

PUCRS

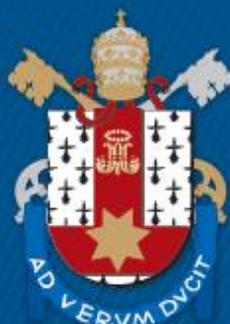
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MELINA BORGES OMITTO

**PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO EM CONTEXTOS DE 1º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: RETRATOS DE UM CENÁRIO ESCOLAR PÚBLICO ESTADUAL E UM
MUNICIPAL**

Porto Alegre
2019

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

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

MELINA BORGES OMITTO

**PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO EM CONTEXTOS DE 1º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: RETRATOS DE UM CENÁRIO ESCOLAR PÚBLICO
ESTADUAL E UM MUNICIPAL**

Porto Alegre
2019

MELINA BORGES OMITTO

**PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO EM CONTEXTOS DE 1º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: RETRATOS DE UM CENÁRIO ESCOLAR PÚBLICO
ESTADUAL E UM MUNICIPAL**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção de título de Mestre em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação, da Escola de Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof.º Drª. Maria Inês Côrte Vitória

Porto Alegre
2019

Ficha Catalográfica

O55p Omitto, Melina Borges

Práticas de alfabetização em contextos de 1º ano do Ensino Fundamental :
retratos de um cenário escolar público estadual e um municipal / Melina
Borges Omitto . – 2019.

114.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação,
PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inês Côrte Vitória.

1. Ensino Fundamental. 2. Práticas Pedagógicas. 3. Alfabetização. 4. Leitura e
Escrita. 5. Formação de Professores. I. Vitória, Maria Inês Côrte. II.
Título.

MELINA BORGES OMITTO

**PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO EM CONTEXTOS DE 1º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: RETRATOS DE UM CENÁRIO ESCOLAR PÚBLICO
ESTADUAL E UM MUNICIPAL**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção de título de Mestre em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação, da Escola de Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em: ____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a. Dr.^a. Maria Inês Côrte Vitória - PUCRS

Prof.^a Dr.^a Darli Collares – UFRGS

Prof.^a. Dr.^a. Valderez Marina do Rosário Lima – PUCRS

Prof.^a. Dr.^a. Síntia Lúcia Faé Ebert – PUCRS

Porto Alegre
2019

Dedico este trabalho ao meu marido e aos meus pais que tanto incentivaram meu crescimento pessoal e profissional. Também a todos aqueles que acreditam que os atos de ler e de escrever podem transformar o mundo.

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão em primeiro lugar a Deus, pois até aqui me ajudou e me sustentou...

Aos meus pais, Roberto e Nilce, por sempre acreditarem e investirem em mim, abdicando, muitas vezes, de seus próprios sonhos, para que eu pudesse realizar os meus. Não poderia deixar de mencionar a digitação do diário de campo feita por minha sempre companheira e mãe...

Ao Maurício, meu esposo, por continuar fiel ao nosso lema “Parceria lado a lado”, compreendendo meus momentos de angústia, valorizando os de superação e vibrando com os de sucesso. Sem você e sua cumplicidade incondicional, ser mestre não seria possível! Responsável também pela minha vinda ao Rio Grande do Sul, possibilitando-me a dedicação exclusiva ao Mestrado em Educação.

À professora Maria Inês, pela sua orientação e oportunidades de aprendizado.

Aos colegas do Mestrado, pela disponibilidade, companheirismo e bom humor, tornando tudo mais leve.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, pelas aulas que contribuíram significativamente para meu crescimento acadêmico e profissional.

Aos professores da banca de qualificação, por suas valiosas contribuições.

À minha querida tia Lenice, pelos apontamentos e revisões relevantes. Sinto-me grata e privilegiada pela proximidade nos últimos meses. Desde a infância, quando brincava em seu quarto com seus livros e mapas, eu já a admirava. Hoje, admiro ainda mais.

Às professoras das escolas investigadas, pelas prestezas e paixão pela Educação Básica.

Aos alunos que participaram indiretamente da pesquisa, mesmo não sendo objeto desse estudo, por seus afetos genuínos que tornaram a investigação mais prazerosa.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela concessão da bolsa de estudos.

Sou grata a todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte desta importante etapa da minha trajetória acadêmica.

*Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem
aprender a fazer o próprio caminho caminhando,
refazendo e retocando o
sonho pelo qual se pôs a caminhar.*

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa insere-se na linha de Formação, Políticas e Práticas em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PPGEdu/PUCRS). Tem por objetivo investigar quais são as práticas pedagógicas utilizadas e consideradas como potencializadoras e/ou limitadoras em contextos de alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental em duas escolas públicas da Região Metropolitana de Porto Alegre. Trata-se de analisar práticas pedagógicas alfabetizadoras na Educação Pública. As duas escolas públicas escolhidas apresentaram não só destaque positivo no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), como também relevância de demandas no município. Além da análise do marco legal, o referencial teórico fundamenta-se em Emília Ferreiro e Ana Teberosky, (1985) Magda Soares (2017), Paulo Freire (1979), Piaget (1972), Vygotsky (1991), Fernando Becker (1993) e Piccoli e Camini (2012). A metodologia seguiu os princípios da pesquisa qualitativa, adotando como instrumentos para a coleta de dados a observação simples, a pesquisa documental e entrevistas. Os participantes foram os professores alfabetizadores das duas instituições de ensino. A análise dos dados se deu à luz dos princípios da Análise Textual Discursiva (Moraes e Galiazzi, 2011). A pesquisa abordou também as proposições legais como princípios norteadores no trabalho com a leitura e com a escrita; o que os professores adotam como práticas pedagógicas e as respectivas epistemologias que subjazem a estas práticas. Outro foco de investigação consistiu em apresentar um “retrato” revelando os pontos de convergência e de divergência evidenciados nestas instituições de ensino público. Como resultados, identificamos que ambos cenários possuem práticas – com foco no planejamento, nas atividades e nas intervenções – que potencializam e limitam a alfabetização das crianças. Diante disso, sinalizamos a necessidade e urgência de valorização e investimentos na formação continuada dos professores, a fim de atender necessidades de sua qualificação contínua.

Palavras-chave: Ensino Fundamental; Práticas Pedagógicas; Alfabetização; Leitura e Escrita; Formação de Professores.

ABSTRACT

This research is inserted in the line of Formation, Practical Politics and in Education of the Program of After-Graduation in Education of the School of Humanities of the Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul (PPGEdu / PUCRS). It has been the objective to investigate which practical pedagogical are used and considered the potencializadoras and / or the limiter ones in contexts of alphabetization in 1st year of Basic Teaching in two public schools of the Region Metropolitan of Porto Alegre. It is treated to analyze practical pedagogical literacy teachers in the Public Education. The two chosen public schools have not only been presented positive in the Index of Development of Basic Education (IDEB), as well as relevance of demands in the city. In addition to the analysis of the legal framework, the theoretical framework is based on Emília Ferreiro and Ana Teberosky, (1985) Magda Soares (2017), Paulo Freire (1979), Piaget (1972), Vygotsky (1991), Fernando Becker and Luciana Piccoli and Patrícia Camini (2012).The methodology followed the principles of the qualitative research, adopting the instruments for the collection of data the simple comment, the documentary research and interviews. The participants had been the literacy teachers of the two institutions of education. The analysis of the data if given to the light of the principles of Literal Analysis Discursiva (Moraes and Galiazzi, 2011). The research also approached the legal proposals in the work with the reading and the writing; what the professors adopt the practical pedagogical and the respective epistemologies that underlie to these practical. Another focus of inquiry consisted of presenting a "picture" disclosing the points of evident convergence and divergence in these institutions of public education. The results, we identify that both scenes possess practical - with focus in the planning, the activities and the interventions - that they potentiate and they limit the literacy of the children. Therefore, we indicate the necessity and urgency of valorization and investments in the continuous training of teachers, in order to meet the needs of their continuous qualification.

Keywords: Elementary School; Pedagogical Practices; Literacy; Reading and Writing; Teacher Training.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANPED - Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação.
- ATD - Análise Textual Discursiva
- A20 - Nomenclatura utilizada na rede municipal de Porto Alegre equivalente ao 2 ano do sistema seriado do Ensino Fundamental.
- BACLE - Bateria de Avaliação de Competências iniciais para Leitura e Escrita
- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- B10 - Nomenclatura utilizada na rede municipal de Porto Alegre equivalente ao 4 ano do sistema seriado do Ensino Fundamental.
- CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
- CEP - Conselho de Ética na Pesquisa
- DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais
- EJA - Educação de Jovens e Adultos
- IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
- IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
- METROCAMP - Faculdades Metropolitanas de Campinas
- PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PNAIC - Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
- PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático
- PPP - Projeto Político Pedagógico
- PUCCAMP - Pontifícia Universidade Católica de Campinas
- PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
- SIPESQ - Sistema de Pesquisa da PUCRS
- SUS - Sistema Único de Saúde
- TDICs - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
- UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
- UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos
- ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 - Aspectos evidenciados no PPP da escola segundo a pesquisadora..... | 53 |
| Quadro 2 - Quadro organizado pela pesquisadora a partir de elemetos evidenciados no PPP da escola | 56 |
| Quadro 3 - Roteiro para entrevista com professores alfabetizadores..... | 58 |
| Quadro 4 - Síntese dos instrumentos para a coleta de dados | 59 |
| Quadro 5 - Organização das unidades de sentido a partir da coleta de dados..... | 61 |
| Quadro 6 - Práticas relacionadas ao planejamento dos sujeitos investigados..... | 69 |
| Quadro 7 - Práticas relacionadas à proposição de atividades dos sujeitos investigados | 73 |
| Quadro 8 - Práticas relacionadas à intervenção docente dos sujeitos investigados. | 83 |
| Quadro 9 - Práticas que divergem e convergem nos cenários observados | 87 |

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|----|
| Figura 1 - Conceitos e referências sobre concepções epistemológicas | 40 |
| Figura 2 - Atividade de cunho empirista | 42 |
| Figura 3 - Atividade de cunho apriorista..... | 44 |
| Figura 4 - Atividade de cunho interacionista | 47 |
| Figura 5 - Prédio onde se localizam os 1º anos..... | 52 |
| Figura 6 - Praça/parque da escola | 52 |
| Figura 7 - Cédula para escolha do tema do projeto para os 1º anos..... | 54 |
| Figura 8 - Hall de entrada com exposição dos trabalhos dos alunos | 55 |
| Figura 9 - Organização do corpus de análise e criação de códigos | 61 |
| Figura 10 - Alfabeto dos super-heróis confeccionado pela professora..... | 79 |
| Figura 11 - Livro didático adotado e atividade proposta..... | 81 |

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 - Teses e dissertações sobre “Práticas em leitura e escrita no primeiro ano do Ensino Fundamental”, IBICT, 2013-2018..... | 21 |
| Tabela 2 - Categorias, subcategorias e número de unidades de análise obtidas - IBICT, 2013-2018 | 22 |
| Gráfico 1 - Quantidade de pesquisas por nível - IBICT, 2013-2018 | 28 |
| Gráfico 2 - Pesquisas científicas produzidas por ano - IBICT, 2013-2018 | 29 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA TRAJETÓRIA DA PESQUISA E DA PESQUISADORA | 15 |
| 1.1 A CONSTRUÇÃO DO ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM LEITURA E ESCRITA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL..... | 20 |
| 1.2 O PROBLEMA DE PESQUISA E AS QUESTÕES NORTEADORAS | 29 |
| 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 32 |
| 2.1 MARCO LEGAL E MARCO TEÓRICO: PROCESSOS DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL | 32 |
| 2.2 CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E RESPECTIVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: REPRESENTAÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS NA ALFABETIZAÇÃO | 40 |
| 2.2.1 Empirismo..... | 41 |
| 2.2.2 Apriorismo | 43 |
| 2.2.3 Interacionismo | 45 |
| 3 METODOLOGIA | 49 |
| 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA..... | 49 |
| 3.2 CENÁRIOS DA PESQUISA..... | 50 |
| 3.3 SUJEITOS DA PESQUISA | 56 |
| 3.4 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS | 57 |
| 3.5 CUIDADOS ÉTICOS NA PESQUISA..... | 59 |
| 3.6 ANÁLISE DOS DADOS | 60 |
| 4 REVELAÇÕES DO FILME: ENTRE IMAGENS NÍTIDAS E OUTRAS NEM TANTO, OS ACHADOS DA INVESTIGAÇÃO | 63 |
| 4.1 PERFIL DO DOCENTE ALFABETIZADOR | 63 |
| 4.2 PRÁTICAS EM ALFABETIZAÇÃO..... | 66 |
| 4.2.1 Foco no planejamento | 67 |
| 4.2.2 Foco nas atividades | 72 |
| 4.2.3 Foco nas intervenções..... | 82 |
| 4.2.4 Convergências e divergências entre as práticas adotadas nos cenários investigados..... | 87 |
| 4.3 CONTEXTOS ALFABETIZADORES..... | 90 |

| | |
|--|------------|
| 4.4 LIMITES E POSSIBILIDADES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO..... | 93 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 97 |
| REFERÊNCIAS | 103 |
| APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO | 111 |
| APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 112 |
| APÊNDICE C – CARTA DE ACEITE DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA | 114 |

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA TRAJETÓRIA DA PESQUISA E DA PESQUISADORA

Eis uma breve reflexão sobre minha trajetória acadêmica, uma vez que o exercício de escrever sobre si, de pensar sobre sua caminhada, escolhas, erros e acertos não deixa de ser uma experiência rica do ponto de vista psicológico. Trata-se de um exercício memorialístico. Faço minhas as palavras do poeta mineiro Carlos Drummond de Andrade “Palavras, palavras, se me desafia, aceito o combate.” (Andrade, 2006, p 100).

Minha infância se passou em Minas Gerais e São Paulo. Estudei sempre em escolas públicas. Em meados de 1998, adolescente, às vésperas do chamado “Vestibulinho” para ingressar em escolas técnicas, fui acometida por uma doença grave. Apesar do coma e da septicemia – uma infecção generalizada em todos os órgãos – a meningite não deixou nenhuma sequela.

Pouco tempo depois, tive a oportunidade de selecionar três escolas técnicas onde eu pudesse continuar meus estudos. Nessa ocasião, meus pais e eu acreditávamos que seria melhor fazer um curso técnico ao invés de me matricular em alguma escola de Ensino Médio Público Regular. Fui aprovada no Colégio Técnico da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) na cidade de Limeira e no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) em Campinas.

Todavia, devido à dificuldade de custeio de meus estudos em outra cidade, optamos pelo CEFAM, instituição que apresentava um projeto educativo renomado, crítico e de boa aceitação, além de ser próximo de minha residência.

Durante o Magistério, muitas dúvidas, questionamentos e indagações inquietavam-me. Até então, ser educadora não era o meu desejo profissional nem tampouco o meu sonho. Pensei diversas vezes em desistir. No entanto, durante o curso, fui conhecendo e refletindo sobre teorias e práticas, analisando meus professores e as estratégias que eles utilizavam no ensino, conscientizando-me da importância da Educação para a sociedade e me encantando com o seu caráter político, crítico e transformador. Também confrontava o modelo tradicional em que fui alfabetizada com a formação emancipadora do curso. Tudo isso contribuiu para que eu pudesse entender que:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde, ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE, 1991, p. 58).

Em 2004 fui aprovada no curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCAMP). Interessei-me profundamente pela Educação Infantil e tive a oportunidade de aliar academia e mercado. Comecei a trabalhar em uma escola particular que atendia crianças desta modalidade de ensino. Confesso que me senti demasiadamente frustrada: era notória a valorização do cuidar em detrimento do educar. Tomei, portanto, a decisão de trabalhar na Rede Pública Estadual; entretanto, há anos em Campinas/SP não havia concurso público. Teria que começar como professora eventual em escolas estaduais.

Percorri as escolas circunvizinhas, logo vieram as convocações. Durante seis meses lecionei em escolas de Ensino Fundamental e me deparei com diferentes e assustadoras situações, que iam desde as precárias instalações até o descaso das escolas, professores, pais e alunos com a qualidade do ensino. Pensei que fosse encontrar satisfação no ensino privado, mas isso não aconteceu. Na Educação Pública Estadual também não houve êxito.

O que fazer? Resolvi inscrever-me em todos os concursos públicos municipais do Estado de São Paulo. Era uma alternativa que eu ainda não havia testado. Estávamos no ano de 2005 quando fui aprovada em concurso público na cidade de Jundiaí. A escola municipal em que fui trabalhar – sua estrutura, organização, projeto e práticas pedagógicas, alunos, comunidade – era tudo o que eu havia sonhado. Tive a oportunidade então de colocar em prática os ensinamentos apreendidos na graduação. Dessarte, ser professora concursada nesta escola foi uma experiência de grande valia para o meu crescimento e para a construção de minha identidade docente. Embora com certa dose de utopia, eu me percebi como uma devota da educação, concebendo-a como fonte de autonomia, cidadania, formação e emancipação.

Permaneci por três anos nesta rede de ensino, trabalhando com projetos, sequências de atividades e atividades permanentes. Nesse período deparei-me novamente com inúmeras dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, o que me motivou a buscar soluções no curso de especialização em Psicopedagogia

nas Faculdades Integradas Metropolitanas de Campinas (METROCAMP).

Meu trabalho no curso de especialização seria novamente fazer a conexão entre sala de aula e academia. O objetivo principal era esta busca constante por novos instrumentais teóricos que contribuíssem para os avanços e as melhorias através de boas práticas no percurso escolar e social das crianças que eu alfabetizava. Tal articulação propiciou uma atuação mais pontual frente às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, pois ao refletir sobre os fatores que interferem, favorecendo ou prejudicando a aprendizagem dos estudantes, passei a escolher com mais cautela as estratégias didáticas que eu adotaria e também a qualidade de minhas intervenções. Promovi aproximações entre as famílias, a escola e a equipe multidisciplinar, ciente de que atuando em conjunto, os resultados seriam mais eficazes.

Estava totalmente seduzida com o processo de alfabetização: ajudar as crianças na descoberta das letras, palavras, textos para “ler” o mundo foi algo que me encantou. Consolidou-se nesse período também meu interesse pelo processo de aquisição da leitura e da escrita das crianças de seis (6) anos, porquanto lecionava para uma turma de 1º ano e acompanhava, tanto na escola quanto na especialização, as discussões e ações mediante ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e a obrigatoriedade da matrícula aos seis anos de idade.

Terminada a especialização, meu trabalho apresentou sugestões para a compreensão dos diferentes modos como os sujeitos constroem sua aprendizagem; da ressignificação do olhar para as dificuldades de aprendizagens dos alunos; da importância da mediação; e também do diálogo entre a escola, família e equipe multidisciplinar. Resultou também no projeto de pesquisa intitulado “A alfabetização de crianças com seis anos no Ensino Fundamental: impasses e implicações” que foi concomitantemente o produto final do curso e o ponto de partida para um futuro ingresso no curso de Mestrado.

Em 2009 voltei a trabalhar em Campinas. Fui aprovada em dois processos seletivos: um do SESI, onde lecionei com uma proposta de trabalho sócio-interacionista na Educação Infantil e no Ensino Fundamental durante cinco anos; outro, concurso público da Prefeitura Municipal, tendo trabalhado com os anos iniciais que integram o primeiro ciclo do Ensino Fundamental (mais especificamente 2ºe 3º ano) como docente até o ano de 2017. Aliás, foi na escola municipal EMEF

Padre Emílio Miotti em 2015 que recebemos um prêmio do MEC de inovação e criatividade mediante as assembleias, ateliês e projetos coletivos que faziam parte de nossa prática.

Em 2016 mais uma reviravolta em minha vida: meu esposo se inscreveu e foi aprovado em um processo seletivo cuja vaga era no Rio Grande do Sul. Mudamos para Porto Alegre, cidade onde tive a oportunidade de estudar novamente. Fui aprovada no Mestrado em Educação, na linha de pesquisa de “Formação, Políticas e Práticas em Educação” da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

Meu trabalho foi aceito e, com o auxílio de minha orientadora, professora doutora Maria Inês Côrte Vitória, pude dar sequência aos estudos, investigações, análises e reflexões sobre as práticas pedagógicas nos processos de alfabetização em Porto Alegre. Afinal, diz Freire, “Aprender a ler e escrever, já não é pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem.” (Freire, 1979, p. 49).

A pesquisa realizou-se em duas escolas da Região Metropolitana de Porto Alegre. Investiguei quais seriam as práticas pedagógicas utilizadas em contextos de alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental, bem como se os professores compreendiam que havia uma epistemologia quando adotavam estas práticas. Para Araújo (2011, p. 33):

A prática pedagógica é a ação realizada pelo docente no ambiente educativo, tendo como interesse principal desenvolver o ensino e a aprendizagem, por meio de situações e de estratégias que viabilizem a produção do conhecimento em aula.

Daí podemos inferir a necessidade de planejar essa prática como algo de fundamental importância, considerando os tempos, espaços, conteúdos e estratégias que devem ser pensados de modo a significar a aprendizagem do aluno, para que ele possa fazer usos sociais daquilo que aprende.

Esta dissertação está organizada em sete (7) seções, sendo elas respectivamente: *Contextualização da pesquisa e da pesquisadora; Fundamentação teórica; Metodologia; Os achados da investigação; Considerações finais;*

Referências e Apêndices.

A seção *Contextualização da pesquisa e da pesquisadora* destina-se a trazer uma breve narrativa sobre o caminho acadêmico e profissional percorrido pela pesquisadora além da construção do estado do conhecimento sobre práticas pedagógicas em leitura e escrita no 1º ano do Ensino Fundamental - mapeando o campo do objeto de estudo. Apresenta também o problema de pesquisa e as questões norteadoras, apontando para a relevância da temática e discutindo como a legislação, especialmente a que instituiu o Ensino Fundamental de nove anos, interfere nas práticas docentes no 1º ano do Ensino Fundamental.

A seção *Fundamentação teórica*, apresenta, através de uma pesquisa documental, os principais marcos legais que norteiam os processos de leitura e de escrita no Ensino Fundamental e estabelece relações entre os marcos legais e teóricos, desvelando como alguns autores concebem o processo de alfabetização. Traz ainda uma discussão sobre as concepções epistemológicas que subjazem às práticas pedagógicas em alfabetização, conceituando as principais teorias da aprendizagem e sinalizando que não há neutralidade em nenhuma prática pedagógica.

A *Metodologia* da pesquisa caracteriza o tipo, a natureza, os cenários, os sujeitos, os instrumentos para coleta e análise dos dados, além dos cuidados éticos que vem ser tomados. Cabe ressaltar que esta pesquisa foi de caráter qualitativo, que os cenários foram duas escolas públicas da Região Metropolitana de Porto Alegre, os sujeitos, professores alfabetizadores que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental e os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a observação simples e não participante, os registros em diário de campo da pesquisadora e entrevistas semiestruturadas. A análise e o tratamento dos dados foram realizados a partir da Análise Textual Discursiva (Moraes e Galliazi, 2011), caracterizando a pesquisa quanto sua abordagem.

A seção *Revelações do filme: entre imagens nítidas e outras nem tanto*, os *achados da investigação* mostra os achados da pesquisa, revelando os cenários encontrados, problematizando aspectos como: o perfil do docente alfabetizador, suas práticas e o potencial limitador/potencializador, as convergências e as divergências entre elas, os contextos alfabetizadores e os desafios e possibilidades

no processo de aquisição da língua materna.

As *Considerações Finais* destinam-se aos resultados da pesquisa, às inquietações e às reflexões da pesquisadora. Sinalizam que, independentemente do tipo de rede (estadual ou municipal) ou do tempo de atuação docente, há necessidade de investimentos em formação docente – em âmbitos inicial e continuado – a fim de qualificar as práticas pedagógicas na educação pública.

Referências e Apêndices finalizaram esta dissertação.

1.1 A CONSTRUÇÃO DO ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM LEITURA E ESCRITA¹ NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Para contextualizar o cenário atual sobre a temática que investigamos, compreendemos a alfabetização como o processo em que a criança aprende a ler e a escrever sendo a leitura um elemento fundamental para conhecer a escrita. Tal processo constitui-se como um desafio para a criança, pois vivemos num mundo predominantemente dominado por informações escritas e somente apropriando-se da leitura e decifrando o código é que ela terá a possibilidade de compreender e atuar nos espaços em que vive. Dito isto, iniciamos um mapeamento por meio da construção do Estado do conhecimento que no entendimento de Morosini (2015, p. 102):

[...] é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Utilizamos para tanto a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT) e em consulta sem filtros, tivemos como resultados oitocentos e cinquenta (850) produções utilizando os descritores “Práticas em leitura e escrita no Ensino

¹ Ao utilizar os termos “aquisição da leitura e da escrita” e/ou “práticas em leitura e escrita” apoiamos-nos na concepção de Cagliari (1998, p.312): *Alfabetizar é, na sua essência, ensinar alguém a ler, ou seja, a decifrar a escrita. Escrever é uma decorrência de conhecimento, e não o inverso. Na prática escolar, parte – se sempre do pressuposto de que o aluno já sabe decifrar a escrita, por isso o termo “leitura” adquire outro sentido. Trata – se, então, da leitura para conhecer um texto escrito. Na alfabetização, a leitura como decifração é o objetivo maior a ser atingido. Os próprios textos são, na maioria das vezes, pretextos para trabalhar a leitura como decifração.*

Fundamental”. Por se tratar de um número elevado de produções em um longo período, aplicamos um filtro utilizando o recorte temporal dos últimos cinco (5) anos entre os anos 2013 a 2018. O resultado foi de quatrocentos e setenta e quatro (474) pesquisas. Estas contemplavam práticas inclusivas, práticas do letramento matemático, práticas nos anos finais do Ensino Fundamental, etc. Seleccionamos treze (13) produções que estavam relacionadas ao objeto de estudo. Optamos por especificar ainda mais os descritores e buscamos por “Práticas em leitura e escrita no primeiro ano do Ensino Fundamental” e de cento e oitenta e oito (188) trabalhos encontrados, foi possível utilizar somente três (3). Em nova busca, ainda com o filtro dos últimos cinco (5) anos – por serem produções mais atuais - procuramos por “Alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental” e dos duzentos e trinta e nove (239) resultados utilizamos oito (8), pois os demais abarcavam o trabalho com crianças maiores, outras áreas do conhecimento, gêneros literários, o brincar, entre outras temáticas variadas. Também buscamos por “Práticas docentes em leitura e escrita” com duzentos e cinquenta e quatro (254) trabalhos encontrados dos quais utilizamos apenas cinco (5). Todas estas buscas resultaram em 1.155 trabalhos, conforme tabela que segue:

Tabela 1 – Teses e dissertações sobre “Práticas em leitura e escrita no primeiro ano do Ensino Fundamental”, IBICT, 2013-2018

| DESCRITORES | TIPO DE BUSCA | ENCONTRADOS | UTILIZADOS | % |
|---|----------------------|--------------------|-------------------|-------------|
| Práticas em leitura e escrita no Ensino Fundamental | Simple | 474 | 13 | 2,74 |
| Práticas em leitura e escrita no primeiro ano do Ensino Fundamental | Simple | 188 | 3 | 1,60 |
| Alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental | Simple | 239 | 8 | 3,35 |
| Práticas docentes em leitura e escrita | Simple | 254 | 4 | 1,57 |
| TOTAL | Simple | 1155 | 28 | 2,42 |

Fonte: Omitto (2018)

Nosso corpus de análise se constituiu por vinte e oito (28) trabalhos, que corresponde apenas a 2,42% das pesquisas sobre Práticas Pedagógicas em leitura e escrita no 1º ano do Ensino Fundamental. Estas produções foram organizadas em três (3) categorias de análise, sendo elas: *Práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização*, *Práticas pedagógicas de alfabetização por ano/série* e *Concepções do docente alfabetizador sobre leitura e escrita*:

Tabela 2 – Categorias, Subcategorias e número de unidades de análise obtidas –. IBICT, 2013-2018

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | Nº DE UNIDADES DE ANÁLISE |
|---|--|----------------------------------|
| Práticas pedagógicas de alfabetização por ciclo | Caracterização das práticas pedagógicas no ciclo | 7 |
| | Relações entre o PNAIC e as práticas pedagógicas | 3 |
| | Práticas e gêneros textuais | 4 |
| Práticas pedagógicas de alfabetização por ano/série | | 8 |
| Concepções sobre leitura e escrita do docente alfabetizador | | 6 |

Fonte: Omitto (2018)

Considerando-se, a liberdade subsidiada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) expressa no artigo 23:

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

É fundamental compreender que o trabalho da escola organizada por ciclos pressupõe uma organização didática diferente da lógica utilizada na organização por série/ano. O tempo destinado para que a criança aprenda a ler e a escrever na escola ciclada é de três (3) anos enquanto a escola seriada tem apenas um (1) ano de duração. Além do fator tempo, para Freitas (2003, p. 55), o trabalho no ciclo

pressupõe “[...] a adoção de articulador para tempos e espaços na escola, baseado no desenvolvimento da criança e em suas vivências” enquanto na lógica da seriação, a exclusão e submissão ocupam lugar central, visando, através de conteúdos fragmentados, a manutenção da ordem social vigente.

Assim, na categoria *Práticas pedagógicas de alfabetização por ciclo* encontramos catorze (14) trabalhos, nos quais se evidenciou a necessidade de investigar como se dá o ensino nos três (3) anos que integram o ciclo de alfabetização – primeira etapa do Ensino Fundamental. A subcategoria *Caracterização das práticas pedagógicas* denotou sete (7) produções para análise. Arnosti (2013) buscou compreender como se dá o ensino neste ciclo e identificou poucas mudanças nas práticas alfabetizadoras ao comparar o Ensino Fundamental de oito (8) anos de duração com o Ensino Fundamental de nove (9) anos. Também notou a ausência de propostas pedagógicas que incluam as experiências de leitura e a diversidade cultural das crianças no ensino. Ebert (2016) investigou as práticas pedagógicas desenvolvidas no ciclo de alfabetização em uma escola pública que apresentou resultados favoráveis no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e como resultado sinaliza a importância de um trabalho pedagógico que propicie à criança concluir o primeiro ano lendo e escrevendo de forma alfabética e um aprofundamento nos demais anos do ciclo, de forma lúdica e qualificada. Barnabé (2016) analisou e comparou as interações entre professores e alunos no Ciclo Alfabetização visando a identificar o enfoque dado às práticas e ao significado da escrita para os alunos de escolas com diferentes resultados no IDEB. Um importante aspecto que convém destacar foi a latente preocupação dos pesquisadores com o IDEB, cujo objetivo é medir a qualidade da Educação no Brasil e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

Teles (2018) analisou a relevância das práticas exitosas ao longo da trajetória profissional de uma professora, bem como a concepção que oferece suporte a essas práticas, métodos, dificuldades e como a mesma busca uma formação continuada para tornar sua prática eficaz. Pinto (2017) compreendeu os aspectos relacionados à subjetividade das crianças no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, salientando que, embora haja etapas operacionais, os estudantes são sujeitos de seus processos. A sociedade atual, além dos estudantes serem considerados como sujeitos, é marcada por grandes avanços tecnológicos, o que levou Ferreira (2017) a

refletir sobre o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) como recurso pedagógico dentro do ciclo de alfabetização, averiguando quais as potencialidades e os limites encontrados pelo docente nas diversas situações de aprendizagem.

No entendimento de Siqueira (2018) – cuja investigação objetivou estudar as práticas e as intervenções pedagógicas nas classes de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental – atualmente escrever na escola configura-se mais como objeto de aprendizagem do que como prática comunicativa.

Nessa perspectiva, investir na competência comunicativa dos alunos e na formação do sujeito leitor e escritor não são apenas deveres da escola, mas compromissos políticos que merecem ser travados na proposição de cada atividade em sala de aula e na progressão daquilo que trazemos aos alunos: a língua como um constante aprendizado e o ensino como um permanente desafio. (SIQUEIRA, 2018, p. 177).

A subcategoria *Relações entre o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e as práticas pedagógicas* apresenta três (3) trabalhos que versam não só sobre as contribuições e as inovações nas práticas dos professores que participaram do programa, mas também sobre a análise dos cadernos de Língua Portuguesa e sua projeção sobre a criança e sua aprendizagem da leitura e da escrita no 1º ano. Silva (2016) expressa que o material dá grande ênfase aos eixos constituintes da língua, mas desconsidera características próprias das crianças de seis anos, desvalorizando o brincar e se distanciando das necessidades infantis. Oliveira (2017) aponta que segundo os gestores não houve integração entre as ações formativas do PNAIC e as práticas das professoras. Estas recusaram-se a responder os questionários com receio de represálias pela rede de ensino em que atuam. Este silenciamento pode indicar que a obrigatoriedade em participar de um programa de formação continuada não promove reflexão sobre a ação docente tampouco diminui os índices de insucesso escolar no que concerne à leitura e à escrita.

A subcategoria *Práticas e gêneros textuais* desvela a importância dos gêneros textuais, especialmente o gênero “fábula” que apareceu em três (3) das quatro (4) pesquisas. Morais (2017) refletiu sobre o incentivo à leitura nos anos iniciais a partir do gênero fábula. Araújo (2017) também reforça tal valia e acrescenta a contextualização do ensino da língua materna e a ampliação da capacidade crítica

dos alunos através do gênero fábula. Por conseguinte, Bandeira (2017) analisou as práticas de leitura e também produções textuais baseadas nas fábulas. Como resultados apontou a necessidade de aprofundamento por intermédio de sequências didáticas. Alves (2018) teve como objeto de estudo a inserção do trabalho pedagógico com os gêneros discursivos no processo de aprendizagem da língua materna e os resultados de sua pesquisa mostram que os professores utilizam os gêneros textuais, no entanto eles necessitam de maior coerência entre o que está preconizado nos documentos e as suas práticas em sala de aula.

A segunda categoria *Práticas pedagógicas de alfabetização por série/ano* nos permitiu localizar oito (8) trabalhos cujos enfoques abrangem: o ingresso da criança aos seis anos e suas implicações, as competências e as habilidades necessárias para ler e escrever, como se dá a aprendizagem dos iniciantes, a relação entre as práticas e a formação continuada do professor que atua nesta etapa da Educação Básica. As práticas docentes como norteadoras dos mecanismos de avaliação foram objeto de estudo dos pesquisadores. Fulchini (2016) analisou o processo de aquisição da leitura e escrita em uma turma de 1º ano e percebeu que a interação entre a professora e os alunos era favorável ao compartilhamento de ideias e questionamentos, porém grande parte das atividades consistiam em cópias, nomeação de letras e sílabas, decomposição e construção de palavras que não faziam parte do contexto das crianças. Também diagnosticou a ausência de um trabalho utilizando os gêneros textuais, de modo a destacar os usos sociais e ressignificar o ato de ler e escrever. Não só isto, mas “Um trabalho restrito ao uso de poucos materiais didáticos e com ausência de assessoria da escola; inexistência de formação continuada e a necessidade de uma sólida formação teórica para dar conta da proposta de ensino.” (Fulchini, 2016, p. 154).

Frente à valia da formação continuada, Soares (2018) investigou as relações entre as práticas dos professores alfabetizadores no 1º ano com os cursos ofertados pela Secretaria Municipal de Ensino. Ressaltou que em alguns casos há uma cobrança para que executem o que foi proposto nas formações, tirando o protagonismo do professor. Constatou que existe certa fragilidade teórico-prática na abordagem sobre alfabetização, consciência fonológica e ludicidade das professoras. Foi possível inferir que tal fragilidade dificulta a transformação da ação docente e, conseqüentemente, reflete no processo de aprendizagem das crianças. Corrêa (2016) caracterizou algumas competências para a leitura e escrita em

crianças iniciantes. Seu estudo pontua que crianças com melhores níveis de escrita obtiveram pontuação elevada em duas áreas da Bateria de Avaliação de Pré-Competências para a Aprendizagem da Leitura e da Escrita (BACLE): esquema corporal/orientação espaço-temporal e linguagem. Castro (2017) investigou se e quais as habilidades de letramento emergente (consciência fonológica, conhecimento das letras, nomeação e compreensão oral) apresentadas pelas crianças no final da Educação Infantil e ao término do 1º ano contribuem para o processo de alfabetização. Identificou a importância de desenvolver essas habilidades de letramento emergente que favorecem significativamente a aprendizagem.

Ramos (2017) pesquisou as habilidades metafonológicas e o conhecimento do nome das letras na alfabetização. Seus resultados mostraram uma correlação positiva e significativa entre o conhecimento das letras, conhecimento das rimas e deleção fonêmica em todos os momentos de coleta com a leitura das palavras. Rodrigues (2018) abordou a seguinte questão: o professor, ao planejar e mediar atividades envolvendo a leitura literária no processo de alfabetização, considera a literatura como aporte cultural e a criança como um sujeito histórico cultural? Declara que, embora a prática da leitura no 1º ano seja essencial, ela é predominantemente marcada pelo uso com fins didáticos. No contexto investigado ainda traz características do ensino tradicional, entretanto observa um movimento dos professores no sentido de buscar práticas inovadoras que superem sua própria formação leitora.

Rosa (2017), a partir de uma proposta pedagógica de produção de um documentário, analisou como introduzir a discussão sobre a variação linguística no 1º ano a partir dos multiletramentos. Evidenciou que, quando a alfabetização é compreendida como algo que ultrapassa a codificação e decodificação de palavras, a aprendizagem torna-se mais significativa para a formação de cidadãos críticos e ativos na sociedade.

A terceira categoria *Concepções sobre leitura e escrita do docente alfabetizador* abarca seis (6) pesquisas que versam sobre: a resignificação das concepções dos professores sobre leitura e escrita e se esta é coerente com a prática, a construção e formação de leitores, permeando não apenas o primeiro ano, mas docentes que atuam nos demais anos do Ensino Fundamental, a visão destes sobre o ciclo e o conceito de habilidades sociais educativas. Vilarino (2016)

investigou as concepções dos professores que atuam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental sobre a aquisição da leitura e escrita e aponta para o caminhar rumo à perspectiva do alfabetizar letrando e para a urgência de melhorias nas condições de trabalho do professor, indispensável para uma educação de qualidade. Tamura (2018) investigou se a maneira como os professores concebem a leitura em suas práticas de ensino, implicariam numa formação leitora que levasse os alunos a uma relação dialógica com o texto. Os dados coletados revelaram que os docentes possuem uma concepção reducionista da leitura e que seu ensino muitas vezes é pautado no processo de decodificação, propiciando ao aluno poucas possibilidades de dialogar com o texto. Mediante tais indícios, reafirma a importância e a necessidade da formação continuada para ressignificar as concepções leitoras.

Sachet (2017) também identificou a concepção dos professores sobre a leitura na etapa da alfabetização e se tal concepção condiz com suas práticas em sala de aula e constatou que há um distanciamento entre elas, sendo necessária a revisão do ensino-aprendizagem no que concerne à alfabetização. Para Souza (2014), o intento foi criar contextos e modos motivadores para ensinar estratégias de compreensão leitora, contribuindo para a formação da criança leitora. Sua tese defendeu e confirmou a ideia de que leituras organizadas de forma intencional tendem a criar e favorecer cenários para o ensino do ato de ler, pois através dessas estratégias “[...] há a organização das ações e operações metacognitivas necessárias para a criança apropriar-se das ações de leitura e promover a compreensão do texto lido e a apropriação de seu conteúdo.” (Souza, 2014, p. 192).

Guimarães (2013) procurou dar voz ao professor sobre como este constrói suas práticas para o ensino da leitura. Também investigou como o professor se vê diante da responsabilização do fracasso na formação de leitores ser atribuída unicamente a ele. Ecoaram questões referentes ao contexto de trabalho, orientações pedagógicas e hora-atividade como empecilhos na luta por melhores condições de trabalho e, conseqüentemente, por práticas mais eficazes. Henrique (2017) identificou se os professores que atuam nos anos iniciais possuem conhecimentos sobre as habilidades sociais educativas e se as utilizam em sua atuação profissional. Verificou-se que tanto em nível de formação inicial quanto em nível de formação continuada não foram trabalhadas as habilidades sociais educativas com os professores e que existe a necessidade de treinamento das habilidades para reprovar, restringir e corrigir comportamentos.

Algo que despertou nossa atenção deve-se ao fato de que o corpus de análise apresentou mais pesquisas em nível de mestrado do que em nível de doutorado, conforme indicado no gráfico 1:

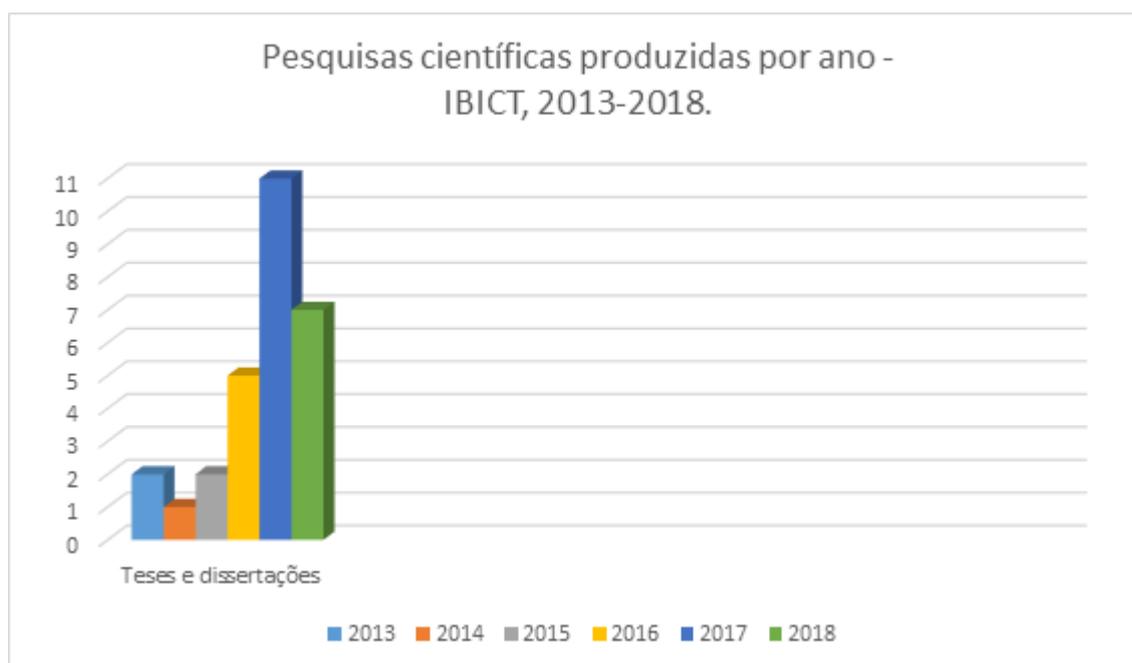
Gráfico 1 – Quantidade de pesquisas por nível – IBICT, 2013-2018



Fonte: Omitto (2018)

O gráfico 1 indicou que 7 % das pesquisadas realizadas nos últimos cinco (5) anos foram em nível de doutorado, correspondendo a duas (2) teses, enquanto 93 % das pesquisas foram em nível de Mestrado, totalizando (26) dissertações. Pensamos que o que evidenciou o elevado número de dissertações deveu-se ao fato do doutorado ter maior duração. Observamos também a quantidade de pesquisas realizadas por ano, utilizando o recorte temporal dos últimos cinco (5) anos (2013-2018) conforme o gráfico 2:

Gráfico 2 – Pesquisas científicas produzidas por ano - IBICT, 2013-2018.



Fonte: Omitto (2018)

Notamos um crescente na quantidade de pesquisas produzidas: em 2013 foram publicadas duas pesquisas sobre a temática, em 2014 apenas uma, no ano de 2015 também foram produzidas duas pesquisas e em 2016 foram cinco (5), enquanto em 2017 localizamos onze (11) trabalhos. Tal crescimento mostrou um interesse sobre a necessidade de repensar as práticas pedagógicas em contextos de alfabetização. Até outubro de 2018, sete (7) pesquisas científicas, o que nos levou a acreditar que o índice ascendente se manteve.

1.2 O PROBLEMA DE PESQUISA E AS QUESTÕES NORTEADORAS

O problema de pesquisa teve sua construção fundamentada em vivências pessoais, profissionais e acadêmicas, contudo o interesse pela temática nasceu em meados de 2004, quando ainda cursava a Graduação em Pedagogia e emergiram as discussões sobre a política pública que ampliaria o Ensino Fundamental para nove anos.

Conforme o PNE, a determinação legal (lei nº 10.172/2001, meta 2 do Ensino Fundamental) de implantar progressivamente o Ensino Fundamental de nove anos, pela inclusão das crianças aos seis anos de idade, tem duas intenções: “oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período de escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos alcançando maior nível de escolaridade. (MEC, Ensino Fundamental de nove anos-orientações gerais, 2004, p. 14)

Desde o referido período e nos anos subsequentes, na docência no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, vivenciei algumas situações e, juntamente com elas, percebi alguns impasses frente a esse novo paradigma educacional, dos quais podemos destacar: gestores e professores que não compreendiam totalmente os fundamentos do programa e quando estabeleciam seus planos anuais, não estava claro o que caberia à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental em termos de alfabetização. Também havia (e ainda há) a dificuldade em lidar com a ruptura entre a rotina da Educação Infantil – que privilegia o brincar e a oferta de espaços diferenciados para o desenvolvimento de habilidades e competências – com o dia-a-dia no primeiro ano do Ensino Fundamental, que muitas vezes se restringe a um longo período sentado, ouvindo o professor e copiando conteúdos da lousa, com um currículo rígido e estratégias pedagógicas tradicionais, o que desmotiva o aluno.

Certamente, esses não foram os únicos dilemas e desdobramentos dessa política pública, mas os aspectos mencionados foram os que se tornaram mais latentes para mim. Talvez devido ao aprofundando e ao estudo da referida legislação, tanto na graduação quanto na especialização, talvez por sua aplicabilidade no cotidiano da escola, ou ainda, por ambos os fatores. Por conseguinte, a lei que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos começou a ser discutida em 2004, porém algumas regiões implementaram o programa no ano seguinte mesmo com o prazo para todo o Brasil sendo até o ano de 2010. Hoje, quase uma década desde que a ampliação ocorreu, ainda há muitos problemas e desafios a serem superados, especialmente no que tange ao processo de alfabetização.

Sobre a alfabetização, não se pode deixar de considerar que em muitas pesquisas – e também no próprio documento legal norteador dessa política – a indicação de que o processo de alfabetização tem seu início antes mesmo da criança estar matriculada em uma escola formal. Desde cedo está imersa na cultura

escrita e já elabora hipóteses pessoais. Reconhece a letra inicial de seu nome em variados portadores, identifica o nome/letra de seu canal de TV, personagem ou restaurante favorito; enfim, interage e aprende sobre os mecanismos da leitura e da escrita nos mais diversificados contextos. Soares (2003, p.14) mencionou que:

[...] a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a *alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o *letramento*.

Se a criança já possui contato com o mundo letrado desde cedo, se há uma lei que obriga que aos seis anos esta criança esteja matriculada no 1º ano do Ensino Fundamental, cabe refletir, mais do que isso, é imprescindível ressignificar o processo de alfabetização e as práticas pedagógicas docentes nesta etapa de ensino.

Outra questão relevante e que Vitória (2012) resgatou é que com a democratização da escola pública, a escola tomou para si a responsabilidade de ensinar os alunos a ler e a escrever e com isso estabeleceu uma dicotomia entre a aprendizagem da leitura e da escrita e a função social destas. Infelizmente, essa visão mecanicista de ensino ainda é realidade em muitas escolas no atual cenário brasileiro. Deste modo, reiteramos a necessidade da produção de trabalhos científicos sobre esta temática.

A partir desses pressupostos, esta pesquisa pretendeu responder a seguinte pergunta: Quais práticas pedagógicas alfabetizadoras limitam e/ou potencializam a aquisição da leitura e da escrita nos contextos investigados? Assim, formulamos três questões norteadoras com o intuito de auxiliar esta investigação:

- Quais as aproximações existentes – ou não – entre as práticas de leitura e escrita nas escolas investigadas?
- Que concepções epistemológicas subjazem às práticas em alfabetização?
- Que relações ficam evidenciadas entre a epistemologia do professor e as atividades trabalhadas em sala de aula?

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 MARCO LEGAL E MARCO TEÓRICO: PROCESSOS DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Para melhor compreender como se dá o processo de aquisição da leitura e da escrita dos alunos do primeiro 1º do Ensino Fundamental, julgamos apropriado revisitar os principais marcos legais e teóricos que versam sobre a temática de nosso estudo. Começamos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9394/96 (LDB)². O capítulo II, seção, III, o inciso I do artigo 32º afirma que o Ensino Fundamental tem como objetivo “O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;” (BRASIL, 1996). No contexto de criação da LDB, ler e escrever eram vistos apenas como capacidades básicas que os indivíduos precisariam desenvolver durante a escolarização. Escolarização esta que servia aos interesses das classes dominantes, pois elas:

[...] já tem o monopólio da construção do saber considerado legítimo e já detém o saber político. Para as classes dominadas, o significado meramente instrumental atribuído à alfabetização, esvaziando-a de seu sentido político, reforça a cultura dominante e as relações de poder já existentes, e afasta essas classes da participação e partilha do saber. (SOARES, 2017, p. 25-26)

Era interessante para as classes que estavam no poder que o sistema se mantivesse dessa forma, pois assim seus filhos continuariam dominando e as classes menos favorecidas não poderiam alegar que não tinham acesso ao mundo letrado. Cabe aqui uma breve pausa para reflexão: Será que ainda hoje, mais de vinte anos da implementação da LDB, o cenário é muito diferente? A escola serve aos interesses de quem?

Voltemos para o ano de 1996. Nesse ínterim, os movimentos sociais de democratização e acesso à Educação Básica começaram a se fortalecer, atrelados à

² BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 22 set. 2017.

necessidade de propiciar uma formação básica comum aos cidadãos. Concomitantemente, foi apontada a necessidade de melhorias nos índices, pois com o aumento do número de crianças nas escolas, cresceram também os índices de fracasso escolar. Sobre este assunto, Ferreiro (2001, p. 93) destacou que “[...] o fracasso escolar ultrapassou os limites de um problema educacional; os índices chegaram a níveis política e socialmente inaceitáveis.” Sabemos que o problema do analfabetismo foi (e ainda é) um obstáculo para o crescimento e o desenvolvimento dos países. Diante disso, com o intuito de revisar e dar maior atenção ao projeto educacional brasileiro, em 1997 foi elaborado um conjunto de diretrizes para nortear os currículos e seus conteúdos mínimos: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)³.

Os PCNs constituem-se como uma referência nacional, de modo que o Brasil inteiro tenha acesso aos mesmos conteúdos curriculares, respeitando a diversidade, que se constitui como marca cultural do país. É proposta uma organização curricular que propicia oportunidades para o estudo da língua portuguesa, da matemática, do mundo físico e natural e da realidade social e política, além do ensino da arte, da educação física e de uma língua estrangeira moderna. Também é sinalizado que o ensino religioso constitui disciplina dos horários normais com matrícula facultativa. Tal estrutura curricular é formada por: Objetivos gerais da Modalidade de Ensino, Caracterização das Áreas do conhecimento (disciplinas), Objetivos das áreas, Divisão por ciclos, Organização dos Conteúdos, Critérios de Avaliação e Orientações Didáticas.

Convém destacar que fizemos um recorte e nos detivemos somente na análise do *Primeiro ciclo do Ensino Fundamental na área de língua portuguesa*, uma vez que o objeto de estudo desta pesquisa teve como foco a aquisição da leitura e da escrita no 1º ano – período este que integra o primeiro ciclo.

Os Parâmetros enfatizaram a importância do conhecimento linguístico neste primeiro ciclo, pois é através da linguagem que a criança constrói conhecimentos sobre si e sobre o mundo que a cerca. Ressaltaram também que ao chegar à escola, o aluno já faz uso da língua e que este deve ser o ponto de partida para

³ BRASIL (1998) **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília/DF: MEC/SEF. Disponível em: <https://cptstatic.s3.amazonaws.com/pdf/cpt/pcn/volume-02-lingua-portuguesa.pdf> Acesso em: 23/10/2017

aprendizagem de usos que ainda não conhece. Freire (1992, p. 11) destacou que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.”

Outro aspecto que merece ser frisado neste documento legal foi a prática educativa fundamentalmente apoiada na interação grupal por meio de trocas interpessoais. Aquilo que circunstancialmente o aluno consegue realizar somente com ajuda, posteriormente poderá fazê-lo com autonomia. O professor também assume papel fundamental nesta etapa, além de ser o responsável por todos os conteúdos escolares a serem aprendidos, é o articulador das aprendizagens na convivência no espaço público da escola.

O documento apresenta também os objetivos da língua portuguesa para o ciclo, no qual as práticas educativas devem ser organizadas de modo a garantir, progressivamente, que os alunos sejam capazes de, dentre outros aspectos, compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto: saber atribuir significado, começando a identificar elementos possivelmente relevantes segundo os propósitos e intenções do autor; ler textos dos gêneros previstos para o ciclo, combinando estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação; utilizar a linguagem oral com eficácia, sabendo adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram conversar num grupo, expressar sentimentos e opiniões, defender pontos de vista, relatar acontecimentos, expor sobre temas estudados; participar de diferentes situações de comunicação oral, acolhendo e considerando as opiniões alheias e respeitando os diferentes modos de falar. (Brasil, 1998).

Propõe ainda que os conteúdos devem ser trabalhados por ciclo, separados pelos títulos “Valores, normas e atitudes” e “Gêneros discursivos.” Este último, com as subdivisões “Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem oral” e “Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem escrita.” Também apresenta a subdivisão “Blocos de conteúdos” com as estratégias didáticas que o professor deve utilizar para conquistar os objetivos propostos. O documento também sinaliza os critérios que devem nortear a avaliação do professor: narrar histórias conhecidas e relatos de acontecimentos, mantendo o encadeamento dos fatos e sua sequência cronológica, ainda que com ajuda; demonstrar compreensão do sentido global de

textos lidos em voz alta; ler de forma independente textos cujo conteúdo e forma são familiares; escrever utilizando a escrita alfabética, demonstrando preocupação com a segmentação do texto em palavras e em frases e com a convenção ortográfica.

A LDB, em 1996, já indicava a ampliação do Ensino Fundamental de oito (8) para nove (9) anos, mas foi o Plano Nacional de Educação (PNE)⁴ que estabeleceu tal normativa. Essa ação de ampliar o período de duração do Ensino Fundamental, antecipando em um ano a matrícula das crianças no 1º ano, constitui não só uma ação para aumentar o acesso obrigatório das crianças à escola, mas ainda um ato político para elevar o percentual de alunos matriculados no país.

A meta cinco (5) do PNE apresenta um detalhamento maior, com estratégias para que a alfabetização ocorra no período previsto. Destaca que, para garantir a alfabetização das crianças de modo satisfatório, é necessário haver articulação das estratégias e práticas desenvolvidas pelos docentes na Educação Infantil com o trabalho nos anos iniciais, além da valorização e qualificação dos professores que atuam neste processo. Esta qualificação, por sua vez, deve contemplar tanto a formação inicial quanto a formação continuada, aliada ao uso de novas tecnologias, as quais devem favorecer a aprendizagem do aluno, propiciar a diversificação dos métodos e ainda auxiliar no acompanhamento do processo formativo e avaliativo dos estudantes.

A lei que aprovou o Ensino Fundamental de nove anos apresentou algumas defasagens, por isso houve a necessidade de elaborar outro documento legal: as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)⁵. Seu intuito foi sistematizar os princípios propostos pela Constituição de 1988 e pela LDB através de orientações que contribuíssem para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola, além de preencherem as lacunas do Ensino Fundamental de nove anos.

O capítulo I, seção II, inciso I do artigo 24º, indica que o foco central é na

⁴ BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 22 set. 2017.

⁴ BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010.

⁵ 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de julho de 2010, Seção 1, p. 10. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb007_10.pdf. Acesso em: 22 set. 2017.

alfabetização ao longo dos três primeiros anos. Neste *modus operandi* o aluno não tem apenas um, mas três anos para se alfabetizar. Todavia sabemos que no cotidiano escolar ter mais tempo não significa mais qualidade neste processo de alfabetização. Para lograr êxito neste processo complexo que é a alfabetização é preciso considerar:

[...] a multiplicidade de perspectivas, resultante da colaboração de diferentes áreas do conhecimento, de uma pluralidade de enfoques, exigida pela natureza do fenômeno, que envolve atores (professores e alunos) e seus contextos culturais, métodos, materiais e meios. (SOARES, 2017, p. 15).

E por último, seguindo esta mesma linha e regida pelas legislações anteriormente mencionadas, temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que “[...] é um documento normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.” (Brasil, 2015, p. 7). Este documento estabelece que a União, os Estados e os Municípios atuem em regime de colaboração, superando a fragmentação das políticas educacionais e melhorando a qualidade da Educação. Diferentemente dos PCNs, a BNCC faz um detalhamento ano a ano e não apenas por ciclo. Em se tratando de fundamento pedagógico, adota a noção de *competência*, “[...] utilizada no sentido de mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes).” (Brasil, 2015, p. 16). Cabe destacar que tanto no Brasil quanto em outros países, a construção de documentos legais e currículos têm se utilizado de diretrizes e competências. Estabelece, portanto, dez competências que “[...] explicitam o compromisso com a educação brasileira, com a formação humana integral e com a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.” (Brasil, 2015, p. 19).

Durante as discussões sobre a BNCC, notamos alguns equívocos sobre o fato de que a BNCC e o currículo teriam a mesma função. Diante disso acreditamos ser de fundamental importância a distinção entre eles. A BNCC é uma referência nacional obrigatória, cuja função consiste em nortear os sistemas, redes de ensino e escolas na elaboração e revisão de seus currículos, possuindo, portanto, papéis complementares.

A organização do documento da BNCC se deu do seguinte modo: uma breve

Apresentação seguida da *Introdução*. Após *A estrutura da base*, *A etapa da Educação Infantil* e *A etapa do Ensino Fundamental*. Contempla as competências gerais e específicas que os alunos devem desenvolver em todas as áreas, bem como os conteúdos que eles devem aprender e habilidades a desenvolver a cada etapa da Educação Básica: da Educação Infantil ao Ensino Médio. Também a progressão e o sequenciamento dos conteúdos e das habilidades de cada componente curricular para todos os anos.

Semelhante à discussão que trouxemos sobre os PCNs, vamos nos ater à fatia do documento que contempla o foco de nossa investigação: os processos de alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental. Na BNCC, são eles: *O Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica; competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental; competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental; língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades*. Referindo-se à Língua Portuguesa, a BNCC tem como objetivo:

[...] garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação social e o exercício da cidadania, pois é por meio da língua que o ser humano pensa, comunica-se, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento. (BRASIL, 2015, p. 63)

Mais do que garantir o acesso e propiciar contato com a leitura e a escrita, a alfabetização nesta perspectiva transcende e ruma para uma aprendizagem que permita ao aluno fazer usos sociais da leitura e da escrita, atuando na sociedade em que está inserido. O texto aqui ocupa lugar central, mas não somente na modalidade verbal. A proposta deste trabalho consiste em utilizar o texto com multimodalidade de linguagens, ou seja, articulando o verbal, o visual, o gestual e o sonoro. Para tal, a BNCC ao longo do Ensino Fundamental, possui uma separação didática denominada como *Eixos Organizadores*. São eles: *Oralidade; Leitura; Escrita; Conhecimentos linguísticos e gramaticais; Educação Literária*.

Para o 1º ano do Ensino Fundamental no eixo *Oralidade*, são propostos momentos para a construção de regras de convivência da sala, conversação espontânea, procedimentos de escuta de textos e relatos orais. Essas estratégias propiciam que a criança desenvolva sua oralidade expressando-se de maneira

adequada, desenvolvendo uma escuta atenta, recuperando informações em situações de fala e relatando experiências pessoais. Através dessas práticas, ela interage com o professor e demais colegas, construindo novas aprendizagens sociais.

No eixo de *Leitura* é importante selecionar textos (multimodais) apropriados para a faixa etária do aluno, com períodos curtos e vocabulário previsível, estimulando a localização e a seleção de informações nos textos. Quando o professor lê para a criança, auxiliando na identificação de palavras conhecidas, localizando com ela informações como título, autor, local e data, elaborando hipóteses de antecipação, possibilita, segundo Solé (1998), que se aproprie de estratégias de um leitor experiente.

No eixo de *Escrita*, as práticas consistem em escrita de palavras, frases e pequenos textos, sejam de forma espontânea, dirigida, coletiva ou individualmente. Estas práticas de escrita podem ocorrer em três momentos: com estratégias antes da produção textual; estratégias durante a produção de texto e estratégias após a produção textual. Antes da escrita do texto, o professor deve auxiliar o aluno no planejamento, considerando a situação comunicativa, os interlocutores, o portador desse texto, sua finalidade, etc. Durante a produção, é importante propor a escrita de gêneros variados. Atividades como escrever o próprio nome, dados pessoais, bilhetes em agendas, convites, são significativas e possuem funções sociais. E após a escrita dos textos, é interessante revisá-los e reescrevê-los quando necessário. Isso pode ocorrer em colaboração com os colegas, com o professor ou até individualmente.

Nesta perspectiva, Christófoli e Vitória (2010, p. 44) destacam que o ato de escrever precisa ser significativo para quem escreve e que independentemente da proposta e do momento de escrita, “[...] o que importa é que o aluno saiba por que está escrevendo, para quem está escrevendo, o que representa aquilo que está escrevendo.”

Outro eixo proposto é o de *Conhecimentos linguísticos e gramaticais*, cujo foco consiste em levar o aluno à compreensão e apropriação do sistema alfabético de escrita, bem como das convenções da língua portuguesa, além da ampliação de vocabulário. São propostas estratégias didáticas como: escrita do nome,

comparação de palavras com diferenciação de sons das sílabas, nomeação das letras do alfabeto, identificação de fonemas e reconhecimento de separação das palavras por espaços em branco.

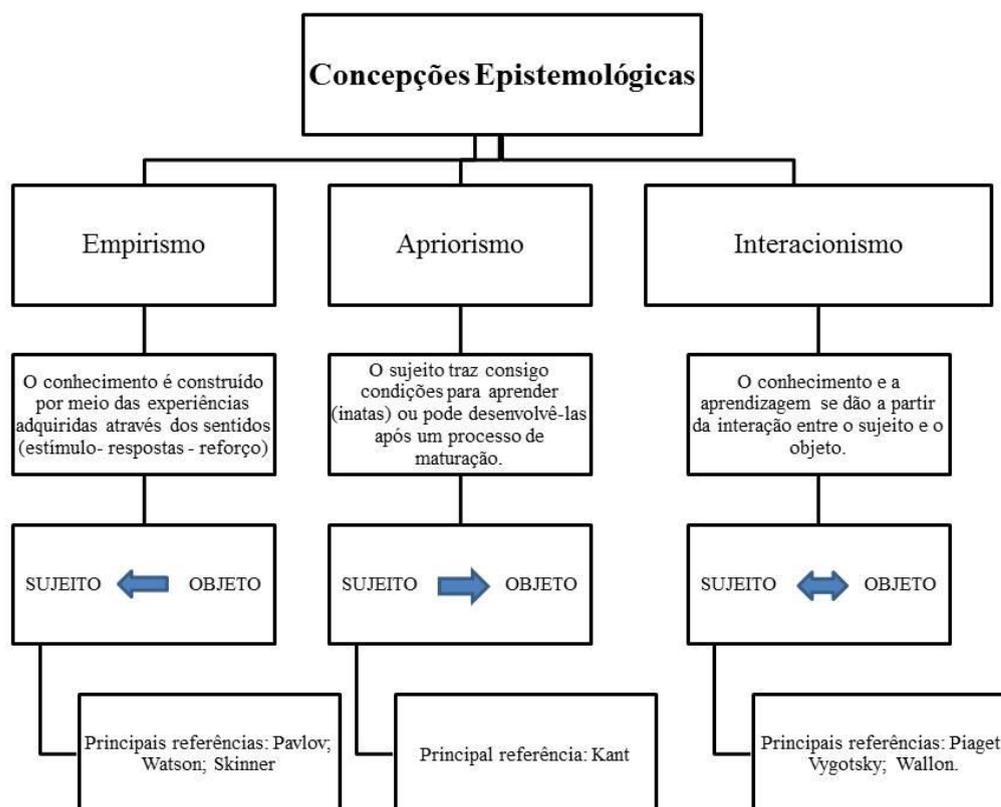
O eixo de *Educação literária* que tem como enfoque as práticas de leitura, reflexão e apreciação de textos literários, sejam eles na forma oral, sejam na forma escrita. Habilidades como reconhecer versos, rimas, sonoridades, escutar atentamente e recontar os textos lidos pelo professor, construir pela observação uma sequência de imagens e selecionar livros na biblioteca/cantinho de leitura da sala para leitura posterior são propostas para o trabalho neste eixo.

Vale salientar que o processo de construção da BNCC foi marcado por muitas críticas e contradições. Embora a publicidade tivesse afirmado a existência de uma ampla consulta pública, na prática sabemos que não foi bem assim. Órgãos representativos como, por exemplo, a Associação Nacional de Pós Graduação em Educação (ANPED) posicionou-se criticamente, apontando que: a elaboração do documento privilegiou especialistas e subalternizou os sujeitos que integram a comunidade escolar, que de fato estão no “chão da fábrica” e serão os responsáveis por instrumentalizar esta proposta; a fragmentação da Educação Básica com a retirada do Ensino Médio; a retomada de um modelo curricular pautado em competências, a concepção redutora frente aos processos de alfabetização. Mesmo diante de toda problemática, a BNCC teve sua homologação em dezembro de 2017 e prevê que sua implementação ocorra até 2020. Portanto, é de suma importância que os professores comecem a se apropriar, problematizar e a repensar suas práticas pedagógicas à luz da BNCC.

2.2 CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E RESPECTIVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: REPRESENTAÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.

Metodologicamente, nossa pesquisa identificou em um primeiro momento quais seriam as teorias sobre a aprendizagem que subjazem às práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores do 1º ano, com vistas a analisar que tipo de paradigmas conceituais estão sendo implementados nas salas de aula investigadas. A título de ilustração, destacamos alguns deles para fundamentar nossa análise. Sintetizamos em um esquema conceitual os principais enfoques teóricos discutidos na área da Educação, tendo por base os ensinamentos do teórico Fernando Becker:

Figura 1 – Conceitos e referências sobre concepções epistemológicas



Fonte: Omitto (2017)

Vale salientar que não intentamos expor toda a gama teórica, conceitual e epistemológica das teorias, mas trazer alguns elementos e princípios relevantes para fundamentar nossas reflexões. Destacamos também que as atividades apresentadas constituem-se apenas como representações teórico-práticas, sendo as intervenções docentes quem definirão seu viés empirista, apriorista, interacionista ou outro.

2.2.1 Empirismo

Segundo Galiazzi (1996) faz-se necessário recorrer às origens gregas para melhor compreendermos o Empirismo. O filósofo Demócrito (470-370 a.C) acreditava que o pensamento assemelhava-se aos átomos, que penetravam em nossos sentidos e se encontravam com a alma, gerando sensações; Aristóteles (384-322 a.C) utilizou a Biologia como modelo para suas investigações.

Tomás de Aquino (1225-1274) trouxe para o Ocidente a obra de Aristóteles e, como o grego, sinalizava que para chegar ao conhecimento racional, precisamos passar pelos sentidos. Ao longo da história surgiram outros importantes nomes do nome dessa vertente, como os dos filósofos ingleses Francis Bacon (1561-1626) e John Locke (1632-1704). Para Bacon, os métodos utilizados para a observação deveriam ser seguros. Para John Locke “[...] o indivíduo ao nascer é uma tábula rasa, nada está no intelecto que não tenha estado antes nos sentidos.” (Galiazzi, 1996, p. 168).

No final do século XIX, com a consolidação do capitalismo, as pesquisas do fisiologista russo Ivan P. Pavlov (1849-1936) inspiraram o trabalho do psicólogo estadunidense J.B. Watson (1878-1958), fundador do Behaviorismo, cujo foco era investigar os processos de aprendizagem em condições controladas de forma rígida, alicerçados na ideia de condicionamento. O psicólogo norte-americano B.F. Skinner (1904-1990), também influenciado por Watson, passou a utilizar o modelo experimental para o estudo do comportamento humano, sendo responsável pela Teoria do Reforço, que pressupõe ser possível controlar o comportamento humano através do reforço, seja ele positivo seja negativo.

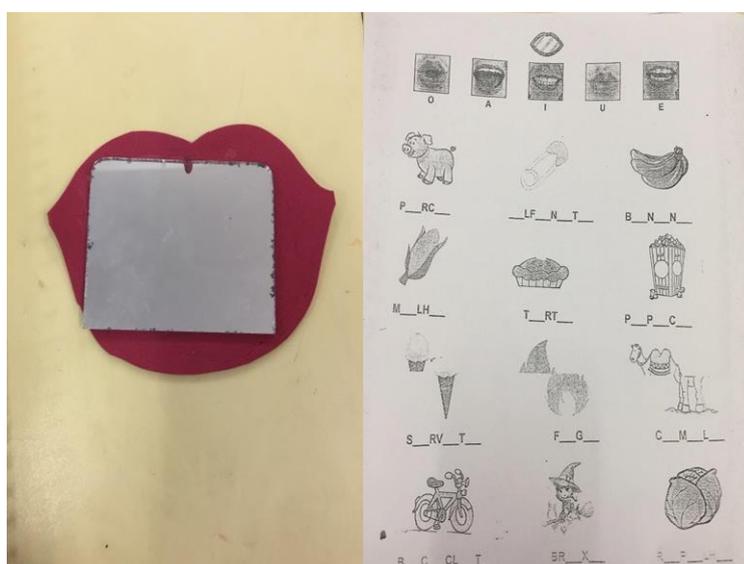
Chauí (2004, p. 85) mencionou que “O empirismo, ao contrário, afirma que a

razão, com seus princípios, seus procedimentos e suas idéias, é adquirida por nós através da experiência.” É por meio destas experiências, adquiridas e mediadas pelos sentidos através do meio físico, que a construção do conhecimento se dá. Trata-se do objeto agindo sobre o sujeito, como se o mesmo fosse uma folha em branco, que através de estímulos recebidos externamente, geraria respostas. Para Moreira (1999), estas respostas geram consequências, que podem ser boas ou ruins. Caso sejam boas para o sujeito, tenderiam a um aumento da frequência da conduta, caso sejam ruins, haveria uma diminuição na frequência da resposta.

Além de apresentar estímulos principalmente positivos, visando a aumentar ou a diminuir a incidência de determinados comportamentos dos alunos, a aprendizagem é pautada nos comportamentos que se pode observar, com objetivos bem definidos sobre o que devem aprender, em quanto tempo e sob que condições após as instruções.

O professor empirista pauta-se na ideia de que o conhecimento é um produto, sendo ele o responsável por sua transmissão. O aluno assume um papel passivo, de espectador em seu processo de aprendizagem, cabendo a ele memorizar, sintetizar e resumir os conteúdos que já estão pré-definidos. O trabalho individual, o esforço e a disciplina são pontos altos e garantem a aprendizagem. A avaliação é objetiva e classificatória, funcionando como meio de controle. Em termos de prática pedagógica, atividades desta natureza podem traduzir em parte esta concepção:

Figura 2 – Atividade de cunho empirista



Fonte: fotografia tirada de uma atividade aplicada no contexto investigado (2018)

A proposta consistia na experiência mediada pelo sentido da visão: quando a criança olhasse no espelho o movimento que sua boca fazia ao pronunciar determinada vogal, ela completaria a lacuna com a letra/vogal (A-E-I-O-U) correspondente, sendo as demais letras desconsideradas.

Durante a análise dos dados coletados foi possível identificar muitas afirmações e propostas práticas de cunho empirista, o que nos levou a refletir e hipotetizar que, como as professoras foram alunas no auge desta abordagem no Brasil, suas referências docentes podem ter sido marcantes, influenciando seu fazer docente.

2.2.2 Apriorismo

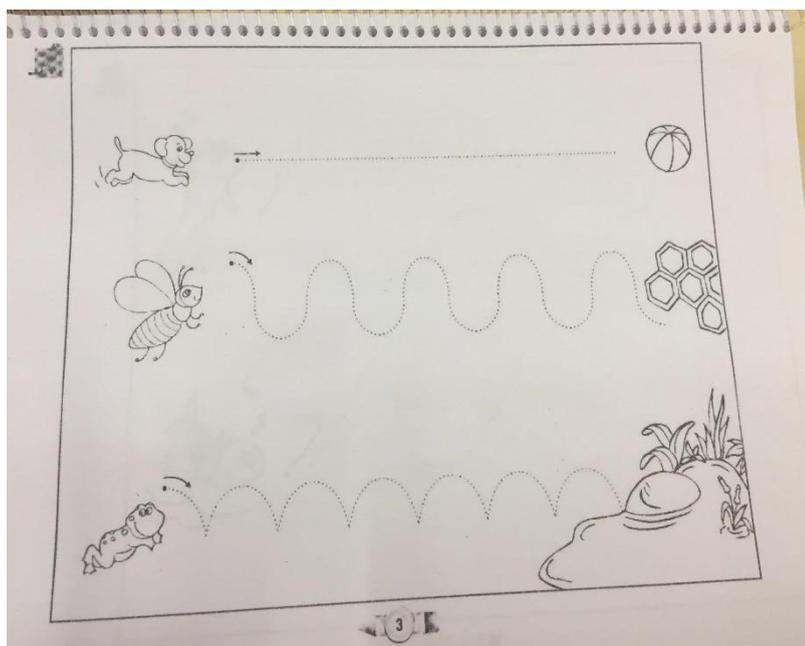
O Apriorismo é a teoria em que o sujeito que carrega consigo características hereditárias (inatas) para aprender. Pode ainda pode desenvolvê-las após um processo de maturação em etapas previstas. Como o próprio nome nos revela, esta abordagem considera elementos que são *a priori* independentes da experiência. Galiazzi (1996) nos levou a identificar que sua origem também remete aos filósofos gregos: Platão (423-348 a.C) foi um pensador que teve muitos princípios aprioristas. Na Idade Média, Santo Agostinho (354-430 d.C) acreditava que não seria possível aprender de fora, pois a verdade estaria no interior, dentro do homem. Na idade Moderna, há o predomínio desta mesma filosofia, que estabelece a dicotomia entre mente e alma, razão e vontade, sujeito e objeto.

O pensamento do filósofo, físico e matemático René Descartes (1596-1650 d. C) "*Penso, logo existo*" ilustra bem esta abordagem. Mas foi o prussiano I. Kant (1724-1804) o principal filósofo que intentou compreender como o sujeito é a priori, ou seja, como este indivíduo é antes de qualquer experiência. Suas conclusões indicavam que a experiência seria a responsável por fornecer a matéria do conhecimento, contudo é a razão que deveria organizar essa matéria – o caos – mediante as estruturas já existentes no indivíduo. Segundo Rizzon (2009, p. 122), "A epistemologia kantiana nasceu com o propósito de promover uma síntese entre o racionalismo, mais especificamente de Descartes e Leibniz, e o empirismo clássico de Locke."

O professor apriorista acredita que o aluno traz consigo alguns saberes,

saberes que não só são hereditários, mas também são determinados pela idade do sujeito, sendo constantemente atualizados. Nesta concepção, algumas crianças já nasceram “bons” alunos, são valorizados pelos docentes, enquanto os demais são deixados à margem. O papel do professor é facilitar a aprendizagem intervindo o mínimo possível. “A função do professor se reduz drasticamente, levando-o, a uma ausência, no processo educacional, ou seja, não há necessidade de sua intervenção pedagógica, já que o saber é dotado ‘de nascença.’” (BECKER, 1993, p. 91) Nas práticas pedagógicas, atividades desta natureza são utilizadas a partir desta concepção de ensino e aprendizagem:

Figura 3 - Atividade de cunho apriorista



Fonte: atividade fotografada do portfólio de uma das salas de aula investigadas (2018)

A proposta aplicada na sala de aula investigada integra um portfólio que as professoras da escola estadual elaboraram com diversas atividades psicomotoras. São entregues com regularidade para as crianças visavando a completar sozinha as linhas pontilhadas, pois acredita-se que este tipo de atividade com foco na psicomotricidade seja um pré-requisito para a próxima etapa que é a de escrita.

Embora não seja fácil detectar sua presença na prática da sala de aula, nosso corpus de análise evidenciou poucos indícios e afirmações de cunho apriorista. Cremos que tal fato se deva pela superação desse paradigma e da forte presença

da teoria empirista.

2.2.3 Interacionismo

Há muitos autores cujas bases epistemológicas tem sua origem no Interacionismo, entretanto divergem sobre a origem e a construção do conhecimento nos indivíduos. Os nomes de maior evidência são: o do biólogo, psicólogo e epistemólogo J. W. Fritz Piaget (1896-1980) e o do psicólogo russo Lev Vygotsky (1896-1934). Em linhas gerais, a teoria Interacionista entende que o conhecimento se dá através da interação entre o sujeito e o objeto.

Para Piaget, “[...] o conhecimento se constrói a partir do sujeito cognoscente e do objeto a conhecer, no qual o objeto serve de ocasião para que o sujeito se desenvolva.” (Ferreiro, 1999, p. 40). É a partir da relação entre este sujeito pensante e o objeto de seu conhecimento que a aprendizagem se constrói. Segundo ele, o desenvolvimento da aprendizagem infantil ocorre em quatro fases: sensório-motor (até os 2 anos), pré-operacional (dos 3 aos 7 anos), operatório concreto (dos 8 aos 11 anos) e operatório formal (a partir dos 12 anos).

Piaget desenvolveu uma teoria sobre como se processa o desenvolvimento cognitivo, cuja base para aprender são os processos de assimilação e acomodação. Assim, assimilação seria o processo pelo qual o sujeito usa as estruturas que já possui, ao passo que na acomodação ele modifica as estruturas já existentes, as quais causariam desequilíbrios, mas quando retomassem o equilíbrio, produziriam o conhecimento, gerando novas aprendizagens:

Assimilação não é senão o prolongamento, no plano do comportamento, da assimilação biológica no sentido largo, toda reação do organismo ao meio consistindo em assimilá-lo às estruturas desse organismo; assim como, quando um coelho come couve, ele não se transforma em couve, mas pelo contrário a couve se transforma em coelho, assim também em toda ação ou práxis, o sujeito não é absorvido pelo objeto, mas é utilizado e “compreendido” como relativo às ações do sujeito. (PIAGET, 1972/1978, p. 245)

É comum ouvirmos afirmações sobre o fato de Piaget desprezar o papel dos fatores sociais no desenvolvimento humano. La Taille (1992, p. 11) afirmou que “O máximo que se pode dizer é que, de fato, Piaget não se deteve longamente sobre a

questão, contentando-se em situar as influências e determinação da interação social sobre o desenvolvimento da inteligência.”

Em contrapartida, quando o assunto é a dimensão social do ser humano, é impossível não falarmos do psicólogo russo Lev Vygotsky, cujas concepções fundamentam-se na premissa de que o ser humano constitui-se enquanto tal na medida em que se relaciona e interage com outros socialmente. Então, "A cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem." (Oliveira, 1992, p. 24).

Não basta ter interação social para que a aprendizagem aconteça. Essa interação precisa ocorrer dentro do que Vygotsky conceitua como zona de desenvolvimento proximal (ZDP). A ZDP é a distância entre o que o sujeito já sabe (conhecimento real) e aquilo que o sujeito possui condições para aprender (conhecimento potencial):

[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas de sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1991, p.86)

Para que o sujeito chegue ao conhecimento potencial, Vygotsky destaca outro conceito-chave: a mediação. “Mediação em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento.” (Oliveira, 2002, p. 26). Poderíamos dizer que a mediação entre o sujeito e o objeto são fundamentais para a aprendizagem do indivíduo.

O professor que adota a abordagem interacionista considera a dimensão sociocultural da criança e procura em sua prática pedagógica alfabetizadora: valorizar os conhecimentos trazidos pelas mesmas, oportunizar momentos de troca entre os alunos, disponibilizar materiais variados, propor situações reais de uso das palavras/textos, enxergar o erro como algo positivo e parte do processo. Atividades desta natureza são utilizadas a partir desta concepção de ensino:

Figura 4 – Atividade de cunho interacionista



Fonte: Disponível em: <<http://g5infantil2015.blogspot.com.br/2014/04/por-que-trabalhar-com-nomes-proprios.html>>

Tal como se evidencia no exemplo, a criança (sujeito) interage com as letras móveis (objeto), construindo a partir desta interação a compreensão sobre seu primeiro texto: o nome. Podemos dizer que a atividade pedagógica evidenciada na ilustração é compatível com a epistemologia interacionista.

Tanto os estudos de Piaget quanto os de Vygotsky contribuíram significativamente e apresentaram muitos avanços no modo de pensar a aprendizagem, inspirando muitas outras teorias. Como nossa investigação versa sobre a aquisição da leitura e da escrita infantil, não podemos deixar de citar, a teoria da Psicogênese da Língua escrita, teoria da psicóloga e pedagoga argentina Emília B. M. Ferreiro e da psicóloga e pesquisadora argentina Ana Teberosky, cujas investigações tiveram por objeto:

[...] estudar o processo de construção dos conhecimentos no domínio da língua escrita, a partir de: a) identificar os processos cognitivos subjacentes à aquisição da língua escrita; b) compreender a natureza das hipóteses infantis; e c) descobrir o tipo de conhecimento específico que a criança possui ao iniciar a aprendizagem escolar. (FERREIRO, 1999, p. 35).

Esta teoria revolucionou a forma como a criança constrói suas hipóteses sobre a língua escrita, no entanto Collares (2002) nos chamou atenção para a

importância deste estudo e, simultaneamente, para o desafio posto às escolas: tratar a alfabetização como processo, não transformando essas pesquisas em técnicas didáticas mecanizadas e desprovidas de metodologia científica, o que contribui para que o professor se mantenha distante do questionamento de como seu(s) aluno(s) constroem o conhecimento.

Esta questão de o professor se manter alheio a questionamentos constituiu-se uma de nossas inquietações, identificar se o mesmo reflete sobre sua epistemologia, bem como sobre a construção do conhecimento de seus alunos quando utiliza uma determinada prática pedagógica.

Afinal, o professor interacionista tem como premissa desafiar o aluno através de práticas pedagógicas que encorajem o desequilíbrio por intermédio de métodos ativos como resolução de situações-problemas reais e jogos. Deve ser um mediador entre o sujeito e o objeto de conhecimento, uma vez que a interação é essencial. Acredita que “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (Freire, 2002, p. 25).

Ainda que nosso objetivo neste capítulo tenha sido conceituar as principais concepções epistemológicas que norteariam nossa investigação, estabelecendo relações entre as mesmas e as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores no 1º ano do ensino Fundamental, é importante sinalizar que mesmo que o professor não tenha consciência de qual seria sua concepção pedagógica, “[...] nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem.” (Ferreiro, 2000, p.31) Reforçamos a premissa de que uma atividade isolada não caracteriza uma abordagem ou outra, mas a forma como o docente a utiliza em contextos de alfabetização/em sua prática cotidiana é que definirá se sua opção será empirista, apriorista, interacionista ou outro. Ressaltamos ainda que as atividades e as propostas práticas outrora apresentadas serviram apenas para clarificar e ilustrar as abordagens epistemológicas descritas neste capítulo.

3 METODOLOGIA

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A metodologia tem como objetivo indicar as opções do quadro teórico, as estratégias de inserção no campo e o tipo de pesquisa que mais se adequa ao propósito da investigação. Descreveremos a trajetória percorrida nesta pesquisa cuja abordagem é qualitativa. Para Minayo (1994), este tipo de pesquisa corresponde a um nível de realidade que não pode ser medido, quantificado. Aprofunda-se nos significados das ações e relações humanas em um sentido global do problema, tendo abrangência em múltiplas dimensões.

A pesquisa iniciou com um levantamento bibliográfico que abarcou um recorte da legislação vigente no que diz respeito a: leitura e escrita, concepções de alfabetização e letramento no 1º ano do Ensino Fundamental e diferentes concepções e teorias de aprendizagem. Depois ida ao campo em duas escolas públicas que integram a Região Metropolitana de Porto Alegre, a fim de observar e coletar dados para responder às questões. Noutras palavras, o intuito era tirar uma “fotografia”, um retrato, do cenário outrora encontrado. Realizamos, então, uma pesquisa documental com o Projeto Político Pedagógico das escolas. Em seguida, uma observação simples – tendo o proponente da pesquisa como observador – buscando conhecer e identificar não somente as práticas pedagógicas adotadas pelo professor no trabalho com a leitura e a escrita, mas também as concepções epistemológicas que estão incutidas em seu fazer pedagógico. Neste tipo de observação “A preocupação é não deixar totalmente claro o que pretende, para não provocar muitas alterações no comportamento do grupo, observado. Esta posição também envolve questões éticas óbvias.” (André e Ludke, 1986, p.29).

Prosseguindo, fizemos as entrevistas semiestruturadas (ou parcialmente estruturadas) com professores que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental. Para Gil (2002), este tipo de técnica é guiada por um roteiro cujos pontos de interesse são determinados pelo entrevistador, que vai explorando-os ao longo da entrevista. Finalizamos com a análise dos dados, ou seja, a etapa de revelação do “filme”. O tratamento dos dados fundamentou-se nos princípios da análise textual discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2011, p.12) que podem ser compreendidos como um:

[...] processo auto-organizado de construção, de compreensão em que novos entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do “corpus”, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; captar o emergente em que a nova compreensão é comunicativa e validada.

Em posse do corpus analítico, o pesquisador cria sua própria organização e inicia um processo de intenso envolvimento e impregnação com seu material. Parte para a primeira das três etapas: a unitarização. Os textos são desmontados para surgirem unidades menores, mais detalhadas e que permitam compreender novos sentidos. O segundo momento do ciclo de análise é o estabelecimento das categorias. Cria-se o “caos” misturando e comparando constantemente as unidades definidas na etapa anterior para agrupá-las pela proximidade de sua significação. Com a categorização é possível partir para a escrita do metatexto – um registro que apresenta uma nova compreensão sobre os fenômenos investigados considerando uma multiplicidade de vozes: a dos sujeitos investigados, dos teóricos da área e do pesquisador, que assume o papel de autoria e não apenas de espectador de sua investigação.

Assim, a presente pesquisa de Mestrado em Educação que integra o Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS pretendeu identificar quais seriam as práticas pedagógicas adotadas pelos professores que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental em duas escolas públicas – estadual e municipal – em contextos de alfabetização, considerando seu aspecto limitador/potencializador e também revelando as especificidades desses sujeitos, suas concepções, seus desafios e suas possibilidades.

3.2. CENÁRIOS DA PESQUISA

Os campos de pesquisa – escolhidos para nossa “fotografia” – foram duas escolas da região Metropolitana de Porto Alegre: uma escola da rede pública estadual e outra da rede pública municipal de ensino. Ambas localizadas na zona norte do município de Porto Alegre. A escolha deveu-se ao fato das duas escolas públicas escolhidas apresentarem não só destaque positivo no IDEB, como também relevância de demandas no município. Acreditamos que analisar práticas pedagógicas relacionadas ao processo de alfabetização apontem para a qualidade da Educação Pública.

A escola estadual de ensino fundamental onde ocorreu a pesquisa situa-se em um bairro calmo, arborizado, predominantemente residencial e com projetos habitacionais em forte desenvolvimento. A comunidade local possui um bom nível socioeconômico e cultural, classificado em nível cinco (5) pelos indicadores do IDEB, nos quais o mínimo é um (1) e o máximo é seis (6).

O critério utilizado para escolha desta escola deveu-se a seus excelentes resultados no IDEB. Em 2015 a média do município de Porto Alegre foi de 3,6 enquanto a média da referida escola foi de 6,5. Em 2017 a meta proposta para os anos iniciais era 6,9, a escola atingiu 7,0. Nossas reflexões nos levaram a pensar que estes elevados índices seriam o reflexo de um trabalho sistemático, que abarcassem recursos, projetos educativos de médio e longo prazo, envolvimento dos atores que compõem a comunidade escolar (pais, alunos, professores, monitores, gestores e funcionários da escola).

As modalidades oferecidas pela escola são os Anos iniciais e os Anos finais do Ensino Fundamental divididos em dois turnos: matutino e vespertino. Em 2018 atendeu quatrocentos e sessenta e oito (468) alunos, duzentos e cinquenta (250) no turno da manhã e duzentos e dezoito (218) no turno da tarde, alocados em dezoito (18) turmas. Para tal atendimento, a equipe escolar conta atualmente com quarenta e dois (42) funcionários, dos quais vinte e três (23) são docentes. Os espaços e ambientes de aprendizagens disponíveis são: biblioteca, laboratório de ciências, laboratório de informática, auditório, quadra, pátio descoberto e hall de entrada com exposição de trabalhos feitos pelos alunos, fotos e comunicados gerais, além das dez (10) salas de aulas. Vale ressaltar que em parceria com a comunidade japonesa foi construído um prédio anexo com duas salas de aula exclusivas e adaptadas para atender às crianças do 1º ano. Também uma praça/parque para momentos que privilegiem as brincadeiras e propostas coletivas.

Figura 5 – Prédio onde se localizam os 1º anos



Fonte: registro da pesquisadora (2018)

Figura 6 – Praça/parque da escola



Fonte: registro da pesquisadora (2018)

Em consulta à proposta pedagógica da escola, o Projeto Político Pedagógico (PPP) em vigor, elaborado em 2011, organizamos o quadro que segue e destacamos alguns aspectos evidenciados no PPP:

Quadro 1 – Aspectos evidenciados no PPP da escola segundo a pesquisadora

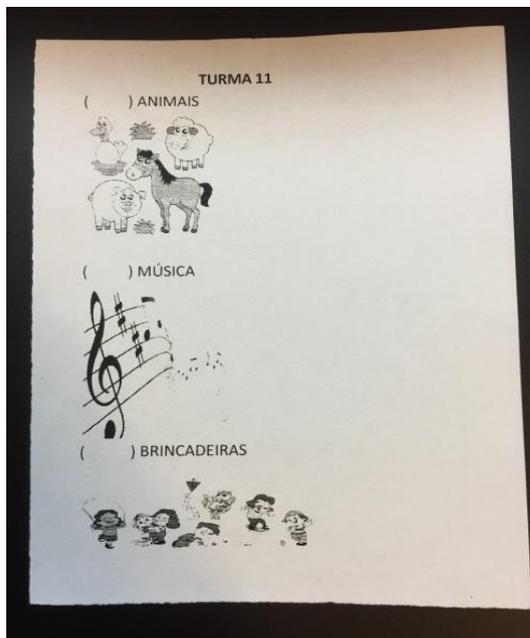
| Marco situacional | Marco doutrinal | Marco operativo | Dimensão pedagógica |
|---|---|---|--|
| Mesmo diante do contexto de instabilidade econômica, política e social com perda de qualidade nas áreas da educação, saúde e falta de investimentos por parte do poder público, a escola considera-se em situação privilegiada, de acordo com IDEB em relação à outras escolas. | Querem uma escola transformadora, que mobilize o aluno na busca do conhecimento, incentivando a pesquisa, a liberdade, de expressão, o respeito, a opinião do outro, envolvendo toda comunidade escolar nesse processo. | Planejamento flexível com ênfase na metodologia de projetos e pesquisa. Currículo elaborado através da reflexão e do diálogo, levando em conta a história de vida de cada educando. Avaliação contínua e participativa. | Planejamento flexível com ênfase na metodologia de projetos e pesquisa. Alunos votam/ professores criam os projetos. Currículo elaborado através da reflexão e do diálogo, levando em conta a história de vida de cada educando. Avaliação contínua e participativa. |

Fonte: PPP da escola (2011)

Na leitura do documento, além do marco situacional, marco doutrinal, marco operativo e dimensão pedagógica, as sessenta e nove (69) páginas do PPP contemplam ainda dados sobre: a dimensão administrativa, programação, planos de estudos (desdobrados em objetivos da escola para E.F., componentes curriculares, objetivos específicos por ano e conteúdos por ano.) e bibliografia. Obtém-se a impressão de que o PPP é sucinto diante de todo o trabalho pedagógico realizado pela equipe escolar.

Após a consulta do PPP, indagamos à coordenadora pedagógica sobre os procedimentos para escolha e votação dos projetos. Ela nos relatou que, mediante os conteúdos estabelecidos para o ano previsto nos PCNs, os professores selecionaram alguns. A cada trimestre em assembleia coletiva no pátio, os alunos recebiam cédulas para assinalar os temas de interesse. Um representante de cada turma seria escolhido para acompanhar a contagem com a coordenadora e para levar o resultado ao grupo.

Figura 7 - Cédula para escolha do tema do projeto do 1º ano



Fonte: Registro da pesquisadora (2018)

A escola da rede municipal selecionada é uma escola de referência na zona norte por sua antiguidade e também por ser, atualmente, a única escola de ensino técnico da região. Outro fator que corrobora deve-se a sua estrutura física que acaba tornando-a um polo cultural onde ocorrem diversas atividades. Localiza-se em um bairro repleto de comunidades populares de baixa renda, cuja clientela de atendimento caracteriza-se basicamente por filhos de pais trabalhadores.

Em 2015 a escola municipal obteve no IDEB a média de 5,6. Em 2017 apresentou um crescimento e alcançou 5,8, estando apenas a um décimo de atingir a meta segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais (INEP). As etapas atendidas pela escola são: Pré-escola; Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Anos Finais do Ensino Fundamental; Ensino Médio; Educação Profissional; Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atualmente, possui mil cento e catorze (1.514) alunos matriculados em seus três (3) turnos de funcionamento. Da totalidade de alunos cento e quarenta (140) são consideradas matrículas em período integral, pois possuem escolarização igual ou superior a sete (7) horas diárias. Para o trabalho com as 52 turmas, a escola conta com uma equipe de cento e cinquenta e dois (152) funcionários, sendo oitenta e três (83) docentes. Os espaços e ambientes disponíveis para a aprendizagem dos estudantes são: biblioteca, laboratório de ciências, laboratório de informática, computadores para uso

dos alunos, pátio descoberto, auditório, quadra de esportes coberta e descoberta, parque infantil e área verde.

Figura 8 – Hall de entrada com exposição de trabalhos dos alunos



Fonte: Registro da pesquisadora (2018)

Em consulta ao PPP da escola, no parágrafo introdutório, o documento ressalta que objetiva repensar a prática e as concepções que envolvem a escola mediante a participação dos segmentos que integram as relações que se estabelecem neste espaço. Abrange também os seguintes aspectos: histórico da instituição de educação, diagnóstico, fundamentos, princípios filosóficos, princípios psico-pedagógicos, princípios sócio-antropológicos, organização e planejamento da escola, proposta pedagógica, organização da ação educativa, acompanhamento e registro, avaliação da escola como um todo, avaliação do desempenho escolar do aluno, avaliação do aluno (na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, no Ensino Médio – modalidade normal, nos cursos técnicos, na EJA, e na organização dos grupos etários), ambiente físico, atribuições da equipe multiprofissional, do conselho escolar, da equipe diretiva, supervisão escolar, orientação educacional, coordenação de turno, coordenação de área, coordenação de projetos, coordenador cultural, coordenador da biblioteca, coordenador do laboratório de informática, professor do laboratório de aprendizagem, professor do atendimento especial especializado – AEE, secretária, professores docentes, técnico em nutrição, cozinheiro, auxiliar de cozinha, funcionários dos serviços gerais, agremiações, centro de servidores e grêmio estudantil. Dessarte trata-se de um documento com muitas subdivisões, entretanto com apenas vinte e oito (28)

páginas. Sintetizamos e organizamos, pois, alguns elementos ilustrativos do PPP:

Quadro 2 - Quadro organizado pela pesquisadora a partir de elementos evidenciados no PPP da escola.

| Concepção político-pedagógica da escola | Fundamentos epistemológicos da escola | Princípios psicopedagógicos presentes no PPP | Organização do ensino na Escola |
|--|---|---|--|
| <p>A concepção de escola, conhecimento, currículo, homem e sociedade estão em consonância com as diretrizes e princípios propostos pela Mantenedora, elaboradas a partir de uma ampla discussão com todos os segmentos da comunidade escolar. A ação educativa pauta-se pela universalização de igualdade do acesso, permanência e sucesso dos estudantes em todos os níveis de ensino e modalidades oferecidas pela escola.</p> | <p>Contribuir para a construção de uma sociedade justa e fraterna, fundamentada nos princípios de dignidade, de respeito às diferenças, de diálogo, de liberdade e de solidariedade, pois entende que sejam esses os princípios que consolidam as relações econômicas, políticas, sociais, culturais e familiares. Acredita, portanto, em uma sociedade desprovida de qualquer tipo de preconceito, respeitando e valorizando as produções e os costumes das diferentes culturas que a compõem. Em outras palavras, uma sociedade em que todos tenham não só condições de se inserirem no mundo do trabalho, mas também acesso ao conhecimento, aos recursos tecnológicos. Enfim, uma sociedade em que todos tenham direito às condições básicas de uma vida digna.</p> | <p>Nossa proposta de trabalho está alicerçada em teóricos como Piaget, Vygostsky, Wallon, Gardner. Acreditamos que o desenvolvimento do sujeito se dá a partir das relações que ele estabelece com o mundo em nível cognitivo, social e emocional. Compreendemos que a construção do conhecimento é um processo interno, mas que acontece a partir a ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento em uma relação dialética.</p> | <p>A escola organiza seu fazer pedagógico através de projetos investigativos e desafiadores, com a finalidade de atender às necessidades dos educandos, incentivando o exercício da observação e da pesquisa, tornando, assim, o conhecimento significativo e norteado por um Tema Integrador.</p> |

Fonte: PPP da escola (2012)

3.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa foram quatro (4) professores que atuam no primeiro ano do Ensino Fundamental da rede pública estadual e municipal da Região

Metropolitana de Porto Alegre, mulheres com idade entre 25 e 55 anos, três com graduação em Pedagogia e uma com Licenciatura em Geografia. Duas atuam há mais de vinte (20) anos; as outras estão em início de carreira e lecionam há menos de dez (10) anos.

3.4 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Como instrumento para a coleta de dados, utilizamos a carta de apresentação e o termo de aceite, cujo objetivo foi no primeiro contato com a instituição apresentar a pesquisadora e a intencionalidade da pesquisa, visando o aceite. Após a autorização das instituições, iniciamos as observações simples – não participante – buscando conhecer e identificar as práticas pedagógicas adotadas pelo professor tanto no trabalho com a leitura e a escrita, quanto nas concepções epistemológicas que estão incutidas no seu fazer pedagógico. Nas palavras de Gil (2008, p.101) entende-se por este tipo de observação:

[...] aquela em que o pesquisador, permanecendo alheio à comunidade, grupo ou situação que pretende estudar, observa de maneira espontânea os fatos que aí ocorrem. Neste procedimento, o pesquisador é muito mais um espectador que um ator.

Cabe destacar que, embora o sujeito-pesquisador coloque-se na posição de espectador, a coleta dos dados ultrapassa a simples constatação dos fatos, uma vez que requer rigor científico, registro, sistematização e interpretação. Os registros dos doze (12) dias de observação realizaram-se mediante a perspectiva dos diários de aula de Zabalza (2004), compreendidos como instrumentos de pesquisa e desenvolvimento profissional, que nos permitem refletir sobre a escrita, revisá-la e ressignificá-la:

Tanto escrever sobre o que fazemos como ler sobre o que fizemos nos permite alcançar certa distância da ação e ver as coisas e a nós mesmos em perspectiva. Estamos tão entranhados no cotidiano, nessa atividade frenética que nos impede de parar para pensar, para planejar, para revisar nossas ações e nossos sentimentos que o diário é uma espécie de oásis reflexivo. (ZABALZA, 2004, p. 136)

Em seguida, propomos a aplicação de entrevistas semiestruturadas (ou parcialmente estruturadas) com professores que atuam no 1º ano do Ensino

Fundamental, conforme (Gil, 2002), este tipo de técnica é guiada por um roteiro cujos pontos de interesse são determinados pelo entrevistador, que vai explorando-os ao longo da entrevista. O roteiro elaborado para esta entrevista procurou investigar questões referentes à formação docente, às concepções pedagógicas e epistemológicas, ao planejamento das aulas, à utilização de recursos didáticos e ao ambiente alfabetizador.

Quadro 3 – Roteiro para entrevista com os professores alfabetizadores

| |
|---|
| Qual sua formação acadêmica? Há quanto tempo leciona? Que fatores levaram você a optar pela docência? Há quanto tempo trabalha como alfabetizador (a)? Como costuma planejar suas aulas? Sozinho ou coletivamente? O que considera importante em relação ao planejamento? Que tipo de atividades não pode faltar numa classe de alfabetização? O que consideras mais difícil e o que consideras mais fácil para a aprendizagem da leitura e da escrita de seus alunos? O que faz para superar essas dificuldades? O que entendes sobre a constituição de ambiente alfabetizador? |
|---|

Fonte: Omitto (2017)

A aplicação das entrevistas ocorreu de forma individualizada em ambas as instituições. Na escola estadual uma pessoa foi requisitada a fim de que as professoras pudessem se dirigir à sala dos professores para a realização da entrevista. Na escola municipal as professoras levaram os alunos para aulas com especialistas e retornaram para as salas de aulas para as gravações. Em seguida, as questões foram lidas pela pesquisadora e gravadas em áudio para posterior transcrição.

O quadro 4 apresenta os instrumentos de forma sucinta, os dados e a fonte dos dados que integraram nossa coleta:

Quadro 4 – Síntese dos instrumentos para a coleta de dados

| INSTRUMENTOS | DADOS COLETADOS | FONTE DOS DADOS COLETADOS |
|--|--|---|
| Carta de apresentação. | Texto produzido pela pesquisadora. | Primeiro contato com a instituição visando à apresentação da pesquisadora, a intencionalidade da pesquisa e o aceite. |
| Termo de aceite. | Texto produzido pela pesquisadora. | Documento que autoriza a realização da pesquisa na instituição. |
| Registro das observações da pesquisadora em diário de campo. | Texto produzido pela pesquisadora. | Registros da pesquisadora sobre a atuação docente no 1º ano. |
| Entrevistas semiestruturadas. | Gravações dos discursos dos professores alfabetizadores. | Percepções dos professores sobre suas práticas pedagógicas nos processos de ler e escrever no 1º ano do Ensino Fundamental. |

Fonte: Omitto (2018)

3.5 CUIDADOS ÉTICOS NA PESQUISA

Conforme a Resolução 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, os seguintes cuidados éticos foram tomados:

- Contato direto e averiguação das possibilidades de realização da pesquisa.
- Encaminhamento de um termo de aceite para as instituições onde a pesquisa se realizaria, contendo os objetivos, a metodologia proposta e as estratégias e procedimentos que seriam utilizados.
- Respeito aos espaços escolares e aos documentos consultados, a fim de interferir minimamente na rotina escolar.
- Entrega do termo de consentimento livre e esclarecido antes da entrevista, contendo uma breve justificativa sobre a relevância da pesquisa, além do detalhamento dos procedimentos e das estratégias. Destacamos também o compromisso com a confidencialidade e os possíveis riscos da participação, estabelecendo uma relação de confiança entre o participante e a pesquisadora.
- Envio do projeto para a Comissão do Sistema de pesquisa da PUCRS

(SIPESQ), para verificação da necessidade (ou não) do envio para o Conselho de Ética em Pesquisa (CEP).

- Devolutiva, em momento oportuno, para os participantes sobre os resultados da pesquisa.

3.6 ANÁLISE DOS DADOS

Para tratamento dos dados coletados utilizaremos a Análise Textual Discursiva (ATD) com base em Moraes; Galiazzi (2011), uma vez que “[...] corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre fenômenos e discursos.” (Moraes; Galiazzi, 2011, p.7). Este tipo de abordagem metodológica permite que a partir dos procedimentos de desconstrução, unitarização e categorização dos textos, o pesquisador passe a se impregnar e a se assumir como autor deste processo, desconstruindo a si próprio e dando origem a um novo sujeito pesquisador.

De acordo com os autores, o processo de análise possui três etapas: a unitarização; a categorização; a construção de metatextos. A unitarização resume-se em “[...] delimitar e destacar unidades básicas de análise a partir dos materiais pesquisados, envolvendo permanentes interpretações do investigador.” (Moraes; Galiazzi, 2011, p. 171). Após, inicia-se o processo de categorização, que consiste em reunir as unidades com significados próximos, para que ocorra a emergência de categorias. Para finalizar a análise, elaboram-se os metatextos, que abrangem textos descritivos e interpretativos para cada categoria. De posse do corpus de análise, organizamos e codificamos o material coletado conforme a ilustração que segue:

Figura 9 – Organização do corpus de análise e criação de códigos

Organização do material e criação de códigos - ATD

• Entrevistas

| Escola | Professor | Cor |
|---------------|---------------|---------|
| Estado = E | 1= [REDACTED] | Amarelo |
| | 2= [REDACTED] | Rosa |
| Município = M | 1= [REDACTED] | Laranja |
| | 2= [REDACTED] | Verde |

• Diário do pesquisador

| Data | Professor | Código | Data | Professor | Código |
|-------|------------|------------------|-------|------------|------------|
| 18/04 | [REDACTED] | D1 | 25/06 | [REDACTED] | DC1 |
| 20/04 | | D2 | 29/06 | | DC2 |
| 26/04 | | D3 | 04/07 | | DC3 |
| 14/05 | | D4 Entrevista | 10/07 | | Entrevista |

| Data | Professor | Código | Data | Professor | Código |
|-------|------------|------------|-------|------------|------------|
| 19/04 | [REDACTED] | R1 | 19/04 | [REDACTED] | RC1 |
| 21/05 | | R2 | 30/05 | | RC2 |
| 23/05 | | R3 | 20/06 | | RC3 |
| 24/05 | | Entrevista | 27/06 | | Entrevista |

Fonte: Material elaborado pela pesquisadora

Partimos, então, para a leitura dos diários de campo da pesquisadora e para a escuta das gravações dos discursos dos professores alfabetizadores, pois este envolvimento com o material favorece o processo de impregnação. Em seguida, fizemos a transcrição das entrevistas. Após, separamos por ponto e vírgula as unidades de sentido e as organizamos em um quadro:

Quadro 5 - Organização das unidades de sentido a partir dos dados coletados na entrevista

| Código | Unidades de sentido | Reescrita | Categoria |
|--------|---|---|----------------------------|
| E2.1 | Eu fiz o magistério de 4 anos no Dom Bosco, depois eu fiz a Pedagogia na PUC que é a licenciatura plena em Educação Infantil, depois eu fiz Psicomotricidade. | Sobre sua formação acadêmica, cursou o magistério por 4 anos no Dom Bosco e em seguida a Pedagogia na PUCRS com licenciatura plena em Educação Infantil e depois especializou-se em Psicomotricidade. | Formação acadêmica |
| E2.2 | Vinte e... (pensativa), três eu acho. Já não mais contando (risos), agora é aposentadoria. Eu sei que são 23 (risos). | O sujeito sorriu e ficou pensativo quando questionado a respeito do tempo de atuação docente, mas respondeu que atua há 23 anos | Tempo de atuação docente |
| E2.3 | Eu sempre gostei assim, de trabalhar, do ambiente escola. | Sempre gostou do ambiente escolar, seja para trabalhar ou simplesmente para estar lá. | Ambiente escolar |
| E2.4 | Eu sempre fui aquela aluna que fazia os projetos que o dia inteiro, era no jogo e... eu gostei da escola! | Quando mais jovem, era o tipo de aluna que participava dos projetos, jogos, enfim, que passava o dia todo na escola. | Aluna ativa na escola |
| E2.5 | Eu sempre tive certeza! Tenho na família muitos professores: minha mãe, minha avó, mas eu gostei! | Embora possua um histórico familiar em que a mãe e a avó eram professoras, sempre gostou e teve certeza que seguiria a carreira docente | Histórico familiar docente |
| E2.6 | É uma coisa que não me imaginava fazendo outra coisa, com os pequenos. | Não se imaginava trabalhando em outra profissão, no entanto, desde o início demonstrou apreço pelas crianças pequenas. | Perfil pra alunos pequenos |
| E2.7 | Eu tenho essa com os adolescentes, os grandes, mas os pequenos sim, eu sempre gostei e pensei sempre na educação infantil. | Nunca sentiu-se motivada para trabalhar com adolescentes, mas com os pequenos, sempre gostou, o que levou a optar pela Educação Infantil. | Perfil pra alunos pequenos |

Fonte: Material elaborado pela pesquisadora (2018).

Reescrevemos, portanto, cada unidade de sentido criando códigos para elas e colorindo-as com caneta marca-texto de acordo com o sujeito, por conseguinte agrupamos todas as unidades que estavam isoladas, resultando nas categorias de análise. Salientamos que todas as etapas foram realizadas e respeitadas em cada uma das entrevistas, observações e também nos registros em diário de campo. No processo de idas e vindas, característico deste tipo de análise, reagrupamos as unidades de sentido em diversos quadros e tabelas: primeiro de acordo com os instrumentos utilizados, depois mediante os sujeitos e, por último, classificando os materiais e os reunindo por elementos semelhantes. Obtivemos quatro (4) categorias de análise: *Perfil do docente alfabetizador; Práticas pedagógicas com as subcategorias: foco no planejamento, foco nas atividades e foco nas intervenções docentes; Contextos alfabetizadores e Desafios e possibilidades no processo de ler e escrever.* Em seguida, elaboramos o metatexto a partir das categorias emergentes. Para Moraes e Galiazzi (2011, p. 32): “Os metatextos são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto, um modo de teorização sobre os fenômenos investigados.”

4 REVELAÇÕES DO FILME: ENTRE IMAGENS NÍTIDAS E OUTRAS NEM TANTO, OS ACHADOS DA INVESTIGAÇÃO

Gómez (2015) mencionou que com o advento da globalização houve uma mudança na maneira como trabalhamos, vivemos e nos comunicamos. Tirar uma foto hoje é algo inerente ao cotidiano humano, está ao alcance das mãos o tempo todo. Há alguns anos, tirar uma fotografia era um evento e estava imbuído de expectativas, uma vez que o processo de revelação dava-se unicamente por filmes e negativos e, as fotografias nem sempre saíam como desejávamos. Remetendo à trajetória pessoal, a fotografia sempre ocupou lugar de destaque, pois é simultaneamente uma forma de registro e uma possibilidade de eternizar momentos significativos. Diante disso, procuramos utilizar a metáfora do filme. Buscamos ir à campo mapeando um retrato do cenário de investigação, revelando as imagens encontradas. Sabemos, pois, que algumas delas estão nítidas e outras, nem tanto.

Apresentaremos a seguir os achados da investigação, subdivididos em *Perfil do docente alfabetizador*; *Práticas em alfabetização com as subcategorias: foco no planejamento, foco nas atividades e foco na intervenção docente*; *Contextos alfabetizadores e Desafios e possibilidades no processo de alfabetização*.

4.1 PERFIL DO DOCENTE ALFABETIZADOR

Para Tolotti (2018, p. 62), “O sujeito ocupa posições sociais que o faz pertencer a determinados grupos ou não, e é a partir dessa realidade que elabora os significados e produz sentido sobre si e o mundo, tornando-se singular.” Diante desta premissa, uma categoria que se dedique a compreender quem é o sujeito alvo de nossa investigação, sua singularidade e como ele se constitui e constrói sua profissionalidade docente faz muito sentido e auxilia-nos rumo à compreensão de suas práticas pedagógicas. Suas vivências pessoais e profissionais influenciam diretamente e determinam que tipo de estratégias didáticas adotam em sua atuação docente.

A categoria *Perfil do docente alfabetizador* é composta por aspectos referentes à formação inicial e continuada dos professores investigados, sua

trajetória profissional permeada por questões que vão desde sua escolha pela docência até sua atuação profissional atual.

Ao ser indagada sobre sua formação acadêmica, o sujeito EP1 relatou que fez magistério, depois a faculdade de Pedagogia e duas especializações: uma em Educação Inclusiva e outra em Neuropsicopedagogia. De acordo com Omitto e Wiebusch (2018), estudar é algo fundamental para a formação docente, seja em âmbito inicial, seja em âmbito continuado, uma vez que ambos são necessários para a constituição da identidade do professor e para a superação dos enfrentamentos vivenciados na profissão.

A escolha pela docência do sujeito EP1 deu-se na infância, pois frequentava com mãe a Escola de Educação Especial desde os três (3) anos para levar a irmã com deficiência. Sonhava desde pequena, em crescer, ser professora e montar uma Escola Especial. Tempos depois, ingressou no Magistério sem expectativas de lecionar em classes de alfabetização, pois não era costume oferecer turmas de alfabetização para as estagiárias, mediante a falta de experiência e base teórica das mesmas, entretanto teve a oportunidade de escolher a primeira série. Logo pensou: *“Se eu vou ser professora, eu não vou começar pelo mais fácil, eu vou começar pelo mais difícil! E então, naquele momento, eu decidi: eu vou ficar com alfabetização!”* (EP1. 29)

No mesmo dia começou a ler um livro chamado “Iniciação à leitura”, pois teria somente aquela tarde. Aliás, não tinha a mínima noção de como ensinar uma criança a ler e escrever. No dia seguinte começou a trabalhar e durante aquele ano fez todo o estágio, concluindo-o com a nota mais alta e com todas as crianças alfabetizadas. EP1 destaca que a partir dessa experiência se apaixonou pela alfabetização e desde então nunca mais deixou de atuar nesta importante etapa da Educação Básica, contabilizando trinta e dois (32) anos até o momento.

O sujeito EP2 cursou o magistério em quatro (4) anos no Dom Bosco. Fez a graduação em Pedagogia pela PUCRS com licenciatura plena em Educação Infantil e depois especializou-se em Psicomotricidade. Ao ser questionado a respeito do tempo de atuação docente, respondeu que atua há vinte e três (23) anos e que sempre gostou do ambiente escolar, seja para trabalhar, seja para simplesmente para estar lá, pois era o tipo de aluna que participava de todos os projetos propostos pela escola. Além disso, sua mãe e avó tinham sido professoras, então sempre esteve envolvida com o contexto escolar. Dessa forma, afirma que possuía a certeza

de que seguiria a carreira docente e não se imaginava trabalhando em outra profissão.

Após sua graduação, EP2 passou em um concurso público municipal para a Educação Infantil e começou a trabalhar nesta modalidade de ensino. Anos depois, fez concurso em nível estadual, porém como esta rede não atende à Educação Infantil, para iniciar optou pelo nível mais próximo, que era o de alfabetização. Como não possuía experiência, precisou estudar, pesquisar e se aprofundar na área, porque não fazia ideia de como alfabetizar uma criança no 1º ano. Relata que: *“Dois meses foi um terror! Depois virou paixão! E não troco!”* (EP2.14) São catorze (14) anos atuando no Ensino Fundamental.

O terceiro sujeito, classificado como MP1, relata que sua formação e início de carreira foram meio tumultuados, visto que cursou o magistério e, em seguida, ingressou por concurso público em Esteio para professor de Educação Infantil/Anos Iniciais. Depois, fez vestibular na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e começou a licenciatura em Geografia, pois sempre gostou de Geografia, História e Literatura. Conta que se apaixonou pelo curso, no entanto não se adaptou ao perfil de trabalho com adolescentes e seguiu somente com os anos iniciais e Educação Infantil. Após, fez uma especialização em Alfabetização e Letramento e atualmente faz a graduação em Psicologia. Ambos os cursos devido à necessidade de aprofundamento e vislumbrando o futuro.

Como era muito nova, conta que foram os pais que a matricularam no magistério, depois começou a gostar do curso. Iniciou sua trajetória profissional aos dezesseis (16) anos, trabalhando em escolas de Educação Infantil como estagiária. Após, ingressou via concurso público no município de Esteio, trabalhando com Educação Infantil e volância/itinerância nos Anos Iniciais. Na época do vestibular pensou em tentar vestibular para Pedagogia, mas como era apaixonada pela Geografia, optou pelo curso. Porém, quando chegou em sala de aula, percebeu que não tinha perfil para trabalhar com adolescentes. Sentia-se realizada em trabalhar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, pois em qualquer proposta de trabalho notava que as crianças gostavam, motivavam-se, pediam ajuda, enfim o trabalho fluía, o que não acontecia com a mesma intensidade quando ministrava aulas de Geografia. Insistiu por oito (8) meses no Estado como professora efetiva de Geografia, mas não aguentou e pediu exoneração. Obteve aprovação em concurso público no município de Porto Alegre e iniciou sua atuação: lecionou em B10 – que corresponde ao 4º ano

do sistema seriado e/ou 1º ano do segundo ciclo – trabalhou com jardim também e depois com o 1º e 2º ano. Efetivamente, possui seis (6) anos de atuação docente, sendo 2018 o segundo ano que lecionou no 1º ano do Ensino Fundamental. Conta que *“Tinha a Especialização em Alfabetização e tinha um pouquinho de experiência, mas fiquei enlouquecida!”* (MP1.3) Além de pouca experiência, não encontrou suporte adequado da equipe gestora de sua unidade.

O quarto sujeito de nossa investigação, a professora MP2, é graduado em Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) em São Leopoldo, com formação complementar em Educação Especial e Surdos no Centro Universitário La Salle em Canoas (curso de extensão) e os cursos do Pacto Nacional de Educação na Idade Certa (PNAIC).

Declara que é da Igreja Batista e que desde cedo começou a auxiliar e depois a dar aulas nas classes de crianças, fato este que a fez desenvolver um apreço pelas crianças e pelo ensino. No período do vestibular pensou em escolher a graduação em Artes, mas, como o curso de Pedagogia oferecia um número maior de bolsas de estudo e ela já possuía a vivência na igreja evangélica, optou pela Pedagogia, apaixonando-se depois pelo curso.

Começou seu percurso profissional com os estágios obrigatórios feitos durante a graduação, depois trabalhou em uma escola de Educação Infantil. Em seguida, ingressou na Prefeitura de Porto Alegre via concurso público com A20 – que corresponde ao 2º ano do Ensino Fundamental – e está há três (3) anos com o 1º ano. Desse modo, sua carreira docente é recente: leciona há apenas cinco (5) anos exclusivamente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

4. 2 PRÁTICAS EM ALFABETIZAÇÃO

Durante o processo de categorização surgiu a necessidade de organizar as práticas pedagógicas em subcategorias frente à gama de dados coletados. Obtivemos, portanto, as subcategorias: foco no planejamento; foco nas atividades; foco na intervenção docente.

Vasconcellos (2000, p.79) define que: “[...] planejar é antecipar mentalmente uma ação ou um conjunto de ações a ser realizadas e agir de acordo com o previsto. Planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensa.” Desse modo, planejar em educação constitui algo de

extrema relevância, porque norteia e organiza o trabalho pedagógico, permitindo ao professor prever, refletir e decidir em sua atuação docente com vistas a atingir objetivos específicos. Dada a importância do planejamento, destacamos conjuntamente a seleção e a aplicação das atividades como elementos fundamentais – que devem ser escolhidos com cautela, considerando os objetivos que se pretende atingir – aliados às intervenções docentes.

4.2.1 Foco no planejamento

Quando pensamos em planejamento educacional, é importante termos a compreensão de que o planejamento ocorre em níveis macro e micro: macro quando “É o de maior abrangência, correspondendo ao planejamento que é feito em nível nacional, estadual e municipal. Incorpora e reflete as grandes políticas educacionais.” (Vasconcellos, 1995, p.95) Discutimos no primeiro capítulo algumas das principais legislações vigentes no país (LDB, PNE, DCN, BNCC), que não somente orientam como deve ser a educação no Brasil, mas também oferecem subsídios para a construção de diretrizes. Em nível micro, podemos citar o Projeto Político Pedagógico das escolas, os Planos de ensino dos professores e seus respectivos Planos de aula.

Sabemos também que há muitos entendimentos sobre o ato de planejar em educação. Para MENEGOLLA & SANT’ANNA, (2001, p.40), o planejamento:

É um instrumento direcional de todo o processo educacional, pois estabelece e determina as grandes urgências, indica as prioridades básicas, ordena e determina todos os recursos e meios necessários para a consecução de grandes finalidades, metas e objetivos da educação.

Gandin (2002, p. 19-20) sugere que:

Planejar é transformar a realidade numa direção escolhida, é organizar a própria ação, é implantar um processo de intervenção na realidade, é agir racionalmente, é dar certeza e precisão à própria ação, é pôr em ação um conjunto de técnicas para racionalizar a ação...

Conforme as presentes concepções, consideramos o planejamento como um instrumento essencial porque, além de nortear o trabalho do professor, é capaz de levá-lo a refletir e, conseqüentemente, tomar decisões no sentido de transformar e

qualificar suas práticas. Nesta perspectiva, as práticas pedagógicas dos sujeitos investigados indicaram o planejar como algo fundamental para uma boa atuação docente.

Na escola estadual geralmente iniciam o planejamento no fim do ano letivo, refletindo sobre aspectos positivos e/ou negativos que devem ser mantidos, reestruturados ou descartados. Partindo de tal análise, procuram planejar o que será trabalhado anualmente e depois desdobram para o trimestre, o mês e a semana. Na escola municipal, colocamos reparo na fala do sujeito MP2: *“Tento fazer também um planejamento em longo prazo, mas acho que é uma dificuldade minha! Às vezes a gente não enxerga além. Eu tento fazer, mas nem sempre dá certo!”* (MP2.8) Para a professora, a tarefa de elaborar um planejamento para o ano todo é algo difícil, entretanto a mesma enfatiza que realiza tentativas. Acreditamos que a dificuldade seja devido ao fato da mesma ser uma professora em início de carreira, não tendo ainda muita familiaridade com os mecanismos envolvidos no ato de planejar e de lidar com os objetivos e os conteúdos que deveriam ser atingidos naquele ano.

Referente ao planejamento das aulas, em ambas as escolas, os sujeitos destacaram que costumam fazê-lo sozinhas em suas respectivas casas. Relataram que durante a semana fazem os ajustes necessários, riscando e sinalizando o que deu certo e o que precisa ser modificado, alterando quando necessário, sobretudo quando há festas e visitas não previstas. Reforçaram a premissa de que é preciso considerar as características da turma em seu planejamento, tendo um olhar atento para todos os alunos, afinal cada um aprende de uma forma diferente. Piccoli e Camini (2012, p.46) afirmam que “[...] é possível sim planejar propostas mais ‘abertas’ em que elas produzam de acordo com suas possibilidades cognitivas”, ou seja, ao olhar para cada aluno, o professor pode em seu planejamento propor a mesma atividade para todos os alunos e adaptá-la para crianças em diferentes níveis.

Sobre o planejamento da escola e os processos de construção coletiva, sinalizaram que é praticamente inexistente e que sentem falta de um trabalho mais integrado e reflexivo. Infelizmente, o ato de planejar em nosso país tem sido banalizado e compreendido como uma atividade neutra e esvaziada de significado, privilegiando muitas vezes planos próximos à perfeição, porém sem nenhuma criticidade. Segundo Luckesi (2001), o que ocorre muitas vezes é a má utilização dos

tempos e espaços que deveriam destinar-se ao planejamento coletivo e acabam dando lugar a outras demandas do cotidiano escolar.

Os sujeitos da investigação afirmaram como elemento indispensável ao planejamento o ato de estudar com frequência, tendo em vista que o professor está em constante formação, compreendendo o professor como pesquisador. Becker e Marques (2007, p. 55-62) nos instigaram a refletir que ser professor é ser pesquisador, corroboraram dizendo que é preciso questionar-se a respeito de como sabe aquilo que ensina, se ensina da mesma forma que aprendeu, se todos aprendem do mesmo jeito e em determinado tempo e acrescentam: “É na medida em pesquisa que o professor descobre o que ensinar e como fazê-lo.”

O quadro que segue apresenta as práticas pedagógicas relacionadas ao ato de planejar, identificadas em cada um dos sujeitos da pesquisa:

Quadro 6 – Práticas pedagógicas relacionadas ao planejamento dos sujeitos investigados

| Práticas pedagógicas relacionadas ao planejamento | |
|--|---|
| Sujeito EP1 | <p>Inicia o planejamento no fim do ano letivo; considera as características da nova turma em seu planejamento; planeja anualmente e depois desdobra em trimestral, mensal e semanal; planeja sozinha; ajusta seu planejamento durante a semana; ao planejar procura ter um olhar atento para todos os alunos; ajusta o planejamento quando necessário; estuda com frequência, pois o professor está em constante formação.</p> |
| Sujeito EP2 | <p>Risca seu planejamento, sinalizando o que deu certo e o que precisa ser modificado; possui um planejamento flexível; valoriza o planejamento coletivo e sente falta disso na escola; planeja semanalmente; altera especialmente quando há festas e visitas; utiliza o mesmo planejamento anual e atividades que sua parceira, mas cada uma faz sua aplicação; registra seu planejamento no diário; destaca a importância de planejar como algo fundamental.</p> |
| Sujeito MP1 | <p>Planeja suas aulas semanalmente; registra em um caderno e faz uso dele em seu planejamento diário; altera seu planejamento quando necessário; aponta que a falta de um espaço e de recursos adequados dificultam o processo; destaca o caderno/registro escrito como fundamental em seu planejamento; geralmente pesquisa em casa propostas de atividades e livros para utilizar; vai à biblioteca para procurar livros que auxiliem em seu trabalho;</p> |

(Continua)

| Práticas pedagógicas relacionadas ao planejamento | |
|--|--|
| Sujeito MP1 | planejam coletivamente apenas apresentações de datas comemorativas; troca com suas colegas atividades somente em momentos informais; participa de reuniões coletivas, entretanto estas não possuem mais foco no planejamento. |
| Sujeito MP2 | Procura despertar o gosto pela leitura na escola, já que muitos não têm isso em casa; planeja atividades para um dia, contudo acaba utilizando-as em três dias; faz alterações quando necessário; planeja individualmente, porém sente dificuldade em fazê-lo sozinha; considera a autonomia no planejamento como um atrativo; observa que nem sempre parte do interesse dos alunos na feitura de seu planejamento; tenta atrair a atenção dos alunos para um assunto que gere aprendizagens; destaca que há poucos momentos de trocas com as colegas; possui dificuldades em planejar; não consegue elaborar um planejamento a longo prazo; realiza o planejamento semanal e faz revisão no meio da semana. |

Fonte: Omitto (2018)

Podemos pensar que, ao iniciar o planejamento no fim do ano letivo, o professor inicia um exercício de reflexão sobre sua prática, estabelecendo expectativas e objetivos para o ano vindouro. Quando considera as características da nova turma em seu planejamento, procurando ter um olhar atento para todos os alunos, demonstra respeito pela singularidade de cada indivíduo. Quando diz riscar seu planejamento, sinalizando o que deu certo e o que precisa ser modificado, compreende a flexibilidade do planejamento, entendendo que suas metas são mais importantes do que prazos. Quando planeja anualmente e depois desdobra este planejamento em unidades menores (trimestral, mensal e semanal), mostra compreender as faces e as etapas do planejamento. Quando registra e utiliza um caderno com seu planejamento diário, salienta a importância da escrita para o fazer docente. Quando vai à biblioteca para procurar livros que auxiliem em seu trabalho, apropria-se e utiliza os diferentes espaços escolares para produção de conhecimento. Quando busca atrair a atenção dos alunos para um assunto que gere aprendizagens, respeita as peculiaridades da infância, a fim de tornar a aprendizagem mais prazerosa. Quando estuda com frequência, compreende que o professor está em constante formação. Realçamos, portanto, que tais práticas constituem-se como necessárias e relevantes em alfabetização.

Piccoli e Camini (2012, p.45-49) nos apresentaram alguns princípios

pedagógicos norteadores como aspectos potencializadores da prática dos professores alfabetizadores: faz diferença planejar; as crianças não aprendem do mesmo jeito: planejar para incluir ao máximo todas as crianças nas propostas pedagógicas; ter ambição em relação às aprendizagens das crianças; usar o melhor horário do dia para desenvolver o conteúdo-chave da aula; variar para prender a atenção dos alunos: não insistir em uma mesma estratégia de ensino em uma mesma aula; ter cuidado estético com os materiais utilizados; os diferentes tempos e ritmos das crianças em uma sala: as atividades extras; a parte dura e a parte flexível do planejamento. Concluímos que a importância do planejamento, o respeito às características dos alunos, a variedade de estratégias didáticas e a flexibilização do planejamento obtiveram destaque tanto em nossa investigação quanto na obra de Piccoli e Camini.

Todavia, é mister chamar a atenção para determinadas práticas inadequadas, uma vez que desvalorizam o trabalho coletivo, que é capaz de propiciar significativas trocas, reflexões e construções. São elas: a falta de momentos de planejamento coletivo na escola ou o planejamento coletivo apenas relacionado a apresentações em função de datas comemorativas; a escassez de espaços de trocas entre pares ou a troca com as colegas somente em momentos informais; o ato de planejar sozinha em sua casa; a falta de um espaço e de recursos adequados; a dificuldade em elaborar um planejamento em longo prazo ou a estimativa de tempo para determinada atividade.

Ao considerar a elevada quantidade de práticas pedagógicas encontradas com foco no planejamento, optamos por elencar somente algumas para destacar e problematizar seus aspectos potencializadores/limitadores na aquisição da leitura e da escrita nos contextos investigados.

Cabe, portanto, aos sistemas de ensino garantir que as instituições de ensino disponibilizarem momentos e espaços adequados para que estas trocas e reflexões ocorram não somente entre os pares, mas também entre os demais membros do equipe escolar e os especialistas em Educação, a fim de que os resultados sejam mais efetivos tanto no ato de planejar, quanto no dia-à-dia da sala de aula.

Sem deixar de mencionar que, segundo Becker e Marques (2007), um dos desafios da docência atual é poder contar com professores que procurem contextualizar o que ensinam e que sejam capazes de refletir sobre como seus alunos assimilam os conhecimentos ensinados por eles.

4.2.2 Foco nas atividades

Para atingir os objetivos propostos no planejamento e alcançar êxito no processo de aprendizagem dos alunos, o professor utiliza-se de diversas estratégias didático-metodológicas, sendo a proposição de atividades uma importante ferramenta para tal. Em Língua Portuguesa, segundo a BNCC, as atividades podem relacionar-se à leitura, à escrita, à oralidade, à análise linguística e à produção textual. Piccoli e Camini (2012, p.119) evidenciam um importante aspecto: “[...] ao planejar é preciso equilibrar as diferentes práticas de linguagem, o que significa distribuir equitativamente práticas de leitura, escrita e oralidade.” Em outras palavras, o docente deve articular todos os eixos da Língua Portuguesa para alfabetizar de modo efetivo.

Durante os doze (12) dias de observação muitas propostas de atividades foram oferecidas aos alunos: os professores fizeram leituras em voz alta, propuseram a escrita das vogais no caderno, solicitaram que recitassem o alfabeto e as famílias silábicas, utilizaram jogos envolvendo letras e sons, pediram que formassem palavras usando vogais com letras móveis. Todas estas práticas pedagógicas, somadas aos exemplos mencionados nas entrevistas, nos conduziram à sistematização no quadro adiante:

Quadro 7 – Práticas relacionadas à proposição de atividades dos sujeitos investigados

| Práticas pedagógicas relacionadas à proposição de atividades | |
|---|--|
| Sujeito EP1 | <p>Utiliza jogos envolvendo letras e sons; atividade para olhar o desenho e identificar a letra inicial; atividade para desenhar no caderno; propõe a escrita das vogais no caderno; conta histórias com regularidade; aponta para as letras do alfabeto, pedindo que façam o som correspondente; escreve palavras na lousa para que as crianças tentem ler; cria, escreve e lê suas histórias para os alunos; atividade de escrita da letra inicial em cada desenho; cópia da data e rotina da lousa; formação de palavras usando vogais com cartões e registro pela professora-escriba; atividade de olhar as vogais juntas e copiar ao lado a palavra formada; atividade de pintar a vogal, escolher desenhos, recortar e colar nos espaços indicados; colorir desenhos que comecem com vogais; olhar o desenho da boca, identificar e sinalizar onde estão as vogais e consoantes; pintar os desenhos, recortar e colar as famílias silábicas no caderno; recitar o alfabeto olhando o cartaz das bocas; vídeo sobre o clipe das letras, sons e formação de palavras com vogais; oraliza as palavras e pergunta se determinada letra está no começo, meio ou fim; lê as famílias silábicas, olhando o movimento da boca no espelho; confecciona um alfabeto com nomes e desenhos de super-heróis; pede que os alunos pesquisem fenômenos desconhecidos; faz uso pedagógico de músicas infantis; coloca músicas e propõe coreografias para dançarem; confecção de letras móveis com cartolina; atividade de observar as bocas e completar lacunas.</p> |
| Sujeito EP2 | <p>Pergunta e solicita antecipações nas histórias; conta histórias utilizando avental; faz leituras em voz alta; mostra os cartazes e aponta pedindo que digam as famílias silábicas; aborda ludicamente os tipos de letra, falando que usam roupas diferentes; retoma a letra trabalhada no dia anterior; faz leitura de histórias infantis; pede que copiem a data da lousa; atividade escrita para pontilhar a letra B; atividade para copiar a letra até o fim da linha; pede para copiarem a família silábica com exemplo de palavras; desenhar figuras que iniciem com as sílabas da letra do dia; atividade de autoditado; utiliza vídeo com música para datas comemorativas; faz uso pedagógico de músicas infantis; usa bonecos e fantoches para interação e contação de histórias; usa o vídeo para trabalhar o método fonológico; utiliza jogos envolvendo letras e sons; aponta para as letras do alfabeto pedindo que façam o som correspondente.</p> |

(Continua)

| Práticas pedagógicas relacionadas à proposição de atividades | |
|---|--|
| Sujeito MP1 | <p>Faz testagens individualmente para verificar a hipótese de escrita dos alunos; propõe atividades de escrita espontânea; atividade: pote do alfabeto com objetos e figuras trazidos pelas crianças e socializado com o grupo; utiliza músicas para iniciar o dia, hora do lanche, história... retoma a atividade do dia anterior; atividade: colar o nome dos objetos da sala de aula para identificá-los; roda de conversa sobre datas comemorativas (Ex: dia do índio); usa a música relacionando-a a letra do alfabeto que estão estudando; disponibiliza livros para leitura após as atividades; cópia da rotina da lousa; cópia das famílias silábicas no caderno; atividade para relacionar a letra inicial com a imagem; solicita que as crianças sejam escribas na lousa caso queiram; leitura das vogais e consoantes; completar as palavras com as consoantes; colorir as ilustrações; escreve na lousa corrigindo e pede que copiem no caderno a forma correta; colocar o nome dos ajudantes no cartaz; bingo das letras; faz leituras com regularidade; localização de palavras no texto/música; ordenar as letras para formar a palavra; faz leituras de textos de memória junto com os alunos.</p> |
| Sujeito MP2 | <p>Solicita que recitem as famílias silábicas; repete as palavras chamando atenção para o som; atividade: bingo de vogais; montagem de palavras com letras móveis; utiliza jogos com regularidade; resgata habilidades e atividades da Educação Infantil (defasagem); atividades de cópia e pouco desafiadoras; completar lacunas com as vogais; leitura e desenho da parlenda; utiliza o Livro didático (PNLD); escolhe e solicita auxílio ao ajudante do dia; leva os alunos à biblioteca; jogo da memória com a letra "J" para colorir e jogar com o colega; jogo com dados: identificar a letra e escolher figura correspondente; solicita aos alunos que sejam escribas caso queiram.</p> |

Fonte: Omitto (2018)

Destacamos, portanto, as seguintes práticas como capazes de potencializar a aquisição da leitura e escrita dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental: as atividades com jogos, especialmente aqueles que envolvem letras e sons; a contação de histórias com regularidade, acompanhada da utilização de

materialidades como: avental, varais, bonecos e fantoches; perguntas e antecipações nas histórias; atividades de escrita espontânea; as testagens individuais para verificar a hipótese de escrita dos alunos; leituras em voz alta; propostas como o pote do alfabeto com objetos e figuras trazidos pelas crianças para socialização com o grupo; utilização de músicas para iniciar o dia, hora do lanche e hora da história; a localização de palavras no texto/música; a montagem de palavras com letras móveis; a retomada de atividades do dia anterior; colar o nome dos objetos da sala de aula para identificá-los; a criação, escrita e leitura de suas histórias para os alunos; a confecção de alfabeto com nomes e desenhos de super-heróis; as crianças como escribas na lousa e a disponibilização de livros para leitura após as atividades.

Segundo Gravatá (2013), atividades com jogos estabelecem um claro conjunto de metas, instruções detalhadas passo a passo para alcançarem um objetivo, oferecem desafios, lidam com a frustração, possibilitam que os alunos entendam onde estão e aonde devem ir para alcançar suas metas, no entanto valorizar os jogos vai além de tornar o aprendizado divertido, mas trata de legitimar uma ferramenta presente no dia a dia dos estudantes. Assim, alguns cuidados que julgamos indispensáveis frente à utilização deste recurso são: supor que qualquer jogo atrairá a atenção dos alunos, crer que o jogo, por si só seria capaz de alfabetizar a criança ou ainda, não iludir-se achando que por adotar um jogo como ferramenta pedagógica está inovando em Educação.

Sobre as práticas de leitura e contação de histórias feitas pelo professor, sabemos que desde os primórdios os seres humanos têm a necessidade de compartilhar suas experiências pessoais e coletivas. Com o advento da escrita e posteriormente da imprensa, as histórias passaram a ser registradas em livros e difundidas pelo mundo. Dessa forma, a leitura/contação de histórias (reais ou fictícias) com regularidade constituem-se como boas práticas na medida em que estimulam a escuta atenta, promovem a reflexão através de inferências, antecipações, questionamentos e ampliam o vocabulário. Na BNCC o escutar textos

(orais e escritos) é apresentado como competência específica para o Ensino Fundamental:

Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo (BRASIL, 2015)

Para atingir tal competência e desenvolver habilidades de escuta e de leitura, a contação de histórias revela-se como estratégia potente. E não é só isto – também a elaboração e leitura das histórias feitas pelo professor para os alunos, reforçando o potencial escritor de cada indivíduo, a utilização de músicas para marcar momentos pontuais no dia, a introdução de propostas como o pote do alfabeto com objetos e figuras trazidos de casa pelas crianças para socialização com o grupo, a aplicação e a retomada de atividades do dia anterior, a preservação dos momentos de leitura coletiva, a distribuição e a oferta de livros para leitura, a localização de palavras em textos orais e escritos e a indicação com nome dos objetos da sala de aula para identificação – favorecem o desenvolvimento de tais habilidades e oportunizam à criança ouvir o outro, compartilhar suas ideias e emoções, perceber variações entre a fala e o ritmo impresso na leitura, adquirir maior fluência leitora, reconhecer palavras e ser mais autônoma.

A título de ilustração apresentaremos a seguir uma fotografia contendo um momento de contação de histórias. A história era parte do livro escrito pela professora em que os personagens Tereza e Beto viajam pelo mundo do alfabeto. A criança levantou a mão na tentativa de responder um questionamento feito pelos bonecos tereza e Beto. Percebe-se a interação entre o aluno e a professora, a professora e os bonecos, e, as crianças e os fantoches, possibilitando a construção de novas aprendizagens privilegiando o lúdico. Para Maluf (2009, p. 21), “[...] são lúdicas as atividades que propiciam a experiência completa do momento, associando o ato, o pensamento e o sentimento.”

Figura – Momento de contação de histórias



Fonte: Fotografia tirada em uma das salas investigadas (2018)

Para as habilidades de produção textual, atividades que envolvem a escrita espontânea são consideradas como importantes estratégias didáticas na medida em que permitem à criança formular e testar suas hipóteses sem medo de errar. Ferreiro (1999) defende que devemos deixar a criança escrever do seu jeito, ainda que de modo diferente do sistema alfabético, pois o objetivo desta escrita espontânea não é para criar um sistema próprio, mas para levá-la a descobrir que seu sistema não é o nosso e que há razões para substituir suas hipóteses pelas nossas.

Monteiro (2014) avança na perspectiva desta prática pedagógica, entretanto direcionando-a ao processo de acompanhamento e avaliação da aprendizagem feita pelo professor:

A escrita espontânea também é usada, na prática pedagógica, como estratégia de acompanhamento e avaliação do processo de aprendizagem das crianças, por professores e equipe pedagógica das escolas. Analisando as produções espontâneas dos alunos, esses profissionais podem se aproximar das primeiras intuições infantis sobre a representação da escrita, das constantes hipóteses formuladas por elas ao longo do processo e de seus avanços conceituais em relação à representação da escrita.

Assim, cremos que a escrita espontânea promove, simultaneamente, no aluno, uma reflexão sobre o próprio processo de aquisição da língua, e no professor a verificação e entendimento de onde a criança está e o que deve fazer para que a mesma avance o nível de escrita.

Da mesma forma que a escrita espontânea, a escrita de palavras com letras móveis, embora não se constitua como uma atividade de escrita manuscrita permite ao estudante construir e reelaborar suas hipóteses, gerando novas compreensões.

Momentos de escrita na lousa em que as crianças são escribas e sistematizam seu processo de construção das palavras mediadas pelo professor e pelos colegas também são significativas oportunidades de troca e aprendizado, tanto para quem escreve quanto para quem participa como espectador, pois ambos podem refletir sobre as escolhas feitas e as tomadas de decisão sobre a escrita apresentada e a forma convencional da mesma.

Outra prática que destacamos foi a confecção de alfabeto com nomes e desenhos de super-heróis, baseado no interesse que o grupo apresentou pela temática. Não se trata apenas de despertar o interesse das crianças com um elemento que faz parte de seu cotidiano, mas do contexto como promotor de aprendizagens:

Figura 10 – Alfabeto dos super-heróis confeccionado pela professora



Fonte: Fotografia tirada pela pesquisadora (2018)

Em se tratando de práticas com viés limitadores selecionamos: o bingo de vogais; escrita das vogais no caderno; mostrar os cartazes e apontar pedindo que digam as famílias silábicas; roda de conversa sobre datas comemorativas; atividades de cópia e pouco desafiadoras, como a cópia da data e rotina da lousa, da letra até o fim da linha, a família silábica com exemplo de palavras no caderno; atividades para pontilhar as letras; formação de palavras usando vogais com cartões e registro pela professora-escriva; olhar o desenho das bocas, identificar e sinalizar onde estão as vogais e consoantes; pintar os desenhos, recortar e colar as famílias silábicas no caderno; recitar o alfabeto olhando o cartaz das bocas e a utilização do livro didático.

Quando a professora propôs o bingo de vogais em uma de nossas observações – que consistia numa cartela com as sílabas AI, EI, IA, OI, UI, EIA, UAU... – inicialmente notamos o júbilo das crianças frente à proposta, entretanto este não permaneceu até o fim. Ao adotar um jogo o docente deve ter em mente que não se trata apenas de atrair a atenção das crianças e tornar a aprendizagem mais divertida, uma vez que o jogo faz parte do dia-a-dia da criança e que com o advento da tecnologia, há jogos cada vez mais fascinantes. Assim, se não houver uma intencionalidade pedagógica, o recurso didático pode não alcançar os objetivos esperados e desmotivar a turma – como ocorreu no corrente dia.

Outra questão que apontamos deveu-se ao fato das crianças terem contato com todas as letras, palavras e textos no mundo que as cerca e não somente com

as vogais. A compreensão de que é preciso ensinar primeiro as vogais, partindo de unidades menores para maiores (letra-palavra-frase-texto) vêm sendo superada. Segundo Colello (2004), durante muito tempo nossa sociedade foi marcada por elevados índices de analfabetismo, por reduzidas práticas de leitura e escrita e pelo entendimento de que alfabetizar restringia-se apenas a aquisição de um código fundamentado na relação entre fonemas e grafemas, associando sons e letras para produzir e/ou interpretar palavras e frases curtas. Atualmente, nossa sociedade é permeada por relações mais complexas, exige a utilização de maiores e diversificadas práticas de uso da língua escrita, cabendo ao professor adequar suas estratégias diante deste novo perfil.

A prática de apontar para os cartazes dispostos na sala de aula, solicitando que as crianças digam as letras, sons e famílias silábicas e/ou recitar o alfabeto olhando o cartaz das bocas, sinalizando onde estão as vogais e consoantes não garante a aprendizagem das mesmas. A atividade mecânica pode apenas revelar a capacidade mnemônica adquirida através da repetição. Dessa forma, cremos que tal proposta não favorece o processo de alfabetização da criança.

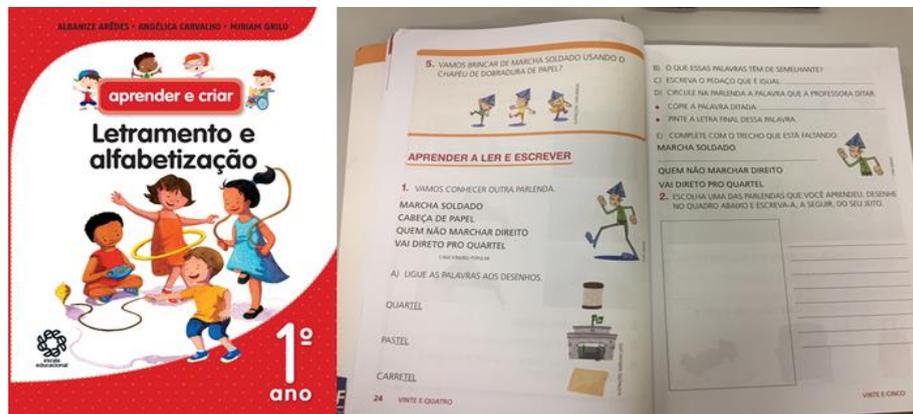
Da mesma forma também quando o docente utiliza atividades de cópia e pouco desafiadoras, como a cópia da data e rotina da lousa, da letra até o fim da linha, de famílias silábicas com exemplo de palavras no caderno, pontilhismo de letras, “Impedindo-a de escrever (isto é, explorar suas hipóteses no ato de produção de um texto) e obrigando-a a copiar (isto é, repetir o traçado de outro, sem compreender sua estrutura) a impedimos de aprender, quer dizer, descobrir por si mesma.” (Ferreiro, 1999, p. 289). Se considerarmos, escrever de forma espontânea ou copiar algo que tenha sua origem no interesse dos alunos, chamando atenção para convenções como o sentido da escrita ou uso adequado da linha, então tais práticas podem se constituir como situações significativas de aprendizagem, mas a cópia esvaziada de sentido, não produz conhecimento.

Observamos, pois, uma atividade envolvendo a formação de palavras usando vogais com cartões e o registro pela professora-escriva. No capítulo que tratamos

sobre as concepções epistemológicas, utilizamos uma atividade com letras móveis como compatível com a epistemologia interacionista, contudo salientando que não é o recurso que define sua abordagem e sim o uso que se faz dele. Foi o que houve neste ínterim: o fato da professora construir os cartões – que seriam as letras móveis – com os estudantes, pedir que montem palavras – vogais: ai, ei, ui – e registrar na lousa, não classifica a atividade como capaz de construir conhecimento, uma vez que se limita às letras/palavras.

O mesmo se aplica ao uso do livro didático. Sabemos que há concepções epistemológicas subjacentes na elaboração deste material didático, entretanto o professor, ao adotá-lo em sua prática, é quem dirá quão limitadora ou potencializadora a atividade será. A situação que vivenciamos evidenciou isto: tratava-se de um texto que foi apresentado aos alunos e, em seguida, solicitado que ligassem as palavras às imagens. Após foi proposto que localizassem sílabas semelhantes, circulassem e copiassem a palavra ditada pela professora e que completassem o trecho que estava faltando. Depois solicitou que as crianças escolhessem uma das parlendas de seu repertório para escrever do seu jeito e ilustrar.

Figura 11 - Livro didático adotado e atividade proposta



Fonte: <http://www.escalaeducacional.com.br/pnld2013/aprender-e-criar-alfabetizacao-letramento.asp>

Embora a proposta abarcasse um gênero textual conhecido, localização de palavras, desenho e escrita espontânea, a mediação feita não foi suficiente para aprendizagem dos alunos, nem tampouco despertou o interesse deles.

4.2.3 Foco na intervenção docente

Apoiamo-nos nas concepções de Vygotsky sobre a importância da mediação no processo de aprendizagem e identificamos práticas pedagógicas relacionadas às intervenções do professor nos âmbitos cognitivos e comportamentais. Em termos cognitivos, as intervenções ocorreram enquanto ensinava uma letra/sílaba/palavra ou um determinado conteúdo. Também quando propunha atividades (orais ou escritas) mediando e auxiliando a compreensão da criança sobre o fenômeno estudado, ou ainda, instigando e/ou acompanhando a aprendizagem dos estudantes. Já no âmbito comportamental, referiu-se às posturas e atitudes dos educandos que poderiam prejudicar (ou não) o processo de aprendizagem.

Classificamos como práticas relacionadas aos aspectos cognitivos: quando os sujeitos explicavam coletivamente as consignas das atividades para a turma; quando atendiam aos alunos individualmente mediante dúvidas; quando faziam apontamentos sobre a direção da escrita, famílias silábicas, importância de elementos como o título e o nome do autor na capa dos livros, etc; quando promoviam a interação com fantoches e bonecos, relacionando-os ao conteúdo trabalhado; quando questionavam os alunos, provocando a antecipação e a inferência nas leituras; quando retomavam as aprendizagens do dia anterior; quando propiciavam momentos de troca entre os alunos ou quando procuravam desmistificar o erro como algo negativo. Sobre o último aspecto o sujeito M2 aponta: *“Porque eles têm muito medo, de errar, né? Então, temos que tornar o erro e o precisar ler uma coisa comum.”* (M2.34) Notamos nesta afirmação que a professora, além de identificar que seus alunos possuem muito medo de errar, ela intervém e procura mostrar a leitura e a escrita como algo mais próximo deles.

Em uma visão construtivista o que interessa é a lógica do erro: trata-se às vezes de ideias que não são erradas em si mesmas, mas aparecem como errôneas porque são sobre generalizadas, sendo pertinentes apenas em alguns casos, ou ideias que necessitam ser diferenciadas ou coordenadas, ou, às vezes, ideias que geram conflitos, que por sua vez desempenham papel de primeira importância na evolução (FERREIRO, 1993, p. 83).

Em relação aos aspectos comportamentais, observamos as seguintes práticas pedagógicas nas salas de aula investigadas: as professoras pediam que fizessem silêncio ou que conversassem em voz baixa enquanto os demais colegas não terminassem as atividades; chamavam atenção para não correrem dentro da sala; davam bronca quando estavam copiando do colega; orientavam quanto ao cuidado com os materiais, livros e brinquedos; faziam elogios ou repreendiam em voz alta; procuravam desenvolver a autonomia em tarefas simples como colocar as agendas na mesa, pegar ou distribuir algum material, recortar e colar sozinhos, etc.; colavam adesivos de “parabéns” e “atenção” reforçando o comportamento; premiavam o vencedor do jogo com balas; reforçavam a ideia de que todos ganham nos jogos pois todos aprendem. Enfim, o quadro que segue sistematiza e apresenta as práticas pedagógicas com foco na intervenção docente:

Quadro 8 – Práticas relacionadas à intervenção docente dos sujeitos investigados

| Práticas pedagógicas relacionadas à intervenção docente dos sujeitos investigados | |
|--|---|
| Sujeito EP1 | <p>Aponta a necessidade de conhecerem as famílias silábicas; afirma que o segredo das letras é dar as mãos; fala sobre a direção da escrita; solicita que olhem o movimento da boca ao fazer as letras em casa; explica coletivamente a consigna das atividades para a turma; atende prontamente as dúvidas quando solicitada; vai até a mesa do aluno especial para auxiliá-lo; solicita que cruzem o braço e aguardem quando finalizam a tarefa; retoma oralmente as aprendizagens do dia anterior; lê silabando e chamando atenção para sua boca; fala as palavras em voz alta; usa a linguagem gestual (palmas, estalos) para relacionar com as vogais; busca falar a mesma linguagem do aluno; questiona e provoca a antecipação e inferência nas leituras; desenvolve a autonomia em pequenas tarefas (recortar, colocar agenda na caixa, etc); propicia atividades com troca;</p> |

(Continua)

| Práticas pedagógicas relacionadas à intervenção docente dos sujeitos investigados | |
|--|--|
| Sujeito EP1 | <p>acha que a afetividade e segurança são importantes para a aprendizagem; acredita na importância das atividades lúdicas; chama atenção quando estão dispersos; dá bronca quando vê que estão copiando do colega.; reforça a ideia de que cada um desenha do seu jeito; bate palma para a criança que consegue fazer/responder adequadamente; intervenção individualizada; chama atenção que ler não é adivinhar e que não podem ter vergonha; adaptou uma tesoura para aluno especial; orienta quanto à postura e organização dos materiais pessoais e coletivos; pede aos alunos que levem o caderno em sua mesa para verificar as tarefas.</p> |
| Sujeito EP2 | <p>Solicita ajuda em atividades como entrega de cadernos, folhas, etc.; pede para conversarem baixo enquanto os colegas não terminam a tarefa; chama atenção quando estão conversando e atrapalhando os outros; olha os cadernos dos alunos individualmente; elogia em voz alta quem fez a lição de casa; chama atenção em voz alta de quem não fez o tema de casa; corrige e cola adesivos de parabéns e atenção nos cadernos de casa; chama os alunos em sua mesa; orienta sobre o cuidado com os materiais e brinquedos.</p> |
| Sujeito MP1 | <p>Orienta sobre o cuidado com os livros da caixa do PNAIC; faz intervenções individuais; atende prontamente, tira dúvidas e vai até a mesa das crianças; orienta que olhem no quadro e nos cartazes para tirar dúvidas; chama atenção para não correrem na sala de aula; após os jogos reforça a ideia de que todos ganham e bate palma para eles; elogia as hipóteses e tentativas dos alunos, especialmente os que tem mais dificuldade; apaga a luz e dá bronca quando se agitam muito; disponibiliza tesoura, cola e outros materiais no fundo da sala; escolhe dois ajudantes para o dia; intervém quando os ajudantes não conseguem fazer o que solicita; explica coletivamente as atividades.</p> |
| Sujeito MP2 | <p>Algumas vezes dá respostas prontas ao invés de instigar a reflexão; chama atenção quando estão indisciplinados, mas sem muito retorno; dá instruções coletivamente; passa nas mesas e atende prontamente as dúvidas; premiou o vencedor do bingo com bala e disse que daria para todos após o lanche; orienta que não precisam chorar quando perdem o jogo; procura desmistificar o erro como algo negativo.</p> |

Fonte: Omitto (2018)

As intervenções observadas que cremos poderem promover avanços no processo de alfabetização da criança ocorreram quando: o professor atendia prontamente, tirava dúvidas e se dirigia à mesa das crianças, demonstrando respeito

pela criança; o professor elogiava as hipóteses e tentativas dos alunos, especialmente os com mais dificuldade, mostrando que todos são capazes de aprender e que o erro faz parte do processo; ele procurava falar a mesma linguagem do aluno para que o mesmo compreenda e aprenda; ao explicar sobre a direção da escrita e outras convenções da língua, tão importantes para a aquisição do sistema alfabético; o professor orientava aos alunos que olhassem no quadro e nos cartazes para tirar dúvidas, relacionando o oral ao escrito; ao destacar a importância de elementos como título, autores, etc.; ele questionava e provocava a antecipação e inferência nas leituras, estimulando seu desenvolvimento cognitivo. Quando propiciava atividades de troca entre os alunos, pois revelava que o adulto não é o único mediador e produtor de conhecimento.

Também podem promover avanços no processo de alfabetização tais intervenções: ao chamar atenção para o fato de que ler não é adivinhar e que não podem ter vergonha, retoma, portanto, as ideias de Ferreiro (1999), segundo as quais a leitura não pode ser reduzida a decifração do código. Ao orientar sobre a postura adequada no ambiente escolar, os cuidados e a organização dos materiais pessoais e coletivos; ao promover interação com fantoches e bonecos de pano, sinalizando a importância das atividades lúdicas no Ensino Fundamental. Pensamos que as intervenções pautadas nas relações de respeito à infância, afetividade, pontuando posturas adequadas e especificidades da língua são boas intervenções.

Por outro lado, as intervenções como dar respostas prontas ao invés de instigar a reflexão, frisar a necessidade de decorarem as famílias silábicas, ler silabando e chamando atenção para sua boca, olhar no espelho o movimento da boca ao fazer as letras em casa, premiar o vencedor do bingo com bala, chamar atenção em voz alta de quem não fez a tarefa de casa, bater palma para a criança que consegue fazer/responder adequadamente, corrigir e colar adesivos de parabéns e atenção nos cadernos, solicitar que cruzem o braço e aguardem quando finalizam uma atividade, apagar a luz e dar bronca quando se agitam muito podem limitar o desenvolvimento infantil.

Vygotsky (1991, p. 60) destacou que: “[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas e seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros.” Por conseguinte, quando o professor dá respostas prontas ao invés de instigar o pensamento do aluno, quando não promove trocas nem estimula a reflexão, ele não contribui para a construção do conhecimento, pois sem interação não há aprendizagem.

Na ocasião em que frisam a necessidade de decorarem as famílias silábicas, embora Vygotsky (1991, p. 36) tenha dito que “A memória, em fases bem iniciais da infância, é uma das funções psicológicas centrais, em torno da qual se constroem todas as outras funções.”, não nos cabe discutir a importância de ensinar as famílias silábicas, mas a forma mecânica e esvaziada de significação. Pensamos que tal ensino deve ser ressignificado, considerando os contextos e vivências da criança. O mesmo se adequa às práticas de ler silabando, apontando para o movimento de sua boca ou quando solicita que olhem no espelho o movimento da boca ao fazer as letras.

Práticas que envolvem premiação e punição quer em um jogo quer na execução determinada tarefa remontam à teoria do reforço de Skinner – que para nós deveria ser superada – pois expõe a criança ao constrangimento, cria mal-estar no grupo e não condicionam o comportamento, seja positivo ou negativo. Assim como darem broncas coletivamente, apagarem a luz quando os estudantes se agitam ou pedir que cruzem o braço e esperem enquanto os demais finalizam uma atividade, são procedimentos comportamentais que julgamos não favorecerem em nada a alfabetização das crianças.

4.2.4 Convergências e divergências entre as práticas adotadas nos cenários investigados

Pudemos também perceber aproximações e divergências entre as práticas adotadas e de forma sintética destacamos algumas delas:

Quadro 9 – Práticas que divergem e convergem nos cenários observados

| ESCOLAS INVESTIGADAS | PRÁTICAS DIVERGENTES | PRÁTICAS CONVERGENTES |
|----------------------|---|--|
| Escola Estadual | Foco no Planejamento <ul style="list-style-type: none"> Planejam anualmente e depois o desdobram em trimestral, mensal e semanal. | Foco no Planejamento <ul style="list-style-type: none"> Registram o planejamento em um caderno específico, ajustando-o quando necessário. Planejam sozinhas. Valorizam o ato de planejar. Foco nas atividades <ul style="list-style-type: none"> Propõem atividades para relacionar as ilustrações à letra inicial. Utilizam elementos lúdicos, como: a música, jogos e contação de histórias. |
| | Foco nas atividades <ul style="list-style-type: none"> Cria, escreve e lê suas histórias para os alunos. | |
| | Foco nas intervenções <ul style="list-style-type: none"> Cola adesivos de parabéns e atenção nos cadernos dos alunos. | |
| Escola Municipal | Foco no Planejamento <ul style="list-style-type: none"> Planejam a curto prazo (semanalmente). | <ul style="list-style-type: none"> Introduzem com atividades focadas nas vogais e só depois passam para as consoantes. Foco nas intervenções <ul style="list-style-type: none"> Solicitam que olhem com atenção para sua boca ao falar letras, sílabas e palavras. Dão instruções coletivamente, mas passam nas mesas dos alunos para verificarem se compreenderam, para tirar dúvidas ou intervirem. Orientam que consultem os cartazes com letras, famílias silábicas e desenhos das bocas. |
| | Foco nas atividades <ul style="list-style-type: none"> Utilizam o livro didático enviado pelo governo. | |
| | Foco nas intervenções <ul style="list-style-type: none"> Procuram desmistificar o erro como algo negativo. | |

Fonte: Omitto (2018)

Em relação às práticas pedagógicas divergentes, na subcategoria foco no planejamento, identificamos a distinção entre a elaboração do planejamento a longo prazo com o desdobramento em unidades menores (trimestral, mensal e semanal) na escola estadual e a elaboração de um planejamento mais curto – feito semanalmente – pelos docentes do município. E como pontos de convergência o registro em caderno específico, a realização de ajustes quando julgam necessário, o exercício de planejar como algo solitário e a valorização do ato de planejar. Todos os sujeitos apontaram para a importância do registro e compreendem que “[...] ao escrever sobre sua prática o professor aprende e (re)constrói seus saberes” (Zabalza, 1994, p.184). Nesse sentido, podemos pensar que a escrita – quando sistematizada – organiza, produz transformações em suas respectivas práticas, convida à reflexão, favorece a compreensão.

Quanto ao planejamento como um exercício solitário, acreditamos que seja necessário lançar novos olhares para sua execução de forma coletiva no sentido de qualificação da atuação do professor. Embora os sujeitos de nossa investigação valorizem o ato de planejar, é necessário avançar no entendimento de que o planejamento prevê articulações entre todos os sujeitos que fazem parte do cotidiano da escola:

A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo, é, antes, a atividade consciente da previsão das ações político – pedagógicas, e tendo como referência permanente às situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural) que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que integram o processo de ensino. (LIBÂNEO, 1994, p. 222)

Na categoria foco nas atividades, um ponto divergente e muito interessante que destacamos é a prática criativa dos docentes da escola estadual que envolve a elaboração de um livro de história feito pelo professor e lido frequentemente para os alunos. Tal prática mostrou para as crianças que todos podem escrever, serem

autores de histórias e as aproximou da leitura e da escrita.

Somente na escola municipal foi onde percebemos a utilização de livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O livro em questão era “Letramento e alfabetização 1, Escala educacional, 2º Edição, SP, 2014” e foi usado como suporte para a alfabetização dos alunos através de uma parlenda.

Como convergências na presente subcategoria encontramos a proposição de atividades para relacionar as ilustrações de diferentes campos semânticos à letra inicial; a introdução com atividades focadas nas vogais e só depois passam para as consoantes; e a utilização de elementos lúdicos como a música, jogos e contação de histórias.

Sobre a utilização de imagens de campos semânticos distintos, Luria (1991, p.35), conceituou campo semântico de uma palavra como “[...] o complexo de significados associativos que surgem involuntariamente durante a captação da palavra dada.” Exemplificou com a palavra jardim: ela pode evocar involuntariamente as palavras árvores, flores, banco, encontro, etc. Desse modo, ao optar pela utilização de palavras ou de imagens do mesmo campo semântico, o professor provoca os alunos e levá-los a estabelecerem relações que se associam a ela.

Em relação a iniciar com atividades focadas nas vogais para posteriormente ensinar as demais letras, Ferreiro (1999, p.47) afirmou que: “[...] a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior a escola e que não termina ao finalizar a escola primária.” Portanto, sob a ótica de nossa investigação, não há justificativa para que o professor ensine apenas as vogais e as sílabas construídas a partir da junção das mesmas para em seguida ensinar as consoantes, uma vez que a criança tem contato com *todas* as letras nos diferentes espaços onde transita. Afinal, ela vive numa sociedade complexa que faz muitos usos de práticas sociais de leitura e de escrita.

Referente à proposição de atividades lúdicas contemplando músicas, jogos, desenhos, filmes e contação de histórias com avental, bonecos, fantoches, varais, são essas as práticas reveladoras do respeito dos professores à infância e às

múltiplas linguagens da aprendizagem infantil.

Com foco nas intervenções pedagógicas, destacamos como divergente a prática de colar adesivos de parabéns e atenção nos cadernos dos alunos. Uma das instituições de ensino adota tal estratégia, que se fundamenta nos princípios da teoria do reforço de Skinner. Para Skinner:

[...] o homem é um ser manipulável, criatura circunstancial, governada por estímulos do meio ambiente externo. Este tem a função de moldar, determinar o comportamento. Por isso, são organizadas contingências de reforço, ou seja, quando desejamos que um organismo tenha um comportamento que não lhe é peculiar, começamos por reforçar o desempenho que se aproxime do esperado. Esse tipo de método é muito utilizado na educação e na indústria. Por exemplo, o aluno que é reforçado para completar uma tarefa ou o operário que ganha por produção. Na escola os reforços são arranjados com propósitos de condicionamento. Os reforçadores são artificiais como: treino, exercício e prática (GADOTTI, 1993, p. 289).

Segundo essa teoria, quando uma ação possui consequências positivas sobre o indivíduo que a pratica, tende a ser repetidas no futuro, enquanto o comportamento que é punido tende a ser extinguido. Dessa forma, ao colar adesivos elogiando a execução de uma tarefa, a professora pretende que a criança continue realizando as atividades com excelência (reforço positivo), enquanto a utilização dos adesivos chamando a atenção tende a constranger a criança para que melhore seu desempenho (reforço negativo).

4.3 CONTEXTOS ALFABETIZADORES

Ao longo da história da educação no Brasil, o ambiente escolar passou a ocupar papel de grande importância e começou a ser visto com facilitador da aprendizagem dos alunos. Para Monteiro (2014), o ambiente onde ocorre a alfabetização passa a ser considerado como aquele em que a cultura escrita, media toda as práticas alfabetizadoras, devendo ser reconhecida, problematizada e até mesmo construída pelos participantes do contexto escolar.

Desse modo, este ambiente é composto não apenas de livros, cartazes, jornais e revistas compõem este ambiente, mas também, por materiais construídos pelos alunos e que provém das práticas sociais e culturais de leitura e de escrita mediadas por esses materiais. Aparatos como: fantoches, brinquedos, jogos, sucata também são elementos presentes neste contexto, aliando o lúdico ao processo de ler e escrever.

Durante nossa investigação, notamos que os sujeitos compreendem o papel de relevância dos contextos alfabetizadores na aprendizagem infantil, entretanto na prática, um aspecto físico constitui-se como diferencial: uma das escolas conta com salas de uso exclusivo dos professores do 1º ano, enquanto a outra é utilizada por estudantes de outros anos/níveis de ensino.

Na instituição escolar cujos professores não dividem a sala com outros colegas, as duas salas de aula utilizadas foram construídas em prédio anexo a partir de uma parceria entre a escola e a comunidade japonesa. No espaço há cantinhos para livros, brinquedos, alfabeto, famílias silábicas e cartazes variados nas paredes, calendário, etc. Em suma, o espaço é extremamente colorido e convidativo para a aprendizagem, além de contar com uma praça/parque em frente para uso pedagógico. Por estarem em local separado da secretaria, do refeitório e das demais salas de aula, há poucos ruídos externos.

Na escola onde as salas são compartilhadas, uma das turmas observadas se localizava no prédio anexo, juntamente com a Educação Infantil, ao lado da quadra, enquanto a outra turma ficava no prédio central da escola. Para o sujeito M1, os ruídos de bola e também do aeroporto, que se localiza nas proximidades, são frequentes e prejudicam muito o trabalho com a alfabetização. Segundo M1, às vezes tenta fazer o som da letra, mas as crianças não escutam. Em ambas as salas de aula há poucos materiais afixados. Observamos apenas a presença do alfabeto, de cartaz com as vogais e de desenhos das boquinhas, uma ou outra atividade feita pelas crianças, nomes dos alunos e algumas palavras nomeando os objetos das salas. Os livros, os jogos ou os materiais de apoio ficam guardados no armário das

professoras. Um aspecto mencionado pelo sujeito M2 é que desde o início do ano foi solicitado que retirassem seus materiais das paredes, pois iriam pintar as salas, porém a pintura não ocorreu. M2 relatou que a ausência dos cartazes e materiais escritos é um dificultador para ela:

Um ambiente alfabetizador tem que ter livros disponíveis, tem que ter alfabeto, palavras coloridas, jogos... Ah, essas coisas assim! Não pode ser um lugar muito limpo não! Tem que expor os trabalhos das crianças, porque quanto mais a autoestima deles estiver bem, mais eles vão ter prazer de tentar escrever né? (Frase extraída da entrevista com o sujeito M2 localizada na unidade de sentido nº 33).

Frente aos cenários expostos e suas particularidades, foi possível perceber que há grande preocupação não apenas com o ambiente, mas ainda com todo contexto alfabetizador, porque – além de práticas como o preparo do espaço físico, afixando materiais escritos como: combinados, chamadinha e materiais confeccionados pelos alunos, o uso de músicas, de vídeos, de bonecos e de objetos diversificados, a contação de histórias com varais, fantoches, aventais – o caráter lúdico sempre permeou os momentos de aprendizagem. Segundo Maluf (2009), “As atividades lúdicas precisam ocupar um lugar especial na educação.” Além disso, as atividades lúdicas auxiliam no desenvolvimento de importantes habilidades: cognitivas, criativas e sociais.

Podemos, portanto, inferir que a experiência docente que todos os sujeitos de nossa pesquisa possuem na Educação Infantil, influenciaram suas práticas e refletem diretamente em sua atuação docente no 1º ano do Ensino Fundamental. A professora E2, que leciona tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, arremata essa questão destacando a importância e o cuidado de ensinar uma criança a ler e a escrever: “*Tem que ter o conhecimento, tem que gostar e mesclar essa questão da alfabetização com o lúdico, porque eles são pequenos ainda, né?*” (E2. 33).

Portanto, é mister a criação não apenas de um ambiente, mas ainda de um contexto alfabetizador que implique na organização da sala, na disponibilização dos

materiais e intervenções qualificadas de forma a favorecer e construir aprendizagens durante o processo de alfabetização dos alunos.

4.4 DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO PROCESSO DE LER E ESCREVER.

Soares (2017) nos convidou a resgatar a história da alfabetização no Brasil, especialmente nas últimas três décadas, as sucessivas mudanças conceituais e metodológicas e seus reflexos: alfabetizadores estão cada vez mais insatisfeitos e inseguros, a população e o poder público perplexos frente aos fracassos da escola em alfabetizar, as avaliações externas ocupam lugar de destaque e as teorias e práticas têm sido alvo de críticas. Diante da atual conjuntura, a autora nos propõe revisar os caminhos já trilhados e buscar novos.

Assim, discutiremos aqui os principais desafios e possibilidades levantados pelos professores – sujeitos de nossa pesquisa – refletindo sobre os tais caminhos trilhados até aqui e os outros rumos.

A propósito dos desafios, foram elencados aspectos sobre a fragilidade da formação inicial, que muitas vezes promove uma inconsistência epistemológica e faz com que os professores testem várias teorias, justificando que cada um aprende de um jeito. Ao ser questionada sobre o porquê do trabalho com a consciência fonológica, o sujeito M2 diz:

Ano passado eu peguei um livro e comecei a pesquisar sozinha sobre a consciência fonológica. Estou aprendendo a usar o som da letra, a consciência fonológica junto com o ba-be-bi-bo-bu, sabe? Porque as crianças, elas aprendem cada uma de um jeito, e num dia aprende desse jeito e no outro dia tem que ser do outro jeito, então a gente quer atacar de todos os lados. (Extraído da entrevista com o sujeito M2.e localizado nas unidades de sentido nº 17 e 18).

Acreditamos que a expressão “a gente tem que atacar de todos os lados” denote não só a falta de conhecimento e/ou de inconsistência metodológica oriunda de lacunas em sua formação inicial, mas também a escassez de formações

continuadas na rede em que atua. Ainda sobre esta fala, nos surpreende que o uso de metodologias mais tradicionais ainda ocupem lugar de protagonismo nas escolas.

Outro fator dificultador foi a ausência de um acompanhamento mais pontual da equipe gestora, principalmente com os professores iniciantes. O sujeito M1 nos relatou como foi seu ingresso na rede pública:

Ano passado que foi meu primeiro ano de 1º e 2º ano. Eu pouco tive apoio! Olha, vou ser bem sincera: já viu aquelas cenas de filme ou na televisão quando vão ensinar uma criança nadar e jogam ela no lago? Foi assim que eu me senti! Ninguém olhava meu planejamento, ninguém via nada, daí eu não sabia se eu estava fazendo o melhor... eu tentava fazer o melhor possível e acabava trocando com a colega do lado ou com quem eu conseguia. (Relato do sujeito M1 durante a entrevista e registrado na unidade de sentido nº 21).

A fala do sujeito M1 expressa a complexidade e as múltiplas relações que permeiam o início da docência: a insegurança, o medo, a frustração, a ansiedade, etc. Segundo Tardif (2002, p. 84), este é “[...] um período muito importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”. Diante disso, Wiebusch (2018) coloca como fundamental inserir os ingressantes em programas para acompanhar, apoiar e favorecer seu desenvolvimento profissional na docência.

Como evidenciado na categoria *Contextos alfabetizadores*, o barulho também traz prejuízos para o processo de alfabetização da criança, já que a mesma precisa ouvir o que a professora fala para identificar e estabelecer relações entre letras, sílabas, palavras e textos. A professora mencionou: “*Nós já falamos que na escola tem barulho o tempo todo, né? Atrapalha muito! Tô aqui tentando fazer o som da letra e eles não escutam.*” (M1.16).

Chamou nossa atenção o fato de que em todos os cenários a maior dificuldade encontrada foi a falta de comprometimento e de parceria entre a escola e as famílias. Para os investigados, os pais valorizam pouco a educação, muitos não incentivam, nem instigam ou auxiliam as crianças a fazerem as tarefas de casa,

também não enviam os materiais solicitados, logo isto reflete na sala de aula, gerando frustração e falta de engajamento dos alunos. Essa maioria dificilmente comparece às reuniões de pais, somente comparecem quando convocados para tratar de dificuldades e encaminhamentos para seus filhos. Tal omissão muitas vezes gera defasagens que se fossem tratadas no primeiro ano não se arrastariam pelos anos subsequentes. A professora E2 comentou: *“Aí a gente vai ver lá no 3º ano correndo atrás do prejuízo.”* (E2.57). Contam ainda que há famílias que são tão carentes que mal tem condições cognitivas e financeiras para ajudarem seus filhos.

A falta de estrutura em relação à saúde também é um dificultador. Os sujeitos exemplificam que às vezes um aluno precisa de encaminhamento para um profissional especializado, como: um fonoaudiólogo, um médico neurologista, um oftalmologista, etc. Mas pelo Sistema Único de Saúde (SUS) é muito demorado, porque, se uma criança que ingressa no primeiro ano precisar de óculos, é provável que ela consiga uma consulta no final daquele ano ou no início do próximo.

Os sujeitos apontam que, especificamente sobre o processo de ler e escrever, o momento inicial é o mais complexo, pois ainda não compreendem o funcionamento do processo de decodificar e codificar: *“Como é que funciona? Uma letra junta com a outra e forma uma palavra?”* (E1.86). Em linhas gerais, ao longo da história da alfabetização decodificar e codificar estavam diretamente relacionados à leitura e à escrita respectivamente, no entanto, após os estudos de Ferreiro e Teberoski na década de oitenta (80), alfabetizar passou a ser compreendido como um processo que ultrapassa a correspondência entre grafemas e fonemas. Trata-se de um processo em que a criança tem contato com a escrita, construindo e reconstruindo suas hipóteses sobre a língua. Valorizar tais hipóteses é essencial pois “[...] quando uma criança escreve, tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado.” (Ferreiro, 2001, p.16-17).

Os sujeitos destacaram ainda a existência de crianças que não fizeram a Educação Infantil, ou outras que frequentaram, mas que ao chegar no Ensino Fundamental seria necessário retomar e/ou desenvolver algumas habilidades e competências que deveriam ter sido trabalhadas nesta modalidade de ensino. Feito isto, segundo as professoras, o processo de alfabetização fluiu com maior tranquilidade.

Em relação às possibilidades, um ponto alto foi o interesse dos alunos pela aprendizagem com jogos, que além de serem uma ferramenta constantemente utilizada no cotidiano das crianças, os “[...] jogos expandem a sala de aula e engajam os estudantes a participar mais ativamente da apropriação e criação de conhecimento. Jogos partem do campo das possibilidades, são sistemas que lançam problemas aos estudantes.” (Gravatá, 2013, p.101). Percebemos assim, que os docentes ainda se encantam com a curiosidade e encantamento que as crianças possuem nesta fase. Elas acreditam que é possível ler e se deslumbram a cada palavra, a cada descoberta: *“Isso aí motiva a gente!”* – disse o sujeito (E2.40).

A dinamicidade do processo de alfabetização também foi encarada pelos sujeitos como elemento motivador, na medida em que os leva a planejar, a aplicar, a refletir e a tomar decisões sobre sua prática, alterando as formas, os materiais e as estratégias para o ensino.

Enfim, a motivação tanto do professor quanto dos alunos apareceu como um aspecto potente. A professora M1 citou: *“Eles têm esse interesse, eles estão motivados e pra qualquer coisa na nossa vida nós precisamos estar motivados pra dar certo, né?”*. Huertas (2001, p. 54) define que a “[...] motivação humana deve entender-se como um processo de ativação e orientação da ação.” Sendo assim, podemos dizer que os indivíduos, quer adultos quer crianças, são ativados a querer ensinar/aprender.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa investigou quais práticas pedagógicas alfabetizadoras que limitam e/ou potencializam a aquisição da leitura e da escrita nos contextos investigados de duas escolas públicas da Região Metropolitana de Porto Alegre – estadual e municipal. Investigação que nos permitiu lançar olhares críticos tanto para as aproximações existentes entre as práticas de leitura e de escrita nessas escolas, quanto para as concepções epistemológicas que subjazem às práticas em alfabetização e também para as relações evidenciadas entre a epistemologia do professor e as atividades trabalhadas em sala de aula.

O retrato dos cenários investigados, obtido através do registro em diário de campo, da consulta ao PPP das escolas e da análise de observações e entrevistas, associados ao referencial teórico norteador do estudo, levaram-nos a uma série de considerações e reflexões sistematizadas nas categorias de análise: *Perfil do docente alfabetizador*; *Práticas pedagógicas* com as subcategorias: *foco no planejamento*, *foco nas atividades* e *foco nas intervenções docentes*; *Contextos alfabetizadores*; e *Desafios e possibilidades no processo de ler e escrever*.

Em *Perfil do docente alfabetizador* foi possível compreender quem são os sujeitos de nossa pesquisa, como constroem sua identidade e o que fazem para o desenvolvimento de sua profissionalidade docente. Para tanto, conhecer as razões que levaram à opção pela carreira do magistério, sua trajetória acadêmica e profissional é primordial para o entendimento a respeito das práticas que adotam.

Sobre *Práticas pedagógicas*, ambas as instituições de ensino apresentaram práticas potencializadoras e limitadoras em alfabetização, inclusive, como práticas pedagógicas potentes focadas no planejamento, destacamos aquelas voltadas à valorização do ato de planejar, à importância do registro, ao respeito à singularidade do aluno, à variação das estratégias didáticas e à flexibilização do planejamento, tendo como exemplo: elucubrar o planejamento anterior, estabelecendo o que deu

certo e o que precisa de revisão; considerar o perfil nova da turma, a fim de identificar características gerais e individuais; procurar assuntos e temas de interesse das crianças para tornar sua aprendizagem mais atrativa; registrar em local específico, fazendo apontamentos e alterações necessárias; utilizar espaços e materiais diversificados para enriquecer seu planejamento. Enfim, tais práticas foram capazes de evocar a reflexão do professor, fazendo-o tomar decisões no sentido de qualificar suas práticas.

Por outro lado, como práticas limitadoras no planejamento docente, indicamos a escassez de situações coletivas, de troca entre pares e o planejamento feito em casa de forma isolada. Todas estas desvalorizam o trabalho grupal, o aprender com o outro, capaz de promover significativas reflexões e aprendizados. Sobressaiu a dificuldade em elaborar um plano a longo prazo com objetivos anuais, semestrais e/ou trimestrais, porque não se estabelecem metas claras dimensionando-as ao tempo. Parafraseando Lewis Carroll em “Alice no País das Maravilhas”, quando não sabemos para onde vamos, servimos de qualquer caminho.

Quando o foco direcionou-se à proposição de atividades, ficou evidente que as atividades positivas foram aquelas que intentaram desenvolver a autonomia dos alunos e privilegiavam o lúdico. A escrita de forma espontânea, exercícios em que a criança atua como escriba, a escolha de livros para leitura por deleite, a contação de histórias com suportes diversificados e o uso de jogos constituem-se como boas práticas em alfabetização. Vale lembrar que, para alfabetizar de modo efetivo em Língua Portuguesa, é indispensável que o professor articule os eixos de leitura, de escrita, de oralidade, de análise linguística e de produção textual em seu fazer docente.

Em contrapartida, as atividades limitadoras foram aquelas que pouco desafiadoras, esvaziadas de significação, geralmente realizadas individualmente. A cópia de letras/sílabas no caderno até o fim da linha, mostrar os cartazes e apontar pedindo que digam as famílias silábicas mecanicamente e atividades para pontilhar,

não favorecem a reflexão e ainda impedem o potencial criativo da criança.

Outro aspecto que mereceu destaque foi a mediação realizada pelos professores. Para tanto, apoiamos-nos nos pressupostos de Vygotsky sobre a mediação e classificamos as intervenções como relacionadas à esfera cognitiva e comportamental respectivamente. Aquelas ligadas ao âmbito cognitivo ocorreram quando os sujeitos ensinavam algum conteúdo específico, tirando dúvidas e/ou fazendo questionamentos, auxiliando a compreensão da criança e acompanhando sua aprendizagem. No âmbito comportamental relacionavam-se às posturas e atitudes dos alunos que poderiam prejudicar (ou não) o processo de alfabetização.

Contextos alfabetizadores retratou a preocupação dos sujeitos não somente com o ambiente alfabetizador, mas ainda com o contexto de modo geral, ou seja, práticas que envolveram a organização do espaço físico, com alfabeto ilustrado, cartazes com os combinados da turma, chamadinha, produções dos alunos, utilização de músicas, vídeos, bonecos de pano, sucata, brinquedos, livros variados, etc. Enfim, o caráter lúdico sempre permeou os momentos de aprendizagem e ocupou lugar de notoriedade.

Desafios e possibilidades no processo de ler e escrever nos levou a meditar sobre os principais desafios vivenciados pelos sujeitos de nossa pesquisa, bem como os caminhos trilhados, possibilidades e os outros rumos. Os principais desafios referiram-se à formação inicial - que muitas vezes não subsidia o professor para escolher uma determinada epistemologia e refletir sobre as diferentes formas pelas quais seus alunos aprendem o que ensina – à baixa (e às vezes inexistente) oferta de espaços formativos na rede pública, oportuna para desconstruir e ressignificar práticas pedagógicas. Podemos dizer que há uma discontinuidade nos processos formativos e que o trabalho docente requer qualificação continuamente.

Também registramos queixas e solicitações de um acompanhamento mais efetivo por parte da equipe gestora, especialmente com os professores iniciantes, além de maior comprometimento e parceria entre a escola e as famílias. Afinal, se

famílias não demonstrarem valorização pela educação, a criança tampouco o fará.

Alguns problemas da esfera pública também perpassaram o cotidiano escolar, por exemplo, a demora de atendimento nos postos de saúde. Se a criança precisa de óculos ou de uma medicação específica que não é administrada na sequência, poderá haver prejuízos em sua aprendizagem. Noutras palavras, insuficiência de conexão entre educação e saúde pública. Outro exemplo ocorre quando a demanda de vagas para Educação Infantil não é atendida, e a criança não cursa esta modalidade de ensino. Ao ingressar no 1º ano há lacunas em sua formação, cabendo ao professor retomar e/ou desenvolver tais habilidades.

Enfim, o enfrentamento destes desafios aliados ao encantamento das crianças pela leitura, pela escrita, pela motivação dos mesmos em aprender, pela relação com o lúdico, pela dinamicidade do processo de alfabetização, podem constituir-se como expressivas possibilidades.

Nessa mesma direção, dispusemos em tópicos mais algumas considerações importantes no que tange às concepções epistemológicas dos professores, às aproximações existentes (ou não) em ambos cenários e as respectivas relações entre a epistemologia do professor e as práticas adotadas:

- O cenário estadual composto por duas professoras – às portas da aposentadoria – com clara convicção de suas concepções epistemológicas, embora inseridas numa escola com fortes traços democráticos, adotam em seu fazer docente práticas majoritariamente com viés empirista. Pensamos que possuem uma sólida formação inicial, entretanto com falhas na formação continuada, impossibilitando a superação de alguns paradigmas.
- O cenário municipal integrado por duas professoras em início de carreira indica uma inconsistência epistemológica, talvez devido à fragilidade de sua na formação inicial, levando-as a utilizar vários métodos e estratégias, justificadas muitas vezes pela afirmação de que cada um aprende de uma maneira. A tênue formação continuada oferecida pela rede também não

contribui para o desenvolvimento de sua profissionalidade docente.

- O “filme” nos revelou aproximações convergentes e divergentes entre as práticas observadas em ambas as redes públicas com foco no planejamento, nas atividades e nas intervenções docentes.
- Referente ao planejamento, obtivemos como práticas que divergem a realização do planejamento anual e o desdobramento em trimestral, mensal e semanal em uma das instituições, ao passo que na outra planejam a curto prazo, geralmente executado semanalmente. E como práticas que convergem tivemos o registro em um caderno específico com ajustes caso haja necessidade, o fato de planejarem sozinhas e a valorização do ato de planejar.
- Sobre as práticas divergentes com foco nas atividades, identificamos a criação, escrita e leitura de suas histórias para os alunos e a utilização do livro didático enviado pelo governo e, como práticas convergentes as atividades propostas para relacionar as ilustrações à letra inicial, a utilização de elementos lúdicos: música, jogos e contação de histórias e a introdução de atividades focadas nas vogais, para só depois passarem para as consoantes.
- Focada nas intervenções, observamos práticas como colar adesivos de parabéns e atenção nos cadernos dos alunos em uma das escolas. Na outra, esforços no sentido de desmistificar o erro como algo negativo. Como convergências notamos: solicitam que olhem com atenção para sua boca ao falar letras, sílabas e palavras; dão instruções coletivamente, mas passam nas mesas dos alunos para acompanhar se compreenderam; tiram dúvidas, intervém e orientam que consultem os cartazes com letras, famílias silábicas e desenhos das bocas.
- Ao longo da pesquisa e também durante a realização do estágio docente na Graduação em Pedagogia foi realçada a necessidade de investimentos em formação docente, nos níveis inicial e continuado. Além disso, é necessário

maior apropriação da legislação educacional, pois em nenhuma das escolas o trabalho se balizou pelos documentos e diretrizes educacionais, embora muitos deles sejam dúbios e indiferenciados epistemologicamente, é preciso conhecê-los para utilizá-los criticamente.

- Nos últimos cinco (5) anos somente 2,42% das pesquisas científicas – teses e dissertações – foram produzidas sobre Práticas Pedagógicas em leitura e escrita no 1º ano do Ensino Fundamental evidenciando a relevância deste estudo, a necessidade de mais produções sobre a temática e ainda, maior acesso dos professores alfabetizadores aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Portanto, finalizamos este trabalho extremamente diferentes: certamente a pesquisadora que iniciou esta pesquisa, não é a mesma que a concluiu. Foi-nos permitido aprender tanto neste caminho. Pudemos também refletir sobre os quinze (15) anos de atuação docente como alfabetizadora, além de retomar o encantamento pela educação pública – nosso local de origem – e vislumbrar um futuro voltado para a formação de professores nesta etapa de ensino. Afirmamos ainda que haveria possibilidade de outras tantas reflexões nesta dissertação, seria plenamente possível aprofundar-nos na análise de cada prática, talvez no Doutorado seja a oportunidade mais indicada para isto.

À guisa de conclusão, há um distanciamento entre o real e o desejado, entre práticas empiristas, aprioristas, interacionistas e a inconsistência epistemológica do professor. Ainda que haja inúmeros desafios na Educação brasileira, almejamos a superação de uma alfabetização como técnica mecânica de codificação e decodificação para uma alfabetização que efetivamente considere e promova práticas sociais e emancipatórias. Afinal, aprendemos com Freire (1970) que a alfabetização é toda a pedagogia, é o aprendizado de sua própria palavra.

REFERÊNCIAS

ALVES, Jéssica. **Gêneros discursivos em sala de aula: da teoria à prática pedagógica**. 2018. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.

ANDRADE, Carlos Drummond de Andrade: **Poesia Completa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 2006.

ARAÚJO, Julian B. **Revisitando práticas pedagógicas bem sucedidas na alfabetização de crianças**. 2011, 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2011.

ARNOSTI, Vanessa Bueno. **Ciclo alfabetização: as propostas e as práticas pedagógicas**. 2013. 120 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro. Rio Claro, 2013.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Nota da ANPEd sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE)**, 2017. Disponível em:

http://www.anped.org.br/sites/default/files/nota_da_anped_sobre_a_entrega_da_terceira_versao_da_base_nacional_comum_curricular_abril_2017.pdf Acesso em: 18. Dez. 2017.

BANDEIRA, Maria do Socorro M. **A formação leitora dos alunos do ensino fundamental: as refabulações possíveis**. 2017. 74 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 07. Jun. 2017.

_____. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <https://cptstatic.s3.amazonaws.com/pdf/cpt/pcn/volume-02-lingua-portuguesa.pdf> Acesso em: 23. Out. 2017.

_____. MEC, SEB, Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais, julho/2004.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 22. Set. 2017.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1. p. 44-46. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf> Acesso em: 19. Jun 2017.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – Documento preliminar. MEC. Brasília, DF, 2015. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/1_BNCC-Final_Introducao.pdf . Acesso em: 22. Set. 2017.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

_____. **Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos**. Educação & Realidade – Construindo o Construtivismo, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 19 n. 1, p. 89 – 96, jan./jun. 1993

BECKER, Fernando; MARQUES, Tânia B. I. **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá – bé – bi – bó – bú**. São Paulo: Scipione, 1998. – (Pensamento e Ação no Magistério)

CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2004.

CHRISTÓFOLI, Maria Conceição Pillon.; VITÓRIA, Maria Inês Côrte. **A escrita no Ensino Superior**. Revista de Educação escrita. Porto Alegre: Projeto, v.10, n. 12, out. 2010.

COLLARES, Darli.; ELIAS, Carime Rossi. **Alfabetização nas séries iniciais: um movimento de construção**. In: Vera W. Pereira. (Org.). Aprendizado da leitura: ciências e literatura no fio da história. 01ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002, v. 01, p. 01 -187. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/digitalizacao/diversos/85-7430-268-6.pdf> Acesso em: 08. Nov.2017.

COLELLO, Silvia. **Alfabetização e letramento: repensando o ensino da língua escrita**. Videtur, Porto, n. 29, 2004. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/videtur29/silvia.htm>>. Acesso em: 26. Nov. 2018.

CORRÊA. Kelli Cristina P. **Competências Para a Leitura e Escrita em escolares iniciantes no processo de alfabetização**. 2015, 120 f. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Odontologia de Bauru, Universidade de São Paulo. Bauru, 2015.

EBERT, Síntia Lúcia F. **Práticas pedagógicas de leitura e escrita: um estudo investigativo no ciclo da alfabetização**. 2016, 213 f. Tese (Doutorado) Programa de Pós Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016.

FERREIRA, Marinalva da S. **“Potencialidades e limites para o desenvolvimento de situações de aprendizagem mediadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no ciclo de alfabetização”**. 2017. Dissertação (Mestrado) Curso de Ensino, Universidade do Vale do Taquari – Univates. Lajeado, 2017.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

_____. **A. Psicogênese da Língua Escrita**. Artemed. Porto Alegre, 1999.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Editora Cortez, 1993.

_____. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Cultura escrita e educação: conversas de Emília Ferreiro com José A. Castorina, Daniel Goldin e Rosa M. Torres**. Porto Alegre (RS): Artmed, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: PAZ e TERRA, 1970.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade: e outros escritos**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **A educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa-21ª Edição**- São Paulo. Editora Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação: Confronto de lógicas**. 1ªed. São Paulo: Moderna, 2003.

FULCHINI, Alzeni de Jesus Correia. **Leitura, escrita e mediação pedagógica: um estudo com uma turma do 1º ano do ensino fundamental I**. 2016. 162 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. Londrina, 2016.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.

GALIAZZI, Maria do Carmo. **Concepções epistemológicas subjacentes à prática de professores de ciências**. 1996. 261 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Loyola, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRAVATÁ, A.; PIZA, C., MAYUMI, C., SHIMAHARA, E. **Volta ao mundo em 13 escolas**. Fundação Telefônica: A. G., São Paulo, 2013. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B8JVCyw9taFseUJ6WHo5aEtxcWc/edit> Acesso em: 14. Nov. 2018.

GUIMARÃES, Sione P. M. **Construção de práticas de ensino de leitura: com a palavra o professor**. 2013, 158 f. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2013.

HENRIQUE, Renata Biem. **Habilidades sociais educativas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2017. 84 f. Tese/Dissertação (Doutorado/Mestrado). Universidade de São Paulo. Bauru, 2017.

HUERTAS, Juan Antonio. **Motivación: querer aprender**. 2. ed. Buenos Aires: Aiqué, 2001.

LA TAILLE, Y. **O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget**. In: La Taille, Y., Oliveira, M. K., & Dantas, H. Piaget, Vygotsky, Wallon - Teorias psicogenéticas em discussão (pp. 11-21). São Paulo: Summus. 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: FPU, 1986.

LURIA, Alexander. **Curso de Psicologia Geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MALUF, Angela C. M. **Atividades lúdicas para Educação Infantil: conceitos, orientações e práticas**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MALUF, Angela C. M. **Brincar: prazer e aprendizado**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MENEGOLLA, Maximiliano. SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar?** 10^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MONTEIRO, S. M. **Ambiente Alfabetizador**. In: Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/ambiente-alfabetizador> Acesso em: 16. Out. 2018.

_____. **Escrita Espontânea**. In: Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/escrita-espontanea> Acesso em: 26. Nov. 2018.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí/RS: Editora Unijuí, 2014.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2012307/mod_resource/content/1/Teorias%20de%20Aprendizagem%20Marco%20Antnio%20Moreira.pdf Acesso em: 08. Out. 2017.

MOROSINI, Marília. **Estado de conhecimento e questões do campo científico.** Revista da Educação, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Teorias psicogenéticas em discussão.** 5. ed. São Paulo:Summus, 1992.

_____. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico.** 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

OMITTO, M.B. et al. **Inovação no ensino superior: formação docente e práticas pedagógicas em foco.** In: X Congresso Íbero Americano de Docência Universitária, 2018. PUCRS. Anais... Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2018.

PÉREZ GOMÉZ, Ángel I. **Educação na era digital: a escola educativa.** Porto Alegre: Penso, 2015.

PIAGET, Jean. (1972) **Problemas de Psicologia Genética.** São Paulo: Abril Cultural, 1978. pp. 209-294.(Coleção Os Pensadores).

PICCOLI, Luciana. CAMINI, Patrícia. **Práticas Pedagógicas em Alfabetização: espaço, tempo e corporeidade.** Erechim: Edelbra, 2012.

POSSATI, Adriana Aparecida Barnabé. **O ciclo alfabetização: modalidades de interação de professores e alunos no processo pedagógico.** 2016, 205 f. Dissertação (mestrado) Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro, 2016.

RAMOS, Adriana P. R. A. Habilidades metafonológicas e conhecimento do nome das letras na alfabetização: estudo longitudinal com crianças do primeiro ano do ensino fundamental. 2017. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Program de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2017.

RIZZON, Gisele, 2009. 157 f. **Investigando Jean Piaget: a epistemologia genética e o apriorismo.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2009.

RODRIGUES, Lídia S. **A formação de leitores literários na perspectiva histórico cultural: leituras em uma escola pública de Rio Verde.** 2018, 170 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2018.

ROSA, Débora T. C. **Documentário: uma proposta que contempla a letramento e a variação linguística para a formação de cidadãos críticos desde o 1º ano do ciclo de alfabetização.** 2017. 123 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa. Bagé, 2017.

SACHET, Cláudia M. **Concepção de leitura de professores alfabetizadores no contexto de um município do Extremo Sul Catarinense.** 2017. 192 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação Em Educação de Criciúma – Universidade do Extremo Sul Catarinense. Criciúma, 2017.

SILVA, Mariane Éllen da. **Docências, Leitura E Escrita: Um Estudo Sobre O Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa - PNAIC.** 2016. 239 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2016.

SIQUEIRA, Renata R. F. **Práticas pedagógicas: Como se ensina Ler e Escrever no Ciclo de Alfabetização?** 2018. 175 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas;** Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Poços de Caldas, MG , de 5 a 8 de outubro de 2003. Revista Brasileira de Educação. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf> Acesso em: 23/05/2017

_____. **Alfabetização e Letramento.** São Paulo: Contexto, 2017. 7ed.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Artes Médicas. 1998.

SOUZA, Silvana Paulina de. **Estratégias de leitura e o ensino do ato de ler.** 2014. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2014.

TAMURA, Ana Lúcia H. **Concepções do professores alfabetizadores sobre leitura: implicações na formação leitora de seus alunos.** 2018. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação de professores.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TELES, Damares A. **Práticas docentes na alfabetização e letramento de crianças nas séries iniciais: uma experiência em Parnaíba- PI.** 2018. 111 f. Dissertação

(Mestrado em Educação: Currículo) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

TOLLOTTI, Ana Paula Aguiar. **Era uma vez... e fim. Um estudo sobre as produções escritas de alunos de turmas de B10 (4o ano) de uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre.** 2018, 80 f. Dissertação (mestrado) Programa de Pós Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2018.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo.** São Paulo: Libertad, 1995.

_____. **Planejamento - Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico.** Ladermos Libertad-1. 7º Ed. São Paulo, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VILLARINO, Josiane B. **O Ensino Fundamental De Nove Anos: As Concepções Das Professoras a Respeito Dos Três Primeiros Anos Para O Processo De Aquisição Da Leitura E Da Escrita.** 2016. 104 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016.

VITÓRIA, M.I.C. **Letramento em contextos de educação infantil.** RELADEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil. 1 (1), 2012, pp. 73 - 87. Disponível em: www.usc.es/revistas/index.php/reladei/article/download/4620/4970 Acesso em: 08. Nov. 2017.

WIEBUSCH, Eloisa Maria; WIEBUSCH, Andressa; ANDRADE, Rubya Mara Munhóz de. **Professoras Alfabetizadoras: o início da Docência.** Livro do XXV Colóquio AFIRSE Portugal. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2018.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores.** Porto: Porto Editora, 1994.

_____. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICE A – Carta de apresentação



Porto Alegre, _____ de _____ 2018.

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Eu, *Melina Borges Omitto*, mestranda em Educação do Programa de Pós- Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul na Linha de Pesquisa Formação, Políticas e Práticas em Educação, orientada pela professora Dra. Maria Inês Côrte Vitória, tenho como foco de investigação as “Práticas Pedagógicas no 1º ano do Ensino Fundamental” e solicito, por meio desta, autorização para realizar observações das atividades pedagógicas realizadas pelos professores que atuam no 1º ano durante o presente ano letivo (2018). Os dias e horários serão pré-estabelecidos com a equipe gestora visando interferir minimamente na rotina escolar.

Além das observações em sala de aula, pretendo realizar uma entrevista semiestruturada com os professores. Cabe ressaltar que, mediante o compromisso com a confidencialidade, não será revelada a identidade da instituição e mantido o anonimato dos respondentes, sujeitos desta pesquisa. Em se tratando das entrevistas, antes de seu início será explicado e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com cada respondente, visando estabelecer uma relação de confiança entre o participante e o pesquisador.

Desde já agradeço a atenção e coloco-me à disposição para maiores esclarecimentos

Atenciosamente,

Melina Borges Omitto
Mestranda em Educação – PUCRS
melina.omitto@acad.pucrs.br



APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Professor (a)!

Convidamos você para participar voluntariamente da pesquisa intitulada: **“Práticas pedagógicas em leitura e escrita no 1º ano do ensino fundamental: retratos de um cenário escolar público estadual e um municipal”**, cujo objetivo consiste em investigar quais práticas pedagógicas são utilizadas para trabalhar a leitura e a escrita no primeiro ano do Ensino Fundamental em escolas da Região Metropolitana de Porto Alegre.

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS (PPGEdu/RS), faz parte da elaboração de uma Dissertação de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS e será desenvolvida pela mestranda Melina Borges Omitto, sob orientação da professora Dra. Maria Inês Corte Vitória e, justifica-se pela necessidade de investir na Formação de Professores Alfabetizadores, seja em estado inicial ou continuada.

Diante de tal relevância e desafio, a partir de observações e entrevistas, investigaremos de que forma as práticas pedagógicas dos professores acontecem, que concepções epistemológicas as subjazem e como estas podem favorecer (ou não) o processo de alfabetização das crianças.

Contamos com sua colaboração e importante contribuição!

Assinando este termo de Consentimento, estou ciente de

que:

1. Os dados coletados nas observações em sala de aula e entrevistas serão divulgados na dissertação, artigos e/ou eventos da área da Educação.

2. Assinarei o Termo de Consentimento Livre e esclarecido, em duas vias, permanecendo uma delas comigo e outra com a pesquisadora.
3. Responderei a uma entrevista que será gravada e realizada em local privativo, tendo meu anonimato garantido, podendo interrompê-la quando julgar necessário.
1. Terei assistência durante toda pesquisa, bem como garantia de livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais, seja antes, durante ou após minha participação.
2. Não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Caso você tenha qualquer dúvida quanto aos seus direitos como participante de pesquisa, entre em contato com Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) em (51) 33203345, Av. Ipiranga, 6681/prédio 50 sala 703, CEP: 90619-900, Bairro Partenon, Porto Alegre – RS, e-mail: cep@pucrs.br, de segunda a sexta-feira das 8h às 12h e das 13h30 às 17h. O Comitê de Ética é um órgão independente constituído de profissionais das diferentes áreas do conhecimento e membros da comunidade. Sua responsabilidade é garantir a proteção dos direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes por meio da revisão e da aprovação do estudo, entre outras ações

Eu, _____ manifesto meu livre consentimento em participar desta pesquisa e declaro que fui devidamente esclarecido

(a) sobre todos os aspectos constantes do referido termo.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2018.

Melina Borges Omitto*

Assinatura do Participante

*Mestranda em Educação pela PUCRS

APÊNDICE C – Termo de Aceite da Instituição Pesquisada

Porto Alegre, ____ de _____ de 2018.

Ao Comitê de Ética e Pesquisa da PUCRS

Prezados Senhores:

Declaro que tenho conhecimento e autorizo a realização do projeto de Pesquisa intitulado “PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM LEITURA E ESCRITA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: RETRATOS DE UM CENÁRIO ESCOLAR PÚBLICO ESTADUAL E UM MUNICIPAL” proposto pelos pesquisadores MELINA BORGES OMITTO e MARIA INÊS CÔRTE VITÓRIA.

O referido projeto será realizado nas Escolas (nome da instituição pesquisada*) e só poderá ocorrer a partir da apresentação da carta de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS.

Atenciosamente,

Carimbo e assinatura da
direção da Instituição

* os campos não foram preenchidos para preservar a identidade da Instituição Pesquisada.



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Graduação
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: prograd@pucrs.br
Site: www.pucrs.br