Turma: Uma princesa, uma janela, flores e um pássaro?

P2: Quem falou que é uma princesa?

Turma: Ela usa uma coroa igual uma princesa.

<sup>54</sup>Livro Didático de Português. Coleção Porta Aberta. Letramento e alfabetização. Editora: FTD. Autoras: Angiolina Bragança e Isabella Carpaneda – A princesa e o Sapo (2011, p. 221).

P2: Vou escrever no quadro os nomes: *PRINCESA E PÁSSARO*.  
Agora respondam oralmente.

P2: Qual a posição da letra S nessas palavras: início ou meio?

Turma: Meio e final.

P2: Nessas palavras, a letra S tem o mesmo som?

Turma: Não.

P2: Em qual dessas palavras o S tem som de Z?

Turma: *PRINCESA*.

P2: Em qual dessas palavras o S tem som de S inicial?

Turma: *PASSARINHO*.

P2: Que letras vêm imediatamente antes e depois das letras em destaque: vogal ou consoante?

Turma: Vogais.

**(P2 - 2º ANO, 6ª observação).**

Na questão subsequente, de acordo com o livro, os discentes são solicitados a ler e nomear as palavras com S ou SS. Logo após, copiar as palavras num espaço abaixo das gravuras: *girassol, besouro, dinossauro, fantasia, casulo e tesouro*.

Na ocasião, seguiram fazendo uma questão com lacunas a serem preenchidas com as palavras: *pressa, presa, asa e assa*.

Na sistematização do uso do S e SS, ainda na mesma atividade, avaliaram as palavras: *passar, semente, lápis, socorro, cores, frase, assadura, saúde, música, passageiro, casulo, sabido, assanhado, pires, carinhoso, freguês*.

Os estudantes preencheram um quadro com colunas destinadas as palavras que faziam parte do mesmo grupo:

- SS no começo;
- SS entre vogais;
- S no começo;
- S entre vogais;
- S no fim.

A atividade do livro objetivava provocar uma discussão sobre o emprego do S em diferentes posições. Pudemos entender, em algumas observações, nessa turma, que a professora planejava atividades ancoradas em sequências didáticas diferentes, de cunho reflexivo. Buscava identificar o que as crianças já sabiam para, então, avançar percorrendo o caminho do saber, o que ainda não sabiam.

Em outro episódio de aula, oitava observação, a professora apresentou para os discentes o poema a chácara do chico bolacha, de Cecília Meireles. Vejamos como procedeu:

P2: O que mais chamou a atenção de vocês durante a leitura do texto?

Turma: Opiniões diversas.

P2: No poema, Cecília Meireles faz uso de expressões que se fala com sons parecidos, vamos analisar alguns?

Turma: *CHOVE, CHICO, CHÁCARA, CHARCO, Chico, ENXADA, MACHUCA, INCHADA, BOLACHA, CHUCHU, ACHA, COXO, CAXAMBU, ENXADA.*

**(P2 - 2º ANO, 8ª observação).**

Fizeram a leitura do poema, silenciosa, em voz alta, em seguida, foram tecidas algumas reflexões em torno das relações letra-som. No caso da língua portuguesa, sabemos que é comum que uma letra represente vários sons e vice-versa. Mais uma vez, reiteramos que a ênfase recaía sobre os aspectos menores que o texto, ou seja, embora essa unidade linguística estivesse presente, parecia haver maior investimento nas relações grafofônicas, a fim de assegurar o avanço do estudante na apropriação do sistema alfabético de escrita, bem como a ortografia. Lembramos que a perspectiva de alfabetizar letrando é defendida por autores, tais como: Moraes (2012) e Soares (2018).

Considerando o contexto do poema registrou, com os discentes, no quadro, os vocábulos encontrados sobre algumas regularidades e irregularidades que integram a escrita de palavras com o fonema (chê) que podem ser grafados por meio dos grafemas (CH) ou (X). As palavras trabalhadas foram: *chove, Chico, chácara, charco, enxada, machuca, inchada, bolacha, chuchu, acha, coxo, caxambu, enxada.*

A mestra focou nas palavras que ela considerou mais complexas e que, provavelmente, não faziam parte do repertório das crianças, tais como: *charco* e *coxo*.

Explicou que se tratando de contextos irregulares, ausência de regras, deveremos, sempre, recorrer ao uso do dicionário, uma vez que a utilização desse suporte possibilita a apreensão da escrita e a formação de um banco de palavras estáveis. Concluíram a atividade fazendo uso do dicionário para procurar as palavras. Sobre as correspondências irregulares, Moraes (2009) afirma que não existe uma regra que ajude o estudante a compreender a letra ou o dígrafo que deverá ser utilizado. No entanto o uso do dicionário, bem como a memorização das relações grafofônicas, desencadeará maior estabilização na escrita, ampliação do repertório de palavras estáveis.

A seguir, os dados produzidos na turma de 3º ano.

### 3.6.3 Ortografia - Performance na turma de 3º ano

**Tabela 12 - Análise linguística: performance absoluta nas práticas de ortografia na turma de 3º ano**

SUBCATEGORIAS		FREQÜÊNCIA
<b>REGULARIDADES CONTEXTUAIS</b>		
1.	R – RR	5
2.	S – SS	3
3.	M – N antes de P – B	3
4.	M – N em final de sílabas	2
5.	M, N, NH ou Til (nasalização)	4
<b>Subtotal</b>		17
<b>REGULARIDADES MORFOLÓGICO-GRAMATICAIS</b>		
6.	R dos infinitivos	3
<b>Subtotal</b>		3
<b>IRREGULARES</b>		
7.	H em início de palavras	2
8.	Fonema /Z/ com Z, S e X	3
9.	Fonema /S/ com S – SS – C – Ç	5
10.	Fonema /Z/ com X – CH	1
11.	Fonema /G/ GE – GI	1
<b>Subtotal</b>		12
<b>TOTAL</b>		32

Fonte: Autoria própria a partir da pesquisa da produção dos dados (2019).

Como demonstra a Tabela 12, em relação ao eixo da análise linguística: ortografia na turma de 3º ano, as atividades foram desenvolvidas em vários momentos (32) no período das doze aulas observadas. Mais uma vez, reiteramos que o 2º ano parece assumir uma posição transitória entre a apropriação da base alfabética de escrita e a norma ortográfica. Nesse último quesito, houve uma frequência de (27/32 no 2º e 3º anos, respectivamente). O distanciamento ocorreu em relação ao 1º ano. Entretanto, cabe ressaltar a exploração desse objeto de conhecimento nessa turma, o que nos leva a inferir que os estudantes já tinham avançado na aquisição do SEA.

Como esperado, não registramos nenhum momento dispensado às regularidades diretas, recaiu, então, para as regularidades contextuais e morfológico-gramaticais, bem como as irregularidades da norma ortográfica (MORAIS, 2007).

Os documentos oficiais do PNAIC, especificamente o caderno 3, propunha o ensino da ortografia no 3º ano do Ensino Fundamental. Destaca que, nesse período,

há a necessidade de chamar a atenção dos estudantes para algumas relações som-grafia presentes na norma ortográfica, a fim de que eles compreendam a existência do princípio de mais uma grafia como candidata ao uso, no caso a ortografia, sendo essa que define a letra correta para que possam escrever corretamente. No entanto, para ensinar as regras ortográficas, o docente precisa clarificar para as crianças as peculiaridades de cada dificuldade ortográfica (MORAIS, 2009). Na entrevista, a professora declarou que

P3: muitas crianças não conseguem aprender as regras. Sabe como é essa geração atual! Não memorizam. Na escrita, falta atenção, são muitos conflitos na ortografia, na hora de escrever. [...] trabalho com gêneros textuais para eles observarem as palavras dentro de um repertório amplo. Acho que ajuda muito. Na minha sala tem muitas listas de palavras. Faço ditado, corrijo com eles, refaço os textos deles, as vezes coletivamente, outras, individuais, para compreenderem onde erraram, o que precisam melhorar. A gente vai tentando de tudo, né?

**(P3 - 3º ANO, Entrevista: 04/11/2019).**

A fala da P3 refletiu a ênfase que atribuía à ortografia. O que, mais uma vez, realçamos, com base em Morais (2007), é o fato de que, muitas vezes, a escola cobra a ortografia, mas, ao contrário, não cria alternativas didáticas de compreensão desse objeto de conhecimento. O autor, em outra obra (1998), destaca que a escola, geralmente, exige que os discentes escrevam corretamente, porém criam poucas oportunidades, diz mais, que se trata de um desvio que precisa ser superado. Acentua que o ensino da ortografia, nas escolas, cumpre o papel de avaliar, aferir o conhecimento linguístico, porém essa instituição precisa, verdadeiramente, investir mais no ensino da ortografia.

Vale ressaltar que, com o advento da teoria da psicogênese da língua escrita, muitos professores alfabetizadores começaram a apreender que é através dos erros que as crianças fazem um esforço intelectual enorme, com isso, avançam para novas aprendizagens em relação ao SEA.

No propósito de ensinar ortografia para os discentes, a P3 desenvolveu encaminhamentos didáticos, na sexta observação, folha xerocopiada, em relação às especificidades ortográficas do uso do GE e GI. Anunciou que iriam conhecer um pouco da história de dois gênios<sup>55</sup> que deixaram importantes legados. O texto se

---

<sup>55</sup> Texto: Mentres geniais, xerocopiado, não havia referência na atividade disponibilizada aos estudantes.

remete a duas mentes geniais: Leonardo Da Vinci, cuja obra mais importante é Mona Lisa e Thomas Alva Edson, recordista mundial em inventos.

Escreveu o texto no quadro e solicitou que copiassem no caderno. Pediu para que os discentes discutissem entre si e destacassem as palavras escritas com (GE e GI). Selecionaremos vocábulos: *geniais*, *gênios*, *geólogo*, *engenheiro*. Fez a interpretação dando ênfase nas palavras escritas com GE e GI, porém sem perder de vista o sentido do texto.

P3: Por que Leonardo da Vinci foi considerado um gênio?

P3: Qual foi sua obra mais famosa?

Turma: Mona Lisa.

P3: Além de pintor genial, o que mais ele foi?

Turma: ARQUITETO, FÍSICO, URBANISTA, MECÂNICO, GEOLÓGO, CARTÓGRAFO, ENGENHEIRO, BOTÂNICO e QUÍMICO.

P3: Quem foi Thomas Alva Edison?

Turma: Até hoje o recordista mundial de inventos.

P3: Qual a maior invenção desse artista: Thomas Alva Edison?

Turma: A lâmpada elétrica.

P3: Quais as palavras do texto escritas com GE e GI? Vamos seguir a sequência do texto, de cada parágrafo, por favor.

Turma: GENIAIS, GÊNIOS, GEÓLOGO e ENGENHEIRO.

**(P3 - 3º ANO, 1ª observação).**

Após ter desencadeado um diálogo com o texto, realizando a compreensão textual (com questões de fácil localização), a mestra pediu para que as crianças destacassem as palavras escrita com GE e GI. Esse encaminhamento parece sinalizar para a priorização desse objeto de conhecimento nessa turma. Chamamos a atenção, mais uma vez, para o processo didático, visto que, Morais (2007) realça que em muitas escolas brasileira prevalece a cobrança e não o ensino.

Sentimos falta, nessa aula, da docente ir dialogando, simultaneamente, com palavras escritas com JE e JI, sendo essencial esse enfoque conjugado, constituindo-se num aspecto irregular da norma ortográfica.

A mestra trabalhou, também, com um texto adaptado de Rosana Rios, cujo título é *O jacaré de papo amarelo*<sup>56</sup>, que dá muita ênfase ao uso do (R) entre vogais, retrata a história do

Jacaré de papo amarelo, tem o couro da barriga amarelado; corpo coberto por armadura de placas muito duras; gosta de comer carne

<sup>56</sup> Texto: Jacaré de Papo Amarelo. Autoria: Rosana Rios. Editora: Scipione, 1992.

[...] seu desaparecimento é provocado pelos coveiros e pelas poluições dos rios [...] os caçadores matam ilegalmente os jacarés para vender sua pele para fazer bolsas e sapatos [...]

Em relação ao texto, deu continuidade realizando a compreensão juntamente com os estudantes. Vejamos como encaminhou esse processo:

P3: Qual a cor do papo do jacaré?

Turma: Amarelo.

P3: Por quem é provocado o desaparecimento do jacaré?

Turma: Pelos coveiros.

P3: Quem mata ilegalmente os jacarés?

Turma: Os caçadores.

**(P3 - 3º ANO, 10ª observação).**

A abordagem no eixo da compreensão textual parecia seguir um padrão de homogeneidade, ou seja, ênfase sobre as questões explícitas, de fácil localização no texto. Por se tratar de uma turma de 3º ano, esperávamos que aspectos inferenciais, bem como de opinião, fossem priorizados.

Em outra ocasião, 11ª observação, a mestra explorou regularidades contextuais a partir dos usos da letra *R*.

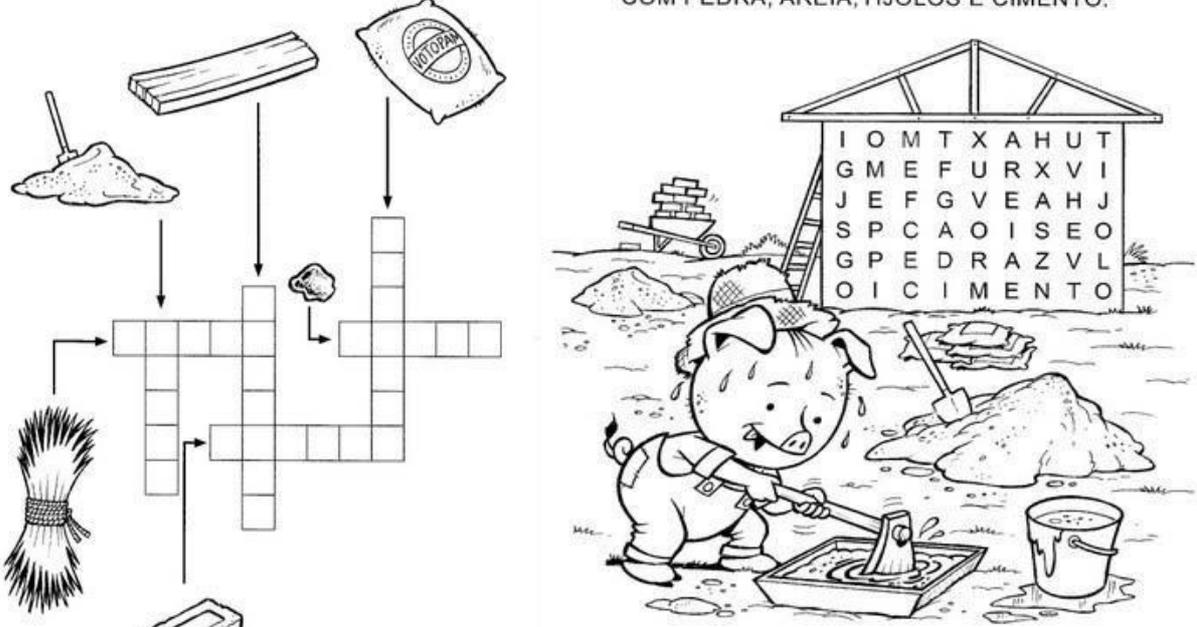
É sabido que a norma ortográfica é constituída tanto de regularidades quanto de irregularidades, por isso, torna-se essencial essa abordagem após a apropriação do sistema de escrita alfabética, objetivando o avanço na estabilização das relações grafofônicas. Considerando esse fator, é necessário que o professor leve os alunos a refletirem sobre as regras ortográficas, além de conduzi-los ao entendimento que em algumas situações deverão lançar mão da memorização.

Além da compreensão textual, a docente realizou um trabalho sistemático em relação a outras palavras do cotidiano das crianças. Todas elas foram socializadas e listadas no quadro branco.

Figura 8 - Atividade: Os Três Porquinhos

OS OUTROS DOIS COMO ERAM FOLGADOS, USARAM PALHA E MADEIRA EM SUAS CASAS.

O PORQUINHO MAIS VELHO ERA ESPERTO E TRABALHADOR. CONSTRUIU SUA CASA COM PEDRA, AREIA, TIJOLOS E CIMENTO.



O I O M T X A H U T  
G M E F U R X V I  
J E F G V E A H J  
S P C A O I S E O  
G P E D R A Z V L  
O I C I M E N T O

ENCONTRE NA MISTURA DE LETRAS AS PALAVRAS PEDRA, AREIA, TIJOLO E CIMENTO.

OBSERVE AS FIGURAS E COMPLETE A CRUZADINHA.

Fonte: /portaldoprofessor.mec.gov.br/, (2014).

Dando continuidade à sequência didática sobre o livro dos três porquinhos, a professora propunha aos estudantes duas atividades, sendo a primeira uma cruzadinha e a segunda um caça palavras. É importante ressaltar, que em ambas há palavras em comum, como *pedra*, *areia*, *tijolo* e *cimento*, o que parece conferir a prioridade em criar um banco de palavras estáveis. Moraes (2012, p. 136) chama a atenção que, para que as palavras se tornem estáveis, é necessário assegurar “um bom trabalho de reflexão com aqueles alunos em fases iniciais de psicogênese da escrita”. O autor sublinha que a palavra se torna estável à medida que há uma frequência na exposição, possibilitando ao estudante reconhecer de memória e tentar reproduzi-la, considerando as letras que a constituem e a ordem que se encontram dispostas na palavra. Dessa forma, a criança, ao escrever uma palavra estável, demonstra que se apropriou de umas das propriedades do SEA: “a ordem e o repertório de letras que constituem uma palavra não podem ser mudados, porque a palavra deixa de existir (podendo se transformar em algo que não é palavra ou que é outra palavra)” (MORAIS, 2012, p. 137).

Outro aspecto que nos chamou a atenção foi o quanto a dispersão da turma não favoreceu e não potencializou um trabalho com compreensão textual. A mestra ainda iniciou pelo título da história (pergunta explícita), mas logo seguiu com o registro no quadro, já que precisava, em nosso entendimento, controlar a turma. Estudos como o realizado por Oliveira (2010) atestou a presença desse mecanismo de controle nas turmas acompanhadas.

Talvez o não protagonismo dos estudantes estivesse interferindo nessa não inserção nas atividades. Ela chegou a reconhecer que, durante a leitura, eles conversaram muito, mas não redirecionou o comando por essa razão.

Ao explorar algumas propriedades da escrita, conseguiu maior participação dos estudantes (partição oral de palavra em sílaba, contagem de letras na palavra, por exemplo). Sublinhamos, ainda, a importância das atividades subsequentes: caça palavras e cruzadinha, o que pode favorecer maior inserção por parte dos estudantes. Entretanto, no terceiro ano, algumas dessas propriedades, conforme cadernos do PNAIC (2012), bem como a literatura e documentos de base legal, já poderiam ter sido consolidados nos anos anteriores. Além do trabalho com letramento, Morais (2012) acentua que o terceiro ano, oficialmente, é destinado a consolidar as relações grafofônicas e avançar no ensino da ortografia.

Conforme sublinhamos, a mestra reiniciou a aula realizando a compreensão textual, porém priorizando questões de fácil localização de informações. Não priorizou questões inferenciais que, em nossa compreensão, teria a participação e trazido à tona a imaginação das crianças.

Ao trabalhar a palavra *porquinho*, a mestra fez exposição dessa unidade, incentivou a descoberta de novas palavras e trabalhou algumas propriedades do sistema de escrita alfabética. Dispensou bom tempo da aula para formar palavras, especificando os grafemas, comparação de palavras quanto ao número de letras e o posicionamento: se inicial, medial ou final. Ficou notório que a mestra deu ênfase ao tratamento do erro em sala de aula e lançava mão, a todo momento, ao cuidado com as especificidades do processo de alfabetização aliado à perspectiva do letramento.

Em outra situação, quinta observação, a P3 solicitou que os estudantes localizassem a página 185, do livro *porta aberta*<sup>57</sup>, lessem o trava-língua, rápido e

---

<sup>57</sup>Livro Didático de Português: *Porta Aberta*. Letramento e alfabetização. Editora: FTD. Autoras: Angiolina Bragança e Isabella Carpaneda, (2011, p. 185). Trava-língua: *Com que letra*. Autoria: Eva Furnari. *Travadinhas*. São Paulo: Moderna, (1994, p. 4).

sem tropeçar. O texto estava repleto de palavras escritas com CH, o que propiciou o enfoque a esse tipo de irregularidade. Começou a atividade com duas perguntas centrais:

P3: Qual o som que se repete no trava - língua?

Turma: O som do X.

P3: Que letras foram usadas para representar esse som?

Turma: As letras X e CH.

**(P3 - 3º ANO, 5ª observação).**

Esclareceu, para os estudantes, que existem palavras que pertencem à mesma família, porque têm a mesma origem. Explorou os seguintes grupos de palavras: *chuva, chuveiro, chuveirada; caixa, caixote, caixinha*. Com base nessas expressões, salientou que, caso tenham dúvidas na hora de escrever, uma das alternativas é resgatar, na memória, palavras que sejam da mesma família.

Após esse movimento, solicitou que se sentassem em dupla para completarem um quadro constante no livro didático, escrevendo palavras da mesma família. O livro elencava as seguintes palavras: *lanche, lixo, chocolate, luxo, churrasco*.

Entendemos que foi bastante significativo a P3, partir de um gênero textual, especificamente o trava-língua, trabalhar, refletir questões ortográficas, tendo em vista que os textos de tradição oral têm o lado lúdico, que geralmente faz parte do dia a dia das crianças.

Em outro dia, a P3, no intuito de sistematizar o ensino da ortografia, levou para sala de aula várias fichas contendo palavras com a letra (X) que apresenta vários sons. Deu alguns exemplos:

X com som de S: EXPLICAR/TEXTO.

X com som de Z: EXIGIU.

X com som de CH: ENXADA.

X com som de CS: FIXO.

Na ocasião, entregou para as crianças uma folha com quatro colunas. O comando foi que, junto com um colega, pesquisassem, no dicionário, cinco palavras com:

**Quadro 11 - Palavras com a letra X com sons variados**

X = S	X = Z	X = CH	X = CS
-------	-------	--------	--------

Fonte: Livro Didático Porta Aberta (2011, p.188).

Ao desenvolverem a atividade, um estudante sugeriu que pensassem na palavra para, depois, procurar no dicionário. A professora aderiu a sugestão prontamente. Muito interessante esse encaminhamento do aprendiz, visto que acionou a possibilidade de refletir de forma precedente à consulta num suporte cuja escrita é convencional. Desse modo, poderiam, de forma explícita, apreenderem suas possibilidades cognitivas.

A docente corrigiu as produções dos estudantes. Percebemos que a maior dificuldade das crianças foi quanto às palavras escritas com X com som CS. Cada duplinha foi falando as palavras e a escrita. Todas as expressões mencionadas que não condiziam com o som, receberam intervenções da mestra e devida correção por parte da docente. Segundo Morais (2009), quando tratamos do ensino das irregularidades ortográficas, devemos jogar “honestamente, às claras com os estudantes”, definindo, com eles, vocábulos que não poderão mais errar. Para isso, o professor precisa torná-los conscientes que, para essas palavras, não existem regras. Na verdade, terão que memorizá-las.

Compondo o último eixo de análise, seguimos com os resultados concernentes ao ensino da análise linguística: gramática, nas turmas acompanhadas.

### 3.7 A PRÁTICA DA ANÁLISE LINGUÍSTICA: GRAMÁTICA NAS TURMAS ACOMPANHADAS

#### Aula de Português

A linguagem  
na ponta da  
língua, tão  
fácil de falar  
e de  
entender

A  
linguagem na superfície  
estrelada de letras, sabe lá o  
que ela quer dizer?

Professor Carlos Góis, ele é quem sabe, e  
Vai desmatando o amazonas de minha ignorância.

Figuras de gramática, esquipáticas,  
atropelam-me, aturdem-me, seqüestram-me.

Já esqueci a língua em que  
comia, em que pedia para ir  
lá fora, em que levava e  
dava pontapé,  
a língua, breve língua entrecortada  
do namoro com a  
prima. O português são dois; o  
outro, mistério.

**Carlos Drummond de Andrade<sup>58</sup>**

#### 3.7.1 Gramática - Performance na turma de 1º ano

No grupo-classe do 1º ano, por se tratar do período inicial da alfabetização, a análise e reflexão sobre a língua em relação à gramática não foi trabalhada de forma sistematizada, uma vez que, nesta etapa, a ênfase recai sobre as propriedades estruturantes do sistema de escrita alfabética - SEA. Entretanto, percebemos, por parte da docente, um movimento de compreensão do texto aliado ao trabalho de análise Linguística/Gramática, a exemplos dos momentos em que enfocou

---

<sup>58</sup>Poema de Carlos Drummond de Andrade. Esquecer para lembrar. Rio de Janeiro. José Olympio, 1979.

concordância e pontuação, além de reflexões sobre as características dos gêneros textuais trabalhados.

Remetemos à seção de leitura textual, quinta observação, que no episódio em que a mestra apresentou o gênero textual fábula *O leão e o ratinho*, percebemos, nitidamente, a incursão no eixo da gramática.

Um leão cansado de tanto caçar. Dormia espichado debaixo de uma sombra [...] vieram uns ratinhos passear em cima dele e ele acordou. Todos conseguiram fugir, menos um, que o leão prendeu debaixo da pata. Tanto o ratinho pediu e implorou que o leão desistiu de esmagá-lo e deixou que fosse embora. Algum tempo depois, o leão ficou preso na rede de uns caçadores. Não conseguindo se soltar, fazia a floresta inteira tremer com seus urros de raiva. Nisso, apareceu o ratinho e, com seus dentes afiados, roeu as cordas e soltou o leão.

A fábula foi transcrita para um cartaz, com título em destaque, na cor vermelha, cada parágrafo escrito com cor diferenciada e sílabas iniciais em destaque, demarcadas com círculo.

Sobre os encaminhamentos didáticos, na turma a P1 confidenciou na entrevista que essas estratégias facilitam, e muito, seu trabalho pedagógico, e que os estudantes já sabiam cada detalhe em específico na transcrição da fábula.

Aferimos, nas observações, a proficiência dos estudantes em relação ao reconhecimento de identificar paragrafação, espaçamento e pontuação.

Concordamos com Silva e Leal (2012) que nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, exista um foco central no trabalho de análise linguística através do ensino da base alfabética da escrita. A seguir, apresentamos a Tabela 13 com as subcategorias trabalhadas na turma do 2º ano.

### 3.7.2 Gramática – Performance na turma de 2º ano

**Tabela 13 - Gramática - Performance absoluta de práticas linguísticas na turma de 2º ano**

SUBCATEGORIAS		FREQÜÊNCIA
1.	Paragrafação	3
2.	Pontuação em frases e/ou textos	2
3.	Substantivo (próprio, comum, letra maiúscula e minúscula)	2
4.	Verbo	1
5.	Adjetivo	1
<b>TOTAL</b>		<b>9</b>

Fonte: Autoria própria a partir da pesquisa da produção dos dados – (P2).

Notamos, por meio da Tabela 13, que, por se tratar de uma turma de 2º ano, em que, como frisamos, a preocupação recai sobre o ensino do sistema de escrita alfabética, foi possível apreender atividades voltadas para a análise Linguística/Gramática (9, num total). Surpreendeu-nos o dado da paragrafação (três momentos), já que, assim como ocorre com a ortografia, é comum a escola cobrar uma escrita e leitura convencionais, mas não investir no processo de didatização de determinados objetos de saber. Inferimos que o ensino sistematizado da paragrafação pode estar relacionado, conforme sinaliza Silva e Leal (2012, p. 94), “à constituição de sentidos no texto, que colabora para indicação de pistas sobre as partes a serem articuladas”. Assim, a reflexão sobre a língua não se limita apenas ao nível da palavra e da frase.

Reportando-se ao termo análise linguística, Morais (2002) indica que ele acopla, além dos conhecimentos relativos à notação escrita e à norma linguística de prestígio social, aqueles que dizem respeito ao texto. O trabalho com a paragrafação, por exemplo, inclui essa unidade linguística.

Na quinta observação, a professora levou para sala de aula o texto *A aula de leitura*<sup>59</sup> de Graça Boquet, com ausência total de sinal de pontuação e acentuação. Solicitou que os estudantes lessem, silenciosamente, ocasião em que começou a inquirir sobre o que os discentes acharam da leitura. Dava para perceber, no semblante, a estranheza deles em relação ao texto.

**A aula de leitura<sup>60</sup>**

Lelio vai a aula  
 Ele e otimo na leitura  
 A professora pede aos alunos que  
 Leiam o texto so com os olhos isto e  
 Sem mover os labios  
 Lelio levanta a mao e diz  
 Posso ler em voz alta professora  
 A professora ouve a leitura dele  
 Otimo Lélío você le muito bem  
 Os colegas batem palmas para lelo.

P2: Gostaram do texto?

A1: Tia, está ruim de ler. Lê direto?

A2: Está tudo bagunçado. É trava língua?

P2: Tem texto só com letras? Me falem o que está faltando. Nem suspeitam?

Turma: Pontuação.

P2: Sim, a pontuação. Mais o quê?

A1: Tia, *lábios* não tem acento?

P2: Isso mesmo, *lábios* tem acento e tem outras palavras no texto que também tem acento. Primeiro vamos colocar todos os sinais de pontuação, vamos organizar o texto. Depois vamos acentuar as palavrinhas. Vamos deixar esse texto bem organizado. Vocês me ajudam?

Turma: Sim.

P2: São os sinais de pontuação que dão coerência ao que está escrito, né? Sem eles, o texto não tem nenhum sentido. Vocês sabiam que um acento pode mudar, totalmente, o sentido da palavra?

**(P2 - 2º ANO, 5ª observação).**

Após o contato com o texto nessas condições, a professora encaminhou a atividade de pontuação e acentuação com os estudantes. A seguir, a versão final:

**A aula de leitura**

Lélío vai à aula.  
 Ele é ótimo na leitura.  
 A professora pede aos alunos que  
 leiam o texto só com os olhos, isto é,  
 Sem mover os lábios.  
 Lélío levanta a mão e diz:  
 - Posso ler em voz alta professora?  
 A professora ouve a leitura dele.  
 - Ótimo, Lélío! Você lê muito bem!  
 Os colegas batem palmas para Lélío.

<sup>60</sup> Texto de leitura. Graça Boquet. Disponível em: [https://secretaria-de-educacao3.webnode.com/\\_files/200001022-e1831e1833/Caderninho%20de%20Textos.pdf](https://secretaria-de-educacao3.webnode.com/_files/200001022-e1831e1833/Caderninho%20de%20Textos.pdf), 2017.

Como podemos observar nesse excerto de aula, o estudo da gramática foi sistematizado a partir de um texto, o que assegurou, em nosso entendimento, a compreensão, o sentido apregoados por essa unidade linguística.

Morais (2009), defende o ensino da gramática de forma não fragmentada, diferenciando-se do habitual em que, normalmente, os estudantes são expostos a atividades repetitivas e enfadonhas através de palavras e frases isoladas. Com isso, o autor não tira de cena a importância do trabalho com essas unidades linguísticas, mas defende, além dessas, a presença do texto na sala de aula. A cena de aula retratada implicou nessa reflexão textual a partir da pontuação e, no campo da ortografia, na acentuação.

Chamou-nos a atenção o fato de que, em nenhum momento, a P2 mencionou que o texto *A aula de leitura* em sua versão inicial, estaria certo ou errado. Buscou analisar e refletir sobre a língua e o papel fundamental da pontuação e acentuação na construção da leitura e produção textuais, sendo esses aspectos essenciais nos anos iniciais do ensino fundamental. A professora não abordou o conteúdo de pontuação como somente recurso gráfico, cuja função é auxiliar a leitura em voz alta, sendo essa uma abordagem muito comum nas salas de aula. Como aponta Silva (2012, p.135), os sinais de pontuação, na contemporaneidade, “não mais marcam a pauta sonora para respirar durante a leitura em voz alta, sobretudo, eles demarcam a organização textual, traços de operação de conexão, bem como a segmentação do texto escrito”.

Autoras como Ferreiro e Teberosky (1985) e Ferreiro (1996), numa abordagem psicolinguística, salientam que o ensino da pontuação deve acontecer somente após a apropriação do sistema de escrita alfabética. Mesmo sendo condição necessária, as autoras apontam que, contudo, não são suficientes para que os discentes passem a utilizar marcas de pontuação em suas produções textuais.

Em relação à acentuação, a mestra explicou para a turma que o acento agudo tinha o som aberto e o circunflexo, fechado. Frisou que, para saber onde a palavra tinha acento, era preciso identificar a sílaba forte, a sílaba tônica. Foi pontuando o seguinte:

P2: Quais palavras vocês perceberam que são acentuadas e que estão sem acento?

A1: Tia, *ótimo*.

P2: Isso mesmo. Qual é a sílaba forte?  
 Turma: O.  
 P2: O som é aberto, então colocamos o acento?  
 Turma: Agudo.

A turma, juntamente com a professora, foi acentuando cada palavra do texto. A partir desses últimos encaminhamentos, verificamos o trabalho articulado entre a análise linguística/gramática, (pontuação) e análise linguística/ortografia (acentuação).

Na mesma sequência didática, solicitou que os estudantes citassem as palavras que apresentavam encontros vocálicos e consonantais constantes no texto: a aula de leitura. Mencionaram as seguintes palavras com encontros vocálicos: *Lélio, vai, aula, leitura, que, leiam, lábios, mão e ouve*. Já *olhos, posso, aquelas* pertencentes a encontros consonantais.

Na seção de compreensão textual, 10ª observação, a mestra explorou, com os discentes, o conto de Luiz Fernando Veríssimo Conto de fada da mulher moderna<sup>61</sup>.

Logo após a realização da compreensão textual foram feitas perguntas de fácil localização, aos estudantes. A P2, fez, juntamente com os discentes, a análise de outras variantes na estrutura do texto. Procedeu da seguinte forma.

P2: Uma criança pode vir à frente? (Pedro foi o escolhido para ir à frente).  
 P2: Crianças, vamos descrever o Pedro, dizer as características dele.  
 P2: Pedro é alto ou baixo?  
 Turma: Baixo.  
 P2: Qual a cor da pele dele?  
 Turma: Moreno.  
 P2: Pele morena.  
 P2: E os olhos dele?  
 Turma: Pretos.  
 P2: E os cabelos?  
 Turma: Pretos.  
 P2: Pedro é baixo, pele morena, olhos pretos e cabelos também pretos. Nós descrevemos, falamos as características de Pedro.  
 P2: Agora vamos voltar ao texto: conto de fada da mulher moderna.  
 P2: Falem as características da princesa.  
 Turma: Linda.  
 P2: Tem mais, qual?

---

<sup>61</sup>Conto de fadas. Luiz Fernando Veríssimo: Conto de fada da mulher moderna. Publicado em: 15 de maio de 2018, por Álvaro Campo. Disponível em <https://armazemdetexto.blogspot.com/2018/05/conto-conto-de-fada-da-mulher-moderna.html>.

Turma: Independente.

P2: E o lago, como é?

Turma: Maravilhoso.

P2: O que a rã falou para a princesa?

Turma: Que já tinha sido um príncipe muito bonito.

P2: Bonito é uma característica do príncipe.

P2: Como era a bruxa?

Turma: Má.

P2: A bruxa transformou o príncipe numa rã?

Turma: Asquerosa.

P2: O príncipe acreditava que o beijo da princesa faria com que ele se transformasse em um?

Turma: Belo príncipe.

**(P2 - 2º ano, 10ª observação).**

A partir da descrição da criança, bem como baseada no texto, a professora explicou para os discentes que adjetivo é a palavra que dá qualidade ao substantivo, ou seja, são características do sujeito. Inferimos, a partir da participação dos estudantes, que esse conteúdo já havia sido administrado na turma observada, tendo em vista que eles demonstravam conhecimento a respeito do tema.

A aula culminou nas crianças, em roda, fazendo uma atividade oral. Uma criança mencionava o nome de um sujeito, a outra atribuía o adjetivo (as características, qualidade).

Observamos que houve um grande investimento, da mestra, nas práticas de ensino e aprendizagem respaldados nos conhecimentos apropriados no percurso de formação continuada.

A seguir os dados concernentes à turma de 3º ano.

### 3.7.3 Gramática - Performance na turma de 3º ano

**Tabela 14 - Gramática - Performance absoluta de práticas linguísticas na turma de 3º ano**

SUBCATEGORIAS		Frequência
1.	Paragrafação	5
2.	Pontuação	8
3.	Adjetivo	2
4.	Concordância Nominal e Verbal	1
5.	Acentuação	4
6.	Substantivo	5
<b>TOTAL:</b>		25

Fonte: Autoria própria a partir da pesquisa da produção dos dados (P3).

Conforme a Tabela 14, ficou evidenciada a sistematização do eixo da análise linguística/gramática (25) na turma do 3º ano, conferindo, inclusive, um distanciamento na frequência encontrada na turma do 2º ano (9). De fato, conforme anuncia Morais (2012), a partir do segundo semestre do 2º ano e no final do ciclo de alfabetização (3º ano), é possível estabilizar algumas das relações grafofônicas da língua. Esse processo passa pela norma ortográfica, mas, na empreitada de alfabetizar numa perspectiva para o letramento, outros aspectos se tornam importantes, tais como: concordância verbo-nominal, pontuação, paragrafação, entre outros.

Aproveitamos para concordar mais uma vez com o autor supracitado, na medida em que alerta para o não enfoque sistemático às classes de palavras no ciclo de alfabetização. O investimento em concordância verbo-nominal, nessa turma, foi tímido, ocorrendo, somente, uma vez durante as aulas acompanhadas, enquanto o enfoque dado a substantivo e adjetivo contou com sete momentos.

Para a apropriação dos sinais de pontuação, a P3 contava com um cantinho na sala de aula, onde tinha afixado, na parede, de forma ilustrativa, os seguintes sinais: ponto, ponto e vírgula, sinal de interrogação e exclamação, todos com legendas explicando sua funcionalidade. A mestra escreveu em um cartaz o texto *O pássaro que enganou o gato*<sup>62</sup>. Explicou a importância dos sinais e que a ausência deles deixava o texto inelegível, portanto, mencionou que eles deixavam o texto fluido, entonação apropriada, davam ritmo, estrutura e conexão ao texto. A P3

<sup>62</sup>O pássaro que enganou o gato. Autor: Felipe Pereira. Instituição LPC. 1ª edição, 2020. Livro digital formato PDF.

dividiu a turma em dois grupos: o primeiro leu a história sem nenhuma observância dos sinais, enquanto o segundo grupo leu obedecendo todos os sinais de pontuação. Assim o fizeram. Vejamos como procedeu na décima observação:

P3: Vocês entenderam do mesmo jeito a leitura do grupo 1 e grupo 2?

Turma: Não.

P3: Grupo 1, dá para vocês irem refletindo enquanto leem?

A1: Bem confuso, tia.

A2: Nem seu o que li!

P3: Na frase: *Certo dia, um gato muito sabichão caminhava sobre o telhado de uma casa, quando avistou um canarinho assobiando, em um fio da rede elétrica*

P3: Por que utilizamos as vírgulas?

Turma: Uma pausa.

P3: Não colem do cartaz, prestem atenção. É isso mesmo, uma pausa. Sabiam que a vírgula é um dos mais importantes? Ela dá uma pausa na escrita e na fala.

P3: Quantas pausas fizemos ao ler essa sentença?

Turma: Três.

P3: E na sentença: *Ei! Belo pássaro cantor, já sabe da novidade?* Que pontuação temos aqui?

Turma: Exclamação e ponto de interrogação.

P3: Quando usamos a exclamação?

A3: Tia, é um susto.

P3: Isso, mas precisamos entender que tanto na produção de texto como na fala, podemos colocar nosso entusiasmo, surpresa, nossas emoções, é isso, dá ideia de surpresa.

A4: Tia, na primeira frase não tem o ponto final?

P3: Isso mesmo, por quê?

A4: Terminou a frase.

P3: Sempre que terminamos uma frase, ponto final.

P3: Vocês encontraram, no texto, o ponto e vírgula? Quando utilizamos esse sinal de pontuação?

Turma: Não tem ponto e vírgula no texto. (Não responderam, quando se utilizava ponto e vírgula).

P3: O ponto e vírgula é uma pausa maior que o ponto. No texto, os diálogos são curtos, por isso, o autor não usou ponto e vírgula.

**(P3 - 3º ANO, 10ª observação).**

Interessante assinalar a alternativa clássica de a escola focar a pontuação, ou seja, não como um recurso linguístico para assegurar o sentido do texto, mas como algo formal. Em nosso entendimento, houve um equívoco quando a mestra apontou que, ao final de cada frase, cabe um ponto final, o que não se alinha com as diversas possibilidades existentes.

No dia, 29/11/2019, quinta observação, a docente fez uso do livro didático porta aberta, texto: Cavalos listrados<sup>63</sup>, página 199, para realizar estudo da língua portuguesa. Solicitou aos estudantes que lessem todas as questões antes de lerem o texto. Logo que realizaram esse comando, voltaram para a página anterior para lerem as curiosidades sobre as zebras. Após uma breve leitura, foi sistematizando os conhecimentos. Eis o que ocorreu nesse dia:

P3: Qual o título do texto?

Turma: *cavalos listrados*.

P3: Qual a última letra das palavras, *cavalos e listrados*?

Turma: S.

P3: Essas palavras estão no plural.

P3: Posso mudar o título para cavalos listrado ou cavalo listrados?

Turma: Não (falaram que os dois deveriam ficar no plural. (Salientamos que alguns estudantes, poucos, permaneceram em silêncio).

P3: Que maravilha, depois de um ano falando isso, vocês aprenderam mesmo. (Percebi satisfação nos gestos da P3).

P3: Vocês já leram os comandos, leram o texto, agora vamos fazer as questões.

P3: Na primeira frase, há dois substantivos. Quais são eles?

Turma: *zebras e cavalos*.

P3: A que substantivo se refere a palavra *elas*, destacada na segunda frase?

Turma: *A zebra*.

P3: Por que o autor do texto usou a palavra *elas*?

Turma: Permaneceu em silêncio.

A1: Tia, pode ficar repetindo as palavras?

P3: Olha o que Pedro perguntou. É isso, *elas*, é um pronome. Quando as palavras repetidas são substituídas por pronomes, evita que o texto fique cheio de palavras iguais, repetidas.

**(P3 - 3º ANO, 5ª observação).**

Muito interessante essa reflexão em torno dos conectivos que poderiam ser utilizados no texto. Apesar disso, sublinhamos que, quando ocorria a compreensão textual, essa ficou restrita a questões de fácil localização. O objetivo maior parecia ser com as unidades linguísticas menores ou, mesmo, com o ensino da ortografia, gramática, como nesse último caso explicitado. De acordo com Brandão (2006), sem a compreensão, o texto perde todo o sentido.

A partir da atividade, a professora apresentou os pronomes para os estudantes.

---

<sup>63</sup> Livro Didático de Português. Porta Aberta – letramento e alfabetização. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Editora: FTP. Autoras: Angiolina Bragança e Isabella Carpaneda. Trecho da agenda Escola, (2011, p.199) . Texto: Cavalos listrados.

- No singular: eu, tu, ele, ela, você.
- No plural: nós, vós, eles, elas, vocês.

Após a explicação dos pronomes, seguiu para a resolução da segunda questão do livro. Tratava de um trecho retirado da agenda escolar de um aluno do 2º ano.

Trecho:

1. Levar a autorização do passeio ao zoológico para casa. A autorização precisa ser assinada pelo responsável. A autorização deve ser devolvida até o dia 22.<sup>64</sup>

Seguiu com a sistematização dos pronomes. Os estudantes fizeram a leitura coletiva do texto para a resolução da atividade.

P3: Que palavra foi repetida nesse trecho da agenda?

Turma: *Autorização*.

P3: Reescrevam esse trecho substituindo uma vez a palavra que se repete por um pronome pessoal. (Identifiquei dois estudantes que não realizaram a reescrita, na ocasião, foram advertidos pela professora).

Trecho após a reescrita dos estudantes:

1. Levar a autorização do passeio ao zoológico para casa. Ela precisa ser assinada pelo responsável. A autorização deve ser devolvida até o dia 22.

Prosseguiram:

P3: Que pronome pessoal vocês usaram para substituir o substantivo *autorização*?

Turma: *Ela*.

P3: Qual dos trechos é mais agradável quando se lê?

Turma: após discussão em sala, chegaram à conclusão que era o texto sem repetição.

Não sabemos informar se a professora já tinha conceituado os pronomes anteriormente para os estudantes ou se os levou a chegar a esse conceito, ou seja, uma conclusão progressiva do que foi didatizado nesse dia.

---

<sup>64</sup>Livro Didático de Português. Porta Aberta – letramento e alfabetização. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Editora: FTP. Autoras: Angiolina Bragança e Isabella Carpaneda. Trecho da agenda escola, (2017, p.201).

Em outro momento, 12ª observação, continuou uma sequência didática com o conto *Uma noite de tempestade*<sup>65</sup>, já mencionada anteriormente na seção de interpretação de texto. A professora propôs aos estudantes o estudo da língua, atividade especificada no livro didático *Porta Aberta*, página 251.

Os estudantes leram o trecho do texto:

Alguém estava na choupana com ela, pelo barulho, era alguém muito ofegante  
 Que tipo de animal poderia ser?  
 [...] decerto era outra cabra.  
 Muito aliviada, a cabra falou:  
 - Que tempestade horrível, não é?  
 P3: Que pontuação foi usada para indicar que o personagem vai falar?  
 Turma: Dois-pontos.  
 P3: Que pontuação foi usada para indicar o que o personagem está falando?  
 Turma: Travessão.

Na perspectiva de reestruturar o texto utilizando pontuação adequada, bem como obedecer à paragrafação, a mestra solicitou que ficassem em dupla para realizarem a atividade juntos. Essa alternativa didática se coaduna com o preconizado por Chartier (2007) quanto às mudanças pedagógicas (formas de agrupamentos). De fato, assegurar essa reflexão quanto à pontuação, paragrafação, no contexto do texto não é tarefa simples, mas coerente com as possibilidades didáticas nessa etapa da escolarização.

Os estudantes foram desafiados a lerem o texto, organizando-o e pontuando-o corretamente. Além disso, tinham que organizar os parágrafos.

Piada:  
 Toca o telefone na escola. Do outro lado da linha, uma pessoa fala Alô, eu queria dizer que meu filho não vai poder ir à escola. A secretária da escola pergunta: Tudo bem, quem está falando?  
 É o meu pai.  
 P3: Ao ler o trecho, fica claro quem está falando? Por quê?  
 Turma: Silêncio absoluto.  
 P2: Esqueceram? Quando fizemos a brincadeira do telefone sem fio, toda vez que o coleguinha ia falar, que ponto utilizava?  
 Turma: Travessão.  
 P2: Então não fica claro, por que falta o?

<sup>65</sup>Livro Didático de Português. *Porta Aberta – letramento e alfabetização*. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Editora: FTP. Autoras: Angiolina Bragança e Isabella Carpaneda, (2017, p.242).

Turma: Travessão.

Reestruturando o texto:

P3: Vamos deixar esse texto bem organizado, pontuado corretamente.

P3: Na frase: *Toca o telefone na escola do outro lado da linha uma pessoa fala*. Prestem atenção conforme eu vou falando, são dicas para vocês irem dizendo a pontuação que vamos usar.

P3: *Toca o telefone na escola*, terminou a frase.

Turma: Ponto final.

P3: Do outro lado da linha, pausa pequena.

Turma: Vírgula.

P3: Uma pessoa fala, toda vez que o personagem vai falar usamos que pontuação?

Turma: Travessão.

P3: Muito bem.

P3: Agora vamos estruturar a frase: *alô eu queria dizer que meu filho não vai poder ir à aula*.

P3: Alô, pausa pequena.

Turma: Usa vírgula.

P3: *eu queria dizer que meu filho não vai poder ir à aula*, terminou a frase.

Turma: Ponto final.

P3: Que ponto vamos colocar no final da frase: *a secretária da escola pergunta*.

Turma: Os estudantes ficaram em silêncio.

P3: Dois pontos, por quê? Porque ela vai explicar alguma coisa.

P3: *Tudo bem quem está falando*, agora usamos que ponto, alguém vai falar.

P3: Tudo bem, uma pausa pequena.

Turma: Vírgula.

P3: *Quem está falando*, ela fez uma pergunta. Qual ponto agora?

Turma: Ponto de interrogação.

P3: Essa frase do texto é um diálogo. Quando alguém vai falar utilizamos que ponto?

Turma: Travessão.

**(P3 - 3º ANO, 12ª observação).**

Nesse episódio, a professora foi bem além do preconizado no livro didático *Porta Aberta* em relação à atividade do estudo da língua. Estruturou o gênero piada, minuciosamente, frase por frase, num processo dialógico, instigando e indicando as marcas de pontuação.

A professora reescreveu a piada no quadro. Ficou nesse formato:

Toca o telefone na escola. Do outro lado da linha, uma pessoa fala:

- Alô, eu queria dizer que meu filho não vai poder ir à aula.

A secretária da escola pergunta:

- Tudo bem, quem está falando?

- É o meu pai.

Pudemos evidenciar que as docentes do 2º e 3º anos abordaram os conhecimentos linguísticos ancoradas em materiais diversos, predominando o uso do livro didático. Interessante esse dado, já que esse é um material que vem atravessando mudanças significativas, ao longo dos anos, investindo na articulação entre alfabetização e letramento. Percebemos que, de modo geral, as reflexões sobre pontuação aconteciam de acordo com os sinais característicos de cada gênero, evidenciando uma nítida articulação entre as práticas de leitura, produção de textos escritos e análise linguística.

Observamos que as professoras construíram suas próprias táticas no concernente aos processos didáticos e pedagógicos (CHARTIER, 2007). Vislumbramos encaminhamentos didáticos que tentaram superar a gramática normativa tradicional, aproximando-se, portanto, de um ensino ancorado na perspectiva da língua enquanto interação.

A observância de uma progressão dos saberes foi notória, considerando o que fora preconizado pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. Um exemplo foi comprovado nessa seção, visto que no 1º ano não apreendemos investimento na análise e reflexão sobre a língua alcançando esse aspecto, ao contrário da ortografia que esteve presente nessa etapa da escolarização.

Atestamos aqui a importância desse programa para a prática alfabetizadora, conferindo, por meio dessa progressão, maior autonomia às crianças no que concerne à apropriação dos aspectos normativos da língua, bem como da textualidade.

A seguir, algumas conclusões do estudo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou analisar impactos do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) nas práticas de docentes de uma escola pública da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEEDF), atuantes no bloco inicial de alfabetização (BIA).

Para isso, acompanhamos a prática de três professoras do bloco inicial de alfabetização, a fim de apreendermos a aproximação e/ou distanciamento com o curso do PNAIC em que tiveram a oportunidade de participar. A partir desse pressuposto, interessamo-nos em analisar a progressão dos saberes ao longo dos anos do BIA.

Compôs o escopo analítico de nosso estudo os eixos de ensino de língua portuguesa: leitura, compreensão e produção textuais, oralidade, análise linguística/sistema de escrita alfabética, ortografia e gramática. Atravessando esses campos, analisamos as escolhas didáticas e pedagógicas (CHARTIER, 2007) que, segundo a autora, refletem as mudanças nos conteúdos a serem ensinados e, no segundo caso, os arranjos presentes na sala de aula, a exemplo das formas de agrupamentos, planejamento, avaliação, entre outros.

No que se refere ao campo da leitura textual, notamos, assim como Oliveira (2010), maior investimento nessa prática realizada pela docente do 1º ano, ao compararmos com as turmas de 2º e 3º, conferindo menos autonomia aos estudantes iniciantes no ciclo da alfabetização. Alinhado a esse dado, apreendemos menor espaço para a prática da leitura silenciosa por parte desses aprendizes. Apesar desse cenário, verificamos participação efetiva em outros encaminhamentos em que essa atividade ocorreu na turma de 1º ano.

Ainda nos reportando à leitura textual, chamou-nos a atenção o encaminhamento adotado pela professora do 2º ano em atender, de forma singular, aos estudantes que ainda não demonstravam uma prática fluente. Nesse caso, enquanto os aprendizes, no grupo-classe, realizavam alguma atividade paralela, a docente colocava em prática a leitura com aqueles que careciam de maior mediação (OLIVEIRA-MENDES; MORAIS, 2020).

No terceiro ano foi notória a autonomia delegada ao estudante quanto a essa prática, de modo que houve um número expressivo da leitura coletiva sem o auxílio da docente, bem como as situações em que leram sozinhos para a turma. Esses

dados sinalizaram para uma progressão desse eixo no ciclo, entretanto, conforme preconiza a proposta do PNAIC, é possível (e desejável), instaurar uma cultura da leitura nas turmas de 1º ano.

No concernente ao eixo de compreensão textual, assim como sinalizou o estudo realizado por Oliveira (2010), houve prevalência das questões orais se comparadas à dimensão escrita. Constatamos um alinhamento, também, no que se refere à exploração de questões inferenciais que assumiu o último lugar. Merece destacar o trabalho que a professora do 1º ano desenvolveu nessa direção, constituindo-se numa singularidade, já que não é comum essa prática nessa etapa da escolarização.

Mais uma vez se confirma, assim como atestou Oliveira (2010), menor frequência nas atividades de produção de textos. Por outro lado, no nosso caso, houve mais ocasiões em que ocorreu a compreensão ao compararmos com o eixo da leitura (84/89/48, leitura, compreensão e produção textuais, respectivamente).

Os dados de nosso estudo se distanciaram da pesquisa de Oliveira (2010) no quesito *perguntas de opinião*, visto que a autora constatou maior investimento em questões de *fácil localização de informação*. Quanto à exploração das características dos gêneros textuais, verificamos um equilíbrio entre os 2º e 3º anos, embora não tenhamos notado discrepâncias no bloco.

Nossos dados referentes à produção de textos sinalizaram para maior aproximação entre as turmas de 1º e 2º anos, prevalecendo investimento superior no grupo-classe do 3º (14/14/20). Ficou evidente, no caso dessa última turma, que se destacaram as produções individuais.

Entendemos, tal como assinalado no corpus de nossa sistematização, que a oralidade é um eixo transversal aos demais. Nesse campo, destacamos evidente expressividade na exploração dos conhecimentos prévios. Localizamos, também, atividades de reconto com destaque à turma de 1º ano, ou seja, houve predominância da leitura realizada pela mestra, entretanto, os estudantes estiveram mais expostos a essa atividade. Cabe ressaltar, ainda, a apresentação de gêneros orais.

Adentrando no campo da normatividade da língua, situamos um pouco dos dados da análise e reflexão sobre a língua/sistema de escrita alfabética, ortografia e gramática. Tal como preconizado pelo PNAIC (BRASIL, 2012), é importante assegurar uma progressão que respeite as singularidades de aprendizagens dos

estudantes a partir do 1º ano. Em se tratando do primeiro eixo, ressaltamos que essa turma se sobressaiu como esperado, ou seja, o enfoque das propriedades do sistema alfabético de escrita esteve mais presente nos 1º e 2º anos. Quanto ao 3º, as unidades linguísticas envolvendo palavra e sentença/frase também foram trabalhadas.

No campo da ortografia, apreendemos certa linearidade na abordagem entre as três turmas, ou seja, uma ênfase sobre as regularidades contextuais, em seguida, morfológico-gramaticais, irregularidade e, por fim, as regularidades diretas. Chamou-nos a atenção que essa última foi inexpressiva mesmo no 1º ano, momento da escolarização em que as trocas p/b; t/d; f/v são mais frequentes.

Em relação à gramática, destacamos, como esperado, menor ênfase na turma de 1º ano, visto que o enfoque recaiu sobre o sistema de escrita alfabética, conforme assinalamos anteriormente. Já nas turmas de 2º e 3º anos, foi possível verificar a abordagem às classes de palavras, bem como a aspectos importantes da língua, tais como: paragrafação, pontuação, concordância verbo-nominal.

Foi possível verificar, no trato com esses diferentes objetos de saber, alguns arranjos em sala de aula (CHARTIER, 2007), embora tenha predominado o encaminhamento no grande grupo. Sublinhamos, também, a participação ativa dos estudantes nas diferentes situações propostas pelas docentes, porém, nem sempre, no desfecho da atividade, essas colocações estudantis tenham sido consideradas.

Foram vários os materiais didáticos utilizados, incluindo o livro adotado pela instituição. Em escolas do Distrito Federal, parece ser recorrente o uso de folhas soltas xerocadas, o que tira de cena a importância do trabalho com os diferentes suportes.

Sobre o quesito da progressão, foi possível, conforme acenaram nossos dados, verificar esse aspecto, considerando, claro, as singularidades de cada turma. Resguardadas as peculiaridades formativas, de atuação e expertise construídas ao longo da carreira, foi possível apreendermos implicações do PNAIC nas turmas acompanhadas, conferindo ao programa lugar/espço nas práticas didático-pedagógicas.

Entendemos que permanências nas práticas docentes em relação ao curso de formação do PNAIC, consistiram nos momentos em que as professoras propuseram atividades voltadas a assegurar a progressão das metas considerando o ciclo (1º, 2º e 3º anos). Além desses aspectos, nas ocasiões em que percebemos

a inter-relação entre alfabetização e letramento por meio do enfoque dado à leitura deleite; rotina; trabalho com gêneros textuais; sistematização do sistema de escrita alfabética, entre outros.

Por meio das aulas acompanhadas, pudemos observar, nas práticas das três docentes, o investimento em atividades que estimulavam a capacidade de incursão dos estudantes na área da linguagem de maneira vertical e significativa. O uso de jogos se fez bastante presente, o que tornou as aulas mais lúdicas e, conseqüentemente, mais prazerosas.

No entanto, quando passamos a analisar as falas das professoras, percebemos o descontentamento em relação ao curso de formação do Pacto quanto ao atendimento, alcance das crianças com necessidades educativas especiais. Apontaram a fetichização dos problemas educacionais, responsabilizando os professores pelos resultados. Citaram questões como a heterogeneidade em sala de aula, no caso, os alunos ainda sendo vistos como homogêneos e não como sujeitos reais.

Embora tenhamos, no período de produção de dados, bem como de sua retomada no capítulo das análises, aspectos defendidos pelo Pacto nas salas de aula acompanhadas, a mesclagem com outras propostas ficava mais evidente, considerando a descontinuidade oficial dessa proposta. O cenário deu lugar para programas, tais como: O mais Educação, Tempo de aprender que, oficialmente, vem se impondo aos sistemas de ensino. Nossa pesquisa apontou, entretanto, que a mobilização de saberes da ação confere certa autonomia à prática docente no espaço público e que, no caso desse estudo, as escolhas didáticas e pedagógicas se aproximaram muito mais do Pacto.

Inferimos que essa ruptura impactou, negativamente, no fazer pedagógico delas, uma vez que citaram que sentiam falta de materiais de linguagem e matemática que confeccionavam no PNAIC. Assinalaram, ainda, que recorriam às caixas de jogos disponibilizados à época. Além disso, indicaram a necessidade de um aprofundamento teórico aliado à prática para aprimorar as práticas pedagógicas.

Apontamos como desafios do PNAIC oferecer uma aprendizagem com critérios de equidade para toda a população, independente do status social; superar os desafios enfrentados pela educação brasileira, investimento em acompanhamento do PNAIC nas escolas; subsidiar os professores por meio de trabalho articulado, alcançando as crianças com necessidades educativas

específicas, uma vez que os/as cursistas não demonstravam interesse, segundo fala das professoras, em relação à educação inclusiva.

Remetendo-nos ao título do estudo em tela, em que nos propomos a analisar rupturas e/ou permanências no concernente ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em práticas alfabetizadoras, bem como considerando as reflexões teóricas tecidas e os dados analisados, foi possível apreender, nas escolhas didáticas e pedagógicas, mais aproximações com a proposta se compararmos com rupturas. De fato, o PNAIC vinha exercendo influência nas práticas.

Aspectos, tais como: progressão dos saberes/atividades ao longo do ciclo, agrupamentos variados, inserção dos estudantes, conferindo um protagonismo na construção do conhecimento, foram alguns dos aspectos observados.

Consideramos relevante que esse debate prossiga, sobretudo em tempos tão obscuros que parecem ignorar tudo o que fora construído no campo da alfabetização ao longo dos anos, remontando, inclusive, a propostas do século XIX, como o método fônico que, junto com os demais métodos tradicionais (sintéticos e analíticos), ignoram os sujeitos envolvidos, bem como a epistemologia dos objetos de saber que constituem o campo.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Esquecer para lembrar**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa, formação e prática docente**. In: André, M. (org.) O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores. Campinas, Papirus, 2012.
- ASTOLFI, Jean Pierre. **L'erreur, um outilpourenseigner**. 4. ed. Yssy-les-Moulineaux: ESF, 2006.
- AUSUBEL, David; NOVAK, Joseph e HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro, Interamericana. Tradução Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana Ltda, 2º Ed., 1980.
- AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de Implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando Alves dos (et. al.). **Políticas públicas e gestão local**: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BARBOSA, Ana Mãe. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Laurence Bardino. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições, 2016.
- BÍBLIA. Português. **Bíblia Sagrada Ave-Maria**. 100. ed. São Paulo: Editora Ave-Maria, 1957, (impressão 2017). 1655p.
- BOMTEMPO, Luzia. **Alfabetização com Sucesso**. 2ª. ed. Contagem: Oficina Editorial, 2003.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. A diversidade linguística do Brasil e a escola. In: **Salto para o futuro - Português**: um nome, muitas línguas - Ano XVIII boletim 08maio de 2008.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Leitura e Mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. **Em busca da construção de Sentidos**: o trabalho de leitura e produção de textos na alfabetização. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza (org.). **Leitura e produção de**

textos na alfabetização. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRANDÃO Ana Carolina; ROSA, Ester Calland. **Ler e escrever na educação infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; **O ensino da compreensão e a formação do leitor**: explorando estratégias de leitura. In: SOUZA, Ivane Pedrosa de; BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo (org.). Práticas de leitura no ensino fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996, Seção I, p. 27-833.

BRASIL. Senado Federal (1988). **Constituição Federativa da República do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Atualizado em jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação Professores Alfabetizadores**. Documento de Apresentação. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação Professores Alfabetizadores**. Módulo I. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2006.

BRASIL. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica**: Orientações Gerais - Objetivos Diretrizes Funcionamento. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Guia do Pró-Letramento**. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética. Unidade 03. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2012a.

BRASIL. Pró - Letramento: **Programa de Formação Continuada de Professores alfabetizadores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental**: alfabetização e linguagem. Edição revisada e ampliada. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2012b.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador.** Caderno de Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação de professores no PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Caderno de Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização.** Brasília, 2012a.

BRASIL. **Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa.** Ministério da Educação, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional, - Brasília: MEC, SEB, 2014.**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Caderno de Apresentação. Brasília, 2014a.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade nos ciclos de Alfabetização.** Caderno de Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Guia de livros didáticos 2016: Alfabetização e letramento e língua portuguesa: ensino fundamental anos iniciais.** PNLD, Brasília: 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização.** Caderno 05. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Guia de livros didáticos 2019: Língua Portuguesa.** PNLD, Brasília: 2018.

CAMPO, Álvaro. Conto de fadas de Luiz Fernando Veríssimo: Conto de fada da mulher moderna, 2018. disponível em: <https://armazemdetexto.blogspot.com/2018/05/conto-conto-de-fada-da-mulher-moderna.html>. Acesso em: 08 out. 2020.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano.** Artes de fazer. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

CHAKUR Cilene Ribeiro de Sá Leite. Construtivismo e construção: conceitos-chave para compreender Piaget. *In: A desconstrução do Construtivismo na educação: crenças e equívocos de professores, autores e críticos*. São Paulo: Editora UNESP, 2014, pp. 16-25.

CHARTIER, Anne-Marie. **Ler e escrever: Entrando no mundo da escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

CHARTIER, Anne-Marie. Alfabetização e formação dos professores da escola primária. **Revista Brasileira de Educação**, n. 8, p. 4-12, mai/ago, 1998.

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Tradução Flávia Sarti e Teresa Van Acker. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

CHEVALLARD, Yves. **La Transposicion Didactica: Del saber sábio al saber enseñado**. Argentina: La Pensée Sauvage, 1991.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: Del saber sábio al saber enseñado**. Buneos Aires. Aique Grupo Editor, 2005.

CORTESÃO, Luiza. **Projeto, interface de expectativas e de intervenção**. 3. Editora: Porto, Leituras comentadas, Brasília:1993.

COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da; BILRO, FabriniKatrine da Silva. **O que é ensinar a oralidade?** Análise de proposições didáticas apresentadas em livros destinados aos anos iniciais da educação básica. EDUR. Educação em Revista. 2018, 34: e 165712.

CUNHA, Jorge Luiz (org.) **Escola, culturas e saberes**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

DANTAS, Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto. **As relações entre os saberes pedagógicos do formador na formação docente**. 2007.144f. Tese (Doutorado em Educação) – no Programa de Pós-Graduação em Ensino - PPGE na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2007.

DISTRITO FEDERAL. **Bloco Inicial de Alfabetização: O desafio da mudança**. Brasília: Secretaria de educação do Distrito Federal, 2009.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **GUIA PRÁTICO: Organização Escolar em Ciclos para as Aprendizagens**. Brasília, 2009.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens: BIA e 2º Bloco**. Brasília: 2013.

DIAS, Rachel Alice Mendes da Silva. **Letramento e alfabetização: repensando a prática pedagógica de ensino da escrita com foco nos programas pró-letramento e PNAIC**. (Dissertação) Mestrado em Educação. Universidade Federal do Norte Fluminense, 2014. 94f.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

FRANCO, Vieira Amorim Maira. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: os discursos dos professores sobre a efetividade da formação continuada na prática pedagógica. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília, 2017. 154p.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Edição comemorativa dos 20 anos de publicação. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FONTES, Geysa Paula Castor da Silva. **Leitura e escrita no final do ciclo de alfabetização**: uma interface com a proposta de letramento do PNAIC. 2015. (Dissertação) Mestrado em Educação, Mamanguape, 2015. 153f.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**. 1º ed. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógica. São Paulo: Moderna, 2003.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GIARDINI, Bárbara Lima. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**: Caminhos percorridos pelo programa e opiniões de professores alfabetizadores sobre a formação docente. 2016. (Tese) Doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2016. 287f.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Rosemare Vieira. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**: ressignificando a alfabetização? (Dissertação) Mestrado em Linguística e Ensino. Programa de Pós- Graduação Mestrado Profissional em Linguística e Ensino - MPLE, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, 2016. 107f.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas: Pontes: Unicamp, 1993.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitura: Aspectos cognitivos da Leitura**. 9. ed. Campinas: Pontes, 2004.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 2013a.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 16.ed. Campinas: Pontes Editores, 2016.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**.Org. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane. (Org.). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2012.

LEITE, Élia Aparecida Samuel. **Alfabetização e Letramento: Desafios e Possibilidades de uma Escola Pública Municipal a Partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. (Dissertação) Mestrado Profissional, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014. 141.p.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LOPES, Kelly Cristina Pereira. **As repercussões do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na ótica de docentes**. Mestrado em Educação (Dissertação) na Universidade Federal de Minas Gerais, 2019. 201.p.

LUCCA, Tatiana Andrade Fernandes de. **A Contribuição da Formação do PNAIC para a Prática de Professores Alfabetizadores do Município de Rio Claro - SP**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2018.174f.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga. **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papyrus, 2001.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Caderno Pesquisa**. [online]. vol.35, n.125, pp.81-109, 2005.

MABILIA, Ana Paula. **Formação continuada de professores para atender ao Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa no Município de Lages-SC**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense - Uniplac, Lages, 2017. 142f.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. **Por uma pedagogia do oral**. Signum: estudos da linguagem. Londrina, v.11, nº 2, 2008.

MAINARDES, Jefferson. **A organização da escolaridade em ciclos:** ainda um desafio para os sistemas de ensino. *In:* FRANCO, C. (org.). Avaliação, Avaliação, ciclos e promoção na educação. Ciclos e promoção na educação Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 35-54.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem.** São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, Jefferson. **Escola em Ciclos:** Fundamentos e debates. São Paulo: Cortez, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Beth; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Formas de observação da oralidade e da escrita em gêneros diversos. *In:* MARCUSCHI, Luiz Antônio e DIONÍSIO; Ângela Paiva (org.). **Fala e escrita.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. *In:* RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. (Org.) **Língua Portuguesa:** Ensino Fundamental. Coleção Explorando o Ensino; vol.19. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010 (p. 65-84).

MARCUSCHI Luiz Antônio; HOFFNAGEL, Judith. A escrita nos contextos dos usos linguísticos: caracterizando a escrita. *In:* MARCUSCHI, Luiz Antônio.; DIONÍSIO, Ângela Paiva. (Org.) **Fala e Escrita.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita:** atividades de recontextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

MESSORA, Gisele Pedrosa de Almeida. **A formação de professores alfabetizadores dentro do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012-2013):** propostas, desenvolvimento e repercussões na prática docente. Mestrado em Educação (Dissertação) na Universidade Nove de Julho, 2018. 203f.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetização: **apropriação do sistema de escrita alfabética.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, Artur Gomes de. Mostro à solta ou... "Análise Linguística" na escola: **apropriações de professoras das séries iniciais ante as novas prescrições para o ensino de "Gramática"**. Anais da 25a Reunião Anual da ANPEd. Caxambu: ANPEd, 2002.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: Ensinar e aprender**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2009.

MORAIS, Artur Gomes de. **O Aprendizado Ortografia**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência Fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MORAIS, Artur Gomes de. A norma ortográfica do português: o que é? Para que serve? Como está organizada? *In*: SILVA, Alexsandro da; (Org.) Alexsandro da Silva; Artur Gomes de Moraes; Kátia Leal Reis de Melo. **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MORAIS, Artur Gomes de. O diagnóstico como instrumento para o planejamento do ensino de ortografia. *In*: SILVA, Alexsandro da. (Org.) SILVA, Alexsandro da; MORAIS, Artur Gomes de; MELO, Kátia Leal Reis de. **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexsandro da; NASCIMENTO, Gabryella Silva do. Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2020.

MOREIRA, Antonio Moreira. Teoria da Aprendizagem significativa de Ausubel. *In*: MOREIRA, Antonio Moreira. **Teorias de Aprendizagem**. EPU: São Paulo, 1999.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**: Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul. Dez. 2014.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da Alfabetização**. São Paulo: Unesp, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: Conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 15, n. 44, maio/agosto, 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Alfabetização no Brasil: Uma história de sua história**. 2. ed. São Paulo. Marília: Oficina Universitária, 2012.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e formação docente. *In*: NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**, do mesmo autor. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. *In* NÓVOA, Antônio (org.) **Vida de professores**. Portugal: Editora Porto, 1992.

OLIVEIRA, Marineiva Moro Campos de. **Concepções e fundamentos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e seus desdobramentos na formação de alfabetizadores na perspectiva de uma alfabetização emancipatória em Xaxim/SC**. Mestrado em Educação (Dissertação) na Universidade Estadual do Oeste do Paraná Francisco Beltrão, 2016. 181f.

OLIVEIRA-MENDES, Solange. Alves; MORAIS, Athur. Gomes. O tratamento da heterogeneidade no 1º ciclo: o que tem sido (im)possível fazer na sala de aula. *In*: SILVA, Magna do Carmo.; CABRAL, Ana Catarina dos Santos Pereira (org.). **Práticas de alfabetização: processos de ensino e aprendizagem**. Recife: Ed. UFPE, 2020.

OLIVEIRA, Solange Alves. **O ensino e a avaliação do Sistema de Escrita Alfabética numa escolarização organizada em ciclos**. Recife, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2005.

OLIVEIRA, Solange Alves de. **Progressão das atividades de língua portuguesa e o tratamento dado a heterogeneidade das aprendizagens: Um estudo da prática docente no contexto dos ciclos**. 2010. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2010.

PENNA, Maura. **O papel da arte na educação básica**. *In*: PEREGRINO, Yara Rosas (Coord.) et al. *Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa: Editora Universitária, 1995. Disponível em: [www.ccta.ufpb.br/pesquisarte/Masters/da\\_camiseta.pdf](http://www.ccta.ufpb.br/pesquisarte/Masters/da_camiseta.pdf). Acesso em: março de 2015.

PEREIRA, Cláudia Justus Torres. **A Formação do Professor Alfabetizador: desafios e possibilidades na construção da prática docente**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal De Rondônia – Unir. Porto Velho Rondônia, 2012. 130f.

PERFEITO, Márcia Vânia Silvério. **Entre o prescrito e o vivido: as artes de fazer e a progressão do ensino da leitura e da escrita no Bloco Inicial de Alfabetização**. Mestrado em Educação. Universidade de Brasília. Distrito Federal, 2019. 241f.

PERRENOUD, Philippe. Não mexam na minha avaliação! Para uma aprendizagem sistêmica da mudança pedagógica. *In*: ESTRELA, A.; NÓVOA, Antônio. **Avaliações em educação: novas perspectivas**. Porto: Porto Editora, 1993, p.173.

RIOS, Rosana. **Jacaré de Papo Amarelo**. Editora: Scipione, 1992.

ROMANOWSKI, Joana. Paulin.; ENS, Romilda. Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte”**. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set. 2006.

SHIMAZAKI, Elsa Midori; MENEGASSI, Renilson José. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 199-213, jan. /Abr. 2016. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em 02.09.2020.

SILVA, Alexsandro da; MORAIS, Arthur Gomes. Brincando e aprendendo: os jogos com palavras no processo de alfabetização. In LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Alexsandro da. **Recursos didáticos e ensino de língua portuguesa: computadores, livros e muito mais**. Curitiba: Editora CRV, 2011.

SILVA, Alexsandro da.; OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves. A criança, a educação infantil e o ensino fundamental de nove anos. In: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A criança no ciclo de alfabetização**. Caderno 02/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015.

SILVA; Alexsandro da. A aprendizagem e o ensino da pontuação. In: SILVA, Alexsandro; PESSOA, Ana Cláudia; LIMA, Ana. **Ensino de gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SILVA, Alexsandro; PESSOA, Ana Cláudia. LIMA, Ana. **Ensino de gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SIQUEIRA, Maria Aparecida de Oliveira. **Alfabetização e letramento em salas multifases da educação do campo, no contexto do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. (Dissertação) Mestrado em Educação. Universidade Federal De Mato Grosso, 2016.192f.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. Editora: Ática, 1986.

SOARES, Magda. Concepções de Linguagem e o Ensino de Língua Portuguesa. In: BASTOS, Neusa (org.). **Língua Portuguesa: História, Perspectivas, Ensino**. São Paulo: EDUC, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Luísa Ducla. **Trava-línguas**. Coletânea de trava-línguas. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/trava-linguas>. Acesso em: 22 jul. 2020.

SOUSA, Leilane; BARROSO, Maria. **Pesquisa etnográfica**: evolução e contribuição para a enfermagem. Revista de Enfermagem Anna Nery. Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, mar. 2008.

ROMMY, Salomão. **A formação continuada de professores alfabetizadores**: do pró-letramento ao PNAIC. (Dissertação) Mestrado em Educação. Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2014. 117f.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

ZABALA, Antônio. **A Prática Educativa**: Como ensinar. Tradução Ernani Fonseca .Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

SCHNEUWLY, Bernard. *Le langage écrit chez l'enfant: la production de textes informatifs et argumentatifs*. Paris: Delachaux&Niestlé, 1998.

SZYMANSKI, Heloisa. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Plano, 2002.

**APÊNDICE A**  
**QUESTÕES PARA A ENTREVISTA SEMESTRATURADA**  
**(Realizada no 1º Semestre letivo - 2019)**

1. A quanto tempo atua como alfabetizador (a) na rede pública de educação da SEEDF?
2. Na sua opinião, o que caracteriza hoje a alfabetização? Quando podemos afirmar que um estudante está alfabetizado?
3. Fale um pouco das atividades voltadas para a alfabetização que costuma propor em sala de aula. E sobre o letramento, o que, no seu entendimento, o caracteriza? Comente um pouco sobre as atividades de letramento que costuma trabalhar com seus estudantes.
4. No seu entendimento, o que é alfabetizar letrando? É possível colocar em prática essa perspectiva? De que modo? Dê exemplos de atividades que costuma explorar com sua turma.
5. Existe, na sua opinião, uma idade certa para se alfabetizar? Qual? Comente.
6. Quais os programas de formação do professor alfabetizador que participou?
7. Na sua compreensão, qual (ou quais) contribuiu/contribuíram para sua prática pedagógica? Ao pensar/refletir sobre outros programas de formação continuada na alfabetização, em que o PNAIC se diferencia?
8. Participou de algum curso do PNAIC ofertado pela SEEDF?  
Caso tenha participado de algum curso do PNAIC, em que ele contribuiu para sua formação continuada, enquanto professora alfabetizadora?
9. O que mudou em sua prática, após a vivência/participação da formação do PNAIC? Quais os resultados produzidos, em sala de aula, após a participação no curso do PNAIC?
10. Como são feitos os encaminhamentos didáticos em na sala de aula?
11. Quais as metodologias que utiliza para os alunos se apropriarem do Sistema Notacional Alfabética?
12. No seu ponto de vista, o PNAIC trouxe contribuições para a alfabetização na idade certa?
13. Qual seu entendimento da alfabetização em ciclo? E quanto as metas definidas para cada ano?
14. É possível, em sua opinião, assegurar as metas/expectativas de aprendizagem previstas para cada ano do ciclo? E em sua turma, especificamente?
15. Para você, na escola em que atua, há um trabalho articulado que assegure o que foi aprendido na formação do PNAIC?
16. Como vê o término do programa no Brasil e na rede em que atua, em particular? A propósito, o Mais Alfabetização foi implantado, qual sua avaliação desse programa?
17. Quais os desafios da atualidade para o professor alfabetizador, tendo em vista as diversidades em sala de aula?
18. O que falta, em sua compreensão, para que o estudante seja alfabetização no primeiro ciclo:

## APÊNDICE B

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação (DPP)  
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)  
Faculdade de Educação (FE)



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a), você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa “Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa: rupturas e permanências e nas práticas de ensino de língua portuguesa”, realizada pela aluna Maria Djanira Vieira Vasconcelos – mat. 18/0144022, orientada pela prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Solange Alves de Oliveira Mendes. O objetivo deste estudo visa “analisar alguns dos impactos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) nas práticas de ensino de língua portuguesa de docentes de uma escola pública da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEEDF), atuantes no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA)”. Sua participação nesta pesquisa consistirá em: participar de questionário, entrevista e observação. Esta pesquisa tem como previsão ser realizada por um período de seis meses, divididos entre o primeiro e segundo semestres, e nossa intenção não é atrapalhar a rotina da Instituição e sim, de modo discreto, analisar o cotidiano escolar. Logo abaixo você deverá assinalar seu consentimento ou não para a sua participação. Em caso afirmativo, você estará cedendo os direitos à pesquisadora para o uso das informações que serão analisadas na pesquisa, bem como as publicações advindas desse processo. A qualquer momento você pode desistir de sua participação. Para isso basta apenas nos informar, pois assim os dados serão desconsiderados. Sua recusa não trará qualquer prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a Instituição. Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. **Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.** As informações obtidas serão analisadas em conjunto pelos pesquisadores, **não sendo divulgada a identificação de nenhum participante nem da escola campo de pesquisa.** Para qualquer esclarecimento, seguem os contatos das pesquisadoras.

Solange Alves de Oliveira Mendes [solangealvesdeoliveira@gmail.com](mailto:solangealvesdeoliveira@gmail.com)

Maria Djanira Vieira Vasconcelos [mdjanira16@gmail.com](mailto:mdjanira16@gmail.com)

**Concordo em participar desta pesquisa**

**Não concordo em participar desta pesquisa**

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

CPF: \_\_\_\_\_

DATA: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Agradecemos sua colaboração!  
Brasília, março de 2019.

## APÊNDICE C – OBSERVAÇÃO NO BIA

Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação (DPP)  
 Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)  
 Faculdade de Educação (FE)  
 Universidade de Brasília (UnB)



**Tema da pesquisa:** Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa: rupturas e permanências na prática docente

**Mestranda:** Maria Djanira Vieira Vasconcelos

**Orientadora:** Solange Alves de Oliveira Mendes

### OBSERVAÇÃO NO BIA

**Nome do professor:** \_\_\_\_\_ **Idade:** \_\_\_\_\_

**Ano\turma:** \_\_\_\_\_ **Naturalidade:** \_\_\_\_\_

**Cidade onde reside:** \_\_\_\_\_

### Roteiro de Observação

1. Encaminhamentos didáticos adotados em sala de aula: trabalho no grande grupo? Em pequenos grupos? Em duplas? Individualmente?

➤ **Atividades de língua portuguesa propostas**

2. Atividades de leitura de textos;
3. Atividades de compreensão de textos;
4. Atividades de produção de textos;
5. Atividades de escrita alfabética;
6. Atividades de oralidade;
7. Atividade de ortografia;
8. Atividade de gramática;
9. Progressão dessas atividades ao longo do BIA (observar se há diferenças entre as atividades de língua no primeiro, segundo e terceiro anos).
10. Tratamento do erro na sala de aula.
11. Tratamento da heterogeneidade na sala de aula.
12. Interação professor-aluno; aluno-aluno.