

PACTO NACIONAL PELA **ALFABETIZAÇÃO** NA IDADE CERTA

Reflexões sobre
formação de professores
e práticas pedagógicas



Telma Ferraz Leal
Ana Claudia Rodrigues Gonçalves Pessoa
Ester Calland de Sousa Rosa
[ORG.]

Telma Ferraz Leal
Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa
Ester Calland de Sousa Rosa
[ORG.]

PACTO NACIONAL PELA **ALFABETIZAÇÃO** NA IDADE CERTA

Reflexões sobre
formação de professores
e práticas pedagógicas


Editora
UFPE
—
RECIFE
2022

Universidade Federal de Pernambuco

Reitor: Alfredo Macedo Gomes

Vice-Reitor: Moacyr Cunha de Araújo Filho

EDITORA ASSOCIADA À



Editora UFPE

Diretor: Junot Cornélio Matos

Vice-Diretor: Diogo Cesar Fernandes

Editor: Artur Almeida de Ataíde

Conselho Editorial (Coned)

Alex Sandro Gomes

Carlos Newton Júnior

Eleta de Carvalho Freire

Margarida de Castro Antunes

Marília de Azambuja Machel

Editoração

Revisão de texto: Ana Maria Costa de Araújo Lima

Projeto gráfico: Pedro Henrique Santos

Catálogo na fonte

Bibliotecária Kalina Ligia França da Silva, CRB4-1408

P121 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa [recurso eletrônico] : reflexões sobre formação de professores e práticas pedagógicas / organizadoras : Telma Ferraz Leal, Ana Claudia Rodrigues Gonçalves Pessoa, Ester Calland de Sousa Rosa. - Recife : Ed. UFPE, 2022.

Vários autores.

Inclui referências.

ISBN 978-65-5962-118-7 (online)

1. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Brasil).
2. Professores alfabetizadores - Formação. 3. Prática de ensino.
4. Alfabetização. I. Leal, Telma Ferraz (Org.). II. Pessoa, Ana Claudia Rodrigues G. (Ana Claudia Rodrigues Gonçalves) (Org.). III. Rosa, Rosa, 1966- (Org.).

370.71

CDD (23.ed.)

UFPE (BC2022-064)

Esta obra está licenciada sob uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.





SUMÁRIO

Apresentação **4**

PARTE I

A FORMAÇÃO CONTINUADA: ESTRATÉGIAS E APRENDIZAGENS NO FAZER DOCENTE

1 **A formação continuada no PNAIC:** **13**
concepções de orientadoras de estudos
e professoras alfabetizadoras

Ester Calland de Sousa Rosa

Ana Paula Berford Leão dos Santos Barros

Selma Tânia Lins e Silva

2 **Os movimentos dos saberes/fazeres** **33**
mobilizados na Formação Continuada – PNAIC:
as estratégias mediadas pela formadora

Leila Britto de Amorim Lima

PARTE II

A PRÁTICA DOCENTE: ESTRATÉGIAS E FORMAS DE ORGANIZAÇÃO COTIDIANA

- 3** **Ler e escrever na escola:** análise de práticas docentes **56**
Telma Ferraz Leal
Rayssa Cristina Silva Pimentel
Maria Daniela da Silva
Juliana Maria de Barros
- 4** **Acompanhamento docente e heterogeneidade de aprendizagens das crianças em turmas multisseriadas do campo** **97**
Carolina Figueiredo de Sá
Ana Cláudia R. Gonçalves Pessoa
- 5** **Agrupamentos em sala de aula:** estratégias docentes para lidar com a heterogeneidade em Lagoa dos Gatos **123**
Ângela Adelaide de Andrade Silva
Telma Ferraz Leal

PARTE III

A PRÁTICA DOCENTE: RECURSOS DIDÁTICOS

- 6** **Recursos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização:** reflexões sobre a prática **160**
Telma Ferraz Leal
Kátia Virgínia das Neves Gouveia da Silva
Patrícia Rocha Costa
- 7** **O uso de jogos de alfabetização por professores em processo de formação continuada** **184**
Lis de Gusmão Lino
Érika Souza Vieira
Ana Cláudia R. Gonçalves Pessoa

- 8** **O que, como e para que se lê literatura nas turmas de alfabetização?** **215**
Ester Calland de Sousa Rosa
Helen Regina Freire dos Santos
- 9** **Práticas docentes e apreciação das crianças sobre as Obras Complementares em turmas do 1º e 3º anos do Ensino Fundamental** **250**
Telma Ferraz Leal
Juliana de Melo Lima
Rielda Albuquerque
- 10** **O uso das Obras Complementares no Ciclo de Alfabetização, por professores participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa** **296**
Ana Cláudia R. Gonçalves Pessoa
Bruna Guimarães Barbosa
- Sobre as autoras** **317**

APRESENTAÇÃO

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa tem deixado marcas na história da alfabetização do Brasil. É uma experiência singular porque, embora tenha culminado de várias políticas de formação de professores, como o Pró-Letramento, configura-se de modo singular quanto à sua dinâmica de funcionamento. É, de fato, uma ação coletiva, que envolve profissionais de diferentes espaços educacionais. Foi concebido pelo MEC, em parceria com UNDIME, CONSED, pesquisadores de 39 universidades públicas, redes de ensino. Exatamente por ter contado com perfis profissionais tão diversos, tem amplo espectro de ação e tem sido reconhecido como uma importante política nacional.

Apesar da avaliação positiva que tem recebido de professores e das instituições participantes, assim como dos avanços que têm sido apontados, há ainda conquistas a serem alcançadas. Desse modo, é necessário que sejam realizadas avaliações sistemáticas e pesquisas que apontem caminhos a serem seguidos. Foi nessa perspectiva

que este livro surgiu. É uma obra resultante de um trabalho de investigação acerca das ações do PNAIC em Pernambuco.

Para socializar parte da pesquisa desenvolvida, cada capítulo aborda um aspecto analisado. Na primeira parte da obra, é tematizada a formação continuada: estratégias e aprendizagens no fazer docente.

No Capítulo 1 – “A formação continuada no PNAIC: concepções de orientadoras de estudos e professoras alfabetizadoras” – Ester Rosa, Ana Paula Santos Barros e Selma Silva analisam as concepções de Orientadores de Estudo (OE) e Professores Alfabetizadores (PA) participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) acerca dos processos de formação continuada de professores. Os resultados evidenciam uma apropriação de perspectivas teóricas que entendem a formação continuada como espaço de fortalecimento da identidade profissional (NÓVOA 1995¹; CANDAU, 1997²; ALARCÃO, 2003³).

Leila Britto de Amorim Lima, no capítulo seguinte, intitulado “Os movimentos dos saberes/fazeres empreendidos na Formação Continuada – PNAIC: as estratégias mediadas pela formadora”, apresenta algumas reflexões sobre as ações de uma formadora no âmbito do PNAIC. Partindo da compreensão da atividade docente como trabalho interativo (TARDIF, 2008) e da natureza subjetiva da mediação docente, bem como a forma singular dos movimentos e dos saberes/fazeres mobilizados na construção de saberes (GOIGOUX, 2007), a autora trata do desenvolvimento de cinco tipos de atividades que favorecem a qualidade de processos formativos com os orientadores de estudos.

Nesses dois capítulos iniciais, portanto, é a própria ação de formação continuada de professores que é foco de debate. As concepções de formação docente do PNAIC são problematizadas, a partir de teorizações conceituais relevantes nesta área de estudo. Em continuidade a tais reflexões, são abordadas, no bloco de textos seguinte,

1 NÓVOA, António (coord.). *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

2 CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 51-68.

3 ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.

questões relativas à “Prática docente: estratégias e formas de organização cotidiana”.

O Capítulo 3 – “Ler e escrever na escola: análise de práticas docentes” –, produzido por Telma Leal, Rayssa Pimentel, Maria Daniela da Silva e Juliana Barros, aborda práticas docentes, refletindo sobre as estratégias de ensino da leitura e da escrita e como as docentes lidam com as demandas de promover diversidade de atividades para contemplar os diferentes eixos de ensino da Língua Portuguesa.

No texto seguinte – “Acompanhamento docente e heterogeneidade de aprendizagens das crianças em turmas multisseriadas” –, de Carolina Sá e Ana Cláudia Pessoa, a heterogeneidade de aprendizagens das crianças em leitura e escrita é discutida, em uma perspectiva da inclusão e do respeito às especificidades das comunidades do campo. Nesse sentido, o capítulo apresenta uma reflexão importante sobre os critérios de diversificação de atividades, agrupamentos infantis e acompanhamento docente às crianças de turmas multisseriadas, destacando suas possibilidades pedagógicas. Salienta a necessidade da manutenção das Escolas no Campo, apesar de algumas limitações/dificuldades do ponto de vista pedagógico ainda estarem presentes nas práticas de professores que lidam com turmas multisseriadas.

Ângela Silva e Telma Leal dão continuidade ao debate sobre heterogeneidade e ensino, no texto “Agrupamentos em sala de aula: estratégias docentes para lidar com a heterogeneidade em Lagoa dos Gatos”. Por meio de observações de aula, as autoras discutem as alternativas e dificuldades encontradas na prática docente com intencionalidades relativas à promoção de aprendizagem para todos.

Ainda com foco no cotidiano da sala de aula, mas tendo centralidade em uma dimensão específica dela, os outros textos desta obra tematizam aspectos relativos à “Prática docente: recursos didáticos”.

No Capítulo 6 – “Recursos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização: reflexões sobre a prática” –, Telma Leal, Kátia Silva e Patrícia Costa refletem sobre planejamento do ensino, analisando os recursos didáticos utilizados por docentes no ensino da leitura

e da escrita. Tal reflexão é feita na perspectiva de abordar as relações entre as escolhas de materiais e as concepções de alfabetização subjacentes a tais escolhas.

Também com o objetivo de focar na utilização de recursos didáticos, Lis Lino, Érika Vieira e Ana Cláudia Pessoa descrevem e analisam “o uso de jogos de alfabetização por professores em processo de formação continuada”. O artigo tem como objetivo analisar o uso dos Jogos de alfabetização distribuídos pelo MEC por professores do Ciclo de Alfabetização que participaram em 2013 e 2014 da Formação do PNAIC em Pernambuco. Além disso, o artigo discute as interações entre os alunos de uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental durante a realização das atividades com os Jogos. As autoras, a partir da análise dos materiais de formação e da observação de sala de aula, buscam identificar como as docentes levam os alunos a refletir sobre o SEA a partir dos Jogos e como os alunos podem, mesmo na ausência da professora, refletir sobre o SEA a partir desse recurso.

No Capítulo 8 – “O que, como e para que se lê literatura nas turmas de alfabetização?” –, Ester Rosa e Helen Santos analisam a prática de leitura deleite realizada em turmas do Ciclo de Alfabetização, evidenciando que a educação literária realizada no conjunto de aulas observadas tem assegurado o acesso a um amplo repertório de textos e gêneros, produzindo uma familiaridade das crianças com a leitura de livros, porém sem que sejam incluídos objetivos de ensino voltados à apreciação estética e à dimensão formativa da literatura.

Também com o intuito de aprofundar reflexões sobre recursos didáticos, os livros distribuídos pelo MEC no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático / Obras Complementares são discutidos por Telma Leal, Juliana Lima e Rielda Albuquerque. No texto “Práticas docentes e apreciação das crianças sobre as Obras Complementares em turmas do 1º e 3º anos do Ensino Fundamental”, situações de leitura em sala de aula e depoimentos de crianças sobre tais materiais são objetos de reflexão pelas autoras.

Por fim, no último capítulo, Ana Cláudia Pessoa e Bruna Barbosa, ainda com foco no “uso das Obras Complementares no Ciclo de Alfabetização, por professores participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, dão continuidade às reflexões sobre como as Obras Complementares contribuem para a promoção do ensino da leitura e da escrita. A partir de entrevistas com 3 professoras do Ciclo de Alfabetização (anos 1, 2 e 3) que participaram do Programa de Formação no período de 2013 a 2015 e de 5 observações de aulas de cada professora, realizadas no ano de 2015, as autoras analisam os objetivos das docentes para o uso das Obras Complementares, os eixos de ensino da Língua Portuguesa e os componentes curriculares contemplados nas práticas das docentes de acordo com o ano de ensino.

O que há em comum entre todos os textos, como foi apontado, é que partem de dados produzidos no âmbito da pesquisa desenvolvida pelo grupo - “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação de professores e impactos sobre a prática docente” - financiado pelo Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação/CNPq. Todos os textos buscam expor análises que podem auxiliar pesquisadores e educadores de modo geral a identificarem avanços no debate sobre formação de professores e prática docente, assim como pontos de tensões a serem objetos de reflexão em novas etapas do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa / PNAIC e em outros programas de formação de docentes.

As Organizadoras

PARTE I



A FORMAÇÃO CONTINUADA

Estratégias
e aprendizagens
no fazer docente

1

A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PNAIC

Concepções de orientadoras de estudos
e professoras alfabetizadoras

Ester Calland de Sousa Rosa

Ana Paula Berford Leão dos Santos Barros

Selma Tânia Lins e Silva

Introdução

Estabelecer relações entre os processos de formação continuada e a prática pedagógica de professores alfabetizadores não é uma tarefa simples. Se, por um lado, não queremos cair no simplismo de associar diretamente os conteúdos e estratégias que integram programas de formação docente a seus possíveis impactos nas atividades em sala de aula, por outro lado, entendemos que as repercussões na intervenção junto às crianças são, de fato, uma meta a alcançar quando se realizam programas de ensino para professores.

Se essa temática está presente, com ênfases dirigidas a diferentes ângulos, em toda esta obra, o foco deste capítulo está em responder, mais especificamente, às questões: Quais as concepções de Orientadoras de Estudos (OE) e de Professores Alfabetizadores (PA) acerca dos processos de formação continuada? Quais as suas expectativas e o que consideram em suas avaliações sobre processos

formativos? Nessa trilha, temos como objetivo identificar pistas, nas falas de professores, do que consideram relevante para que a formação continuada contribua, de forma efetiva, para seu desenvolvimento profissional e, neste caso mais particular, para os processos de ensino no Ciclo de Alfabetização. Subjacente a essa questão está o pressuposto de que um aspecto relevante para avaliar programas governamentais de formação continuada em rede é verificar se estes se aproximam daquilo que os professores reconhecem como suas necessidades de aprendizagem.

Deste modo, é na tentativa de conhecer o que pensam profissionais que foram cursistas do programa de formação empreendido no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em Pernambuco, nos anos de 2013 e 2014, que aplicamos questionários em três diferentes momentos ao longo do período em que a equipe do Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco estava realizando cursos de formação para OE, que por sua vez coordenavam atividades formativas que realizavam junto a PA. Nessas aplicações, obtivemos um total de 441 instrumentos respondidos, dos quais 80 por OE e 361 por PA¹. O conjunto de respostas obtidas possibilitou que se estabelecessem relações entre aquilo que é proposto no PNAIC como princípios e estratégias formativas e o que esse grupo de educadoras afirma como suas demandas no campo da formação docente.

Neste capítulo, inicialmente, discutimos a formação continuada de alfabetizadores no contexto das políticas públicas e recentes

1 Não foi possível estabelecer uma análise longitudinal em relação a cada participante em particular, pois os grupos de OE e PA que responderam aos questionários nos três momentos de aplicação não foram integralmente os mesmos. A replicação das mesmas questões em diferentes momentos da formação permitiu que se levantasse um conjunto de respostas que se mostraram consistentes em termos das categorias identificadas, embora não tenhamos dados para uma comparação singularizada de cada participante em termos de possíveis mudanças em suas respostas e que pudessem ser associadas ao fato de estar envolvido como cursista no PNAIC. O critério para a escolha de quem responderia aos questionários foi a partir da definição prévia de duas turmas de OE que estavam sendo acompanhadas na pesquisa e os PA das turmas de alguns OE que concordaram em participar deste estudo e que atuavam nos quatro municípios que compuseram nosso corpus (Recife, Jaboatão dos Guararapes, Camaragibe e Lagoa dos Gatos).

normatizações em âmbito nacional. Em seguida, apresentamos os princípios orientadores do programa de formação empreendido no escopo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Na terceira parte, analisamos os dados gerados na pesquisa, com foco nas falas de educadores participantes do PNAIC acerca de suas concepções de formação continuada. Para finalizar, partindo do que foi elaborado com base nas respostas das OE e PA ao questionário, formulamos algumas aproximações com os princípios e estratégias que orientam o PNAIC.

Formação continuada de alfabetizadores: algumas reflexões preliminares

A formação continuada de alfabetizadores pode ser situada no contexto das questões que concernem à Educação Básica em sentido mais amplo. A centralidade desse debate evidencia-se no dispositivo que é explicitado na Meta 16 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), quando estabelece a necessidade de *garantir a todos os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino*. Mais especificamente, no campo da alfabetização, tais orientações colocam a formação continuada em sintonia com o que o mesmo Plano Nacional de Educação estabelece, em sua Meta 5, qual seja: *Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental*.

Ainda recorrendo aos dispositivos que norteiam as políticas educacionais, a Resolução nº 2 (de 1º de julho de 2015) do Conselho Nacional de Educação orienta como diretriz para a formação continuada de docentes da Educação Básica a *necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*.

Assim, essa normativa define, como princípios norteadores da formação docente: a) *sólida formação teórica e interdisciplinar*; b) *unidade*

teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação.

A afirmação de tais princípios evidencia um direcionamento que propõe a superação de perspectivas funcionalistas de formação de professores, compreensões estas que defendem como prioridade o “treinamento” de habilidades necessárias ao desempenho das atividades de ensino, independente do contexto em que ocorrem. Tal normativa aponta, ainda, para a ruptura com uma compreensão meramente instrumental da formação continuada, supostamente circunscrita a metas e resultados na aprendizagem, como aferida em avaliações de larga escala, por exemplo.

Além disso, quando reconhece que a formação é mecanismo de valorização profissional, distancia-se de perspectivas que defendem a mera atualização ou compensação de falhas na formação inicial, uma vez que se trata de um direito e de uma demanda que é constitutiva da identidade do profissional da educação.

Apoiando-se, portanto, numa orientação crítico-reflexiva da formação docente, o documento

[compreende] a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional (BRASIL, 2015, Art. 2º, § 1º e 2º).

Ao tratar especificamente da formação continuada, a referida Resolução estabelece como sua *principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente* (Capítulo VI, Art. 16).

Considerando, portanto, esses dispositivos norteadores de políticas de formação docente, entendemos que o debate acerca da formação continuada de alfabetizadores precisa pautar-se pelas interseções com o que se define como “direito de aprendizagem” das crianças no Ciclo de Alfabetização. Nessa direção, a reflexão sobre a prática educacional traz como desafio o reconhecimento, nos processos formativos, dos “fazer ordinários”, que usualmente são

[...] variáveis ignoradas ou não controladas na maior parte das situações de pesquisa. São, por outro lado, elementos essenciais à transmissão do saber-fazer profissional, apesar de colocados no lugar de uma formação institucionalizada e escolarizada que produz sempre sua desqualificação ou sua negligência (CHARTIER, 2000, p. 158).

Partimos, portanto, da compreensão de que a formação continuada de alfabetizadores é oportunidade para afirmar a identidade docente, que se consolida nas reflexões que orientam o ensino para a reinvenção do cotidiano. Entendemos que essa é a posição defendida também nos documentos norteadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), como discutimos a seguir.

A formação continuada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: princípios norteadores

Na realidade brasileira, diferentes entes federados, articulados através da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (BRASIL, 2004) e posteriormente formalizada na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009) *indicam que o MEC vem assumindo postura*

*de responsabilização do poder público pelo desempenho e pela carreira dos professores da educação básica*².

No contexto dessa responsabilização, que tem mobilizado diferentes entes federados para atuarem conjuntamente na formação de professores para o Ciclo de Alfabetização, há pelo menos uma década, situamos a proposição do PNAIC³, que consolida um modelo adotado no Pró-Letramento (BRASIL, 2006), ampliando seu âmbito de atuação numa perspectiva de assegurar que todos os professores alfabetizadores tenham a oportunidade de participar do programa.

As ações do PNAIC têm como um de seus eixos de atuação a formação continuada presencial que envolve os Professores Alfabetizadores e seus Orientadores de Estudo. Esse eixo materializa-se em articulação com um conjunto de ações voltadas ao controle social e mobilização em torno do direito à alfabetização, à implantação de sistema de avaliação para o Ciclo e à elaboração e distribuição de materiais didáticos e pedagógicos para todas as salas de aula (BRASIL, 2015). O principal objetivo desse programa de formação, conforme definido em seus documentos norteadores, é:

2 <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/16-professores-pos-graduados>. [Acesso em 20/06/2016].

3 Na Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012 do Ministério da Educação, artigo 1º, define-se que: “Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico, que passa a abranger: I - a alfabetização em língua portuguesa e em matemática; II - a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental; III - o apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação.

Parágrafo único. A pactuação com cada ente federado será formalizada em instrumento próprio a ser disponibilizado pelo MEC. Art. 2º Ficam instituídas as ações do Pacto, por meio do qual o MEC, em parceria com instituições de ensino superior, apoiará os sistemas públicos de ensino dos Estados, Distrito Federal e Municípios na alfabetização e no letramento dos estudantes até o final do 3º ano do ensino fundamental” (DOU. Nº 129, quinta-feira, 5 de julho de 2012, seção 1, p. 22).

[...] apoiar todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização, incluindo os que atuam nas turmas multiseriadas e multietapa, a planejarem as aulas e a usarem de modo articulado os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC às redes que aderirem ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e desenvolverem as ações desse Pacto (PORTARIA Nº 1.458, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2012. Art. 1º - DOU. Nº 243, terça-feira, 18 de dezembro de 2012, seção 1, p. 15).

Para materializar esse objetivo, a formação continuada no PNAIC conta com o esforço e a parceria de diferentes instâncias, como as universidades públicas brasileiras, as secretarias de educação, escolas e educadores.

No âmbito do PNAIC, a formação está focada na prática pedagógica do professor, de modo que as peculiaridades do trabalho pedagógico sejam objeto de reflexão. Desse modo, mesmo num programa que tem diretrizes nacionais, preserva-se a autonomia das instâncias formadoras e também a singularidade e diversidade das redes e contextos escolares do campo e da cidade, já que o PNAIC:

tem como meta formar professores alfabetizadores em diversos municípios do País, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento das aprendizagens necessárias aos alunos desse ciclo, até os oito anos de idade. Em parceria com as Secretarias e escolas, busca-se, com esse Programa, preparar quadros de formadores que serão responsáveis pela organização dos estudos com os professores nas Secretarias e escolas, e instituir uma cultura de formação de professores por meio de um processo contínuo. Nesse sentido, valoriza-se o cotidiano escolar como espaço de construção de conhecimentos, privilegia-se a utilização de diferentes metodologias e valorizam-se as experiências do professor em formação (conhecimentos e experiências já acumulados pelo profissional) (FERREIRA, 2015, p. 22).

Assim, a formulação do programa de formação trouxe em seu bojo o debate sobre o ensino e a delimitação dos currículos para o Ciclo de Alfabetização. Como argumenta Constant (2016),

[...] o PNAIC vem problematizando a necessidade de construção de um currículo comum, mas que não está necessariamente em oposição com o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais. A proposta busca intervir na formação dos professores, mas com debates sobre as distintas concepções sobre o que se compreende como “comum”, bem como as formas de mobilização dos professores à participação para possível construção coletiva sobre uma perspectiva curricular (p. 27).

Embora as instâncias formadoras tenham autonomia na elaboração de seus projetos pedagógicos, o PNAIC é orientado por alguns princípios formativos comuns: a prática da reflexividade, a mobilização dos saberes docentes, a constituição da identidade profissional, a socialização de experiências docentes, o engajamento e a colaboração entre os profissionais (BRASIL, 2012).

Esses princípios direcionam a implantação de estratégias de formação continuada que têm como objetivo o desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Assim, ao definir seu percurso formativo, ganha centralidade no PNAIC a reflexão acerca de estratégias de ensino da leitura e da escrita voltadas para a alfabetização, que é entendida na perspectiva do letramento. Pauta-se, ainda, pelo reconhecimento da escola como um espaço plural, em que *a diversidade tem que ser considerada como parte da sua essência e não algo que justifique a exclusão do aluno* (BRASIL, 2012, p. 6).

Algumas avaliações críticas dos programas de formação de alfabetizadores mobilizados pelo MEC questionam seus resultados e os impactos na geração de mudanças em práticas educacionais no campo da alfabetização (MINATEL, SANTOS e GUIMARÃES, 2015; GOULART, 2014). Nessa direção, argumenta-se que esses programas não efetivam inovações, com diferentes argumentos, dentre eles a avaliação de que não produzem mudanças efetivas, pois

[...] os professores escolhem livros e, também, selecionam tarefas em diversos livros didáticos que se assemelham àquelas indicadas e cartilhas organizadas de acordo com os antigos métodos de alfabetização, o que demonstra que as práticas de ensino de palavras e sílabas não foram abandonadas pelos alfabetizadores e continuam, de certa maneira, a serem incentivadas nas propostas oficiais (GONTIJO, 2013, p. 45-46).

Por outro lado, estudos recentes também têm evidenciado que há indícios de que o programa de formação docente realizado no PNAIC tem uma boa receptividade entre os professores e que consideram haver impactos que mobilizam mudanças nas suas práticas de ensino (ELEUTÉRIO, 2016; SILVEIRA *et al.*, 2016; MARTINIAK, CRUZ, 2015; NAMORATO FILHO e CRUZ, 2015).

Os dados de pesquisa que discutimos na próxima seção também apontam para possíveis aproximações entre o que se efetiva através do PNAIC e as concepções e expectativas de professores alfabetizadores.

Concepções de orientadores de estudo e de professores sobre formação continuada de professores

Conforme já anunciamos, o presente estudo é fruto de uma pesquisa de cunho qualitativo que teve como objetivo analisar as concepções de orientadores de estudo e professores alfabetizadores participantes do PNAIC sobre formação continuada.

Obtivemos respostas a questionários abertos, aplicados em três etapas distintas do PNAIC em Pernambuco, entre 2013 e 2014. As questões analisadas para este artigo foram: O que caracteriza uma formação continuada de professores?; Com que frequência você acha que devem acontecer encontros de formação para que uma formação seja considerada como continuada?; e Como precisa ser uma formação continuada para ser considerada boa?

Esse instrumento favoreceu a apreensão de depoimentos e expressões acerca das concepções sobre formação continuada realizada pelo PNAIC, atribuídos pelas orientadoras de estudo e professoras. O grupo teve a distribuição que está expressa na Tabela 1:

Tabela 1. Número de questionários respondidos, por OE e PA

	Q1 QUESTIONÁRIO INICIAL 2013	Q2 QUESTIONÁRIO FINAL 2013	Q3 QUESTIONÁRIO P CURSISTAS - 2014	TOTAL
Orientadores de estudo	29	18	33	80
Professores	125	152	84	361

Fonte: As autoras.

A organização e análise dos dados basearam-se na perspectiva de análise de conteúdo, a partir de Bardin (1977).

Nossa opção foi pela análise temática, aqui concebida como uma forma de atingir *os significados manifestos e latentes, buscando descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido.* (BARDIN, 1977, p. 105).

Partimos de uma leitura geral das respostas das orientadoras de estudo e das professoras alfabetizadoras, realizando assim uma pré-análise, entendida enquanto fase de organização do material (BARDIN, *idem*), com o intuito identificar os diferentes aspectos apontados ao responderem o que lhes foi solicitado. Esse momento teve como objetivo reconhecer e organizar as ideias apresentadas, bem como buscar o estabelecimento da unidade de registro. Uma vez realizadas as etapas de preparação e categorização, chegamos à etapa seguinte, que se deu num tripé: descrição, interpretação e inferência.

Desse modo, a análise das respostas conduziu ao agrupamento em categorias, com respostas que estavam presentes, indistintamente, nos questionários de professoras e de orientadoras de estudos, bem como aferidos nos diferentes momentos de aplicação dos instrumentos. Assim, os principais destaques que apareceram nas respostas dadas pelos participantes da pesquisa, quando se referiram à formação continuada, foram concernentes: às estratégias formativas; à vivência do professor; à expectativa quanto à sistematicidade; à integração entre teoria e prática; aos conteúdos que remetiam à fundamentação teórica; à possibilidade de atualização e crescimento profissionais. Essas categorias foram quantificadas na Tabela 2, apresentada a seguir.

Tabela 2. Agrupamentos por categorias de respostas nos questionários de PA e OE distribuídos nos três momentos de aplicação do questionário

CATEGORIA	P Q1	P Q2	P Q3	TOTAL	OE Q1	OE Q2	OE Q3	TOTAL OE
Estratégia formativa	152	115	32	299	41	19	18	78
Vivência do professor	128	76	16	220	25	16	35	76
Sistematicidade	60	24	13	97	20	9	22	53
Reflexão / teoria-prática	17	10	6	33	23	10	12	45
Conteúdo / teoria	33	26	5	64	12	8	6	26
Atualização	25	15	9	49	2	2	3	7
Crescimento	1	1	0	2	0	0	0	0

Fonte: As autoras.

Um número expressivo de professores e orientadoras de estudos destacou, nas respostas obtidas em seus questionários, algum aspecto que se referia a estratégias formativas. Essa categoria envolveu respostas relacionadas tanto à dinâmica da formação quanto à postura adotada pelo formador, e foi identificada em 377 questionários. Para esse grupo, a formação deve ser *lúdica, prazerosa e que trabalhe a autoestima do professor para que ele também possa repassar para seus alunos (OE5- FL - Q 2014)*, além de favorecer a troca de experiências e a interação entre o formador e os participantes, assim como entre os participantes e seus pares; apresentar temas relevantes e inovadores e adequados à realidade da sala de aula; e ter clareza dos objetivos. Assim, o grupo defende que a formação seja *dinâmica, com material suficiente, oficinas e que trabalhe temas adequados com a realidade. (OE32 - FL - QI 2013)*.

Quanto à postura do formador, os participantes destacaram que é importante que este exerça o papel de mediador do conhecimento, além de oferecer assistência aos participantes através do acompanhamento e de devolutivas das atividades solicitadas.

Identificamos, ainda nessa categoria, respostas que defendiam a estratégia de *acompanhamento do impacto dessa formação em sala através de devolutivas das atividades realizadas/propostas. (OE17- FI - QI 2013)*.

Ainda no que concerne às estratégias formativas, OE e PA também fizeram referência aos materiais utilizados na formação do PNAIC - livros dos acervos do PNBE, do PNLD, jogos de alfabetização - e a realização de atividades próximas do cotidiano escolar - como, por exemplo, a elaboração de planos de aula, de sequências didáticas, a análise de instrumentos de avaliação. Desse modo, como também foi evidenciado em outros estudos, esse grupo de professores considera que as estratégias formativas trazem contribuições para intervenções em várias dimensões do processo de ensino (SPESATTO e KELLING, 2016; ELEUTÉRIO, 2016).

A preocupação dos professores e orientadores de estudo em discutir temáticas que se aproximem da realidade do cotidiano escolar

e que considerem a “vivência do professor” foi a segunda categoria mais incidente, sendo mencionada em 296 questionários. Na opinião dos que abordaram essa questão, a formação continuada precisa estar voltada para a prática docente e para a trajetória profissional do educador, no sentido de auxiliá-lo nas dificuldades que enfrenta em sala de aula, no processo de ensino. De um modo mais genérico, avaliam que uma boa formação continuada:

Caracteriza uma forma de oferecer mais subsídios para trabalhar em sala de aula (P7-QI-2013-OE Ana Lúcia).

É que traga novos conhecimentos dentro da prática pedagógica (P8-QI-2013-OE Ana Lúcia).

Para isso, defendem que sejam oportunizados momentos de escuta aos professores e orientadores de estudo e que estes sejam considerados sujeitos do processo formativo no decorrer das formações, como mostram os exemplos abaixo:

Uma formação continuada para ser considerada boa tem que trazer elementos que ajude de fato o professor em seu dia a dia. Tem que ser estruturada a partir da escuta das necessidades/dificuldades do professor e também do que é estabelecido nos parâmetros para o ano que o professor atua (OE38 – FL – QF 2013).

Apresentar momentos teóricos, de escuta do professor (também podemos aproveitar a vivência de um professor, como vemos que as outras salas de aula também têm dificuldades), e principalmente sugestões de atividades (o que fazer com os alunos) (P1- OEM).

Considerar a vivência do professor e corresponder às necessidades apresentadas em seu cotidiano escolar é um desafio que se coloca à formação continuada, pois a atividade docente não se resume à aplicação de uma teoria aprendida ou à repetição de algumas técnicas pedagógicas oferecidas como modelo a ser copiado. É preciso que o professor, a partir das discussões e reflexões realizadas nas formações, tenha a oportunidade de refletir sobre a sua prática

pedagógica e ampliar o seu entendimento sobre a ação docente realizada, desmitificando a concepção de que o professor é um mero prático, transmissor de conhecimento elaborado em instâncias das quais não participa. Como defende Candau (1997):

A formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos e técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento (p. 64).

A prática reflexiva, como orientação fundamental para a formação continuada de professores, vem sendo defendida por diferentes pesquisadores que propõem superar uma compreensão de formação docente baseada na aquisição de conhecimentos descontextualizados da prática educativa do professor, passando a defender que a construção do conhecimento sobre a prática docente assegure, numa perspectiva crítica, uma articulação teoria e prática (NÓVOA, 1995; FREIRE, 2001; IMBERNÓN, 2001; PIMENTA e GHEDIMN, 2002; ALARÇÃO, 2003). Alguns argumentos apresentados pelos investigadores nesta pesquisa foram:

Seria o momento, espaço onde os professores possam estudar, refletir sua prática, planejar suas ações de forma sistemática e continuada, trabalhando a teoria e a prática vivenciada (OE7 – FJ – QI 2013).

[...] é aquela que muda a prática do professor imediatamente, que faça ele refletir suas mudanças necessárias para a aprendizagem dos alunos [...] (OE6– FJ – QF 2013).

Por sua vez, a sistematicidade das formações foi um aspecto indicado em 150 questionários em que professores afirmaram que uma boa formação continuada, tanto em relação à periodicidade quanto em relação às temáticas envolvidas, são necessárias para assegurar

uma continuidade dos temas debatidos, “[...] onde se possa perceber a relação de uma formação com outra atendendo às perspectivas de quem está sendo atendido” (OE4 - FJ - QI 2013). Nesse sentido, defendem o caráter permanente da formação continuada como forma de garantir ao professor o domínio dos saberes necessários à sua atividade profissional e, conseqüentemente, assegurar o aperfeiçoamento da prática docente.

A relação entre os saberes teóricos e os saberes práticos, que auxiliem o docente a refletir e a enfrentar as adversidades vivenciadas na prática, teve incidência em 78 dos instrumentos aplicados. De acordo com os participantes cujas respostas foram agrupadas nesta categoria, é através do processo reflexivo entre teoria e prática que o professor poderá ampliar sua compreensão do processo educativo.

No depoimento de uma professora, a formação deve *mostrar ligação entre teoria e a prática* (P15-QI-2013-OE Edenice e Maria Daniela). Ao reconhecer a unicidade teoria- prática, ela também atribui relações de interdependência e reciprocidade, pois, se é na prática que a teoria tem sua fonte de desenvolvimento, é na teoria que a prática busca seus fundamentos de existência e transfiguração.

Segundo Nascimento (2000), a pouca eficácia de algumas capacitações de educadores refere-se justamente à desvinculação entre teoria e prática e à ênfase muitas vezes presente em programas que enfatizam aspectos normativos em detrimento de uma aproximação mais efetiva com o cotidiano escolar.

Em relação aos estudos realizados nas formações, distinguimos também aquelas respostas em que os participantes destacaram o enfoque na construção e reconstrução do saber fazer, no aprofundamento teórico-metodológico e nos estudos científicos atualizados, o que foi identificado em 90 dos questionários respondidos. A atualização profissional, propiciada na formação continuada, apareceu como um fator determinante do crescimento profissional quando os respondentes defendem que apenas o professor atualizado é capaz de se adaptar às diversas e rápidas mudanças no campo educacional, inclusive as inovações associadas ao PNAIC. Conforme defende

uma OE: *“Estudo constante sobre temas que abordem a proposta educacional no momento, ou seja, o Pacto.”* (OE21 - FJ - QF 2013).

Desse modo, dentre os estudos atualizados mencionados, os professores e orientadoras de estudo destacaram a necessidade de se abordar aqueles contemplados no PNAIC e reconhecem nele um programa atualizado e eficiente no que se refere à alfabetização, e que proporciona a construção de saberes que contribuirão para o desenvolvimento da sua capacidade enquanto profissional.

Portanto, a formação continuada é entendida por essas orientadoras de estudo e professores alfabetizadores como preparação que vai além do treino para o desempenho de destrezas ou do aprender fazer, já que deve oferecer instrumentos e abrir horizontes para o exercício da docência.

Em síntese, podemos perceber que alguns princípios anunciados como fundamentos da formação do PNAIC estão sendo contemplados na concepção das orientadoras de estudo e professores, que atribuem à formação um momento importante para discutir os conhecimentos que são necessários para o fazer pedagógico, como também consideram que este constitui-se como espaço de mobilização e utilização de saberes que servem de base para os professores desempenharem suas atividades de ensino no cotidiano da prática docente desenvolvida. É nessa direção que apresentamos nossas considerações finais, na próxima seção.

Concluindo

Ouvir professores alfabetizadores e orientadoras de estudos vinculados ao PNAIC, coletar suas concepções acerca da formação continuada e analisar o que destacam como elementos importantes em processos formativos constituiu a principal contribuição deste subprojeto da pesquisa foco desta publicação. Identificamos que o conjunto de respostas dadas às questões formuladas teve diferentes ênfases, desde questões referentes às estratégias formativas,

passando também pela valorização dos conteúdos e a indicação de algumas condições consideradas como positivas (como é o caso da frequência com que ocorrem os encontros de formação).

Percebemos que existem aproximações entre os princípios nomeados em documentos norteadores do PNAIC e aqueles que os participantes da pesquisa defendem e reconhecem como válidos para a sua formação profissional. Desse modo, parece que o Pacto vem correspondendo às suas concepções do que seria uma boa formação, inclusive servindo de modelo, como se evidencia no seguinte excerto:

Para ser considerada boa, uma formação continuada precisa ter objetivos definidos e estar voltada para a prática pedagógica, como acontece no PNAIC (OE10 – FL – Q 2014).

Embora não tenha sido alvo de nossa pesquisa, a partir das análises dos questionários, também ficou evidente uma tendência nesses educadores de indicarem que entendem que a formação continuada e a prática reflexiva são fundamentais para seu crescimento como docente e para a afirmação da sua identidade profissional (LIBÂNEO, 2001).

Os resultados gerados evidenciam uma apropriação, por parte desse grupo de OE e PA, de perspectivas teóricas que se aproximam da compreensão de formação continuada como espaço de fortalecimento da identidade profissional (NÓVOA 1995; CANDAU, 1997; ALARCÃO, 2003).

No que concerne ao PNAIC, identificamos respostas que tendem a perceber que os conteúdos, as estratégias formativas e os vínculos que se estabelecem entre formadores e cursistas contribuem para os educadores refletirem sobre a relação entre prática docente e formação profissional, bem como para intervir, de forma singular e autônoma, na “fabricação” (CHARTIER, 2000) do ensino da leitura e da escrita, com práticas voltadas para a alfabetização na perspectiva do letramento.

Em termos metodológicos, a perspectiva adotada considerou as PA e OE como colaboradores (IBIAPINA, 2008) na construção das reflexões sobre formação continuada de professores alfabetizadores.

Referências

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.

BARDIN, Laurence (2006). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: orientações gerais*. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Caderno de Apresentação*. Brasília: Ministério da Educação, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2015*. Brasília: Ministério da Educação, 2015.

BRASIL. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica, disciplina a atuação da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Brasília: D.O.U de 30/1/2009.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125).

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Normativa n° 9, de 30 de junho de 2009*. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, Diário Oficial da União, 2009c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf. Acesso em: 7 ago. 2016.

BRASIL. Casa Civil. *Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm. Acesso em: 7 ago. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer n° 2/2015*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2015a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução nº 2/2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015b.

BRASIL. MEC. SEED. *Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental*. Guia Geral. Brasília: MEC, 2006.

CANDAU, Vera M. (org.). *Magistério: construção e cotidiano*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CHARTIER, Anne-Marie. *Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 26, n. 2, p.157-168, jul./dez. 2000.

ELEUTÉRIO, Paula Francimar da Silva. *O planejamento da prática pedagógica do professor alfabetizador: marcas da formação continuada (PNAIC)*. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN. Natal, RN, 2016 (Dissertação de Mestrado).

FERREIRA, Andréa Tereza Brito. *Organização do trabalho pedagógico dentro e fora da sala de aula: o ciclo de alfabetização e as implicações para a gestão de sistemas e de escolas*. In: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização. Caderno para gestores / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. - Brasília: MEC, SEB, 2015, p. 18-28.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Alfabetização no ciclo inicial do ensino fundamental de nove anos: reflexões sobre as proposições do Ministério da Educação. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 33, n. 89, p. 35-49, jan.-abr. 2013.

GOULART, Cecília. *A avaliação da alfabetização em pesquisas, práticas e políticas públicas: debatendo posições teórico-metodológicas*. In: Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos? MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (org.). Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014. p. 327-344.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília, Liber Livro Editora, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MINATEL, Magaly Quintana Pouzo; SANTOS, Sandra Mara Castro dos; GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner. Avaliação dos professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 15, n. 44, p. 157-172, jan./abr. 2015.

MARTINIAK, Vera Lúcia; CRUZ, Mirian Margarete Pereira da. A formação continuada de professores alfabetizadores: desafios e perspectivas. In: MARTINIAK, V. L. (org.). *Formação de professores alfabetizadores*. Políticas e práticas. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015, p. 13-35.

NAMORATO FILHO, Carlos Alberto; SOUZA, Luciane Aparecida de. O lugar da circularidade práticateoriaprática no contexto da formação em exercício proposta pelo PNAIC. In: CARNEIRO, R. F.; MAGALHÃES, L. M. (org.). *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Tecendo experiências na formação continuada de professoras. Juiz de Fora: Templo, 2015. p. 25-36.

NÓVOA, Antônio (coord.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVEIRA, Everaldo; BAZZO, Jilvania Lima dos Santos; Lilane Maria de Moura; CHAGAS, Maria Aparecida Lapa de Aguiar; PEDRALLI, Rosângela. *Alfabetização na perspectiva do letramento: letras e números nas práticas sociais*. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2016.

SPESSATTO, Marizete Bortolanza; KELLING, Maira Gledi Freitas. Ressignificando a docência: as mudanças na prática cotidiana asseguradas pelas formações do PNAIC. In: SILVEIRA, Everaldo; BAZZO, Jilvania Lima dos Santos; Lilane Maria de Moura; CHAGAS, Maria Aparecida Lapa de Aguiar; PEDRALLI, Rosângela. *Alfabetização na perspectiva do letramento: letras e números nas práticas sociais*. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2016, p. 67-78.

OS MOVIMENTOS DOS SABERES/FAZERES MOBILIZADOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA – PNAIC

As estratégias mediadas pela formadora

Leila Britto de Amorim Lima

Os processos formativos que envolvem professores devem levar em consideração situações que possibilitem aos docentes refletirem sobre sua própria prática e, por conseguinte, buscarem alternativas que os ajudem a ressignificar suas vivências na sala de aula. Trata-se de compreender a realidade da prática do professor e discutir quais são os saberes e habilidades que precisam ser revisitados e aprimorados durante um processo formativo.

Nessa direção, a dimensão da formação dos professores é um dos aspectos que tem suscitado reflexões entre os pesquisadores (TARDIF, 2008; TARDIF e LESSARD, 2012; GOIGOUX, 2007; CHARTIER, 2000), por envolver nuances que permeiam a constituição da identidade docente. Os saberes docentes são situados em um espaço/tempo e são oriundos de diversas fontes (cf. TARDIF, 2008) e, em algumas situações, não são conscientes, sendo, portanto, invisíveis pelos profissionais que os vivenciam (cf. CHARTIER, 2005).

No âmbito da formação continuada, a necessidade de refletir sobre as ações dos professores, aliada à permanente construção e reconstrução de fazeres pedagógicos problematizados nos encontros de formação, podem nos indicar pistas sobre quais estratégias são relevantes para um processo formativo, bem como as implicações das mesmas para a produção de conhecimento situado em momentos em que a prática pedagógica é foco de reflexão e análise.

Compreendendo que as práticas docentes não são estáticas e que não se constituem através do acúmulo de conhecimentos, pretendemos, neste artigo, apresentar algumas reflexões sobre as ações postas em prática por uma formadora¹ do Estado de Pernambuco, no âmbito do programa de formação continuada Pacto pela Alfabetização na Idade Certa² (PNAIC), no ano de 2013.

Para isso, inicialmente situaremos a atividade docente como trabalho interativo e refletiremos sobre a construção da identidade docente a partir de algumas discussões propostas por Tardif (2008) e Tardif & Lessard (2012). Em seguida, apresentaremos alguns diálogos com as ideias de Goigoux (2007) sobre a natureza subjetiva da mediação docente e a forma singular dos movimentos e dos saberes/fazeres mobilizados na construção de saberes e da identidade profissional. Por fim, debateremos os elementos invariantes da atividade da formadora do PNAIC como indicativos de sua maneira de "fazer na formação" e como as regularidades empreendidas nesses momentos da formação impulsionam reflexões sobre a ação pedagógica do orientador de estudos³, no âmbito da formação continuada.

-
- 1 O termo "formadora" refere-se à pessoa responsável pela condução da formação junto aos orientadores de estudos.
 - 2 Discutiremos dados do Subprojeto *Formação continuada de professores em larga escala: limites e possibilidades*, do Centro de Educação da UFPE, coordenado por Telma Ferraz, Ester Calland e Ana Claudia Pessoa. Tais dados estão sendo submetidos à análise de acordo com os subprojetos que fazem parte da proposta do grupo.
 - 3 A expressão "orientador de estudos" refere-se aos profissionais que realizam as formações junto aos professores.

A ação docente: uma atividade diacrônica

Ao analisarmos a atividade docente, não podemos deixar de considerar as alternâncias intrínsecas existentes entre as relações de formação e o trabalho produtivo que estão situados em *espaços e tempos* específicos. Isso significa considerar que a ação docente de formação⁴ se constitui como fenômeno dotado de momentos de irreversibilidade e de integração com as experiências constituídas em outros espaços/tempos de vivências.

As relações estabelecidas nas situações de trabalho ajudam-nos a pensar que a análise das práticas sob o ângulo do trabalho do professor e pode, de alguma forma, contribuir para compreender as ações da docência. Tal abordagem é defendida por Tardif (2008) e Tardif & Lessard (2012) que, ao apresentarem a docência como trabalho, nos alertam sobre a importância de a profissionalização do ensino ser atrelada ao sistema produtivo e às relações sociais que nele se estabelecem.

Sendo o trabalho material considerado o arquétipo do trabalho humano, os autores citados enfatizam que a docência, dentro da organização socioeconômica, também representa uma parcela importante das principais atividades da economia das sociedades modernas avançadas. Tal aspecto impulsiona uma reflexão de que a docência, no âmbito do trabalho, não ocupa uma situação inferior em relação ao trabalho material e produtivo. Segundo Tardif & Lessard (2012),

[...] longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho (p. 17).

Na organização socioeconômica das sociedades modernas, o trabalho do professor está inserido no conjunto de ofícios ou profissões

4 Situamos esse termo (“formação”) para a ação específica de mediação da formadora nos encontros de formação continuada.

que têm como objeto de trabalho os seres humanos, sendo considerado, sob esse viés, um trabalho interativo (cf. TARDIF, 2008). Isso significa dizer que as relações sociais que ocorrem no âmbito escolar têm como mola propulsora as interações entre professores e alunos, as quais se realizam com uma grande variabilidade em função dos objetivos que são definidos pela escola e os dilemas inerentes ao processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, as interações cotidianas estão no cerne das relações sociais produzidas no âmbito escolar:

A escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos (TARDIF & LESSARD, 2012, p. 23).

Portanto, não temos como deslocar os sentidos produzidos nas interações cotidianas estabelecidas na análise da docência sem considerar as relações socioeconômicas, incoerências e heterogeneidades das interações e os saberes a elas subjacentes. Com isso, podemos nos interrogar não só sobre as implicações dos modelos de gestão na realização do trabalho docente, mas também perceber quais as relações que podemos estabelecer entre o trabalhador (professor/formador) com o seu objeto e a própria natureza desse objeto. Segundo Tardif & Lessard (2012),

a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores (p. 35).

Trata-se de compreender a natureza social do agir educativo e das diversas maneiras de constituição de saberes, aproximando-se, assim,

das formas como os professores interpretam, compreendem, orientam e ressignificam as suas próprias práticas (Cf. CHARTIER, 2000).

Nessa direção, a ação docente não é realizada sem os sentidos que são construídos na interação com outras pessoas. Ou seja, é uma ação dialógica não observável, pelo âmbito da materialidade, que impulsiona um deslocamento quando se trata de reflexões no âmbito da pesquisa. Tal aspecto leva em consideração a totalidade dos componentes que envolvem o trabalho docente e a reflexão crítica sobre as práticas, numa permanente ressignificação da identidade profissional.

Para a análise do trabalho docente, Tardif & Lessard (2012) propõem um modelo centrado na interpretação e compreensão do sistema de ação concreta no qual os docentes atuam. Em outros termos, esses estudiosos destacam que o olhar sobre o trabalho do professor é constituído por aspectos formais e informais, sendo, ao mesmo tempo, um trabalho flexível e codificado, controlado e autônomo, determinado e contingente. Portanto, nessa ótica, “é necessário estudá-lo sob esse duplo ponto de vista se quisermos compreender a natureza particular dessa atividade” (TARDIF & LESSARD, 2012, p. 45).

Sob esse viés, na ação aparentemente contraditória, heterogênea e incoerente, o docente reinventa suas práticas a partir do que está prescrito ou orientado para realização de seu trabalho. Dessa forma, destacamos a importância de eleger, como lócus de pesquisa, a ação docente e as relações de interação a ela intrínsecas, em que o olhar pode se direcionar para a compreensão dos saberes/fazer plurais que emergem nos processos educativos.

Formação continuada: um caminho possível para compreender as atividades da formadora e as implicações para a constituição de saberes dos orientadores

A articulação entre as dimensões da ação concreta do docente não descarta a possibilidade de analisar a natureza subjetiva da sua

mediação no momento de organizar e/ou problematizar os conhecimentos dos professores. Trata-se de ancorar, como pressuposto teórico, a perspectiva da abordagem interativa das relações de trabalho que não se constituem apenas nas interações entre professores e alunos situadas na escola, mas também nas atividades que ocorrem no âmbito das formações continuadas para professores.

Sendo assim, acreditamos que situar como foco de atenção a ação docente também pode nos ajudar a compreender as relações que se estabelecem entre um formador e um grupo de orientadores de estudos. Isso significa afirmar que a identificação de alguns tipos de atividades desenvolvidas pelo formador, quando situadas num processo interativo, provoca uma reflexão sobre quais estratégias formativas podem contribuir para a constituição dos saberes dos professores em formação.

Perguntamo-nos, então: Quais relações podem ser estabelecidas entre as escolhas subjetivas dos formadores, as tarefas a elas associadas e as reflexões impulsionadas no processo formativo?

Uma das abordagens que elege os educadores em posição de sujeitos dentro dos dispositivos de pesquisa é defendida por Goigoux (2007). Há, segundo o autor, a necessidade de um

[...] reequilíbrio do paradigma didático colocando em primeiro plano dois sujeitos humanos, educador e aluno, interligados por um desafio da aprendizagem. Isso implica desenvolver as interações científicas entre didática e psicologia, a fim de reunir dentro de uma mesma problemática o estudo da atividade do aluno e aquelas do professor/mestre (GOIGOUX, 2007).

Dentro dessa perspectiva, a atividade do professor é analisada como resultado da articulação entre as dimensões individuais e coletivas, ou seja, na articulação dos esquemas cognitivos que organizam a atividade profissional e os repertórios construídos socialmente, que regulam a ação de um grupo profissional.

Nesse sentido, as atividades que os professores realizam vão além da prescrição ou da obrigação de fazê-los (Cf. CHARTIER, 2000). Sendo assim, envolvem dimensões objetivas e subjetivas que, na ação, são ressignificadas, validadas ou não, em função do trabalho cotidiano. Trata-se de compreender a (in)coerência das práticas docentes, observando suas características comuns e suas regularidades, ou seja, a lógica subjacente aos espaços de exercício da profissão que evidenciam as criações singulares em sua maneira de agir didaticamente.

Tal compreensão supõe uma análise sobre a ação docente, muitas vezes vista como antagonista (teoria e prática), que tente interpretar as redefinições da atividade do professor em função dos objetivos de ensino e aprendizagem, dos seus próprios objetivos, das experiências, das tarefas a serem realizadas, de variáveis que não são consideradas nas situações de pesquisa (Cf. CHARTIER, 2000).

As relações estabelecidas na ação docente podem ser analisadas, segundo Goigoux (2007), através do trabalho prescrito (as orientações gerais que definem os objetivos e as atividades a serem realizadas) e a atividade real do professor, a qual inclui as tarefas redefinidas e as tarefas efetivas. Para esse autor, tais atividades devem ser consideradas a partir de três determinantes: a pessoa (formação, experiência, valores.); a instituição (programas, recomendações etc.) e o público (características cognitivas, sociais, linguísticas, afetivas dos alunos).

Uma possibilidade de caminho metodológico para a análise do trabalho do professor pode ser através das regularidades da ação docente, na busca pela compreensão de suas singularidades, ou seja, interpretar como o próprio professor reconfigura as atividades que lhe são prescritas, criando ações e gestos que caracterizam a sua ação.

Tal alternativa, a nosso ver, pode se estender ao trabalho que o formador realiza junto ao grupo de orientadores de estudos, observando aspectos como, por exemplo, qual o trabalho prescrito para o formador, como ele o reinterpreta, como a formação é ministrada -

considerando as condições de trabalho do professor, suas crenças, suas experiências, o grupo com que atua e a sua familiaridade com os assuntos/temas a serem trabalhados na formação; enfim, os processos de reinvenção que ocorrem desde o momento em que o formador planeja os encontros de formação até a efetivação dos mesmos.

Em suma, a partir dos pressupostos apresentados acima, acreditamos que o trabalho docente pode ser analisado a partir de algumas dimensões, as quais devem ser relacionadas à abordagem de trabalho. Nessa direção, apresentamos a seguir algumas das atividades desenvolvidas por uma formadora do PNAIC, em Pernambuco. Acreditamos que a análise da ação da formadora é indispensável para a compreensão da resignificação da identidade docente e as significações atribuídas às situações vividas na formação. Trata-se de compreender quais os movimentos construídos e mobilizados na prática profissional em relação aos conjuntos de saberes que emergem na formação continuada de professores (GOIGOUX, 2007).

Os “modos de fazer” da formadora: elementos invariantes da ação

Como já mencionado, para este artigo, nosso *corpus* de análise se constituiu de atividades desenvolvidas por uma formadora em seminários⁵ realizados no âmbito da formação continuada do PNAIC, coordenado pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da Universidade Federal de Pernambuco.

Ao analisarmos as invariantes da ação docente, identificamos alguns esquemas da organização da atividade da formadora com sua turma de orientadores de estudos. Há, no lócus de formação continuada, um processo de alternância na mobilização e construção de saberes: (1) a dimensão individual das atividades propostas pela formadora, prescritas no planejamento e resignificadas pela ação; e (2) a dimensão coletiva, provocada pelas perguntas e questionamentos dos professores a partir das atividades vivenciadas na ação.

5 No total, foram realizados quatro seminários, com duração de três dias.

Diante do acima mencionado, na análise da ação da formadora, pudemos evidenciar cinco tipos de atividades que são interdependentes: (A) de contextualização, (B) de problematização, (C) de avaliação, (D) de exemplificação e (E) de síntese. Neste artigo, nos deteremos a discutir as tarefas efetivas, ou seja, as atividades⁶ mediadas pela formadora e as ressignificações dos professores.

Ressaltamos que tais atividades atendem aos princípios que orientam as ações do PNAIC (Cf. BRASIL, 2012), dentre os quais destacamos: *a mobilização dos saberes docentes*, que são confrontados, estudados e analisados a partir das ações empreendidas pela formadora; *a prática da reflexividade*, que, pautada na ação prática/teoria/prática, elege como dispositivo a análise de práticas de sala de aula, oportunizando a vivência de diferentes situações próximas do que é vivenciado cotidianamente.

(a) Atividades de contextualização

As atividades de contextualização têm como objetivo geral engajar os professores no projeto de formação, de forma mais específica nos temas e conteúdos específicos que foram abordados nos encontros de formação. Geralmente, provocavam, nas situações de interação com os orientadores de estudos, motivação e orientação acerca do que seria abordado durante os seminários de formação.

Em muitas situações, essas atividades estavam no item do planejamento geral intitulado “Apresentação da pauta”. Nesse momento, a formadora deveria não só apresentar o que seria explorado, mas também explicar as escolhas das atividades mediante os conteúdos das unidades dos cadernos de formação, tal como podemos verificar no fragmento a seguir⁷:

6 Numa segunda fase do tratamento dos dados, iremos analisar cada uma das atividades vivenciadas nos encontros de formação, reagrupando as categorias para direcionar a microanálise da atividade de mediação docente.

7 O trecho apresentado é da formação realizada no dia 12 de agosto de 2013.

F – E aí, meninas, gostaram da contação de história? Bem criativa, né? Ela é daqui mesmo da Secretaria de Educação. A gente quis começar com um momento mais atrativo, diferenciado, né? Até porque a própria temática da unidade, estamos basicamente no meio do processo. Teremos mais um encontro pra explorarmos a 6 e a 7, mais outro pra explorarmos a 8 e ainda o seminário final. Então teremos ainda duas etapas de formações. Então os trabalhos nos dias 12 a 14 vão se concentrar nas unidades 4 e 5. Vocês já devem ter dado uma olhada, e devem tá pensando, graças a Deus, chegou. A unidade 4 é a questão da ludicidade, é... vamos começar um pouco sobre como garantir esse caráter lúdico. O que garante? É só brincar, brincadeiras populares, ou a ludicidade pode ser de outras formas? Então, o foco da unidade 4 vai ser essa. E a unidade 5, o trabalho com a produção textual. Essa de hoje, vai aparecer mais vezes. Então eu vou apresentar pra vocês o que foi que a gente pensou nesses três dias. É... hoje, a gente tem coisas vamos dizer, burocráticas. Então a gente começou com a leitura deleite, agora eu vou falar um pouco sobre avaliação, que vocês vão me dizendo o que aconteceu. Certo? Também sobre os relatórios, com os critérios de base. Vamos ainda abrir um espaço pra que vocês socializem como foram os subsídios. [...] Então esse encontro vai ajudar a diminuir assim, o tempo corrido, pra gente ter mais tempo de conversar. Então a gente tentou colocar atividades e informações mais importantes, pra não ficar... as informações mais importantes [...] A gente tem o que priorizar. Aí o... a parte da tarde vai ser justamente pra leitura. Vai ser... a primeira metade a gente lê a outra metade a gente conversa sobre o planejamento. Quando terminar a unidade 4, a gente planeja a unidade 4, quando terminar a 5, planeja a 5. Num ficou melhor? Bom, aí então provavelmente à tarde, a gente vai ter que planejar é... quando terminar... eu num sei se eu faço ainda ou se deixo pra amanhã. Mas assim, eu coloquei uma carga horária até esticada pensando que tivesse atraso. Eu já considerei isso. Aí no segundo dia, a gente socializa o momento e vai iniciar ainda amanhã a unidade 5. Eu queria dedicar mais tempo à unidade 5. Por quê? Porque a gente vai, já tinha a ideia de trabalhar com jogos, né? Durante o planejamento, vocês vão ver que vão aparecer atividades que trabalham a questão da ludicidade. É uma unidade mais densa que envolve muitos conceitos. Né? O que é gênero textual? O que é trabalhar a diferença entre gênero e tipo? A questão do letramento, no que o gênero colabora. A pretensão de ensino a partir de gênero. O que é que isso... que proposta é essa? Então tem questões mais complexas pra gente estudar. Então a gente pensou nesses dois dias pra gente estudar a unidade. [...]

Como podemos verificar, nesse tipo de atividade, o objetivo era apresentar não só o projeto de formação a ser realizado em três dias, mas também justificar as escolhas e as propostas de atividades a serem realizadas, em detrimento da proposta de formação do curso e do material a ser explorado na formação (Cadernos das Unidades 4 e 5, que versavam sobre o trabalho com o lúdico no processo de alfabetização e letramento). Tal estratégia era explorada tanto no primeiro dia de todos os seminários de formação como durante o início do turno de formação, tal como vemos abaixo:

F – Oi, Bom dia! Então a pauta. É, o primeiro dia de manhã a gente conseguiu cumprir todos os as atividades, a parte da tarde é que a gente ficou devendo essa parte aqui ó. Nós fizemos o estudo e começamos a socializar. É, começamos a socializar essa parte do estudo dirigido, mas ainda faltou. A gente socializou projeto, faltou a gente sistematizar sequência e depois fazer a parte dos slides que eu disse pra vocês. Fechando, esclarecendo as últimas dúvidas e retomando o que vocês tinham colocado. Então, falta essa parte do da sequência do slide. E continuando a gente vai analisar, ainda nessa parte da manhã, dois exemplos de projetos e dois de sequência. [...] E o planejamento, que a vamos ver se a gente consegue e já iniciar na parte da manhã ou se a gente inicia na parte do começo da tarde. [...]. E então, vamos começar com a leitura deleite.

04 – Antes de recomeçar... (inaudível). A gente vai levar logo as coisas.

F – Tá certo! Quem foi que trouxe livro?

05 – Eu trouxe.

Como verificamos, a intenção da formadora foi, antes de começar as atividades do dia, contextualizar o que foi vivenciado no dia anterior e apresentar o que ainda seria realizado nesse dia de formação. Nos momentos de interação com os orientadores, foi observado que tal estratégia ajudava a situar o espaço/tempo da formação com o objetivo de tomar para si o controle das atividades que precisariam ser vivenciadas mediante a proposta da formadora e o plano geral de formação.

Tanto a apresentação da pauta geral como a da pauta do dia foram atividades importantes, não só para situar a proposta do seminário de formação, mas também para explicitar saberes e decisões a serem tomadas por um formador, ao conduzir formação continuada, já que as orientadoras de estudo assumiriam posteriormente essa tarefa em seus respectivos municípios.

(b) Atividades de problematização

Essas atividades têm como finalidade incitar os orientadores a repensarem algumas afirmações e/ou compreensões do que está sendo abordado. A partir da fala dos próprios sujeitos, a formadora questionava, pedia para explicar melhor ou argumentar um aspecto abordado pelo orientador, tal como vemos abaixo:

Pauta de discussão: a necessidade de intervenção para os estudantes que ainda não consolidou direitos de aprendizagem no ano/ciclo correspondente:

F – E como a gente viu cada um traz a realidade, que trás outras vivências que as vezes contribui para o processo de alfabetização outras vezes não, as vezes os alunos da educação infantil pede para a professora que já inicia outras não... fazem uma atividade de socialização... então os alunos já chegam no primeiro ano com vivencias diferentes, aí se ele vai ao final do primeiro alcançar aquelas metas que basicamente é estar no nível alfabético, com trocas de letras mas no nível alfabético, então quem não consegue atingir no primeiro ano, o que fazer?!

O – Vai ter que é... enfatizar o que é do primeiro, dá ênfase nisso e tentar aproximar o máximo do segundo para não ficar a defasagem do segundo, porque vai passar para o terceiro sem ter construído as competências do segundo, vai ter que correr atrás.

O Aurileide – A preocupação que eu tenho é que essa criança (inaudível) só que provavelmente essa criança vai ser uma retida no terceiro ano, e se ela não conseguir no terceiro ano, no ano seguinte chegar ou não ela (inaudível) pode passar, porque só pode ser retido de dois em dois anos, aí ela vai para o quarto ano, depois vai para o quinto, aí no quinto ela vai ser retida de novo.

F – É... se não tiver esse trabalho paralelo.

O Aurileide – E a gente sabe que muitas vezes são crianças que apresentam problemas no segundo ano elas vão ficando embolando, embolando, aí ou ela abandona ou ela vai pra o EJA, é bem complicado...

F – É uma questão macro, na verdade. Que envolve o professor, pra fazer essa atividade heterogênea, ok, o professor ele precisa, mas sozinho ele não vai conseguir em muitas situações que você está apontando, aí é lógico que envolve N fatores: é a condição da escola é a gestão da escola, é apoio da secretaria, são programas de fato eficientes que as secretarias podem está somando para ajudar os professores, que ultrapassam assim o que é possível dentro das nossas possibilidades enquanto professores, o que é possível a gente faz o que não é a gente informa, corre atrás...

O – Uma aluna (inaudível), eu não esqueço dela, mas ela precisa de um tempo maior que muitas vezes eu não consigo dar, porque se eu fico muito tempo com ela eu vou prejudicar os outros que estão no processo (inaudível).

F – Agora tu imagina, se tivesse um apoio, por exemplo, de um outro programa, como o mais educação, se funcionasse mesmo direitinho, e essa aluna tivesse um acompanhamento no contraturno, um trabalho também de alfabetização, seria ótimo... seria também interessante como o trabalho do professor alfabetizador, se essa aluna não esperar o quinto ano não esperar o “pior” acontecer, e no final precisa acompanhar esse alunos no final do primeiro ano já não alcançou? É no segundo que o trabalho de acompanhamento acontece, não deixar o professor sozinho pra dar conta da diversidade que já é grande e das lacunas dos anos anteriores, então seria interessante que casos como esses tivessem professor alfabetizador para trabalhar com jogos, (inaudível) ou trabalhar também no contraturno desses alunos ou então em determinados momentos durante a semana.

P – (Inaudível) A família também...

F – Ou a escola não tem espaço também né minha gente? Mas aí quando se tem vontade política, quando se tem interesse se faz algumas condições que favorecem, né?! E também a relação da escola com a comunidade, pra chegar junto desse pai, pra indagar porque que ele não está trazendo se a escola está oferecendo um espaço adequado, uma professora capaz de fazer esse trabalho, se está oferecendo uma merenda o turno da tarde, ou a refeição do almoço... não sei, as condições que a gente sabe que a gente conhece outras

realidades que o negócio acontece, e aí no Nordeste estamos caminhando quase a passos de tartaruga, né?

Como podemos observar, as falas da formadora tentam problematizar a questão da necessidade de olhar para os estudantes que não conseguem se apropriar de determinados conhecimentos da escrita alfabética no Ciclo de Alfabetização. Ou seja, as intervenções da orientadora revelam a sua preocupação com as crianças que não conseguem se apropriar dos direitos de aprendizagem correspondentes ao ano/ciclo e que, muitas vezes, continuam o processo de escolarização sem um atendimento adequado. Nessa direção, a orientadora chama a atenção não só para a necessidade de se preocupar com a apropriação, por parte das crianças, de certas expectativas de aprendizagem esperadas no ano, mas também para a importância de se olhar para tal situação como responsabilidade coletiva (gestão e política pública).

Quando a orientadora aponta a tensão em ofertar um acompanhamento mais direcionado à criança que necessita de uma intervenção pedagógica diferenciada e o atendimento ao restante da turma, as sugestões dadas pela formadora (apoio de outro programa ou acompanhamento no contraturno e/ou trabalho paralelo com professor alfabetizador) não só direcionam para os orientadores um olhar de preocupação com tais crianças, mas também impulsionam uma reflexão mais ampla sobre o espaço escolar e o olhar sobre o desenvolvimento dos direitos de aprendizagem das crianças.

Outro exemplo desse tipo de atividade ocorreu na situação em que, a partir de uma análise de proposta com o gênero adivinha, a formadora vai construindo com os formadores o conceito de inferência, como se pode ver no trecho a seguir:

F – Agora leitura. Quais conseguiram identificar. Ler textos, no caso ali, com autonomia. Ok. E compreender texto lido por outra pessoa. Porque tem a hora que a adivinha fica com uma pessoa, mas tem que escuta fica agoniado. Né? Tem que compreender pra responder. Então o 3. 4. Antecipar sentido e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem discutidos pelo professor ou pelas crianças.

- O** – Pra adivinhar muitas vezes ele tem que fazer isso.
- F** – Antecipar e ativar os conhecimentos. Em que sentido? Expliquem melhor.
- O** – Por exemplo, (incompreensível) você tira a cor, aí fica o vermelho. O de destaque é o vermelho. Aí o que ia ficar era mais coisa pra adivinhar. Principalmente os mais modernos.
- O** – Porque muita coisa que você fala pra criança, a criança já tem uma capacidade.
- O** – Eu entendi essa parte de antecipar e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças. Quando o professor faz a leitura de um livro. Ele pergunta, por exemplo, o que você faz o que ensino (incompreensível)? Vai ser lido ainda...
- O** – E ele já tá dando outra estratégia.
- O** – Exato. Exato! Pra o menino compreender e adivinhar. Ele teria que ir ao conhecimento que ele tem sobre o objeto para...
- F** – O que é isso?
- O** – Isso não se encaixa. Porque a adivinha ela usa um sentido figurado pras coisas. E isso não necessariamente seria um conhecimento prévio. O que é considerado na roupa é uma outra situação.
- F** – Não. Vejam só o que é que tá confundindo você. É o contrário. Inferência. O que é inferência gente? Inferência é quando a gente lê o que não está na superfície do texto. E pra gente conseguir ler o que não tá na superfície do texto há duas formas. Uma delas é você ter conhecimentos sobre o texto que não estão no texto, pra ajudar a compreender. Então na verdade, o movimento de reservar um conhecimento anterior é que faz o diferencial.
- O** – Você falou que a inferência teria dois sentidos. Um que conhecimento prévio e o outro...
- F** – De mundo. E outro é assim de linguístico. A partir do texto. Por exemplo, quando a gente se remete a ela. A quem se refere o ela? É uma colocação pronominal. Então é um conhecimento linguístico. Você vai empregar, mas quer dizer que você vai dominar antes do texto.
- O** – A gente achou que era o 9 e o 10. Inferência.
- F** – Mas foi uma decisão. Porque o conhecimento prévio tá envolvido no inferencial. Entendeu? Não deixou de ser inferência.

O – Tem um momento que é lido e um momento que o outro lê. Né isso?

F e O – É.

O – Então o 9 e o 10. Né?

F – No caso é.

Na situação apresentada acima, a formadora explora a situação explicitada pela orientadora de estudo (a necessidade de os alunos terem o conhecimento do objeto para conseguir acertar o enigma da adivinha) para explicar o conceito de inferência. O foco de ação da formadora é fazer com que os orientadores analisem a atividade, comentem e explanem suas compreensões sobre as habilidades de compreensão leitora, apresentando suas justificativas, para, depois, discutir a definição de inferência.

Consideramos essa atividade de extrema relevância, por oportunizar a reflexão e questionar as compreensões voltadas aos saberes específicos da área de atuação docente: as habilidades de compreensão leitora mobilizadas em atividades e/ou situações didáticas. Ou seja, a ação de dar voz aos professores trazendo à tona o saber que eles possuem e colocar esse saber em pauta pode ajudá-los a compreender que o que eles já sabem pode ser modificado e/ou reconstruído (Cf. BRASIL, 2012).

(c) Atividades de avaliação

São atividades que têm como principal proposta avaliar o que está sendo trabalhado nos encontros de formação continuada. Quando ocorrem durante os encontros de formação, têm como objetivo avaliar e reconduzir as atividades propostas para o encontro; e, quando ocorrem ao término, têm como finalidade avaliar os encontros, tal como vemos a seguir:

F – Tá certo. É... queria saber como é que tá o encontro? Comparando seminário anterior, fazendo oralmente uma breve avaliação. O que é que vocês acharam?

O – Vai só melhorando (inaudível), só melhorando.

F – Ninguém sabe se é o seminário ou se é o material, né? Que vai trazendo pra (inaudível).

O – E a formadora.

Todas falam ao mesmo tempo.

(Inaudível).

O – (Inaudível) Mas que está melhorando está.

F – Está né, Tânia?! Obrigada! E ai, eu vou ler com atenção essas questões escritas de cada um, certo? E a gente tem tentado dinamizar da... assim do que é possível dinamizar uma divisão de grupo, até a forma de ler a gente tem tentado ver de uma forma que não fique tão cansativa, né? A demanda de slide deu uma diminuída, mas é o desafio é tornar é três dias que são três dias cansativo pra todo mundo, em momentos de prazer. É, realmente é um desafio, mas a gente fica tentando, certo? E eu queria também fazer uma homenagem a vocês... professoras, todas nós...

Trata-se de uma atividade em que a formadora oportuniza um momento para as orientadoras avaliarem os encontros de formação, com foco na melhoria das estratégias que foram utilizadas. Tal atividade é vivenciada em todos os encontros de formação, geralmente no último dia do encontro, através de um instrumento escrito e de uma avaliação oral. É a oportunidade de os orientadores apontarem as estratégias formativas que precisam ser reconsideradas, avaliar se os conteúdos previstos foram contemplados e se a formação está contribuindo para as atividades junto aos professores de seus respectivos municípios.

A avaliação é considerada uma estratégia permanente do PNAIC (Cf. BRASIL, 2012) que permite que todos os envolvidos na formação façam a análise dos encontros, apontando não apenas as vivências que favoreceram o engajamento de todos, mas, principalmente, os aspectos que podem ser melhorados a cada encontro de formação.

(d) Atividades de exemplificação

São atividades que se voltam a explorar exemplos ou situações para apresentar possibilidades aos orientadores de estudo e/ou explicar algo que não tenha ficado claro. São acompanhadas, geralmente, de atividades explicativas, como se pode ver abaixo:

F – Agora deixa eu só explicar uma confusãozinha que é relacionada à escrita, quando a gente discutir oralidade e escrita a gente quer fazer uma reflexão sobre, é diferente gêneros escritos e gêneros orais, que recursos a gente usa na oralidade que a gente não consegue usar na escrita? Então cada modalidade tem suas formas, então o aluno ele precisa entender que reclamar oralmente é diferente de reclamar através de uma carta escrita, pra reclamar oralmente eu posso utilizar gestos, o tipo de linguagem pode ser uma entonação e na escrita você não tem esse recurso.

P – A gente tem dificuldade de entendimento desse tema.

F – Olhe em relação à fala e a escrita tendo em vista a apropriação do SEA, mas veja são três coisas, a apropriação do SEA que é “meninu” e menino, menino com “u” e com “o”, as variantes linguísticas, quer saber aquela mistura de linguagem das regiões tem as suas diversidade e respeitar e os diferentes gêneros textuais que é o compreender que oralmente você usa uma série de recurso que não podem ser usados na escrita.

Como vemos, a formadora se preocupa em discutir as modalidades oral e escrita e seus recursos, e as diferenças entre apropriação do sistema de escrita alfabética e variação linguística. Tal como em outras atividades, ela sempre fica atenta às dúvidas dos orientadores de estudos e, quando percebe algum conceito ou situação didática que não foi bem compreendida pelos orientadores, faz intervenções mais explicativas. Esse movimento também é impulsionado pelos próprios orientadores quando solicitam diretamente à formadora a exemplificação de um determinado fenômeno, tal como vimos acima.

Trata-se de favorecer a aprendizagem, evidenciando que uma dúvida ou o não entendimento de um conceito/conteúdo/assunto

pode ser explicado pela formadora. Sendo assim, ela garante a execução de estratégias que assegurem a discussão de exemplos para melhor compreensão do que está sendo abordado.

(e) Atividades de síntese

São atividades que têm o intuito de abordar, de forma geral, o que foi trabalhado na atividade anterior, apresentando os aspectos que não podem deixar de ser considerados no tema/conteúdo abordado. Geralmente, a ação mobilizada é fazer uma síntese geral do que foi abordado ou dos conteúdos mobilizados na atividade como no exemplo a seguir:

F – E com calma, né? Com paciência. Pois é. Então eu vou fazer agora... o que é que a gente vai ter agora nesse momento? Eu vou apresentar a vocês uma síntese dos textos 1 e 3 da unidade 4. Em seguida, vocês vão fazer a leitura do texto 2. Vou entregar uma pergunta pra cada grupo e vocês vão discutir com base nas perguntas. Então a síntese é do texto 1 e 2 de todos os cadernos. E, claro que as discussões são as mesmas. São as mesmas discussões ou então um aspecto que é retomado e/ou aprofundado. O que tem aqui no slide é uma síntese que não impede de não excluam vocês de ler a unidade inteira.

O – Num tem como trabalhar com todos eles na sala.

F – Num tem né? Texto 1 e 3.

O – Em qual unidade?

F – Unidade 4. Ludicidade e alfabetização. Então, brincar não é não é perder tempo é ganhá-lo. Por que trabalhar com o lúdico em sala de aula? O texto ele vai começar... todos os textos vão começar problematizando um pouco essa questão do lúdico. Esclarecendo que não vão aparecer não apenas nesses momentos de brincadeiras e outro que vai argumentar para defender a importância do lúdico na sala de aula. Então o lúdico naturalmente induz a motivação e a diversão. As atividades lúdicas fazem com que as crianças elaborem na mente sentimentos e conhecimentos. Que foi o que Regina tinha comentado. Quanto que brincar desenvolve as crianças. Em todos os sentidos. Além disso, possibilita o contato com os pares e não faz

dele o único sujeito da ação. Então tem a questão das crianças, às vezes não tem uma maturidade que não sabem partilhar, tem dificuldade de interagir, então vai ajudar nesse sentido. Por que brincar na sala de aula? Quais atividades as crianças aprendem conceitos, atitudes, desenvolvem habilidades diversas. Sociais, físicas e cognitivas. Também através das brincadeiras as crianças podem se motivar a aprender outros conhecimentos que não são apenas de Língua Portuguesa. Podem ajudar na Matemática, na História, na Ciência, a gente precisa do lúdico em todas as disciplinas. Como é que depois do PNAIC eu vou trabalhar com ludicidade só com Língua portuguesa. Então a ideia é que o professor veja a ludicidade como algo inerente ao seu fazer pedagógico. Os teóricos afirmam que o jogo. O jogo tá no ambiente natural da criança ao passo que atividades chatas e remotas não fazem parte do interesse da criança. A proposta do jogo é mais concreto, é mais vivido, é uma interação mais forte do que a gente tá na sala de aula, e tá somente quadro e giz. Somente na sala. É uma outra forma de aprender. Piaget diz que os jogos não são apenas uma forma de desapego que a gente tem que ter, pra gastar as energias das crianças. Mas que enriquece o conhecimento delas. Vygotsky, Frontier, Wallon, todo mundo é a favor da ludicidade em sala de aula. Cada um demonstrando o que nela há de bom. Vygotsky, ele mesmo disse que é na relação com o outro que nós aprendemos que o brincar envolve essa interação. O jogo é a atividade principal da criança. É uma atividade bem inerente a essa etapa da vida. E que essa relação... (incompreensível) Já Wallon, fala da multiplicidade que a criança desenvolve. E ao longo da história o brincar já fazia parte dos conteúdos que são aprendidos nas relações de interações que são aplicados e com a cultura. Porque assim, brincar todo mundo brincava, independente desse discurso de Vygotsky, Piaget, todo mundo brincava, mas a escola por um bom tempo, não via o brincar como uma ação pedagógica. Deixar os meninos brincarem...

(Elas falam ao mesmo tempo).

Tal síntese foi realizada após a atividade de análise, em pequenos grupos, de algumas atividades que envolvem o lúdico na alfabetização e a identificação dos direitos de aprendizagens que podem ser trabalhados em cada brincadeira (adadonha, força, dentre outras). A ação da formadora nesse momento foi realizar uma síntese do que foi abordado, relacionando isso às discussões propostas no material de formação.

Esse tipo de atividade está articulado, muitas vezes, com a exposição dialogada, estratégia permanente orientada no PNAIC (cf. BRASIL, 2012), que valoriza a sistematização dos saberes construídos. Trata-se de ampliar as oportunidades para solidificar a compreensão dos fenômenos a serem estudados, considerando que os orientadores de estudos também irão realizar a formação nos respectivos municípios.

Para não concluir: a busca para compreender os saberes/fazeres da formação

Como explicamos, no decorrer deste artigo, embora a análise ainda não tenha sido concluída, podemos compreender alguns movimentos empreendidos pela formadora que indicam a lógica das práticas de formação. Longe da compreensão dicotômica entre os saberes prescritos e realizados, as atividades empreendidas pela formadora evidenciam algumas formas de agir didaticamente em uma formação que, se comparadas com outras dentro de uma mesma prática profissional, podem nos ajudar a elucidar as criações singulares dentro de um espaço de formação continuada.

Um estudo sobre as atividades desenvolvidas no espaço de formação continuada pode evidenciar, a partir das interações entre formadores e orientadores de estudos, algumas competências que nos ajudam a compreender a qualidade de processos formativos e suas implicações na formação dos professores.

Portanto, as atividades empreendidas nos encontros de formação revelam não apenas as singularidades da formadora, mas também as estratégias que podem ser relevantes no processo de ressignificação do conhecimento. Além de estarem situadas dentro de um programa de formação, que atendem aos princípios da valorização de saberes e da prática reflexiva, essas atividades revelam possibilidades de trabalho que têm potencial para incitar os professores a melhorar o seu fazer pedagógico cotidiano.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa* / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

CHARTIER, Anne-Marie. *Fazeres ordinários de classe: uma aposta para pesquisa e para formação*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2000.

CHARTIER, Anne-Marie. Escola, culturas e saberes. In: XAVIER, L. N.; CARVALHO, M. M. C.; MENDONÇA, A. V.; CUNHA, J. L. (org.). *Escola, culturas e saberes*. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

GOIGOUX, Roland. Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, v. 1, n. 3, dez. 2007.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2008. Cap. 4.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão das interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2012.

PARTE II



A PRÁTICA DOCENTE

Estratégias
e formas
de organização
cotidiana

3

LER E ESCREVER NA ESCOLA

Análise de práticas docentes

Telma Ferraz Leal

Rayssa Cristina Silva Pimentel

Maria Daniela da Silva

Juliana Maria de Barros

Introdução

Neste capítulo, temos como objetivo refletir sobre práticas de ensino de professoras alfabetizadoras, buscando entender suas estratégias para a promoção da aprendizagem da leitura e da escrita e como lidam com as demandas de promover diversidade de atividades para contemplar os diferentes eixos de ensino da Língua Portuguesa. As análises foram realizadas tendo como ponto de referência os princípios pedagógicos e didáticos presentes no material de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, mais especificamente os que foram publicados em 2012 (<http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>).

Neste capítulo, os dados que serviram de fonte para as análises consistiram de observações de 10 aulas, no período de maio a dezembro de 2013, de três professoras do ano 1, três do ano 2 e três do ano 3, de três municípios pernambucanos: Jaboatão dos Guararapes, Camaragibe e Lagoa dos Gatos.

Considerando os objetivos do programa e deste capítulo, iniciaremos com a exposição de reflexões sobre as concepções de alfabetização que circulam hoje no Brasil.

Concepções de alfabetização no contexto brasileiro

Podemos destacar contribuições advindas de diferentes campos e abordagens teóricas, para que possamos entender as concepções atuais sobre alfabetização no contexto brasileiro, tais como os estudos da psicogênese da escrita (FERREIRO, 1985; FERREIRO e TEBEROSKY, 1979), da consciência fonológica (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 1997; MORAIS, 1989 e 2004; FREITAS, 2004; LEITE, 2006) e dos estudos sobre letramento (STREET, 1989; KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998).

Tradicionalmente, concebia-se a alfabetização como o processo de ensino das letras e das sílabas, o que culminaria na aprendizagem do código alfabético e, só posteriormente, após a etapa de alfabetização, seriam desenvolvidas as capacidades de leitura e de produção de textos. Os métodos que se embasavam nessa concepção foram denominados de “métodos sintéticos”, e existem até os dias atuais. A origem desses métodos pode ser encontrada em escritos de Mialaret (1967) e Matthews (1966), que indicam que os métodos alfabéticos foram utilizados desde a antiga Grécia e o Império Romano.

Atualmente, uma das abordagens sintéticas mais conhecidas é a dos “Métodos fônicos”, nos quais as unidades iniciais de ensino são os fonemas. Parte-se do pressuposto, nessa abordagem, de que cada letra dispõe de certa autonomia fonética, e ela se baseia nas intuições fonéticas da criança e em sua capacidade de imitação de sons específicos.

Tal abordagem desconsidera que a criança é um aprendiz ativo, que busca compreender as regularidades da escrita e entender seus princípios de funcionamento. Não há inserção das crianças em situações de interação semelhantes às praticadas fora do ambiente escolar.

A partir da década de 1980, houve um esforço de diferentes autores para ampliar o conceito de alfabetização, assumindo a concepção de que o indivíduo alfabetizado é aquele que faz uso da leitura e da escrita em práticas diversificadas de interação social. Os estudos sobre letramento levantaram questões cruciais para a compreensão de que a inserção dos aprendizes em práticas escolares poderia ser mais próxima da inserção em práticas extraescolares.

Tal debate, no entanto, ocasionou algumas interpretações divergentes acerca da necessidade ou não de considerar tal fenômeno – o letramento – como algo de fato distinto do fenômeno da alfabetização, ou se haveria necessidade apenas de ressignificar o que seria alfabetizar.

Soares (2003) defendeu que, no Brasil, seria necessário fazer distinção entre estes dois processos: alfabetização e letramento. Para ela, tal distinção resguardaria as especificidades dos dois fenômenos: alfabetizar como ação de tornar o indivíduo capaz de ler e escrever; e letramento como o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita. Para essa autora, tal distinção poderia garantir que o ensino da base alfabética, denominada por ela como “aprendizagem da tecnologia”, fosse assegurado de modo sistemático. A autora inaugurou uma nova concepção, denominada, desde então, como “alfabetizar letrando”.

O uso da nova expressão traria a ideia de que os dois fenômenos são indissociáveis na prática docente, mas que o docente teria que atentar para o trabalho voltado para o ensino sistemático das duas facetas da alfabetização.

É importante, no entanto, reconhecer que, embora essas duas formas de conceber tais conceitos sejam distintas, há um ponto em comum: existem duas dimensões que precisam ser trabalhadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental: (1) apropriação de um sistema de escrita alfabética; (2) desenvolvimento das capacidades de ler e escrever em situações sociais diversas.

Essa discussão é necessária no contexto atual porque, como foi alertado por Soares (2004), houve, no contexto da escola brasileira,

uma “desinvenção da alfabetização”. Permeou, na cultura escolar, um pressuposto de que a aprendizagem da leitura e da escrita deveria ocorrer nas práticas de leitura e de produção de textos e apenas por meio dessas práticas, de modo que qualquer trabalho voltado para a reflexão sobre unidades linguísticas menores que o texto era considerado “tradicional”.

Tal “desinvenção” foi ocasionada, pelo menos, por dois fatores:

1. a reorganização do tempo escolar com a implantação do sistema de ciclos, que, embora tenha aspectos positivos, desencadeou uma crença no princípio da progressão continuada, que, mal concebido e mal aplicado, pode resultar em descompromisso com o desenvolvimento gradual e sistemático de habilidades, competências, conhecimentos. As crianças podem progredir de uma etapa de escolarização para outra sem aprender o sistema de escrita e, desse modo, chegar ao ano 3 do Ensino Fundamental sem garantia de conhecimentos mínimos sobre tal objeto do saber;
2. a mudança paradigmática de uma concepção behaviorista de aprendizagem para uma visão mal definida, no campo do construtivismo ou das abordagens do letramento, segundo as quais a aprendizagem do sistema de escrita ocorreria de modo espontâneo a partir da imersão em situações em que a escrita estivesse presente.

Para Moraes (2012), houve uma ênfase no letramento e uma desconsideração do ensino da base alfabética. Isso acabou, segundo o autor, levando o professor a desconsiderar a natureza complexa do objeto de conhecimento em construção, que é, fundamentalmente, um objeto linguístico constituído de relações convencionais e frequentemente arbitrárias entre fonemas e grafemas.

Há também, segundo esse autor, o falso pressuposto de que apenas através do contato intenso com o material escrito que circula nas práticas sociais, ou seja, através do convívio com a cultura

escrita, a criança se alfabetizaria. Uma das dimensões da alfabetização, a da apropriação do sistema convencional de escrita alfabética e ortográfica, foi, de certa forma, obscurecida pela dimensão do letramento, porque esta acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela.

Tais conflitos entre autores contemporâneos, sem dúvidas, repercutem sobre a prática dos docentes. Esse debate, muitas vezes mal compreendido, aliado ao discurso presente na mídia ou mesmo proferido por representantes de perspectivas oriundas das abordagens mais tradicionais (principalmente de grupos ligados à iniciativa privada, voltados para a venda de materiais didáticos) – de que as crianças não estão sendo alfabetizadas por “culpa” de uma visão ampliada de alfabetização, sem foco no ensino de um “código” – têm provocado o retorno de propostas de alfabetização bastante similares às abordagens sintéticas predominantes nos séculos passados.

Enfim, a falta de uma proposta mais consolidada entre pesquisadores e educadores que compreendem a alfabetização em uma perspectiva ampliada, que considere as duas dimensões da alfabetização, está favorecendo o crescimento de um grande movimento de repúdio à perspectiva do letramento e uma preconização da volta de métodos sintéticos e analíticos como garantia do sucesso da alfabetização.

De fato, compreender a prática docente não é uma tarefa simples, pois são muitos os condicionantes do cotidiano escolar e os professores são desafiados frequentemente a resolver dilemas, a tomar decisões, a construir estratégias de ação. Segundo Perrenoud (2002) e Schon (1992), a todo momento o professor precisa tomar decisões e muitas vezes agir na urgência. Para Certeau (1994), o docente procura diferentes maneiras de agir diante das normas que regem a realidade em que está inserido, desenvolvendo modos de contornar algumas prescrições para manter certa coerência pragmática em relação às suas próprias concepções. Desse modo, para os autores citados, os docentes precisam desenvolver competências que vão além dos conhecimentos sobre os conteúdos escolares, embora não prescindam deles.

Assim, para entender o cotidiano do fazer pedagógico, é necessário aprofundar as reflexões analisando situações de ensino, na busca de entender os princípios didáticos subjacentes às ações. Só por meio de análises qualitativas aprofundadas podemos nos aproximar de fato da complexidade que é o contexto da sala de aula.

Em relação à alfabetização, algumas pesquisas têm buscado analisar as “mudanças didáticas” a ela relacionadas, na tentativa de apreender como os docentes “fabricam” suas práticas. Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), na busca de entender o cotidiano escolar de professoras alfabetizadoras, analisaram como as práticas de ensino da leitura e da escrita vinham se caracterizando, por meio de observações de aulas de nove professoras de alfabetização (ano 1 do primeiro ciclo) da rede pública municipal de Recife.

Os autores identificaram três tipos de modos de organização das situações de ensino da leitura e da escrita: (1) práticas sistemáticas, que se caracterizavam pela realização frequente de atividades voltadas à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e atividades de leitura e produção de textos; (2) práticas intermediárias, nas quais havia práticas frequentes de atividades de leitura e produção de textos, com pouca sistematicidade quanto às atividades de apropriação do SEA; (3) práticas assistemáticas, nas quais havia atividades frequentes de leitura e produção de textos, mas com baixa incidência do ensino da apropriação do SEA.

Os autores concluíram que apenas quatro das nove docentes podiam ser classificadas na categoria de ensino sistemático de alfabetização. Segundo tais pesquisadores, os alunos que mais conseguiram avançar em suas hipóteses de escrita foram justamente os que frequentavam as aulas dessas professoras. Desse modo, os autores salientam que um dos princípios fundamentais do processo de alfabetização é o da organização sistemática do trabalho docente. No entanto, resta a questão sobre se qualquer ensino sistemático teria o mesmo tipo de consequência em termos de aprendizagem.

Coutinho-Monnier (2009), em uma pesquisa em que analisou o uso de livros didáticos, também se dedicou a entender aspectos

relativos à organização do trabalho docente. Ela investigou a prática de oito professoras que lecionavam em turmas do ano 1 do Ensino Fundamental (duas de Jaboatão dos Guararapes-PE, duas de Recife-PE, duas de Teresina-PI e duas da França-FR). Ela identificou duas professoras que tinham uma prática sistemática de alfabetização. Uma dessas professoras adotava o método fônico (Programa Alfa e Beto) e a outra organizava a prática em uma perspectiva do letramento, mas com sistematização de atividades para o ensino do Sistema Alfabético de Escrita.

A que adotava o método fônico realizava com frequência atividades de ensino das correspondências grafofônicas e treino de habilidades fonológicas. No entanto, não explorava os textos de circulação social. Ao final do ano, os alunos que tinham começado o ano em níveis muito iniciais de domínio do sistema de escrita tinham progredido bastante quanto ao domínio da base alfabética. No entanto, os que começaram o ano com conhecimentos sobre o sistema de escrita não avançaram quanto às habilidades de leitura e produção de textos.

No caso da segunda professora, que tinha uma prática diversificada, mas sistemática, que contemplava os diferentes eixos de ensino da Língua Portuguesa, os resultados dos alunos foram melhores, pois todos tiveram progressão de aprendizagem. Os estudantes que começaram o ano em níveis iniciais de escrita terminaram alfabéticos e os outros melhoraram suas habilidades de leitura e produção de textos.

Outros estudos voltados para a investigação das estratégias didáticas para o ensino do sistema alfabético de escrita que tematizaram as relações entre o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica e o domínio do sistema alfabético de escrita também mostraram que existem formas distintas de abordar tais relações na escola, como, por exemplo, Bryant e Bradley (1987), que ao compararem o ensino baseado em treinamento de habilidades fonológicas e o ensino em que o foco na consciência fonológica se dá de modo integrado e simultâneo à reflexão sobre os princípios do

sistema alfabético, mostraram que as práticas em que as atividades de reflexão fonológica são realizadas paralelamente à reflexão sobre a notação escrita são mais produtivas do que as que não fazem tal articulação.

Todos os estudos citados buscaram identificar diferentes modos de organizar o ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. De modo geral, mostram que há efeitos positivos de se promover um ensino sistemático que aborde a reflexão sobre o Sistema Alfabético de Escrita, o desenvolvimento da consciência fonológica, a leitura e a produção de textos.

Outras pesquisas apontam que, em relação ao contexto nacional, tais tipos de práticas nas quais são promovidas situações que envolvem leitura e produção de textos, de modo articulado ao ensino sistemático do SEA, não parecem ser predominantes nas escolas, pois os resultados das crianças em avaliações de leitura evidenciam que os estudantes brasileiros têm dificuldades em compreensão de textos. Muitas são as possíveis causas para tal fenômeno. Pode-se supor que os docentes tenham dificuldades para ensinar o Sistema Alfabético de Escrita ou para que as crianças consolidem a aprendizagem das correspondências grafofônicas e/ou que tenham dificuldades para ajudar as crianças a desenvolver habilidades de compreensão de textos.

Brooke (2008), ao tratar dos dados obtidos por meio do Projeto GERES, que avaliou 20.000 crianças de cinco cidades (Belo Horizonte, Rio de Janeiro, Campinas, Campo Grande e Salvador), no período de 2005 a 2008, mostrou que no ano 1 do Ensino Fundamental as crianças apresentaram progressão nas habilidades de leitura; mas nos dois anos posteriores houve diminuição nos ritmos de aprendizagem. O autor concluiu que os professores tinham dificuldades para conduzir o trabalho após a alfabetização básica.

Oliveira (2010) e Cruz (2012) também identificaram baixa progressão de aprendizagem em turmas acompanhadas. Oliveira (2010) mostrou, ao investigar nove turmas, baixa progressão entre

as atividades de leitura, produção de textos e sistema alfabético entre os anos-ciclo das escolas investigadas.

Cruz (2012), também por meio de acompanhamento escolar, evidenciou que “em relação ao eixo da produção textual e da leitura, os dados indicaram que, apesar de a maioria das crianças dos anos 2 e 3 ter avançado ao longo do ano, a consolidação desses eixos apresentou-se deficitária em relação aos gêneros investigados” (CRUZ, 2012, p. 304).

Neste capítulo, buscamos analisar, com base nos dados de uma pesquisa, práticas de professores na tentativa de mapear algumas estratégias didáticas de professores do Ciclo de Alfabetização para refletir sobre os modos como tais debates podem estar repercutindo no cotidiano da sala de aula. Tal tipo de análise é importante, pois contribui para uma melhor compreensão da complexidade do processo educativo nessa etapa de escolaridade.

Metodologia utilizada na produção dos dados

Foram realizadas observações de aula de nove professoras dos municípios de Camaragibe, Jaboatão dos Guararapes e Lagoa dos Gatos participantes dos encontros de formação docente do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. As observações foram gravadas e foram realizadas anotações em cadernos de campo sobre as atividades desenvolvidas, com registro do tempo destinado a cada uma. Posteriormente, as gravações foram transcritas e, juntamente com as anotações do caderno de campo, constituíram relatórios de aulas.

Inicialmente, foram lidos os relatórios das professoras do ano 1, para a construção das categorias de análise. Depois, os relatórios de todas as professoras foram analisados para o preenchimento de quadros contendo os tipos de atividades encontrados, a indicação do eixo de ensino vinculado a cada atividade e o tempo de realização de cada uma⁸. Nesta etapa, novas categorias de análise surgiram, pro-

8 Por problemas técnicos, perdemos cinco relatórios de aulas, quatro de JANE e um de CAMILA. Desse modo, foram analisados 85 relatórios de aula, como pode ser identificado no Quadro 1.

vocando a necessidade de releitura dos relatórios das docentes do ano 1. Os quadros detalhados, depois, deram origem a quadros com sínteses, que serão expostos adiante neste texto.

No Quadro 1, a seguir, são expostas algumas informações sobre as docentes que participaram da pesquisa.

Quadro 1. Caracterização das participantes

MUNICÍPIO	ANO DO CICLO	NOME FICTÍCIO	FORMAÇÃO	TEMPO DE CARREIRA	RELATÓRIOS ANALISADOS
Camaragibe	Ano 1	Cássia	Magistério Psicologia; Especialização em Psicopedagogia	Mais de 10 anos	10
Camaragibe	Ano 2	Clara	Graduação em Pedagogia	Mais de 10 anos	10
Camaragibe	Ano 3	Camila	Especialização em Educação; Graduação em Letras	Mais de 10 anos	9
Jaboatão dos Guararapes	Ano 1	Jeane	Mestrado em Educação	3 anos	10
Jaboatão dos Guararapes	Ano 2	Jane	Especialização em Educação; Graduação em Pedagogia	Mais de 10 anos	6
Jaboatão dos Guararapes	Ano 3	Jade	Especialização em Educação; Graduação em Pedagogia	6 anos	10

MUNICÍPIO	ANO DO CICLO	NOME FICTÍCIO	FORMAÇÃO	TEMPO DE CARREIRA	RELATÓRIOS ANALISADOS
Lagoa dos Gatos	Ano 1	Lara	Graduação em Pedagogia	Mais de 10 anos	10
Lagoa dos Gatos	Ano 2	Luana	Graduação em Pedagogia	Mais de 10 anos	10
Lagoa dos Gatos	Ano 3	Lívia	Magistério	X	10

X - A informação sobre tempo de carreira da professora Lívia foi perdida.

Fonte: As autoras (2017).

Como eram as práticas de ensino das professoras? O que elas nos revelam?

Conforme anunciamos anteriormente, buscamos identificar os tipos de atividades realizados pelas professoras, assim como o tempo pedagógico destinado a cada eixo de ensino. Buscamos refletir sobre os modos como as professoras alfabetizadoras concretizam a ação docente e como tais modos podem refletir tensões advindas das orientações pautadas em diferentes abordagens teóricas e das reflexões realizadas nos encontros de formação do PNAIC.

Para organizar melhor a apresentação dos dados, as análises serão apresentadas, adiante, em dois subtópicos. No primeiro, serão apresentados os dados sobre os tipos de atividades realizados, comparando-se os diferentes anos do Ciclo de Alfabetização. No segundo, os dados serão reexibidos, com informações sobre o tempo pedagógico gasto em cada eixo de ensino, com foco nas ênfases dadas a cada eixo e às estratégias de articulação entre eles.

Quais atividades são realizadas em sala de aula no Ciclo de Alfabetização para a aprendizagem da leitura e da escrita?

As professoras observadas desenvolveram atividades variadas para que seus alunos aprendessem a ler e escrever. No entanto, o tempo e a frequência com que cada professora utilizava essas atividades variaram. Elaboramos quatro tabelas nas quais são explicitadas as atividades realizadas pelas nove docentes durante o período de observação, considerando os quatro eixos de ensino da Língua Portuguesa no período de alfabetização: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética; leitura de textos; produção de textos; linguagem oral.

Tabela 1. Frequência de atividades de apropriação do sistema alfabético de escrita

ATIVIDADE	ANO 1				ANO 2				ANO 3			
	CÁSSIA	JEANE	LARA	TOTAL	CLARA	JANE	LUANA	TOTAL	CAMILA	JADE	LÍVIA	TOTAL
Atividade de reflexão sobre palavras em quadros	7	7	1	15	2	1	3	6	1	2	3	6
Atividade de reflexão sobre palavras em fichas/cadernos	12	4	3	19	4	2	1	7	3	1	2	6
Jogos de alfabetização	2	3	2	7	1	0	0	1	0	1	2	3
Atividades de reflexão com peças de jogos	0	0	0	0	1	1	0	2	0	0	0	0

ATIVIDADE	ANO 1				ANO 2				ANO 3			
	CÁSSIA	JEANE	LARA	TOTAL	CLARA	JANE	LUANA	TOTAL	CAMILA	JADE	LÍVIA	TOTAL
Ditado de palavras	0	0	0	0	4	0	1	5	0	1	0	1
Ditado de palavras com imagens	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Atividade com famílias silábicas em fichas ou cadernos	0	0	2	2	6	0	0	6	0	0	3	3
Atividades com famílias silábicas no quadro	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0
Cópia	6	1	18	25	6	7	6	19	2	0	10	12
TOTAL				71				46				31

Fonte: As autoras.

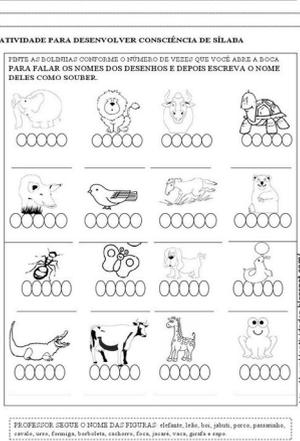
Como foi discutido anteriormente, diferentes dimensões constituem o processo de alfabetização. O ensino da base alfabética é uma dimensão que tem assumido centralidade em diferentes abordagens teóricas. Em todos os anos, foram frequentes as atividades voltadas para essa aprendizagem, mas a Tabela 1 revela que houve um ensino mais frequente desse eixo no ano 1 do Ensino Fundamental (ocorrência em 71 aulas) do que nos outros dois anos (46 ocorrências no ano 2 e 31 no ano 3). Essa redução de atividades pode ser

resultado do fato de que as crianças dos anos 2 e 3 já tenham avançado em relação a tal objeto de conhecimento. No entanto, um dado preocupante é quanto às crianças que não se apropriaram do SEA no ano 1. Espera-se que tal tipo de atividade continue a acontecer para garantir a aprendizagem de todos e para garantir que a consolidação dessa aprendizagem seja realizada até o ano 3.

Outro dado importante é que predominaram as atividades de reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita, se comparadas com as atividades de memorização de padrões silábicos. No ano 1, por exemplo, foram realizadas 41 atividades reflexivas (no quadro, em fichas, cadernos ou por meio de jogos) e 4 atividades de memorização de padrões silábicos. Nos anos 2 e 3, foi menor a diferença quantitativa entre atividades reflexivas (14 no ano 2 e 15 no ano 3) e de memorização de padrões silábicos (6 no ano 2 e 3 no ano 3). Mas, na verdade, apenas uma professora de cada ano realizou atividades com padrões silábicos. No entanto, ainda foram frequentes as atividades de cópia: no ano 1 foram 25 atividades, no ano 2 foram 19 e no ano 3 foram 13. Porém, é preciso destacar que em muitas dessas situações, as crianças copiavam enunciados de atividades para resolver no caderno. Apesar disso, é necessário destacar tal aspecto porque, para as crianças em processo de alfabetização, é uma atividade muito penosa e que toma tempo pedagógico em demasia. Essa é uma das formas cristalizadas de ação didática oriundas de abordagens sintéticas de alfabetização. Tais dados, portanto, evidenciam que coexistem práticas características de abordagens construtivistas ou centradas na abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento com abordagens tradicionalmente identificadas como sintéticas, prevalecendo a primeira citada.

Um exemplo de atividade que envolveu a apropriação do sistema notacional de modo reflexivo, realizada em fichas e cadernos pela professora CÁSSIA pode ser visualizado a seguir.

Quadro 2. Aula 3 de CÁSSIA

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO
<p>Reflexão sobre palavras em fichas e cadernos.</p>  <p>ATIVIDADE PARA DESENVOLVER CONSCIÊNCIA DE SÍLABA</p> <p>FIZTE AS BOLINHAS CONFORME O NÚMERO DE VEZES QUE VOCÊ ABRE A BOCA PARA FALAR OS NOMES DOS DESENHOS E DEPOIS ESCREVA O NOME DELES COMO SONHEI.</p> <p><small>PROFESSOR (S) DEPTA O NOME DAS FROSTAS: elefante, leão, boi, pato, porco, passarinho, camelo, urso, formiga, borboleta, cavalo, frango, jacaré, vaca, girafa e sapo.</small></p> <p><small>http://www.dicasdeatividades.blogspot.com</small></p>	<p>Antes de iniciar a atividade a professora havia lido a história da arca de Noé com os alunos. Em seguida entregou a ficha para que os alunos fizessem a separação silábica.</p> <p>P - Vocês estão vendo que temos um monte de desenho de animal, vocês estão vendo? Cada animal, vocês estão vendo que tem um monte de bolinha embaixo?</p> <p>T - É.</p> <p>P - Certo? Nessas bolinhas a gente vai contar o número de vezes que vocês vão abrir a boca para falar o nome dos animais e depois você vai escrever o nome deles. Por exemplo: elefante vamos ver quantas vezes a gente abre a boca para falar...</p> <p>T - E-LE-FAN-TE!</p> <p>P - Quantas vezes?</p> <p>T - Quatro!</p> <p>P - Quatro! E-LE-FAN-TE! Então, vocês vão pintar quatro bolinhas para o nome elefante.</p>

Fonte: As autoras (2017).

A atividade descrita acima, embora a professora estivesse tomando como unidade de reflexão a sílaba, não pode ser caracterizada como uma atividade de memorização. Por meio dela, as crianças podem realizar análise fonológica das palavras de modo a tomar consciência de que as palavras são compostas de unidades silábicas e que, para escrever, é necessário representar cada uma dessas sílabas. Essa é uma das propriedades do sistema notacional.

Outras professoras também realizaram atividades que mobilizavam conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética, ajudando

as crianças a compreenderem os princípios que constituem tal sistema notacional. No entanto, como foi afirmado, também foram encontradas atividades características de ações mais centradas na memorização do que na reflexão. A principal atividade de tal tipo foi a cópia.

As atividades de cópia estiveram presentes nas aulas das nove professoras, principalmente nas aulas das professoras do ano 1 (25 atividades). Algumas dessas atividades, no entanto, como já foi dito, eram procedimentos para a realização de uma atividade posterior, como pode ser ilustrado no exemplo a seguir.

Quadro 3. Aula 2 de LARA

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO
<div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px;"> <p>A Casa Sonolenta Na _____ sonolenta Todos viviam dormindo A avó e o _____ O _____ e o _____ O _____ e a _____ Acordada.</p> </div>	<p>A professora colou um cartaz na parede e pediu para que os alunos copiassem e em seguida completassem as lacunas. Antes, a professora havia colado imagens referentes aos nomes nas lacunas, depois retirou para que os alunos escrevessem:</p> <p>LARA – Só que as figurinhas não vão mais estar aqui viu? Elas vão ficar guardadas... Agora não, é esse o texto aqui que você vai copiar, tá.</p> <p>C – Tia é todo?</p> <p>LARA – Todinho.</p>

Fonte: As autoras (2017).

Esse tipo de atividade – embora a cópia seja solicitada para a realização de atividade posterior, o que lhe confere sentido – exige das crianças um tempo de ação não reflexiva, que não colabora para uma atividade que faz pensar sobre as propriedades do sistema. Em

relação ao eixo de ensino do sistema de escrita, portanto, três principais resultados podem ser explicitados:

1. o sistema de escrita alfabético foi contemplado por todas as professoras;
2. a frequência de atividades voltadas para a aprendizagem do sistema de escrita foi maior nas turmas do ano 1;
3. predominaram atividades de reflexão sobre o funcionamento de escrita, e não as de memorização, mas a atividade mais frequente foi a de cópia.

Assim como o eixo de ensino do Sistema de Escrita Alfabético, o eixo de leitura de textos também foi enfatizado. Como dito, foram realizadas 85 observações de aula e, nelas, 155 atividades de leitura foram identificadas.

Tabela 2. Atividades desenvolvidas pelas professoras para a aprendizagem da leitura de textos

ATIVIDADE	ANO 1				ANO 2				ANO 3			
	CÁSSIA	JEANE	LARA	TOTAL	CLARA	JANE	LUANA	TOTAL	CAMILA	JADE	LÍVIA	TOTAL
Leitura livre de textos	2	1	1	4	2	3	2	7	3	2	2	7
Leitura pela professora com pausas para a discussão/conversa após o texto	6	2	1	9	10	2	4	16	6	4	3	13
Leitura pela professora sem pausa para a discussão/conversa após o texto	4	6	7	17	1	0	3	4	5	7	1	13

ATIVIDADE	ANO 1				ANO 2				ANO 3			
	CÁSSIA	JEANE	LARA	TOTAL	CLARA	JANE	LUANA	TOTAL	CAMILA	JADE	LÍVIA	TOTAL
Leitura em pequenos grupos	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Leitura pelas crianças para o grande grupo	2	0	6	8	1	0	6	7	2	19	2	23
Leitura pelas crianças para a professora	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	6	7
Atividade escrita sobre o texto	4	4	1	9	2	0	5	7	0	1	0	1
TOTAL				48				42				65

Fonte: As autoras (2017).

A partir da análise da Tabela 2, pode-se afirmar que era sistemático o trabalho de leitura de textos. Houve, também, diferenças entre os anos de escolaridade: no ano 1 foram identificadas 48 ocorrências de atividades de leitura de textos; no ano 2, foram 42 atividades; e no ano 3, 65. Observa-se, pois, que a ênfase foi maior no ano 3 do Ciclo de Alfabetização. Tal diferença quantitativa pode ser compreendida pela diminuição de atividade de reflexão sobre as palavras realizada para favorecer a apropriação de conhecimentos sobre o funcionamento da escrita, que foi muito superior nas turmas do ano 1, o qual continha muitas crianças não alfabetizadas.

Uma reflexão importante a ser feita em relação aos dados da Tabela 2 é que a presença de atividades de compreensão de textos nos anos iniciais do ensino alfabético constitui um indício de busca de superação de uma abordagem linear de ensino, muito frequente nos métodos sintéticos, que propõem, inicialmente, o ensino de um

suposto código alfabético e posteriormente o trabalho com o texto. As abordagens mais sociointeracionistas e as baseadas no construtivismo, tratadas em seção anterior neste capítulo, propõem que o trabalho de leitura e produção de textos precisa estar presente desde o início da escolarização, com a presença de textos autênticos, ou seja, de textos que circulam em diferentes espaços sociais, em contraposição ao uso de textos cartilhados, criados para uso escolar de memorização de padrões silábicos.

Nessas abordagens, parte-se do pressuposto de que o ensino de leitura é necessário para formar um leitor que compreende o que está lendo, e de que tal fenômeno nem sempre ocorre de forma espontânea, como aponta Brandão (2005, p. 62), que defende que a compreensão é o resultado da busca empreendida pelo leitor. Segundo a autora, a compreensão, para ser alcançada, supõe dois componentes básicos: a *autodireção*, que corresponde à consciência de que o objetivo da leitura existe; e o *autocontrole*, que corresponde à supervisão e à avaliação do próprio comportamento durante a atividade da leitura. A autora ressalta ainda a importância do leitor mais experiente – neste caso o professor – no processo de busca pela compreensão leitora.

O ensino de estratégia de leitura apareceu significativamente nas aulas das nove professoras. Como está sinalizado na Tabela 2, as docentes realizaram várias atividades que envolviam esse eixo de ensino. Em algumas aulas, as professoras liam em voz alta e conduziam discussões sobre os textos lidos; em outras, a leitura em voz alta era realizada pelas crianças. Foram raros os momentos de leitura individual, silenciosa. Via de regra, as professoras tinham o objetivo de provocar a reflexão sobre os textos por meio de conversas que ajudassem os estudantes a desenvolver estratégias de leitura. CASSIA, por exemplo, realizou com muita frequência várias atividades para o ensino de estratégias de leitura. Em suas aulas realizava leitura com pausa para a discussão, atividade realizada em 50% das aulas observadas, como mostrado no exemplo a seguir.

Quadro 4: Aula 2 de CÁSSIA

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO (AULA 2)
<p>Em um momento de leitura, a docente escolhe o livro citado abaixo, e faz uma leitura com pausas para a discussão.</p> <p>Dados do livro: Bom dia todas as cores Autora: Ruth Rocha</p>	<p>P – Qual é o nome do livro? A – Bom dia todas as cores. P – Todas as cores. Então, se a gente pegar o nome do livro com o desenho, fala sobre o quê, o livro? A – De uma história, tia. P – De quem? A – Do personagem. P – Então, eu acho... Vê... Eu nunca li esse livro... Ana Clara... Mas eu acho que ele fala sobre um camaleão que muda de cor, porque o nome do livro não é “Bom dia todas as cores”? A – É. P – E na frente não tem um camaleão e o camaleão não muda de cor? Então o livro deve... Vocês acham que esse livro fala de uma vaca? A – Não. P – Não! Fala de quê? A – Fala de um camaleão. P – Fala de um camaleão que muda de cor né não? Pronto! Vou começar a história... Um, dois, três... Vamos lá, começou... (lendo) Meu amigo camaleão acordou de bom humor e disse – bom dia, sol; bom dia, flores; bom dia, todas as cores (Olha só como é colorido Não é minha gente?). A – É! P – Cheia de orvalho mudou sua cor para cor-de-rosa porque para ele a cor cor-de-rosa era a cor mais bonita de todas. Pra ele a cor cor-de-rosa era a cor mais bonita que existia. E ele saiu todo contente da vida, de cor? A – Rosa! P – Meu amigo camaleão está muito feliz porque já tinha chegado a primavera e o sol, finalmente. Depois de um inverno longo e frio brilhava alegre no céu. – Eu hoje estou de bem com a vida.</p>

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO (AULA 2)
	<p>Disse o camaleão. – E quero ser bonzinho pra todo mundo que eu encontrar. Logo que saiu de casa o camaleão encontrou o professor pernilongo. O professor pernilongo toca violino na orquestra da floresta – Bom dia, professor! Como vai o senhor? – Bom dia, camaleão! Mas o que é isso meu irmão? Por que você mudou de cor? Essa cor não lhe caiu bem.</p> <p>P – Qual era a cor?</p> <p>A – Rosa!</p> <p>P – Essa cor não lhe caiu bem. Olhe para o céu... Por que você não fica azul igual ao céu? – Vocês acham que o camaleão vai fazer o quê?</p> <p>A – Vai ficar azul.</p> <p>P – Vai ficar azul. Por quê?</p> <p>A – Porque o professor mandou.</p> <p>P – Por que o professor mandou... E todo mundo manda nele é?</p> <p>A – Não.</p>

Fonte: As autoras.

O momento de leitura acima revela que CÁSSIA buscava ajudar os alunos a perceber algumas informações que não estavam explícitas na história. Nessas atividades, os alunos participavam coletivamente, colocando suas opiniões e adequando as respostas de acordo com as pistas que CÁSSIA dava. Assim, o foco central do trabalho da professora era na compreensão do texto.

Em contrapartida, foram identificadas algumas atividades de leitura que, embora também colaborassem para a compreensão dos sentidos, tinham um foco maior nas habilidades de decodificação. LÍVIA, por exemplo, deu mais ênfase a atividades de leitura que estimulavam a capacidade de decodificação, ou seja, realizava constantemente atividades para “tomar” a leitura de seus alunos, como pode ser observado no exemplo a seguir.

Quadro 5. Aula 10 de LÍVIA

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO
A professora chama os alunos para “tomar” a leitura, a atividade dura 40 minutos.	<p>P – Enquanto vocês estão fazendo, eu vou chamar pra leitura, tá certo?</p> <p>A – Terminei!</p> <p>P – Terminou, Marcela! Então venha pra leitura!</p> <p>P – Pode vir Marcela!</p> <p>[...]</p> <p>P – Agora leia a capa do livro!</p> <p>A – A menina, co... cofrio</p> <p>P – O cofrinho?</p> <p>A – E a vovó! ((LÊ PAUSADAMENTE))</p> <p>P – Certo, então! Esse aqui é o nome do livro!</p> <p>P – E o nome da escritora qual é?</p> <p>A – Cora, CO... RA... Coralina!</p> <p>P – Cora Coralina! Muito bem.</p> <p>P – Leia direitinho devagar!</p> <p>(CRIANÇA TENTA LER RÁPIDO E PULANDO AS PALAVRAS)</p> <p>P – Devagar, Marcela!</p>

Fonte: As autoras (2017).

É possível observar que, por meio da atividade, a professora tinha como objetivos contribuir para que as crianças se tornassem fluentes na leitura em voz alta, bem como reconhecer as dificuldades que elas tinham com a leitura de algumas palavras. Tal tipo de atividade também é importante para a formação de leitores. Ela contribui para a consolidação da aprendizagem do sistema de escrita e para o desenvolvimento da compreensão de textos, pois uma leitura sem fluência dificulta que os sentidos sejam construídos.

As análises das atividades de leitura conduziram, como apontado anteriormente, para três principais resultados:

1. Todas as professoras dedicavam tempo pedagógico para o ensino da leitura de textos;
2. As atividades de leitura de textos foram mais frequentes no ano 3 do Ensino Fundamental;
3. As atividades de leitura de textos eram focadas predominantemente no ensino da compreensão de textos, embora também tenham sido realizadas atividades para a fluência de leitura.

Diferentemente do que ocorreu com os eixos de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e leitura de textos, as atividades de produção de textos não apareceram nas aulas de todas as professoras, como visualizamos na Tabela 3, a seguir.

Tabela 3. Atividades desenvolvidas pelas professoras para a aprendizagem de produção de textos escritos

ATIVIDADE	ANO 1				ANO 2				ANO 3			
	CÁSSIA	JEANE	LARA	TOTAL	CLARA	JANE	LUANA	TOTAL	CAMILA	JADE	LÍVIA	TOTAL
Produção coletiva de texto	3	1	0	4	0	0	1	1	2	1	0	3
Produção de texto individual	0	1	0	1	1	3	2	6	5	2	0	7
Produção de texto em grupo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Produção de texto em duplas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1

ATIVIDADE	ANO 1				ANO 2				ANO 3			
	CÁSSIA	JEANE	LARA	TOTAL	CLARA	JANE	LUANA	TOTAL	CAMILA	JADE	LÍVIA	TOTAL
Revisão coletiva de texto	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	2
Revisão individual	0	0	0	0	1	0	1	2	1	2	0	3
TOTAL				5				10				16

Fonte: as autoras (2017).

A Tabela 3 evidencia que duas professoras não realizaram nenhuma atividade de escrita de textos (uma do ano 1 e uma do ano 3). Ao todo, foram realizadas 31 atividades desse eixo de ensino em 85 aulas observadas, considerando, nesse total, as oito atividades de revisão.

As docentes do ano 1 realizaram apenas cinco atividades desse eixo. As professoras dos anos 2 e 3 promoveram, respectivamente, 10 e 16 atividades desse eixo. Além da baixa ocorrência, também foi possível verificar que as atividades realizadas pelas professoras pouco mobilizavam conhecimento sobre os diversos gêneros textuais que circulam socialmente e com objetivos definidos. Houve predominância de trabalho com gêneros escolares, principalmente redações, em situações nas quais não havia explicitação das finalidades de escrita.

As principais atividades realizadas pelas docentes para o ensino desse eixo foram produção de texto coletiva, produção de texto individual e revisão coletiva de textos.

JANE se destacou porque desenvolveu em suas aulas atividades para o ensino desse eixo com maior frequência que as demais

professoras. No entanto, as situações de escrita pouco contribuíam para as crianças desenvolverem estratégias que provocassem efeitos de sentido em interlocutores variados, pois as finalidades e destinatários dos textos eram pouco explicitados. O exemplo seguinte ilustra o trabalho realizado por ela.

Quadro 6. Aula 4 de JANE

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO (AULA 4)
Produção de texto	<p>Os alunos deviam fazer uma historinha sobre o sítio a partir de um personagem e em seguida ilustrar.</p> <p>Antes que os alunos começassem a escrever, a professora perguntou como é que se começava a escrever o texto. Os alunos em coro responderam que era com letra maiúscula.</p> <p>Ao passar de banca em banca a professora parabenizou um dos alunos por colocar parágrafo no texto.</p> <p>P – Vai ser o título da história, cada um vai botar seu título. Eu quero botar, é O Sítio da Emília, O Sítio da...</p> <p>A – Narizinho!</p> <p>A – Do Pedrinho!</p> <p>P – Da Narizinho...</p> <p>A – Do Pedrinho.</p> <p>P – O Sítio do Pica-Pau Amarelo... Cada um faz o seu, vai botar o seu título.</p> <p>A – Aqui Diogo!</p> <p>P – Pula, a linha, presta atenção! Quem eu dei folha... Presta atenção, Alessandra! Aqui vai botar o título, bote o seu título aqui, pensou no título, não sabe escrever, vai procurar ajuda aqui ó, nos sons que tem aqui ao lado, certo? Cadê o seu, Sara? Ganhou, não? Vai começar, presta atenção! Ai vai começar. Quando a gente começa, começa com a letra?</p> <p>(Alunos) – Maiúscula!</p>

Fonte: As autoras (2017).

A atividade de produção de texto descrita acima revela uma articulação com o eixo de análise linguística. JANE realizou uma atividade em que os alunos teriam que escrever uma história sobre algum personagem do Sítio do Pica-Pau Amarelo. Antes de iniciar, deu algumas orientações sobre como iniciar o texto, mas não houve direcionamento algum relacionado com as finalidades do texto, com os destinatários ou mesmo sobre o gênero textual. A preocupação da professora era que os alunos atentassem para o uso de letras maiúsculas e de parágrafos em textos. Um aspecto positivo da mediação é que a orientação da professora não ficou apenas no começo da atividade. A mesma circulou entre os alunos no momento da produção textual, parabenizando os que haviam seguido suas orientações.

A revisão, que é uma das operações a ser realizada no momento da produção de textos, também foi contemplada, mas apenas em oito situações. CAMILA, por exemplo, como mostrado no Quadro 7. em uma de suas aulas, realizou atividade de revisão coletiva de texto. Na aula, após entregar algumas fichas com cartas de argumentação para os alunos se familiarizarem com o gênero, a professora discutiu com os alunos sobre os direitos contidos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), principalmente o direito à educação, e conversou com os alunos sobre a estrutura física da escola. Em seguida, pediu para que os alunos construíssem coletivamente uma carta de reclamação que seria enviada ao prefeito. Por fim, revisou com eles o texto produzido. Nessa situação, diferentemente da comentada no parágrafo anterior, as crianças se engajaram na atividade sabendo quais eram as finalidades e o destinatário do texto.

Quadro 7. Aula 9 de CAMILA

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO
Produção de uma carta para o prefeito da cidade	<p>P - Então, do mesmo daqui, só com uma linguagem pra criança entender melhor, ok? Esse daqui eu vou trazer segunda novamente. Estatuto da criança, estatuto para adultos, os advogados, os juízes usam esse que é completo,</p>

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO
	<p>mas as crianças, para entender, com esse aqui já pode ter muito entendimento e o direito universal. Então veja só, o direito não, a declaração. Aqui, caros senhores, aí como é o tratamento que eu vou botar?</p> <p>Alunos - (Ficam pensando).</p> <p>P - Senhor prefeito?</p> <p>As - Caro prefeito.</p> <p>P - É “caro prefeito”? Não, eu disse que ele era uma? Autoridade. Quero dizer que para a autoridade prefeito, eu uso um termo que é o pronome de tratamento, excelentíssimo. Excelentíssimo, se fosse o papa, seria vossa santidade, se é prefeito. Segunda-feira nós vamos pesquisar no dicionário outros pronomes de tratamento, vossa santidade é para o papa e excelentíssimo senhor prefeito é para o prefeito.</p>

Fonte: As autoras (2017).

Nessa atividade de produção/revisão de texto, os alunos refletiram sobre o uso do pronome de tratamento adequado para o remetente, que neste caso era o prefeito da cidade.

As análises realizadas relativas às atividades de produção/revisão de textos apontaram três principais resultados:

1. Houve baixa frequência de atividades de produção de textos (23 atividades de produção e oito de revisão), e duas professoras não realizaram nenhuma atividade de produção de textos;
2. As atividades foram mais frequentes no ano 3, depois no ano 2 e pouco presentes no ano 1;
3. As atividades de produção de textos, via de regra, não colaboravam para o engajamento dos estudantes em projetos de escrita em que tivessem finalidades e destinatários delimitados para o planejamento da escrita.

O eixo da oralidade foi pouco presente no cotidiano das escolas. Um único tipo de situação foi vivenciado – debate sobre temas propostos pelas professoras – em doze situações (sete no ano 3, duas no ano 2 e três no ano 1). Esse eixo de ensino, portanto, não foi valorizado na prática das docentes.

Tabela 3. Atividades desenvolvidas pelas professoras para a aprendizagem da oralidade

ATIVIDADE	ANO 1				ANO 2				ANO 3			
	CÁSSIA	JEANE	LARA	TOTAL	CLARA	JANE	LUANA	TOTAL	CAMILA	JADE	LÍVIA	TOTAL
Debate com temas propostos pela professora	1	0	2	3	1	1	0	2	5	1	1	7
TOTAL				3				2				7

Fonte: As autoras (2017).

E o que as docentes falaram sobre o modo como distribuíam as atividades em relação aos eixos de ensino?

É possível observar, no trecho abaixo, de entrevista da professora JEANE, sua preocupação em relação à atividade que ajude os alunos a se apropriarem do SEA:

Mas eu tento explorar nas atividades o que cada um tá precisando; é o conhecimento das letras em um, no outro é mais a relação escrita e pauta sonora (JEANE, aula 1).

Na mesma perspectiva, LARA e CÁSSIA desenvolveram com seus alunos atividades que exploram algumas propriedades do SEA, como é o caso da aula 3 de CÁSSIA, em que a professora levou os alunos a

refletirem sobre a formação de palavras, no que se refere ao número de letras e sílabas.

As professoras do ano 1, como dito acima, priorizaram as atividades de apropriação do sistema notacional e pouca atenção deram ao trabalho de produção de textos. As professoras do ano 3 também realizaram mais atividades de reflexão sobre a base alfabética do que de produção de textos, mas em comparação com as do ano 1, dedicaram mais tempo para o ensino da escrita de textos. Tal fato pode ser explicado por uma concepção de que o trabalho com escrita na alfabetização deve ser sempre voltado para o ensino da base alfabética, como aparece no seguinte trecho de entrevista da professora JEANE:

O texto que eu trabalhei hoje foi mais para a apropriação da escrita, foi mais para a reflexão mesmo das palavras, das sílabas. Foi mais conteúdos de apropriação do sistema de escrita (JEANE, aula 2).

Com exceção de LÍVIA, que não desenvolveu nenhuma atividade com o eixo da produção textual, no ano 3 foram observadas situações de escrita de textos. Em uma aula de CAMILA é possível observar que a professora tentou refletir sobre os elementos do gênero carta com os alunos, a partir da produção textual. Vejamos o trecho da entrevista:

Consegui [...] que era justamente ele entender o teor de uma carta de reclamação... O gênero da carta de reclamação, quais são os elementos contextualizadores que não podem faltar, essa questão toda (CAMILA, aula 9).

A partir do trecho da entrevista com CAMILA, podemos observar que a estratégia desenvolvida para a produção de texto não estava apenas restrita ao desenvolvimento da habilidade de codificação. Os alunos iriam construir, em grupo, uma carta de reclamação sobre as estruturas físicas da escola, para entregar ao prefeito da cidade. A escrita da carta em grupo propiciou o trabalho de revisão textual. É também importante ressaltar que a finalidade de escrita da carta foi explicitada, e não era restrita aos objetivos didáticos. A professora mostrou aos alunos que é possível inserir-se na sociedade de modo crítico.

Apesar de termos observado que houve algumas atividades de produção de textos, considerando-se que foram analisadas 59 aulas, é possível concluir que a quantidade de atividades de escrita é muito pequena, revelando a ausência de um ensino sistemático de produção de textos, sobretudo no ano 1 dos três municípios analisados.

No que concerne ao eixo de leitura, embora tenha sido bastante contemplada, foi possível concluir que as professoras do ano 3 variaram mais as estratégias de atividades leitoras. As professoras do ano 1 realizavam muitas atividades, mas as estratégias eram mais uniformes. Na sala de aula de LARA, por exemplo, predominavam as atividades em que não havia aprofundamento nos subentendidos dos textos. É possível observar, por meio de alguns trechos das entrevistas realizadas, qual o sentido que a leitura de texto tinha nas aulas:

Meus objetivos foram eles lerem, né? Aquele textinho. E saber interpretar, né? O que quer dizer aquilo no texto (LARA, aula 10).

O objetivo de hoje foi na área de língua portuguesa... Trabalhar a questão da leitura que eu... Como disse... A temática do natal e a questão da alfabetização mesmo, da apropriação do sistema... É por meio de atividade de rimas (JEANE, aula 10).

Meu objetivo hoje foi: despertar a leitura e a escrita, que foi a primeira atividade com as palavras do texto (LARA, aula 6).

Os depoimentos apontam que, mesmo em atividades de leitura de textos, os objetivos eram muito centrados no ensino da base alfabética. Diferentemente do que ocorreu na aula de LARA, a professora JADE desenvolvia o eixo da leitura com objetivos de aprofundamento nos sentidos construídos com base nos textos, pois ao longo das observações em sua turma a docente estava desenvolvendo um projeto didático sobre contos e lendas africanas, e ao final os alunos teriam que apresentar para toda a escola produções de reconto realizadas por eles e falar sobre as principais leituras realizadas ao longo do projeto. Podemos observar tal preocupação no seguinte trecho da entrevista com a professora:

Quem ficou responsável pra falar sobre a Angola? Lembra que a gente fez um trabalho sobre a Guiné e a gente fez uma ficha dizendo o nome do país, qual era a capital, que idioma eles falavam, quem foi o país que colonizou, qual foi o país que invadiu, quem é que tá com o tambor. José e Matheus são responsáveis pra falar pra gente sobre o tambor! Vai fazer a mesma coisa! E todo mundo vai falar o que achou interessante pra gente construir um esquema de apresentação! (JADE, aula 10).

Os dados, portanto, mostraram algumas diferenças sobre como a leitura era tratada nos dois anos. Apesar das diferenças, havia aulas em todas as turmas em que as docentes exploravam os conteúdos dos textos, realizando atividades antes, durante e depois da leitura, tal como propõe Solé (1988). O trecho da entrevista com JADE mostra como ela considerava importante fazer perguntas aos alunos durante a leitura.

A leitura foi boa e a parte quando eu fiz perguntas pra eles, pra eles irem buscando outras coisas, acho que isso foi, favoreceu a questão da discussão (JADE, Aula 3).

Neste sentido, a leitura é incluída na aula com o objetivo de trabalhar também a oralidade e participação dos alunos.

Em relação ao eixo da oralidade, tanto no ano 1 como no ano 2 houve pouca dedicação das docentes e, conseqüentemente, pouca diversificação de situações. Via de regra, os alunos debatiam sobre algum tema levado pelas professoras.

Em suma, o Quadro 2 evidencia que as docentes variaram as situações em sala de aula, não havendo em nenhuma turma rotinas preestabelecidas de atividades repetitivas, tal como são sugeridas em abordagens de alfabetização tradicionais, apesar de terem ocorrido algumas atividades com padrões silábicos e atividades de cópia. Por outro lado, houve priorização do eixo de ensino de apropriação do sistema de escrita, sobretudo no ano 1, e pouca atenção ao trabalho de produção de textos.

As análises dos tipos de atividades realizados pelas professoras observadas evidenciaram que

1. O sistema de escrita alfabético e a leitura de textos foram contemplados por todas as professoras; a produção de textos foi pouco frequente e não estava presente em todas as turmas; a oralidade foi pouco contemplada.
2. A frequência de atividades voltadas para a aprendizagem do sistema de escrita foi maior nas turmas do ano 1, enquanto que as de leitura e de produção de textos foram mais frequentes nos anos 2 e, sobretudo, no ano 3.
3. Predominaram atividades de reflexão sobre o funcionamento de escrita, e não as de memorização, mas a atividade de cópia foi muito frequente.
4. As atividades de leitura de textos eram focadas predominantemente no ensino da compreensão de textos, embora também tenham sido realizadas atividades para a fluência de leitura.
5. Predominaram atividades de produção de textos em que não havia contribuições mais efetivas para o engajamento dos estudantes em projetos de escrita com finalidades e destinatários delimitados para o planejamento da escrita.

Os dados evidenciaram que, em sua prática, as professoras tinham marcas que indicavam aproximações com perspectivas teóricas em que a alfabetização é percebida/compreendida como um processo de apropriação do sistema de escrita alfabética de modo simultâneo ao trabalho com textos. Essa tendência aproxima suas práticas daquelas que são fundamentadas em princípios defendidos nos materiais de formação do PNAIC, inclusive aqueles apresentados nas seções de socialização de experiências docentes. No entanto, havia precariedade do ensino de produção de textos e oscilações quanto à presença de atividades reflexivas e de memorização em relação ao trabalho de ensino da base alfabética.

Quanto tempo é dedicado a atividades de leitura e escrita?

Como foi descrito no subtópico anterior, os dados evidenciaram que as professoras diversificaram as atividades de ensino da Língua Portuguesa, com ênfase nos eixos de apropriação do sistema de escrita alfabética e de leitura. Neste subtópico, tais dados serão novamente analisados, buscando-se verificar o tempo pedagógico gasto nesses diferentes eixos de ensino, e se houve articulação entre eles em algumas atividades.

Um primeiro aspecto verificado foi que algumas atividades realizadas articulavam diferentes eixos de ensino, ou seja, ao mesmo tempo favoreciam a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética e o desenvolvimento de habilidades de compreensão de textos ou de produção de textos. Outras atividades focavam um dos eixos de ensino de forma mais específica.

A Tabela 5 mostra que todas as professoras dedicaram tempo pedagógico para atividades de leitura e escrita. No entanto, a variação quanto à ênfase dada foi grande. Enquanto algumas professoras, em 10 aulas, dedicaram mais de 15 horas a situações em que as crianças tinham contato com textos escritos (3 professoras), outras, como a professora LUANA, dedicou apenas 8 horas, o que significa menos de uma hora por dia de aula. Se considerarmos que o ensino de todos os componentes curriculares pode contemplar situações de leitura e escrita, podemos afirmar que havia pouco favorecimento ao processo de alfabetização na turma dessa professora. A professora JANE dedicou 5 horas e 58 minutos a atividades de leitura e escrita, mas foram observadas apenas seis aulas dessa docente. Esse tipo de dado sinaliza para a importância de haver, nos programas de formação de professores, reflexões sobre a complexidade dessas aprendizagens e da necessidade de investimento de tempo e sistematicidade no ensino de eixos específicos.

Tabela 5. Tempo destinado a cada eixo de ensino da Língua Portuguesa

	AULAS OBSERVADAS	APROPRIAÇÃO DO SEA	LEITURA	PRODUÇÃO DE TEXTO	APROPRIAÇÃO DO SEA/ LEITURA	APROPRIAÇÃO DO SEA/PRODUÇÃO DE TEXTO	TOTAL
CÁSSIA	10	8h38min (518min)	3h07min (187min)	25min (25min)	2h00min (120min)	45min (45min)	14h55min
CLARA	10	9h05min (545min)	1h59min (119min)	00	1h23min (83min)	23min (23min)	12h50min
CAMILA	09	1h05min (65min)	8h52min (532min)	2h25min (145min)	1h36min (96min)	1h26min (86min)	15h24min
JEANE	10	8h45min (525min)	3h35min (215min)	1h00min (60min)	3h55min (235min)	34min (34min)	17h49min
JANE	06	2h23min (143min)	54min (54min)	1h31min (91min)	10min (10min)	1h00min (60min)	5h58min
JADE	10	2h33min (153min)	4h31min (271min)	1h39min (99min)	1h11min (71min)	30min (30min)	10h24min
LARA	10	8h05min (485min)	5h05min (305min)	00	3h14min (194min)	00	16h24min
LUANA	10	2h55min (175min)	2h19min (139min)	1h16min (76min)	1h15min (75min)	15min (15min)	8h00min
LÍVIA	10	6h33min (393min)	07h08min (428min)	00	00	00	13h41min
TOTAL		50h02min (3.002min)	37h30min (2.250min)	8h16min (496min)	14h44min (884min)	4h53min (293min)	

Fonte: As autoras (2017).

Dentre os três eixos de ensino que envolvem a escrita, pode-se perceber que o maior investimento foi no ensino da base alfabética, predominando as atividades de reflexão sobre palavras ou de cópia (50 horas e dois minutos). Atividades de leitura e produção de textos articuladas às reflexões sobre o funcionamento do sistema de escrita também foram presentes nas práticas das professoras (14 horas e 44 minutos para as atividades de leitura de textos; 4 horas e 53 minutos para as atividades de produção de textos).

Como foi dito anteriormente, as atividades voltadas para a apropriação do sistema de escrita ocuparam mais as aulas de professoras da turma do ano 1: CÁSSIA - 8h38min; JEANE - 8h45min; e LARA - 8h05min. Vê-se, portanto, que em média foram gastos em torno de 52 minutos por aula em atividades que auxiliam as crianças a entender o funcionamento do sistema notacional escrito.

Com exceção de CLARA – que dedicou mais tempo para atividades de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (9h05min) – e LÍVIA (6h33min), as demais docentes dos anos 2 e 3 dedicaram menos tempo em atividades que priorizavam esse eixo de ensino: JANE (2h23min), LUANA (2h55min), CAMILA (1h05min), JADE (2h33min). Desse modo, conclui-se que foram poucos os momentos em que as crianças foram expostas a situações em que puderam consolidar os conhecimentos sobre o sistema de escrita. Também se pode dizer que, nessas turmas, as crianças que não tinham se apropriado da base alfabética no ano 1 foram pouco auxiliadas na aprendizagem desse conteúdo no ano seguinte.

No que se refere ao eixo da leitura, foram vivenciadas 37 horas e 30 minutos de atividades de leitura de textos e mais 14 horas e 44 minutos de atividades que articularam o ensino de compreensão de textos e de apropriação do sistema de escrita. Esse dado evidencia que 52 horas e 14 minutos, ao todo, foram dedicados pelas docentes ao ensino da leitura de textos. No entanto, houve grande variação entre as docentes. Enquanto a professora CAMILA dedicou 10 horas e 28 minutos a atividades de leitura de textos (mais de uma hora em média por dia), a professora CLARA dedicou apenas três horas e

22 minutos a situações de leitura de textos. Desse modo, os alunos dessa professora tiveram raras oportunidades de refletir sobre textos e de ampliar suas capacidades leitoras.

No que se refere ao eixo da produção de textos, destacamos que apenas 13 horas e 9 minutos foram dedicados a atividades que envolveram as crianças em situações de escrita. Foi, portanto, bastante incipiente o trabalho com esse tipo de ensino. Analisando cada professora, foi constatado que as professoras LARA e LÍVIA não realizaram nenhuma atividade de produção de textos escritos. As demais tiveram poucas situações de exploração desse eixo. A professora CAMILA foi a que realizou mais atividades de escrita com as crianças: ao todo, ela dedicou 3 horas e 51 minutos a tal eixo de ensino, considerando-se as dez aulas observadas (2.400 horas).

De modo geral, os dados expostos neste subtópico evidenciam que não houve equilíbrio no trabalho envolvendo a aprendizagem da leitura e da escrita, com ênfase maior em atividades de apropriação do sistema de escrita, com foco na reflexão de palavras. O eixo de leitura de textos também foi bastante recorrente, diferentemente do que ocorreu com o eixo de produção de textos, que foi pouco contemplado.

Os três eixos de ensino, além de não terem sido abordados de forma equilibrada, também foram contemplados de modo articulado em poucas situações. Geralmente as atividades focavam de modo específico um dos eixos. A articulação entre leitura e produção de textos não foi observada. As articulações entre apropriação do sistema de escrita e leitura de textos ocorriam sobretudo em atividades voltadas para o desenvolvimento da fluência de leitura (leitura em voz alta pelas crianças) ou em atividades de comparação de palavras em textos, com foco em análise fonológica, como as rimas em poemas. A articulação entre a apropriação do sistema de escrita e a produção de textos esteve presente em situações em que as professoras chamavam a atenção dos estudantes para como grafar as palavras dos textos.

Considerações finais

Como foi anunciado no início deste capítulo, esta pesquisa teve como objetivo geral investigar se e como professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização articulam, em sua prática, as relações entre a aprendizagem do Sistema Alfabético de Escrita e o trabalho com leitura e produção de textos.

Os dados mostraram que eles contemplaram, de modo geral, essas duas dimensões da alfabetização, havendo progressão do ensino, pois o trabalho relativo ao ensino da base alfabética foi mais recorrente no ano 1, enquanto que o trabalho com leitura e produção de textos foi mais presente nos anos 2 e 3. Tal resultado parece indicar um ensino linear, tal como era preconizado pelas abordagens sintéticas de alfabetização. No entanto, tal hipótese não se confirma, pois o trabalho com leitura de textos autênticos – e não com textos cartilhados – foi bastante presente nas aulas das professoras dos três anos do Ciclo, além de terem sido identificadas atividades mais problematizadoras nas aulas. No entanto, a oscilação entre abordagens foi uma marca das práticas das docentes.

A pesquisa também mostrou que, embora tenham sido apontadas algumas tendências que mostrem progressão entre os anos do Ciclo de Alfabetização, com ênfases diferenciadas em cada etapa do Ciclo, foram também mostradas diferenças grandes entre as professoras, não apenas em relação à ênfase dada a cada eixo de ensino, mas também ao tempo geral dedicado ao trabalho envolvendo leitura e escrita. Algumas professoras tinham um trabalho muito pouco sistemático, em que as crianças eram pouco expostas ao contato com a escrita. Sem dúvidas, a falta do ensino da leitura e da escrita é mais grave que qualquer opção metodológica que se faça.

Para que as crianças se alfabetizem, em uma perspectiva ampliada, elas precisam vivenciar muitas e variadas situações de leitura e escrita de textos. O pouco tempo destinado a tais vivências é um primeiro fator dificultador do processo. Algumas professoras da pesquisa por nós empreendida mostraram pouca atenção a tal aspecto.

Outro fator importante para que tal aprendizagem ocorra é a qualidade das atividades realizadas. Nas observações, foram evidenciadas muitas atividades de cópia e atividades de produção de textos sem a devida explicitação de suas condições de produção. Nas mesmas aulas foram encontradas atividades reflexivas sobre o funcionamento do sistema de escrita e de compreensão de textos. Tal oscilação precisa ser mais bem estudada para que se possa entender melhor os modos como os docentes constroem suas práticas e como as ações de formação continuada podem ajudar esses profissionais a entendê-las e a reconstruí-las, quando sentirem necessidade.

Nesta pesquisa, destinada às análises da prática pedagógica de nove docentes, foi possível aprofundar conhecimentos sobre o processo de alfabetização e sobre como os conflitos entre autores contemporâneos repercutem na prática dos docentes.

Em suma, os dados mostraram que as professoras, de modo geral, contemplaram diferentes eixos de ensino da Língua Portuguesa, sobretudo o do ensino da base alfabética por meio de situações de reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita e da leitura de textos, o que indicia que há, na prática das professoras, estratégias que as afastam de abordagens sintéticas de alfabetização. Por outro lado, há situações que as aproximam das perspectivas mais sintéticas, como as de realização de cópia e memorização de padrões silábicos. Além disso, foi observado que o eixo de produção de textos foi pouco contemplado e, quando era trabalhado, tinha marcas de situações mais tradicionais de escrita, como as de produção de redação.

Assim, como foi dito anteriormente, a acusação muitas vezes presente no discurso da mídia ou de representantes de perspectivas oriundas das abordagens mais tradicionais, principalmente de grupos ligados à iniciativa privada voltada para a venda de materiais didáticos, de que as crianças não estão sendo alfabetizadas por "culpa" de uma visão ampliada de alfabetização, sem foco no ensino de um "código", não tem fundamento. Os dados evidenciaram, como dito, grande oscilação entre abordagens.

A falta de aprofundamento das discussões em diferentes espaços sociais, sobretudo na mídia, está favorecendo o crescimento de um grande movimento de repúdio à abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento e uma preconização da volta de métodos sintéticos e analíticos como garantia do sucesso da alfabetização.

Porém, levando em conta a complexidade dos processos pedagógicos que considerem as duas dimensões da alfabetização, é possível afirmar que alguns professores caminham para perspectivas mais ampliadas de alfabetização, evidenciando possibilidades pedagógicas viáveis de alfabetização, que precisam ser mais bem compreendidas, para que não se caia na armadilha de enquadrar os professores em rótulos, sem que os motivos de suas opções didáticas sejam entendidos.

Referências

ALBUQUERQUE, Eliana; MORAIS, Artur; FERREIRA, Andrea. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? *In: Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 38, p. 252-264, 2008.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2007.

BRANDÃO, A. C. P. O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura. *In: SOUZA, I. P. BARBOSA, M. L. F. F. (org.) Práticas de leitura no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autentica. 2005. p. 59-76.

BROOKE, Nigel. A comparação das quatro ondas. *Boletim GERES. Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005*. n. 4, Belo Horizonte, 2008.

BRYANT, Peter; BRADLEY, Lynette. *Problemas de Leitura na Criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

CAPOVILLA, A.; CAPOVILLA, F. *Alfabetização: Método Fônico*. São Paulo: Memnon, 1997.

CERTEAU, Michel. *A invenção do Cotidiano. A arte do fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

COUTINHO-MONNIER, Marília. *O ensino do sistema de escrita alfabética: o que fazem professores que trabalham com diferentes metodologias? O que os alunos aprendem?* Tese (Doutorado em Educação), UFPE, 2009.

CRUZ, Magna do Carmo Silva. *Tecendo a alfabetização no chão das escolas seriada e ciclada: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças.* Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife: UFPE, 2012.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre Alfabetização.* São Paulo: Cortez, 1985.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.* México: Siglo XXI, 1979.

FREITAS, G. C. M. de. Sobre a consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. *Aquisição Fonológica do Português.* Porto Alegre: Artmed, 2004.

KLEIMAN, A. *O significado do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.* Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LEITE, T. M. S. B. R. *Alfabetização - consciência fonológica, psicogênese da escrita e conhecimento dos nomes das letras: um ponto de interseção.* Dissertação de Mestrado, UFPE, Recife, 2006.

MATTHEWS, M. M. *Teaching to read historically considered.* Chicago: The University of Chicago Press, 1966.

MIALARET, G. *L'apprendimento della lettura.* Roma: Armando, 1967.

MORAIS, A. G. de. *A Apropriação do Sistema de Notação Alfabética e o Desenvolvimento de Habilidades de Reflexão Fonológica.* Porto Alegre: Letras de Hoje, 2004.

MORAIS, A. G. de. *Reflexão Metalinguística de Psicogênese da Escrita: como interação na Alfabetização?* Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais, CE-UFPE, Recife, 1989.

MORAIS, Artur Gomes de. *Sistema de escrita alfabética.* São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

OLIVEIRA, Solange A. *Progressão das atividades de língua portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens: um estudo da prática docente no contexto de ciclos.* Recife, 2010. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2010.

PERRENOUD, Philip. *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógicas*. Porto Alegre (Brasil), Artmed Editora, 2002.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, p. 77-92, 1992.

SOARES, M. (2004). Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, 2004, n. 25.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad. Cláudia Schilling, 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1988.

STREET, B. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1989.

4

ACOMPANHAMENTO DOCENTE E HETEROGENEIDADE DE APRENDIZAGENS DAS CRIANÇAS EM TURMAS MULTISSERIADAS DO CAMPO

Carolina Figueiredo de Sá

Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa

Introdução

A heterogeneidade de aprendizagens das crianças em leitura e escrita segue sendo um importante desafio educacional, tendo em vista os persistentes índices de estudantes que chegam ao final do primeiro ciclo do ensino fundamental sem estarem alfabetizados, num sentido mais amplo do termo. Independente da forma de organização escolar, os conhecimentos que as crianças de uma mesma turma e mesmo ano escolar apresentam sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), via de regra, não são homogêneos.

De acordo com pesquisas no campo educacional, apesar da implantação dos ciclos de aprendizagem ter ocorrido em muitas redes de ensino - o que implicaria, a princípio, um redimensionamento do tempo escolar e do tratamento mais detido das heterogeneidades de aprendizagens das crianças, o ideário de turmas pretensamente homogêneas continua presente nas escolas, assim

como a falta de condições estruturais das instituições e redes de ensino, que assegurem o acompanhamento docente e o avanço das aprendizagens de todos os estudantes como um direito (CRUZ, 2008; OLIVEIRA, 2010). Desse modo, a presença de crianças com variados conhecimentos em leitura e escrita, mesmo em turmas iniciantes do primeiro ano, segue como um dos dilemas enfrentados pelos docentes e expressa, dentre outros fatores também relevantes, a complexidade do processo de apropriação do sistema alfabético de escrita.

Nas turmas multisseriadas do campo, esse desafio é amplificado em vários aspectos. Essas são turmas em que crianças de mais de um ano ou ciclo escolares compõem a mesma classe. De modo geral, as escolas com turmas multisseriadas situam-se em locais de menor densidade populacional, onde o quantitativo de crianças não possibilita formar uma turma para cada ano escolar. Alocam-se assim, na mesma classe, meninos e meninas com idades diferentes e com níveis de escolaridade também diferentes, que, em muitos casos, variam desde a educação infantil até o final do 1º ciclo ou início do 2º.¹ A evidente heterogeneidade de sua composição requer desafios e possibilidades particulares das turmas multisseriadas do campo, conforme apontam algumas pesquisas (FERRI, 1994; PINHO, 2004; SILVA, 2007; SANTOS; SOUZA, 2013).

Sabendo do desafio que é a prática docente em turmas multisseriadas, este capítulo tem por objetivo analisar e discutir as formas de acompanhamento docente às crianças com diferentes conhecimentos sobre o SEA. Para isso, discutiremos dados referentes às práticas de duas professoras de turmas multisseriadas do Agreste pernambucano, no âmbito da formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Nosso olhar, aqui, focou em como as docentes lidavam com a heterogeneidade no Ciclo de Alfabetização, no contexto da multisseriação.

1 De acordo com Parente (2014), a definição da composição das turmas multisseriadas tem se dado por critérios primordialmente econômicos, e não pedagógicos – o que em nosso país tem levado à extremada amplitude de idades e ciclos de aprendizagem na mesma classe. A mesma autora afirma que o fechamento de quase 40 mil escolas do campo nos últimos 12 anos tem ocorrido devido à priorização dos mesmos critérios.

Heterogeneidade e alfabetização nas turmas multisseriadas

A discussão sobre a heterogeneidade, de modo geral, e seu tratamento em sala de aula ampliou-se com a implantação dos ciclos de aprendizagem em muitos municípios e estados do Brasil. De acordo com Freitas (2002, 2007), no entanto, com a adoção dos ciclos, a exclusão não deixou de existir, mas foi “internalizada” pela escola. Ou seja, se com o modelo seriado o aluno que estivesse fora do padrão de aprendizagem era reprovado até ser excluído literalmente da escola (evasão), com os ciclos tem ocorrido de os alunos prosseguirem formalmente os estudos, porém sem corresponder às suas aprendizagens.

Assim, consideramos importante discutir sobre as estratégias docentes para lidar com a heterogeneidade constitutiva de suas classes, uma vez que, apesar desse enfoque ter sido inscrito em textos curriculares das políticas de ciclo, como um de seus pressupostos didático-pedagógicos, diversos estudos indicam a dificuldade, de um modo geral, deste ser materializado em diferentes redes de ensino (OLIVEIRA, 2010; ANICETO, 2011; CRUZ, 2012; BRAINER, 2012; SILVEIRA, 2013; SILVA, 2014).

Nas turmas multisseriadas, além de ter que lidar com a esperada diferença de ritmos e modos de apreensão do conhecimento pelas crianças, o professor ainda lida com crianças com uma amplitude muito grande de faixas etárias numa mesma classe. Os desafios, nesses casos, de integrar os objetivos de trabalho de cada ano e ciclo de aprendizagem sem a fragmentação de conteúdos e metas são enormes, uma vez que o trato da heterogeneidade de anos e ciclos escolares pressupõe clareza dos diferentes objetivos e finalidade educativas e, ao mesmo tempo, trabalho integrado entre eles. Nesse sentido, pensar os agrupamentos em termos de processos de aprendizagem e, ao mesmo tempo, levar em conta sua integração, é o que têm apontado alguns professores(as) e pesquisas sobre turmas multisseriadas (MULRYAN-KYNE, 2005; SILVA, 2007).

Em relação à alfabetização, algumas pesquisas recentes têm destacado o papel das práticas sistemáticas e reflexivas de ensino do SEA como condição primordial da alfabetização das crianças, e requisito para o domínio autônomo da leitura e produção de textos (MORAIS, 2012).

Nessa perspectiva, partindo do pressuposto de que a aprendizagem da escrita é uma atividade complexa, em que o sujeito precisa integrar diferentes conhecimentos sobre o SEA, além dos referentes aos seus usos, funções e características dos diferentes gêneros, Leal (2006) defende que seu ensino deve ser sistematicamente planejado. Assim, propõe, para este planejamento da ação docente, que o professor leve em conta seus conhecimentos e princípios teórico-metodológicos sobre o objeto, os conhecimentos já desenvolvidos pelas crianças sobre o mesmo e a natureza do objeto de ensino.

A formação do Pacto 2013 contou com uma coleção de cadernos voltados para as escolas do campo, com ênfase nas turmas multisseriadas do campo. Em alguns municípios de Pernambuco, nos quais a maioria dos professores alfabetizadores atua nas zonas rurais, formaram-se turmas específicas com esses professores. Isso favoreceu, em vários aspectos, a formação, tais como a troca de experiência entre os pares e o impulso à conformação de coletivos pedagógicos de professores do campo, que atuam isolados no dia a dia escolar, na maioria dos casos (PARENTE, 2014)². Essas ações deram visibilidade aos problemas vividos pelas escolas do campo e à necessidade de formação continuada específica voltada para esse contexto.

Entendemos, assim, que a diversificação de atividades e de formas de agrupamento e acompanhamento das crianças em turmas multisseriadas constitui-se em estratégias relevantes no tratamento da heterogeneidade de aprendizagens no contexto do campo, podendo favorecer o avanço dos conhecimentos dos alunos

² Segundo Parente (2014), as turmas que faziam a junção da educação infantil com o ensino fundamental corresponderam a 18% das classes multisseriadas do campo, no estado de Sergipe. Com a acentuada distorção idade-série nessas escolas, as turmas chegavam a ter até 12 idades diferentes.

em leitura e escrita. Esse foi o foco, portanto, de nosso subprojeto de pesquisa³.

Nosso percurso de pesquisa

Para entender como professoras de turmas multisseriadas acompanhavam seus alunos, observamos, no ano de 2013, a prática de 2 docentes do município de Lagoa dos Gatos, localizado no Agreste pernambucano, a cerca de 180 Km do Recife. Observamos 12 jornadas completas de aula de uma das professoras participantes da pesquisa (P Laura⁴) e 10 de outra (P Lívia), entre maio e dezembro de 2013. Além disso, realizamos entrevistas com ambas, no início e fim da pesquisa, e minientrevistas ao final das aulas observadas. Também realizamos atividades diagnósticas de leitura e escrita com as crianças, para saber que conhecimentos elas apresentavam naquele momento, na intenção de melhor compreender a mediação e a forma de organização do trabalho docente, realizado pelas professoras.

A professora Laura possuía formação inicial em magistério nível médio e 37 anos de idade. Lecionava para crianças da mesma comunidade há 20 anos. Residia na zona rural, que é também seu local de origem. Lecionava no turno da manhã, exclusivamente.

Sua turma era composta por 18 alunos, sendo 5 do primeiro ciclo (4 do 1º ano e 1 do 2º ano), 2 alunos do 4º ano e 11 da educação infantil (6 do Programa de Apoio à Creche - PAC e 5 do pré II). Suas idades variavam entre 3 e 10 anos.

Quanto ao nível de escrita das crianças, 5 delas apresentaram escritas com relação som-grafia convencionais (alfabéticas) e poucas trocas de letras na escrita de palavras, o que se diferenciou mais

3 Assim como os demais capítulos deste livro, o trabalho que apresentamos foi realizado como parte da pesquisa “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: impactos sobre a prática docente e a formação de professores”, coordenada pelas professoras Ana Cláudia Pessoa, Telma Ferraz Leal e Ester Rosa.

4 Os nomes das professoras e crianças participantes da pesquisa são fictícios, para atender a orientações do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPE.

na produção de textos. As outras 13 crianças variaram entre diferentes hipóteses de escrita “não alfabéticas”. Apenas 1 delas escrevia sem marcas convencionais e outras 5 apresentavam escritas com letras e sem relação som-grafia (todas pré-silábicas); 4 crianças pareciam transitar entre as hipóteses pré-silábica e silábica, uma vez que apresentaram escritas com início de relação som-grafia.

A professora Lívia também era de origem rural e ensinava em vilarejo vizinho ao que morava. Possuía, no ano da pesquisa, 24 anos de idade e 8 anos de experiência docente, variando entre o ensino a jovens e adultos e o ensino a crianças, em turmas multisseriadas. Possuía graduação em Pedagogia e, assim como Laura, vinha participando da formação do PNAIC, em sua primeira versão (2013), no momento em que realizamos as observações em sua sala de aula.

A escola em que lecionava localizava-se em comunidade quilombola e era composta por 20 alunos, sendo 12 deles da educação infantil (Programa de Apoio à Creche - alunos com 3 anos de idade, pré I e pré II) e 8 do 1º e 2º anos do Ciclo de Alfabetização. As idades das crianças variavam entre 3 e 8 anos. Sobre seus conhecimentos em leitura e escrita, a maior parte da turma, como era de se esperar (dada a predominância de crianças da educação infantil na classe) apresentava escritas pré-silábicas que variavam desde as que escreviam sem marcas convencionais até aquelas que escreviam com letras e grafavam corretamente alguns sons, cujas palavras podiam ser consideradas “estáveis” para elas. Do conjunto da turma, 4 crianças transitavam para a hipótese silábica, com início de fonetização da escrita, e 5 alunos possuíam autonomia na leitura e na escrita de palavras e pequenos textos (hipótese alfabética de escrita), porém realizavam muitas trocas de letras e cometiam erros ortográficos.

No tópico a seguir abordaremos como as professoras trabalhavam diante da heterogeneidade de conhecimentos infantis sobre a leitura e a escrita.

Diante da heterogeneidade, a prática docente

No que diz respeito à diversificação do trabalho pedagógico, vimos que as duas professoras realizaram vários momentos diários de atividades diversificadas nas aulas de Língua Portuguesa. Nessas situações, identificamos três estratégias docentes para lidar com a heterogeneidade de aprendizagem das crianças: (a) atividades diferenciadas realizadas coletivamente; (b) atividades diferenciadas realizadas em grupo ou em duplas⁵; (c) atividades diferenciadas realizadas individualmente.

De modo geral, *a diversificação das atividades atendia ao critério dos níveis de aprendizagem dos alunos sobre o SEA*, em ambas as turmas. As professoras organizavam os diferentes momentos da aula com atividades distintas para cada subgrupo de alunos, bem como estruturavam os agrupamentos infantis, a partir dos níveis de conhecimentos que estes apresentavam em leitura e escrita. Isso fica evidenciado, além do que observamos em suas práticas, no seguinte trecho da entrevista inicial da professora Laura:

P – [...] como eu organizo é assim: quem sabe mais, não importa a série em que ele está, por que, que nem eu disse a você, tem uns lá que ‘tá’ no 1º ano mas é só no papel, eles não acompanham aquelas outras [meninas] que estão no 1º ano, né? Então quem tem um nível mais desenvolvido fica tudo, fica uma turminha só, quem tem menos desenvolvido fica também na outra turminha, eu organizo assim desta forma.

E – Por que é que você organiza assim?

P – Porque fica melhor de trabalhar, as séries é só no papel, a realidade é o que importa, a realidade na sala no dia a dia. [...] Assim fica melhor pra dar mais atenção pra eles [...].

Assim, diferentemente de algumas pesquisas que identificaram a “reprodução” do currículo urbano/seriado nas turmas multisseriadas do campo (HAGE, 2011; SANTOS e SOUZA, 2013), as professoras, do

5 A esse respeito, ver trabalho publicado no II Congresso Brasileiro de Alfabetização, realizado em Recife (Sá e Pessoa, 2015).

ponto de vista da organização do trabalho docente, não nos pareceram seguir mecanicamente, de modo geral, a lógica da seriação ou da organização anual do ensino – o que se coaduna com o apelo em defesa da “transgressão” do paradigma da seriação para as escolas do campo (HAGE; BARROS, 2010).

Formas de atendimento das professoras às crianças de diferentes níveis de leitura e de escrita

Ambas as professoras participantes da pesquisa realizaram, no curso das aulas observadas, uma variedade de estratégias didáticas para lidar com a heterogeneidade de conhecimentos das crianças, alternando suas formas de atendimento às crianças em função delas. De modo geral, ocorreram atividades coletivas, destinadas a toda a turma, bem como diariamente foram realizadas atividades diferenciadas (com diferentes níveis de exigência) e atividades distintas para crianças com distintos conhecimentos em leitura e escrita. Os tipos de atividade e a forma de acompanhamento docente variaram, assim, conforme as estratégias e os objetivos didáticos trabalhados.

Segue quadro que facilita a visualização das formas de atendimento docente adotadas por cada professora:

Quadro 1. Formas de atendimento docente durante as atividades de LP

FORMAS DE ATENDIMENTO DADO ÀS CRIANÇAS NA EXECUÇÃO DAS ATIVIDADES DE LP		
CATEGORIAS/ TOTAL DE AULAS	P LAURA (12 AULAS)	P LÍVIA (10 AULAS)
Durante atividade no grande grupo, atendimento apenas de forma coletiva.	5	10

FORMAS DE ATENDIMENTO DADO ÀS CRIANÇAS NA EXECUÇÃO DAS ATIVIDADES DE LP		
CATEGORIAS/ TOTAL DE AULAS	P LAURA (12 AULAS)	P LÍVIA (10 AULAS)
Durante atividade no grande grupo, atendimento coletivo alternado com atendimento individual.	3	3
Durante atividades diferenciadas, atendimento individual a alunos de determinados níveis de apropriação do SEA.	10	0
Durante atividades diferenciadas, atendimento coletivo ⁶ ao conjunto de alunos de determinado nível de apropriação do SEA.	4	3
Durante atividades diferenciadas, atendimento coletivo ⁷ ao conjunto de alunos de determinado nível de apropriação do SEA, alternado com atendimento individual.	10	10
Atendimento individual a todas as crianças.	4	5

Fonte: As autoras, baseadas em Sá (2015).

No caso da professora Laura, as atividades coletivas foram, predominantemente, de leitura de textos pela professora, leitura coletiva de textos ou de palavras pelas crianças e de oralidade (apresentação de parlendas, trava-línguas, dentre outros). Durante tais atividades, a forma de atendimento docente preponderante foi o acompanhamento coletivo - modelo frontal professor-alunos.

6 Destaca-se que aqui o atendimento coletivo (modelo frontal professor-alunos) é dirigido a apenas parte da turma. Nesses momentos, os demais estudantes realizavam outras atividades, sem o acompanhamento direto da professora.

7 *Idem.*

Porém, mesmo em se tratando de atividades coletivas, a professora procurou envolver todas as crianças, dirigindo perguntas sobre os textos lidos a várias delas, ou propiciando sua participação individual de diferentes maneiras.

Na aula 12, por exemplo, ao realizar a atividade de leitura com o “Avental dos gêneros textuais”, a professora Laura, ao mesmo tempo em que envolvia toda a turma na atividade, chamava individualmente os alunos para retirarem as fichas de leitura dos bolsos do avental (com textos, palavras ou frases, de acordo com o nível de escrita de cada um) e fazerem a leitura para todo o grupo. Assim, a docente conseguiu mobilizar toda a turma e, ao mesmo tempo, diferenciar as demandas da atividade, em função do nível de leitura das crianças.

Como as estratégias didáticas predominantes na prática desta professora foram de atividades diversificadas, as formas de atendimento docente mais recorrentes foram aquelas em que ela acompanhava individualmente os alunos de determinado nível de apropriação do SEA (10 aulas), ou aquelas em que a docente alternava o atendimento coletivo ao conjunto de alunos de determinado nível de leitura e escrita com o acompanhamento individual a alguns desses alunos (10 aulas).

A forma de atendimento apenas coletiva a determinado conjunto de alunos ocorreu em 4 das 12 aulas observadas. O acompanhamento docente aos pequenos grupos durante os jogos de alfabetização e outras atividades em grupo geralmente era desse tipo, ou alternava o atendimento ao conjunto de alunos de determinado nível de apropriação do SEA com o acompanhamento individual.

Além dessas formas de atendimento, também identificamos 4 momentos em que a professora realizou um atendimento individual a todas as crianças da turma – o que ocorreu nas atividades de leitura individual para a professora. A própria docente reconheceu, em uma de suas minientrevistas, a dificuldade que seria desenvolver tal estratégia em uma turma com maior quantidade de alunos.

O ambiente tranquilo da turma e o hábito dos meninos e meninas com essas formas de atendimento possibilitavam que a professora

acompanhasse determinado conjunto de alunos, ou determinadas crianças individualmente, sem que as demais requisitassem sua atenção com demasiada frequência. A distribuição das atividades diferenciadas a cada momento da jornada de aula e seu planejamento prévio pela docente, evidenciado pelo encadeamento das atividades e pela segurança da condução da professora ao longo do dia letivo, contribuía para que, na maioria dos momentos, os alunos de diferentes níveis de escrita estivessem ocupados, realizando alguma atividade, sendo alguns acompanhados pela professora e outros realizados com maior autonomia pelos aprendizes.

Além disso, o apoio mútuo entre as crianças, também identificado em diferentes pesquisas em turmas multisseriadas (FERRI, 1994; PINHO, 2004; SILVA, 2007), era frequente e ocorria espontaneamente, mesmo sem a requisição da professora. A naturalidade e frequência com que aconteciam indicava-nos ser uma prática rotineira entre as crianças.

Outro ponto que também nos chamou a atenção foi o fato de que *em nenhum momento a professora dirigiu uma mesma atividade individual para todos da turma*, estratégia muitas vezes recorrente em turmas não multisseriadas do Ciclo de Alfabetização, apesar da heterogeneidade de aprendizagem do SEA, presente, necessariamente, em todas elas.

A nosso ver, esse conjunto de estratégias de atendimento tendia a favorecer a aprendizagem das crianças em Língua Portuguesa, por propiciar o acompanhamento docente bastante próximo de cada aluno, facilitando intervenções focadas nas necessidades de aprendizagem dos estudantes de diferentes níveis de apropriação da escrita. Contudo, uma limitação da mediação docente, nesses casos, encontrava-se na conduta diretiva e no controle da produção mais autônoma das crianças por parte da professora.

No caso da professora Lívia, nas 10 aulas observadas, vimos que a docente realizou diariamente atividades que envolveram toda a turma, tais como cantos de músicas infantis (6 aulas), leitura de livros pela professora (4 aulas), dinâmicas corporais/socioafetivas

com as crianças (3 aulas), vídeos, confecção de cartaz coletivo sobre diversidade cultural e tempo para brincadeiras com brinquedos trazidos de casa (1 aula). Essas atividades, por vezes, fizeram parte de uma sequência de outras atividades sobre determinada temática (como foi o caso do Projeto da Semana da Consciência Negra, por exemplo), e contribuíam para integrar todos na temática central trabalhada, antes da diversificação de atividades específicas dos diferentes componentes curriculares.

Uma dificuldade, porém, era em função da agitação da turma, que muitas vezes se excedia, não permitindo que a professora concluísse ou aprofundasse as discussões sobre as finalidades que pretendia trabalhar. Talvez o fato de a docente realizar tais atividades mais movimentadas, que envolviam músicas, dinâmicas e brincadeiras já no início da manhã, potencializasse a agitação da turma, por essa possuir tal característica. Ou seja, apesar de as atividades serem interessantes, do ponto de vista de se tratar de uma turma predominantemente da educação infantil e início do primeiro ciclo, sua realização era comprometida no desenrolar das interações entre alunos e professora. Aqui levantamos a questão de não haver um modelo único de atividades e estratégias didáticas, de modo geral, mas da necessidade de essas atividades e estratégias serem adequadas em função do ritmo e das características de cada turma, uma vez que esses são aspectos que *inter-agem* na sala de aula com a mediação docente.

Outras atividades para toda a turma, mas que tiveram atendimento coletivo alternado com atendimento individual, foram realizadas pela professora Lívia em 3 aulas, no que diz respeito às atividades voltadas ao ensino da leitura e da escrita. Foram atividades que exploraram a ordem alfabética com fichas de letras, atividade de ditado e de formação de palavras com alfabeto móvel, nas quais todas as crianças participaram. No curso dessas atividades, a professora Lívia solicitou aos alunos com distintos níveis de escrita que realizassem tarefas distintas, tais como identificação das letras do alfabeto, formação de palavras e frases.

Além disso, a professora Livia tinha a preocupação de organizar suas atividades de acordo com determinada temática estudada, de modo sequenciado, o que favorecia o sentido das mesmas para as crianças. Assim, muitas atividades diferenciadas realizadas ao longo das jornadas de aula da professora eram referentes às temáticas trabalhadas coletivamente.

Uma característica da forma de mediação desta professora era retornar frequentemente as questões para os alunos responderem, não indicando diretamente a resposta, embora isso também tenha ocorrido em alguns momentos. Além disso, por vezes, a professora pediu que os alunos fossem ao quadro escrever como sabiam as palavras ou frases das atividades, possibilitando a correção coletiva das mesmas pelas crianças. O erro, nesses casos, eram tomados como fonte de aprendizagem e ensino mútuo pela professora, como podemos ver no trecho que se segue, da aula 3:

P – Agora Diego acertou!! Será que ele consegue escrever o nome “bola”? Vamos ver se Diego consegue!

A – Bola.

P – Não, sobre não, vamos ver se Diego vai conseguir escrever o nome bola!! Diego escreva aqui o nome bola [P entrega o giz para a criança escrever no quadro]. Quando a gente diz “bo”, é o quê?

[Diego escreve b-o]

P – Cadê? Ele fez o “bo”; cadê o “la”, Diego?

[A criança acaba de escrever]

P – Muito bem!! Bola. Diego acertou!! Agora vai ser... quem está com a letra “c”? [...]

As crianças, assim, continuaram seguindo-se no quadro, escrevendo e sendo corrigidas, ora pela professora, ora pelas outras crianças, nos casos em que havia algum erro. Nesses momentos, a professora tinha como estratégia de ensino revisar “famílias silábicas” da sílaba em questão, ou regras ortográficas já vistas etc. Tais episódios ocorreram com frequência, tanto nas atividades realizadas

e corrigidas coletivamente, como naquelas feitas individualmente ou em duplas. Em atividade de preencher cruzadinha em duplas, segue o que fora anotado no diário de pesquisa na mesma aula:

Henrique e Edeilson fazem juntos a atividade (ambos do 2º ano). Ao escrever bicicleta, na cruzadinha, o primeiro escreve ‘biciqeta’ e o segundo ‘bicicreta’. P intervém e corrige, fala pra trocar o r pelo l, ressalta o som da sílaba cle. Edeilson corrige o seu observando o do colega. Escrevem depois ‘trei’, no lugar de trem. A professora escreve a ‘família’ no quadro: “am-em-im-om-um”. Edeilson observa e identifica o que deve colocar, substitui então o i pelo m, na palavra. Isabela e Isabel (2º ano) fazem juntas também. Escrevem trei e têm dúvidas na sílaba co, de barco, colocam a letra q para escrevê-la. P escreve família ‘ca-co-cu’ e ‘ce-ci’, logo abaixo, ressaltando o som de co. As alunas percebem seu erro e corrigem. O mesmo acontece com Diego (1º ano).

Assim, se em alguns momentos a professora informava diretamente as respostas para as crianças (como o exemplo da escrita da palavra “bicicleta”), em outros levava-as à reflexão e à autoidentificação dos erros cometidos (como em “trem” e “barco”). Desse modo, essa era uma forma de mediação que perpassava as distintas estratégias docentes para lidar com a heterogeneidade de conhecimentos das crianças – e da qual a professora se valia para promover o ensino e potencializar as aprendizagens.

Assim como a professora Laura privilegiou as atividades diversificadas nas quais as formas de mediação alternavam o atendimento coletivo com o individual, a professora Lívia realizou diariamente essa mesma estratégia de mediação. Na aula 10, por exemplo, a professora passou um ditado de palavras para as crianças, com termos que elas tinham estudado e lido nas histórias trabalhadas na Semana da Consciência Negra. Dividiu o quadro ao meio e a cada grupo de crianças (um deles do pré e 1º ano e outro com alunos do 1º e 2º anos) solicitou a escrita de palavras distintas. As crianças escreveram no caderno as palavras ditadas e em seguida uma delas ia ao quadro escrever para o grupo, momento em que os erros eram corrigidos coletivamente. Assim, a professora conseguia alternar uma atividade geral com a atenção a cada criança, na execução da tarefa.

Muitas vezes, porém, ao realizar atividades diferenciadas, a professora Lívia tinha dificuldades de dar atenção mais próxima a determinado grupo de alunos (por exemplo, os não alfabéticos), uma vez que os demais alunos continuavam demandando sua atenção direta para realizar sua atividade específica. O mesmo ocorreu várias vezes em que a docente tentava dar atenção mais detida aos alunos alfabéticos, mas os menores mantinham solicitação frequente de sua atenção. Esse é um desafio para qualquer professor que realize atividades diferenciadas em sua turma. Nesse sentido, alternar atividades que as crianças já consigam realizar com autonomia, permitindo que o docente se concentre no apoio a outro grupo de crianças, é uma estratégia interessante que vimos ser realizada com frequência pela professora Laura, por exemplo.

No caso da professora Lívia, algumas vezes as atividades comandadas por ela para serem realizadas por diferentes grupos de crianças exigiam sua presença mais próxima e os alunos tinham dificuldade de realizá-las com maior autonomia. Por exemplo, na aula 7, a professora entregou atividade de preencher frases com palavras para os alunos do 2º ano (e um aluno do 1º ano), outra atividade de formar palavras no quadro com alfabeto móvel para 3 alunos do pré e entregou ficha de atividade para os demais alunos do pré e 1º ano, solicitando que pintassem as sílabas da palavra “foca”. O fato é que a professora teve dificuldades de conduzir as atividades, uma vez que todas as crianças solicitavam seu auxílio frequente, tanto as maiores, como as menores. Isso ocorreu em, pelo menos, 4 das 10 aulas observadas. Nesses casos, a agitação ficava grande na turma, gerando dispersão por parte de alguns alunos no que se refere à realização da atividade. A professora tinha, a princípio, boas estratégias, mas que não bastavam em si mesmas para serem bem realizadas na prática cotidiana.

Apesar das dificuldades enfrentadas, a professora Lívia buscava sempre diversificar suas estratégias e recursos didáticos utilizados, como forma de chamar a atenção e despertar interesse das crianças pelas atividades. Exemplo disso ocorreu na aula 6, quando a

professora organizou diferentes agrupamentos (duplas, trios e grupos) com os alunos, para que brincassem com os jogos de alfabetização do MEC. Aqui, mais uma vez, o fato de a atividade ser distribuída para todos da turma ao mesmo tempo e de representar uma novidade para as crianças gerou muita movimentação na turma. Porém, também ocorreram muitas interações produtivas entre as crianças, no processo dos jogos. Dentre elas, podemos destacar uma na qual a professora mediou diretamente, como segue:

P – [...] Agora vá, sua vez Joel, sua vez, você vai pegar uma de lá. Uma de lá (a criança puxa uma cartela), você pegou o quê?

A – Vela!

P – Não! Aqui é “lam”, “l-a-m”, “lam”, “pi –ão”. O que é que tem dentro de lampião?

A – Mão...

P – Não, o que é que tem dentro de lampião?

A – Mão...

P – Não, rima, mas não é mão não, é outro...

A – Pião! A criança pega a figura do pião. Professora! Tá certo, professora?

P – É o quê? Pião! Muito bem! Oh, se você for ler só essa parte (a professora pega a cartela que a criança puxou no monte e cobre com o dedo a sílaba inicial da palavra lampião). Vai ser o quê? O “p” e o “i”?

A – Pi.

P – O “a” o “o” e o “til”, fica “ão”.

A – Pi-ão.

P – Então você formou a outra dupla! Agora vai ele, você pegou o quê? [...]

Nesse exemplo, a professora dá atenção especial às crianças em hipóteses mais iniciais de escrita, que se encontravam no pré ou 1º ano, na faixa etária de 5 a 6 anos. Em vários momentos a professora revelou preocupação em desafiar as crianças, não permitindo

que elas fizessem apenas o que já dominavam. Nas atividades de leitura individual para a professora, por exemplo, se a escolha dos livros e textos a serem lidos era livre para as crianças, em alguns casos a professora mediava, não consentindo que pegassem sempre a mesma história (ou ficha de leituras). No trecho a seguir temos um exemplo disso:

A – Quero ler estes dois! [aluna aponta pra o alfabeto ilustrado]

P – Este você já sabe, leia este. [P aponta para outra ficha, com palavras de sílabas simples, que a aluna lê com o apoio da zeladora. Após ler a ficha dada pela professora, a menina pega o alfabeto ilustrado e a zeladora continua acompanhando sua leitura – identificação - das letras. Em seguida, a professora retorna e a aluna lê as palavras da ficha para a P]

Dois pontos ressaltamos desse trecho de aula: O primeiro diz respeito à participação da zeladora da escola no acompanhamento da leitura da criança. Acontecimento diário na turma da professora Lívia, assim como muito frequente na turma da professora Laura, era comum que outras pessoas da comunidade contribuíssem nas atividades de classe. A sala de aula e as docentes ficavam abertas a auxílios desse tipo, o que era tratado com absoluta naturalidade, revelando ser algo incorporado às práticas escolares nessas turmas. Tanto as zeladoras quanto as merendeiras, as mães de alunos ou até mesmo ex-alunos das turmas estavam presentes na maior parte das aulas observadas e contribuía de maneira bem integrada com o acompanhamento das atividades das crianças. Muitas vezes, a iniciativa foi das pessoas da comunidade/ equipe da escola, outras vezes, as professoras solicitavam apoio explicitamente dessas pessoas.

Esse é um fato comum nas escolas do campo, observado também em outras pesquisas (FERRI, 1994; PINHO, 2004). Por um lado, demonstra a estreita relação entre escola e comunidade, na qual esta última sente-se parte atuante da escola e vice-versa. Por outro, explicita a necessidade de suporte pedagógico para as/os professoras/es das escolas do campo em suas atividades diárias, tendo em

vista a variedade de agrupamentos, idades e conhecimentos infantis que, muitas vezes, estão presentes em classe.

O segundo ponto que levantamos do referido trecho de aula, trata-se da abordagem metodológica da professora para o ensino da leitura e da escrita, que partia das letras, sílabas e palavras, para apenas depois chegar aos textos – e que coincide também com as práticas de alfabetização da professora Laura. O sentido do ensino a partir das unidades menores da língua (letras, fonemas, sílabas), para depois avançar para o ensino das unidades de sentido (palavras, frases e textos), é preconizado pelo conjunto dos métodos chamados “sintéticos”, nos quais se presume que as aprendizagens das crianças progridem da mesma forma (FERREIRO, 1989; MORAIS, 2012). Assim, a influência dos antigos métodos sintéticos de alfabetização, predominantes no Brasil até a década de 80 (GALVÃO e LEAL, 2005), e que fora desestabilizada pelo forte questionamento proporcionado pelas pesquisas psicogenéticas da língua escrita, ainda se fazia fortemente presente nas práticas de alfabetização das professoras participantes da pesquisa.

Apesar de as professoras focarem o ensino do SEA numa progressão predominantemente linear, que partia das letras, para as palavras e textos, o ambiente de estímulo cotidiano à leitura literária e em diferentes suportes e de gêneros textuais variados, aliado às atividades diárias de apropriação da escrita e o atendimento docente atencioso ao conjunto de alunos que se encontravam nas hipóteses mais iniciais de leitura e escrita, pareciam favorecer a aprendizagem das crianças.

Por outro lado, pelo fato de as professoras participantes de nossa pesquisa organizarem suas práticas de ensino sob influência dos métodos sintéticos de alfabetização, a reflexão sobre o sistema de escrita ocorria tanto por parte das próprias crianças como também era bastante favorecida pelas docentes. Como vimos, as atividades de apropriação do SEA ocorriam diariamente, e não se diluíam em atividades apenas com textos para alfabetizar.

Nesse sentido, o atendimento específico aos alunos com maior dificuldade ou com menor nível de apropriação do SEA, observado nas práticas das duas professoras, contribuía para que as crianças tomassem contato e refletissem cotidianamente sobre como notar a pauta sonora das palavras, e estabelecer as relações letra-som, dentre outros conhecimentos sobre as propriedades do SEA.

Ao contabilizar as aulas em que ocorreu um atendimento específico das duas professoras para alunos de diferentes níveis de escrita, identificamos os seguintes dados, conforme exposto no quadro abaixo:

Quadro 2. Atendimento docente conforme o nível de apropriação do SEA

ATENDIMENTO DOCENTE CONFORME O NÍVEL DE APROPRIAÇÃO DO SEA		
CATEGORIAS/TOTAL DE AULAS	P LAURA (12 AULAS)	P LÍVIA (10 AULAS)
Atendimento docente específico aos alunos não alfabéticos	12	5
Atendimento docente específico aos alunos alfabéticos	8	9

Fonte: As autoras, baseadas em Sá (2015).

O quadro acima indica-nos que o foco do acompanhamento mais específico da professora Laura ocorreu com os alunos não alfabetizados, ou aqueles que se encontravam em fase de apropriação conceitual do SEA. Em todas as aulas verificamos que a professora atendeu, com atividades específicas e acompanhando diretamente, os alunos das hipóteses mais iniciais de escrita. As formas de mediação, nesses casos, alternaram-se entre o atendimento individual e o coletivo, ao conjunto de alunos de níveis de escrita aproximados.

No caso da professora Lívia, ela expressou também a preocupação em acompanhar detidamente o grupo de crianças que se encontravam em vias de consolidação da leitura e da escrita, em momentos quase diários nos quais a docente atendia individualmente as crianças alfabéticas, mas que realizavam ainda muitas trocas de letras na escrita e apresentavam dificuldades na leitura de palavras com composição silábica variada.

De todo modo, as duas professoras organizaram diariamente momentos em sua rotina didática para dedicarem-se aos grupos de alunos que julgavam com mais necessidade de acompanhamento próximo, o que demonstra atenção à heterogeneidade do grupo e preocupação com o avanço de suas aprendizagens. Tais estratégias de atendimento alternavam o acompanhamento coletivo de pequenos conjuntos de alunos com o acompanhamento individual dos mesmos.

Além dessa dimensão mais voltada à apropriação da escrita pelas crianças, as professoras participantes também realizaram práticas diárias de letramento (com foco na leitura de textos e livros literários), que favoreciam a contextualização do ensino da escrita e davam sentido à sua aprendizagem.

A ênfase no letramento pela professora Laura expressava-se no empréstimo diário de livros literários (de livre escolha pelas crianças) e em sua leitura para a professora no dia seguinte. Nesses momentos, a professora tinha a preocupação de recuperar o sentido das histórias lidas, fazendo questões orais de identificação explícita no texto, como também de inferência. As crianças se envolviam com alegria nessas atividades, e como já era uma prática rotineira, todas elas escolhiam os livros que levariam para lerem em casa, ao final da aula. Os livros ficavam todos expostos no “Cantinho da leitura” e, ao longo das jornadas de aula, foi também frequente a mobilização das crianças para fazerem leituras em duplas ou individualmente, ao término das atividades de classe.

No caso da professora Lívia, a leitura frequente de histórias pela docente revelava boas estratégias de leitura, antecipando sentidos do texto, confrontando com conhecimentos das crianças, provocando

suspense e expectativa no desenrolar da história. Geralmente, também, a professora retomava as antecipações feitas pelas crianças ao término da leitura, destacando em que elas tinham acertado ou não, e ressaltando outras possibilidades de escrita. Os aspectos estéticos das obras eram, contudo, pouco explorados, com exceção dos poemas com rimas, nos quais a professora chamava a atenção dos alunos para essa característica.

A professora Lívia também tinha a preocupação de recuperar sentidos morais e comportamentais das histórias, comparando com situações do dia a dia e com as relações que os alunos estabeleciam entre si. Como era uma turma bastante agitada, com muitos episódios de brigas entre as crianças, a docente aproveitava esses momentos para também refletir sobre isso. Em alguns dias, as leituras de histórias foram sem finalidade explicitamente didática, mas como momento de deleite, privilegiando a fruição literária. Em outros momentos, as histórias tinham relação com as atividades ou projetos vivenciados, contribuindo para a contextualização do ensino.

Nesses momentos, as professoras envolviam toda a turma, favorecendo a unicidade da classe, na contramão da fragmentação do ensino que as multisséries muitas vezes ocasionam. Nesse sentido, a preocupação em lidar com a heterogeneidade de conhecimentos da turma era vinculada à necessidade de integração da turma, que diz respeito à existência também de homogeneidades, quanto aos objetivos pedagógicos mais gerais, às temáticas trabalhadas e à própria composição das turmas (nos aspectos sociais, econômico-produtivos, culturais e familiares).

Quanto a este último aspecto, vale destacar que a maioria dos alunos das duas turmas eram parentes entre si (irmãos, tios ou primos uns dos outros). Essa característica promovia certa homogeneidade às turmas, que já se conheciam e tinham convívio diário antes mesmo de entrar na escola, o que frequentemente contribuía com o trabalho docente, no que diz respeito à integração da turma.

Assim, ao terem que lidar com ampla heterogeneidade de aprendizagem das crianças, as professoras tinham como pano de fundo

um aspecto auxiliar, que era a homogeneidade social e cultural das crianças de suas turmas. A integração família-escola e escola-comunidade expressavam tal homogeneidade, contribuindo de maneira auxiliar (mas não determinante) nas práticas docentes voltadas à heterogeneidade.

Considerações finais

No que se refere ao acompanhamento docente nas turmas multisseriadas investigadas, assim como Tuboiti (2012), percebemos que as professoras organizavam suas aulas focadas em três esferas: individual, grupal e coletiva. Assim, enquanto acompanhavam, por exemplo, um conjunto de alunos que realizava, com o suporte docente, uma atividade coletiva, outro conjunto de alunos realizava atividades individuais ou em grupo/duplas. Em outros momentos, todos realizavam atividades individuais, porém diferenciadas, e as docentes acompanhavam prioritariamente determinado conjunto de crianças. Em situações em que todos se reuniam em pequenos grupos, na maior parte para jogos de alfabetização, as docentes alternavam seu acompanhamento entre os grupos das crianças não alfabéticas e as já alfabéticas.

No caso da professora Laura, a docente equacionava as atividades propostas para determinado grupo de alunos, de modo que eles pudessem realizá-las com autonomia, enquanto a professora privilegiava sua mediação mais aproximada a outro grupo de alunos. Os alunos estavam habituados a essa estratégia docente e a professora conseguia dar o suporte necessário ao grupo que desejava, sem muitas interrupções por parte dos demais alunos. Esses, por sua vez, tiravam suas dúvidas entre eles mesmos, e frequentemente a professora solicitava que algum aluno cumprisse o papel de tutor de outros, auxiliando nas atividades enquanto ela se ocupava de outras atividades.

A professora Laura possuía formação inicial em magistério nível médio, apenas, e, conforme nos informou em sua entrevista inicial, a maioria das formações continuadas que realizou não teve o ensino em turmas multisseriadas problematizado como temática. Assim, seus vinte anos lecionando em turmas multisseriadas e os saberes experienciais advindos de sua prática (TARDIE, 2002) e da reflexão docente sobre ela parecem ter-se constituído como relevantes fatores (se não, os determinantes) das estratégias de tratamento da heterogeneidade de aprendizagens em leitura e escrita desenvolvidas pela docente. A diferenciação, componente basilar do fazer pedagógico da professora, parece ter sido incorporada ou desenvolvida como *habitus* em seus saberes-fazeres (*Idem, Ibidem*; CHARTIER, 2000).

A professora Livia, jovem pedagoga e com menos tempo de experiência docente que a professora Laura, desenvolvia estratégias para lidar com a heterogeneidade dos alunos muito semelhantes, em sua forma. Porém, em algumas situações em que a professora designava atividades diferenciadas para cada grupo de alunos, as crianças tinham dificuldades de realizá-las com autonomia, solicitando o apoio docente com frequência. Daí dois aspectos levantamos para a reflexão: primeiro, o nível de desafio proposto pelas atividades a serem realizadas com autonomia pelas crianças deve ser compatível com o que elas podem realizar em ajuda-mútua; e, segundo, o desafio da apropriação, pelas crianças, da cultura escolar e, particularmente, da organização das atividades por grupos de alunos implica alternância do atendimento docente.

Se alguns limites - de ordem pedagógica - no tratamento da heterogeneidade pelas professoras desta pesquisa foram pontuados (relacionados, por exemplo, à influência dos métodos sintéticos de alfabetização em suas práticas), os resultados gerais deste estudo reforçam a ideia acerca da importância (da manutenção) das escolas do campo e reiteram suas possibilidades pedagógicas. Além disso, ressalta a importância de que outros estudos em turmas multisseriadas investiguem as estratégias de tratamento da

heterogeneidade realizadas pelos professores – a fim de problematizar seus possíveis limites e/ou contribuições.

Referências

ANICETO, Rosemeri de Almeida. *Entre discursos e práticas nos ciclos de aprendizagem: as representações sociais dos professores*. Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE. 2011. (Dissertação).

BRAINER, Margareth. *Ensino de leitura e de escrita para crianças em processo de alfabetização: saberes e práticas docentes*. Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação, UFRJ. 2012. (Tese).

BRASIL, Ministério da Educação. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Caderno de Avaliação. Brasília: DE, 2012.

CHARTIER, Anne-Marie. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2000.

CRUZ, Magna C. S. *Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2012. (Tese).

CRUZ, Magna C. S. *Alfabetizar letrando: alguns desafios do 1º ciclo no ensino fundamental*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

FERREIRO, E. A escrita antes das letras. In: SINCLAIR, H. (org.) *A Produção de Notações na Criança*. São Paulo: Cortez, 1989. (p. 18-70).

FERRI, Cássia. *Classes Multisseriadas: que espaço escolar é esse?* Florianópolis: UFSC, 1994 (Dissertação).

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. *Educação & Sociedade*. Campinas: v. 23, n. 80, set./2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação & Sociedade*. Campinas: v. 28, n. 100, outubro, p. 965-987, 2007.

GALVÃO, Andréa; LEAL, Telma Ferraz. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as). In: MORAIS, Artur; ALBUQUERQUE, Eliana; LEAL, Telma Ferraz (org.). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

HAGE, Salomão; BARROS, Oscar. Currículo e Educação do Campo na Amazônia: Referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo. *Espaço do Currículo*, v. 3, n. 1, p. 348-362, mar./set. 2010.

HAGE, Salomão. *Escolas rurais multisseriadas e os desafios da Educação do Campo de qualidade na Amazônia*. 2011. Disponível em: <http://www.slideshare.net/curriculoemmovimentopara/escolas-rurais-multisseriadas-e-os-desafios-da-educacao-do-campo-de-qualidade-na-amaznia-salomo-mufarrej-hage>

MORAIS, Artur Gomes. *Sistema de Escrita Alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MULRYAN-KYNE, C. The grouping practices of teachers in small two-teacher primary schools in the Republic of Ireland. *Journal of Research in Rural Education*, v. 20, n. 17, 2005.

OLIVEIRA, Solange Alves. *Progressão das atividades de língua portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens: um estudo da prática docente no contexto dos ciclos*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2010. (Tese).

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Perfil, concepções e práticas pedagógicas de professores que atuam em turmas multisseriadas de escolas públicas de Sergipe. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (online), Brasília, v. 95, n. 241, p. 676-695, set./dez. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/304612686>. Acesso em: 23 nov. 2014.

PINHO, Ana Sueli Teixeira. *A heterogeneidade fundante das classes multisseriadas do meio rural: entre a persistência do passado e as imposições do presente*. Salvador: UNEB, 2004. (Dissertação).

SÁ, Carolina Figueiredo de. *Alfabetização em turmas multisseriadas: estratégias docentes no tratamento da heterogeneidade de aprendizagens*. Recife, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPE. 2015. (Dissertação).

SANTOS, Patrícia; SOUZA, Maíra do Rosário S. As dificuldades no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita e o fracasso escolar em classes multisseriadas. *I Seminário Internacional de Educação do Campo da UFRB*. 2013. (CD-ROM).

SILVA, Ilsen Chaves. *Escolas Multisseriadas: quando o problema é a solução*. Lages, 2007. (Dissertação).

SILVA, Nayanne Nayara Torres da. *O tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos alunos sobre a leitura e a escrita: saberes e práticas de professoras alfabetizadoras*. Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, UFPE. Caruaru. 2014. (Dissertação).

SILVEIRA, Renata da Conceição. *A heterogeneidade no último ano do ciclo de alfabetização e as estratégias docentes para o ensino de produção de textos*. Recife, Programa de Pós-graduação em Educação, UFPE. 2013. (Dissertação).

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TUBOITI, Nair Cristina da Silva. *Grupos áulicos: da organização do cotidiano da sala de aula ao direito a aprendizagem*. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2012. (Dissertação).

5

AGRUPAMENTOS EM SALA DE AULA

Estratégias docentes para lidar
com a heterogeneidade em Lagoa dos Gatos

Ângela Adelaide de Andrade Silva
Telma Ferraz Leal

Neste artigo, apresentamos o relato de parte de uma pesquisa que teve como objetivo investigar as estratégias docentes de agrupamento de estudantes para a realização de atividades na alfabetização, comparando uma turma em que a heterogeneidade é assumida como princípio de enturmação (multisseriada) e outra turma cujo princípio de enturmação é o tempo de escolaridade (ciclada), na cidade de Lagoa dos Gatos-PE.

Tal objetivo é de extrema relevância porque lidar com a diversidade de estudantes em sala de aula, garantindo a aprendizagem de todos, nem sempre é fácil para os docentes. Para Sá (2015), ao defendermos um tratamento adequado das heterogeneidades de aprendizagens das crianças pelos professores, não podemos entender esse problema como de simples “solução técnico-pedagógica”. Segundo Leal (2005, p. 91), uma das habilidades mais difíceis e relevantes que precisam ser desenvolvidas pelos professores é a de identificar as necessidades de cada aluno e atuar com todos ao mesmo tempo.

No âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização, esse foi um dos temas tratados com bastante ênfase, considerando-se tanto a heterogeneidade presente nas turmas organizadas em regime de ciclos quanto a que se apresenta nas turmas que obedecem a uma estrutura multisseriada, característica das escolas do campo.

No caso das turmas multisseriadas, esse modo de organização tem sido objeto de muitos debates e requer reflexões mais aprofundadas sobre a realidade da educação que ocorre em regiões rurais, partindo-se do princípio de que a educação do campo é um direito. Desse modo, é um dever do Estado proporcioná-la de forma a promover aprendizagens. Se ela é pública, então precisa ser garantida com recursos públicos, professores públicos, escolas públicas.

No âmbito do ensino público, as docentes utilizam-se de diferentes estratégias para oferecer resultados favoráveis no que diz respeito à alfabetização. A análise da prática docente, considerando-se o tema em destaque, é fundamental, pois,

a essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem. Ou seja, é conhecimento técnico prático de como garantir que a aprendizagem se realize em consequência da atividade de ensinar. Envolve, portanto o conhecimento do objetivo, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade seja transformada enquanto realidade social. Isto é, a aprendizagem precisa ser compreendida enquanto determinada por uma realidade histórico-social (PIMENTA, 1995, p. 61).

Desse modo, foi realizada uma pesquisa de campo com uma abordagem qualitativa, com observações das aulas e entrevistas com as professoras, no município de Lagoa dos Gatos, em Pernambuco, para elaboração de quadros comparativos entre as turmas, para efeito de análise.

A pesquisa teve como objetivo investigar as estratégias de agrupamento dos alunos de turmas multisseriada e ciclada de escolas públicas de Lagoa dos Gatos. Os dados das duas turmas foram

comparados. Assim, buscamos analisar e comparar as práticas pedagógicas das professoras, objetivando investigar as aproximações e os afastamentos quanto à organização dos grupos das atividades.

A heterogeneidade no campo e na cidade: reflexões sobre condições de ensino e de aprendizagem

No espaço brasileiro, os educadores vêm expressando/revelando descontentamento no que se refere à formação do sujeito do campo. Na esfera educacional, esses descontentamentos evidenciam as desigualdades entre campo e cidade, que culminam, dentre outras coisas, no fechamento de escolas rurais, acarretando o deslocamento dos estudantes para escolas distantes de suas comunidades.

Os educandos, ao serem matriculados na cidade, enfrentam um deslocamento extenso e desrespeitoso para se manterem na escola. Além disso, ao se impor que os sujeitos do campo estudem na cidade, não se considera que o sujeito do campo tem necessidades específicas, as quais demandam práticas pedagógicas que valorizem o seu ambiente, suas culturas e práticas organizativas e educativas. Não considerar tais peculiaridades é induzir uma relação excludente, sem respeito às especificidades dos sujeitos ali inseridos. Aqui, é preciso introduzir a citação que vem a seguir.

O tratamento específico da educação rural teria, pois, dois fundamentos: a condição carente do homem do campo ou sua pobreza econômica, e em contraste, sua riqueza cultural (ARROYO, 1992, p. 3).

Para entender a educação do campo, é necessário analisar como ela se caracteriza. Uma das questões a ser levantada é que ela requer uma aproximação com a comunidade, de modo a contemplar, no currículo, temáticas próprias da cultura e da vida cotidiana e econômica dessa comunidade. Outra questão é que, muitas vezes, as distâncias entre as casas e a quantidade de moradores levam à

criação de unidades escolares pequenas. Consequentemente, poucos estudantes compõem cada etapa de escolaridade. Essa característica induz à criação de classes multisseriadas, ou seja, turmas compostas por estudantes de várias etapas de escolarização.

As desigualdades entre campo e cidade se revelam, dentre outros aspectos, pela falta de investimento em vários setores sociais, dentre eles, a própria escola. Nas escolas do campo, geralmente há espaços precários, pois faltam recursos para garantir boa infraestrutura, assim como problemas na efetivação de professores concursados em cada município, além de péssimas condições de trabalho dos professores.

Há, ainda, poucas iniciativas de formação continuada para os professores com foco na Educação do Campo. Desse modo, haveria uma tendência a que a educação do campo fosse uma reprodução do ensino urbano, com as mesmas metodologias, práticas, mesma organização e mesmos conteúdos. Questionamos, no entanto, se é isso que acontece nas escolas do campo. Por isso, é preciso desenvolver pesquisas e reflexões sobre as especificidades dessas escolas.

Um dos aspectos importantes a serem enfocados é o das estratégias para lidar com as turmas heterogêneas, que são tão comuns nesse espaço. Segundo Arroyo (2010), as questões relativas ao tratamento da heterogeneidade podem originar possibilidades de trabalho pedagógico.

A discussão sobre a heterogeneidade começou a se intensificar a partir da implantação dos ciclos de aprendizagem, pois, com o regime de ciclos, o tratamento das aprendizagens dos educandos se tornou diferenciado. Se, antes, no sistema de seriação, os alunos que não atingissem o nível de aprendizagem exigido pelo padrão da escola eram reprovados, com o sistema dos ciclos isso começou a mudar e as reprovações diminuíram. A proposta era de que houvesse, sobretudo entre anos de estudo no interior do ciclo, ações para possibilitar que os educandos pudessem prosseguir formalmente os estudos, com acompanhamento especial. Assim, se difunde uma perspectiva em que a aprendizagem se dá de maneira

formativa, partindo-se do ponto de vista de que a reprovação apenas condiciona o aluno a um sistema retrógrado e excludente.

A aprovação/reprovação no regime seriado tinha centralidade nas relações entre professores, alunos e pais, sendo o foco das preocupações não a aprendizagem, mas as notas obtidas, o número de pontos ou o conceito necessário para “passar”. Os resultados das avaliações, tratados sem articulação com o processo de ensino, não se constituíam em “subsídios para definição de diretrizes e procedimentos de ação”. Faziam parte, na verdade, de um ritual que ocupava muito tempo e era improdutivo quanto à garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes (SOUSA, 2007). As avaliações, portanto, serviam apenas como tentativas de homogeneização dos estudantes quanto ao tempo e ritmo de aprendizagem.

O sistema de notas baseado nos resultados de aprendizagem dos alunos se caracterizava, desse modo, como instrumento de controle adaptativo de condutas educacionais e sociais, com o intuito de medir as aprendizagens, punindo o aluno desobediente, com baixos conceitos, reprovando-o e convencendo-o de que ele é incapaz de adaptar-se à escola e aos padrões regidos pelo sistema escolar... Tais padrões buscavam a uniformização e o apagamento das diferenças.

Em contraposição a tal modo de ação pedagógica, emergiu um novo modo de conceber a realidade “escola”, partindo-se do princípio de que, para que práticas educacionais efetivamente repercutam na aprendizagem dos alunos, é preciso desenvolver um conjunto integrado de medidas, políticas de formação continuada, voltadas para o tratamento da heterogeneidade, com suporte pedagógico, planejamento coletivo, melhores condições salariais, dentre outras. Isso requer uma nova forma de conceber a escola.

Nessa nova concepção, a escola é uma instituição de ensino, dentro de um contexto que se constitui como um espaço de convivência social, que influi na formação da cidadania. Conforme Bueno (2001), a escola é um centro de referência pessoal que marca os sujeitos que por ali passam. Nesse ambiente existem diferentes tempos e

espaços socioculturais, sendo um deles a sala de aula. A esse respeito, Silva (2012, p. 6) afirma que:

Os alunos agrupados em uma mesma sala de aula, apesar de terem, geralmente, a mesma idade ou idades próximas, não aprendem as mesmas coisas, da mesma maneira e no mesmo momento. Como cada aluno é um indivíduo diferente do outro, um ser único, que vivencia experiências extraescolares distintas, é impossível existir uma sala de aula homogênea.

Indo contra a ideia de que os alunos precisam ser organizados em classes homogêneas, acreditamos que a interação entre crianças com diferentes níveis de conhecimento em uma mesma atividade pode promover aprendizagem de diferentes formas, pois aquelas que ainda não alcançaram o nível de conhecimento desejado para realizar a atividade proposta podem ter a oportunidade de enfrentar desafios com o apoio de colegas mais experientes. Segundo Silva (2008, p. 53)

Para o agrupamento dos alunos, é preciso considerar as diferenças das aquisições de conhecimentos e experiências dos alunos com a língua escrita. Essas diferenças, comuns em todas as salas de aula, indicarão para o professor quais atividades podem ser realizadas por todos os alunos ao mesmo tempo, pois envolvem habilidades que todos dominam, e quais precisam ser realizadas por meio de orientações específicas para grupos diferenciados.

Para garantir aprendizagem a todos os estudantes, é necessário que o professor esteja atento aos níveis de conhecimentos dos seus alunos, considerando as dificuldades de cada aluno especificamente.

O sistema de ciclos emergiu, como já dito anteriormente, como uma defesa à necessidade de se considerar essa heterogeneidade e de atuar com todos os estudantes de modo a promover aprendizagens sem recorrer à exclusão dos alunos da escola. No caso das turmas multisseriadas, esse fenômeno é ainda mais visível, pois

a heterogeneidade quanto aos conhecimentos escolares é ainda mais marcante.

Diferentes estratégias didáticas podem ser realizadas para garantir a aprendizagem, considerando-se a heterogeneidade. No entanto, nem sempre esse pressuposto é tomado como ponto de partida na prática docente. Na realidade, há as pedagogias visíveis e as invisíveis. De acordo com Bernstein (1996), a pedagogia visível é aquela cujo foco está no desempenho dos alunos. Já nas pedagogias invisíveis, o foco está nos processos internos, cognitivos, linguísticos, afetivos, motivacionais. Elas não estão centradas na ênfase de avaliar o desempenho dos alunos com o objetivo de comparar um aluno a outro, conforme um padrão externo, mas buscam acompanhar os alunos e promover aprendizagem de todos.

A organização das escolas em ciclos está embasada nessa teoria das pedagogias invisíveis. O aluno é considerado o centro do processo de ensino-aprendizagem. As diferenças nos níveis de aprendizagem devem ser levadas em consideração, e há uma valorização do processo de aprendizagem, em relação ao desempenho dos alunos.

Para Mainardes (2006), a transição da pedagogia visível (série) para uma pedagogia invisível (ciclos) é uma mudança de código. O autor acredita que na prática ainda faltam alguns requisitos para implementação dos ciclos de forma mais participativa e democrática, com o aperfeiçoamento dos professores para lidar com as heterogeneidades dos alunos em sala, mudanças na gestão das escolas e a consolidação de perspectivas de aprendizagem mais abrangentes e formativas.

Sousa (2007) afirma que a implantação dos ciclos, ao prever uma organização do trabalho escolar em novas bases, supõe tratar o conhecimento como processo, ou seja, foca na construção da formação dos alunos, como sujeitos de ação, construindo significados com base nas relações que estabelece com o mundo. Nesse sentido, a autora afirma que

o horizonte que se impõe com ciclos é a construção de uma escola de qualidade para todos, para o que também se impõe uma nova organização do trabalho escolar, capaz de provocar uma transformação na cultura classificatória e seletiva hoje dominante no sistema escolar (SOUSA, 2007, p. 35).

Conforme Leal (2012), o regime de ciclos nos oferece possibilidades de repensarmos os tempos escolares, do modo a encontrarmos formas diversificadas de abordar os conhecimentos, rumo a um ensino mais problematizador. Nesse sentido, a forma de organização dos ciclos pressupõe uma estrutura diversificada, com abrangência em várias áreas do ensino, numa perspectiva de formação do educando, durante o processo educativo, de uma maneira mais formativa, com acompanhamento no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

No caso das escolas que funcionam em zonas rurais, uma das especificidades, como já foi dito, é de possibilitar o convívio, em sala de aula, de pessoas de diferentes faixas etárias e etapas de escolaridade, pois prevalecem as formas de enturmação multisseriadas. Além disso, no campo, o convívio social e a relação com a natureza contribuem para a formação de uma identidade cultural diferenciada das áreas urbanas.

Com isso, a proposta curricular para o espaço do campo deve ser construída de maneira que favoreça o acesso a conhecimentos e habilidades que se constituam como direitos de aprendizagem gerais, comuns a todas as escolas brasileiras, e específicos, com temas que tragam a realidade do campo, a fim de auxiliar os alunos na relação entre o formal e a realidade vivenciada. Desse modo, ganham destaque, por exemplo, as atividades extraclasse, com projetos que viabilizam a aprendizagem das crianças na interação com a comunidade, fora dos muros escolares, sob orientação do professor, para contemplar variados eixos do ensino.

Considerando as discussões anteriores, podemos partir do ponto de vista de que a escola é um espaço plural, que, além de informar,

ajudar a construir conhecimentos e a desenvolver habilidades, também é espaço de construção de identidades. A escola, portanto, é um espaço de convivência, desenvolvimento e aprendizagem na e para a vida (BRASIL, 2012, p. 11).

Consideramos que, no Ciclo de Alfabetização, assim como nas demais etapas escolares, uma postura político-metodológica de articulação entre as práticas sociais e a prática escolar precisa ser atuada, favorecendo a articulação entre a escola e a realidade dos alunos. Esse tipo de prática valoriza os diferentes saberes das crianças construídos nas comunidades e nas famílias, contribuindo para sua identificação cultural, social e política. Tal tipo de prática requer escolhas e prioridades de conteúdos no cotidiano da escola, implicando em uma nova organização do tempo pedagógico.

Nessa organização do tempo definimos quais são as prioridades, de modo a favorecer aprendizagens significativas, rompendo com as tendências que impõem excesso de conteúdo e pouca profundidade (LEAL; PINTO; 2013, p. 9).

Assim, partimos da ideia de que se devem levar em consideração as experiências sociais da comunidade como fator propulsor para definir as prioridades, com a intenção de favorecer as capacidades de ação individual e coletiva dos educandos, no âmbito de atividades que envolvam a interação dos alunos com a comunidade. Com isso, o trabalho de alfabetização exige dos professores que reúnam saberes específicos das disciplinas, saberes pedagógicos, práticos e atitudinais.

Sá, Leal e Mesquita (Brasil, 2012), ao discutirem sobre o currículo da alfabetização nas escolas do campo, enfatizam que o trabalho docente é complexo e evidencia abertura para o trabalho em contextos de diversidade, objetivando respeitar as individualidades, organizações e lutas coletivas das comunidades rurais. Tal pressuposto, na realidade, pode ser aplicado também a outros contextos de ensino. O professor, segundo esses autores, precisa estimular a autoestima dos alunos, orientar as atividades de sala, atuar como mediador entre o conhecimento científico e o cotidiano, analisar e

retomar ações pedagógicas de acordo com as necessidades dos alunos, além de contextualizar conteúdos programáticos, relacionando teoria e prática, pois

Educação como ato de conhecimento [...] corresponde à experiência com o conhecimento científico e com a cultura, tanto sua construção cotidiana e os diferentes saberes populares, como a produção historicamente acumulada pela sociedade (BRASIL, 2012, p. 15).

Segundo Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), no espaço escolar, a convivência com distintas formas de cultura favorece uma construção contínua de acordos e “fabricações”, que possibilitam a dinâmica de sua existência. Para os autores, o espaço escolar favorece e abrange diferentes formas de cultura que possibilitam a articulação entre saber técnico e relação social, com práticas educativas que pressupõem uma dinâmica nas diferentes relações. Desse modo,

a inserção das crianças em práticas de leitura e escrita significativas, com textos de diferentes gêneros que contivessem unidade temática, coerência, coesão (ao contrário das antigas cartilhas) e sentido no contexto social e cultural mais amplo - visando o desenvolvimento do letramento, seria um destes aspectos; e a alfabetização, tida como a apropriação do sistema alfabético, também teria suas particularidades (SÁ, 2015, p. 38).

A inserção das crianças nas práticas educativas, no contexto da leitura, escrita, abrangendo os diferentes gêneros, possibilita a compreensão e a apropriação por parte dos alunos de uma maneira mais emancipadora de estar no mundo, quando tratadas de forma contextualizada e por meio de diferentes estratégias de ensino. Ao mesmo tempo, os conhecimentos da tecnologia da escrita, e aqui, mais especificamente, do nosso sistema notacional, são fundamentais para que tais estudantes, de fato, possam lidar com os textos de modo autônomo, participando dos diferentes espaços sociais em que a escrita se faz presente.

Esse modo de perceber a alfabetização possibilita o acesso à aprendizagem de forma mais aproximada das experiências extraescolares dos estudantes e, ao mesmo tempo, busca a garantia de direitos de aprendizagem básicos, como o da leitura e o da escrita. Para que, na prática, tal concepção de alfabetização seja concretizada, é preciso desenvolver um processo pedagógico dinâmico, diversificado, abrangente, que dê conta dos diferentes tipos de heterogeneidades / homogeneidades discutidas nos tópicos anteriores.

Metodologia de produção dos dados da pesquisa

Para discutirmos o tema proposto neste capítulo - as estratégias docentes de agrupamento de estudantes para a realização de atividades na alfabetização-, fizemos levantamento bibliográfico, análise dos relatórios de observação (de 10 aulas de uma professora de uma turma multisseriada e de 10 aulas de uma professora de uma turma ciclada) e entrevistas com as duas professoras acompanhadas.

As observações foram realizadas por integrantes do grupo de pesquisa que desenvolvia o Projeto de Pesquisa “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação de professores e impactos sobre a prática docente”. Houve o cuidado de gravar todas as observações, além de fazer descrições em diário de campo, no qual foram listadas as atividades, bem como os procedimentos das professoras e suas atitudes no decorrer das aulas. Foram elaborados relatórios com um roteiro de observação das aulas, contendo as seguintes informações: número de observação/aula, data, professora, escola, turma, número de alunos, início da atividade (hora), atividade realizada, forma de condução da professora, eixo de ensino, eixo da língua portuguesa trabalhado na sala e transcrição das aulas.

Além da observação, outro instrumento utilizado para a produção dos dados foi a entrevista. Todas as entrevistas foram gravadas, com o intuito de facilitar a análise dos resultados. Foram entrevistas semiestruturadas aplicadas às duas professoras, contendo as seguintes perguntas:

Perguntas abertas:

- A senhora conseguiu executar tudo que planejou para essa aula?
- O que tinha sido planejado e não foi possível realizar?
- Por que a senhora acha que não deu tempo?
- Quais foram seus objetivos para essa aula?
- A senhora acha que conseguiu alcançar o que tinha proposto?
- As estratégias planejadas foram suficientes para atingir os objetivos?
- Que tipo de estratégia a senhora geralmente usa na aula pra conseguir atingir esses objetivos?
- A senhora acha que os estudantes gostaram da aula?
- A senhora acha que eles gostaram mais de que atividade?
- Por que a senhora acha que eles gostaram mais dessa parte?
- Como é que a senhora avalia a participação deles nessa aula, especificamente?
- Quais foram as principais dificuldades na realização das atividades planejadas?
- A senhora acha que conseguiu que todos os alunos participassem da aula? Por quê?

Como o objetivo da pesquisa foi investigar as estratégias de agrupamento dos alunos de turmas multisseriada e ciclada de escolas públicas de Lagoa dos Gatos, os dados das duas turmas foram comparados. Assim, buscamos analisar e comparar as práticas pedagógicas das professoras, buscando investigar as aproximações e os afastamentos quanto à organização dos grupos das atividades.

Os sujeitos da pesquisa foram duas professoras da rede municipal em Lagoa dos Gatos, uma da turma multisseriada e a outra da turma ciclada, conforme descrição do Quadro 1.

Quadro 1. Perfil das docentes investigadas

MUNICÍPIO	ANO MULTISSERIAÇÃO	QUANTIDADE DE ALUNOS	ABREVIATURA	FORMAÇÃO	TEMPO DE CARREIRA EM ANOS	RELATÓRIOS ANALISADOS
Lagoa dos Gatos	3	28	P1	Magistério	X	10
Lagoa dos Gatos	Multisseriado	18	P2	Magistério	23	10

Fonte: As autoras.

Contextualização da prática das professoras

Como exposto no tópico anterior, a turma da professora do 3º ano (ciclado) era formada por 28 alunos. Apesar de a turma ser numerosa, a professora demonstrou controle em sala, pois, durante o período de observações, as aulas foram conduzidas de forma que as crianças participaram das atividades e a professora conseguiu desenvolvê-las como tinha previsto. Em relação ao ensino da leitura e da escrita, as situações didáticas foram diversificadas. No Quadro 2, a seguir, podemos visualizar as atividades relativas ao eixo da leitura.

Quadro 2. Atividades e eixos de ensino da professora do 3º ano (ciclada)

ATIVIDADES	EIXOS DE ENSINO
Acolhida/Para casa /Leitura das crianças	Leitura
Acolhida/Para casa /Leitura das crianças	Leitura

ATIVIDADES	EIXOS DE ENSINO
Acolhida/Ortografia (dígrafos)/Artes	Leitura e Análise linguística
Oração/Para casa/Atividade no quadro de ciências/Leitura de palavras	Leitura e Análise linguística (Apropriação do SEA)
Para casa /Leitura das crianças/Ditado	Leitura e Análise linguística (Apropriação do SEA)
Acolhida/Para casa/Leitura de Obras Complementares	Leitura e Análise linguística (identificação do gênero textual)
Acolhida/Para casa/Leitura de um cordel pelos alunos/Atividade de matemática	Leitura
Leitura do livro/Desenho no computador/Para casa	Leitura
Acolhida/Leitura de um livro pela professora / Filme/Para casa	Leitura
Oração/Jogos de alfabetização/Trabalho de religião/Leitura de Obras Complementares	Leitura e Análise linguística (Apropriação do SEA)

Fonte: As autoras.

Nas 10 aulas observadas, a professora da turma do 3º ano trabalhou com o eixo de ensino da leitura. Seu foco central, como pode ser observado, era o desenvolvimento da fluência de leitura, tal como evidencia o trecho de aula transcrito a seguir.

P – Pronto! Vitória Sandriel vai iniciar a história do livro dela e a gente vai ouvir, pra gente entender! Tá certo, Sandriel?

“A arara azul...”

P – Muito bem Vitória! O livro fala sobre o que Vitória?

A ((Vitória)) – Sobre a arara!

P – Sobre a arara? O que você entendeu Vitória, o que você entendeu da história? Vamos Vitória! Ô Vitória você entendeu o que da história da Arara azul?

A ((Vitória)) – Que ela era azul...

P – E a arara azul era uma Ave comum ou uma Ave rara?

A ((Vitória)) – Rara!

P – Ok, Vitória! Seu livro! Joel... Como é o nome do seu livro Joel? (P1)

Percebe-se, nesse trecho, que a professora parecia focar mais a oralização do texto, com vistas ao desenvolvimento da fluência de leitura, pois o conteúdo não foi explorado. Foram levantadas três perguntas após a leitura: “O livro fala sobre o quê?”, “O que você entendeu da história?” e “A ave era rara ou não? A arara azul era uma ave comum ou uma ave rara?”.

É possível identificar, nas respostas da criança, que não há nenhum tipo de reflexão sobre o assunto do livro, pois as respostas foram curtas e diretas. Logo em seguida, a professora encerrou a atividade com a criança e chamou outra para a leitura.

Os dados apontam que a docente buscou, em vários momentos, auxiliar as crianças a desenvolverem a autonomia da leitura, mas foram poucas as estratégias didáticas relativas à exploração dos conteúdos dos textos. Nessas aulas, portanto, não houve favorecimento de situações que ajudassem as crianças a aprender a “utilizar as estratégias adequadas para a compreensão do texto” (Solé, 1998, p. 73). A docente, tal como evidenciado no trecho a seguir, explorou mais os contextualizadores dos textos:

Aqui é o nome do autor para vocês não confundirem com esse daqui que é o nome do ilustrador que é quem faz o desenho... Na letra C qual é o personagem principal da história... Você vai descobrir quem é o personagem principal

da história, aqui por exemplo nesse livro, NOE e a LEOA NENA, se eu ler eu vou saber se o personagem... Quando eu ler o livro eu vou descobrir se a personagem principal é NOE ou é a LEOA NENA, tá certo? Tem que ter atenção, muita atenção para descobrir quem é o personagem principal... Nessa história, por exemplo, o próprio nome do livro na capa já diz que tem mais de um personagem, não é verdade? Quem são os personagens? (P1)

Nesse trecho, pode-se perceber que, apesar de a professora trabalhar com partes importantes do livro, ela não utilizou estratégias para aguçar a curiosidade das crianças e nem despertar o interesse pela leitura, além de não ter explorado os sentidos do texto, as informações implícitas. Na verdade, fazia apenas perguntas acerca das informações explícitas. A professora do 3º ano, portanto, destinou tempo pedagógico para atividades de leitura, mas sem enfatizar o desenvolvimento de estratégias de compreensão mais aprofundada de textos.

Em relação ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética (doravante SEA), a docente realizou atividades em três aulas. Em uma delas houve uma atividade de leitura de palavras, como se pode ver a seguir.

P – Quem já terminou de copiar do quadro? Levanta a mão que eu vou tomar a leitura na banca! [...] Agora, eu vou passar de banca em banca pra ver se todo mundo tá conseguindo ler as palavras com AN, EN, IN, ON e UN!

P – Agora olha todo mundo pra cá que eu vou querer que todo mundo leia junto... (P1)

No trecho transcrito acima, a professora realizou uma atividade de leitura de palavras escritas no quadro, indo de banca em banca para “tomar a leitura” individualmente. Em outro dia de aula houve um ditado, conforme indica o seguinte trecho:

P – Eu posso ditar a primeira palavra posso?

A – Ô professora, professora pode ditar!

P – Primeira palavra...

A – Nããã!

P – Palavrinha número um, palavrinha LUVA.

A – Eu sabia!

P – Palavrinha número dois: Sapato!

A – CASA.

A professora utilizou as fichas de um jogo com imagens e fez o ditado das palavras. O ditado é importante para a turma em processo de alfabetização, pois leva os alunos a mobilizarem os conhecimentos que têm para encontrar as correspondências entre as partes faladas e as partes escritas de cada palavra. A última atividade relativa ao ensino do SEA foi de brincadeira com jogos de alfabetização, como se vê a seguir.

P – Eu vou escolher o grupo que está mais quietinho, mais caladinho... Deixa eu ver qual é o grupo que vai escolher o jogo pra brincar hoje. Olhe, agora que todo mundo parou um minutinho pra me ouvir... O objetivo da gente trabalhar com jogos hoje é desenvolver a aprendizagem. Todos os jogos que tem dentro dessa caixa aqui é educativo. E então vamos brincar, mas com o objetivo de aprender, quem ganhar quem perder, isso aí não vai vir ao caso hoje tá certo! Nosso objetivo é aprender, tá certo? Quando a gente trabalhar com esses jogos aqui, sempre vai ser esse o objetivo, como das outras vezes tá certo? Então, não quero ninguém triste ninguém com a cara feia, por que acertou mais, por que acertou menos, de jeito nenhum. Tá bom Daniel, Gabriel e Gilvan? Eu vou ver agora o grupo que está bem caladinho bem quietinho pra vir escolher! São todos né? E então vou começar por esse. Pode vir Joice! As quatro, as regras do jogo vou passar na banca pra dizer. (P1)

O objetivo da professora com a utilização dos jogos era de proporcionar uma atividade lúdica diferente para seus alunos, em prol da alfabetização, possibilitando também um momento prático na aula. No entanto, a docente tenta desconsiderar na situação o que ela tem de mais aproximado às práticas sociais extraescolares, que é a situação de brincadeira. Ela propõe aos alunos que o jogo deve servir apenas para eles aprenderem, sem que se preocupem em ganhar.

A ortografia também foi objeto de atenção pela professora, como se evidencia no seguinte trecho:

P – presta atenção, esse assunto é falando sobre os dígrafos, dígrafo, o que é dígrafo aqui é a definição, é um assunto fácil, o que é dígrafo, dígrafo é o encontro de duas letras que representa um tipo de som, como por exemplo: chave, as letras CH representam o som de X quando eu pronuncio a palavrinha chave a escrita é com CH não é verdade? Mais o som é de apenas um e esse som é o som da letrinha X, o único som. Os dígrafos são esses daqui o. CH, SH, LH, SÇ, NH, XC, RR, GU, SS e QU, então os dígrafos são dez, vamos ler ele sem gritar! (P1)

Os dados das aulas da professora mostram ainda que ela não desenvolveu atividades de produção de textos e nenhum trabalho de ensino da linguagem oral.

A turma da professora da classe multisseriada, apesar de ser menos numerosa, não era menos complexa, pois a multisseriação é um dos grandes desafios para os docentes, porque lidar com uma turma em que os alunos são de várias etapas de escolaridade é algo que requer boas estratégias didáticas. A turma era composta por 6 alunos do PAC⁸; 5 do Pré II; 4 do 1º ano; 1 do 2º ano e 2 do 4º ano do Ensino Fundamental, totalizando 18 alunos. Percebe-se, pela descrição da turma, a diversidade de faixas etárias, e isso é uma das preocupações da própria docente, como ela retrata no seguinte trecho da entrevista:

[...] A dificuldade é com os menorzinhos, os pequenos porque eu não consigo dar atenção pra eles, eu não tenho uma atividade adequada pra eles, essa é a grande dificuldade... dizer que a dificuldade é porque não sabe mais outros menos a gente sabe que qualquer lugar que for a gente ai encontrar isso, é normal mas assim a dificuldade maior, como te falei e de dar atenção a esses pequeninos é preciso de mais atenção de dá uma aula mais diferente tem que ter alguma coisa ali concreta pra tá trabalhando... (P2)

8 A sigla PAC corresponde ao Programa de Apoio à Creche, um programa municipal de inserção das crianças de 3 anos de idade na escola.

Apesar dessa dificuldade descrita pela professora, ela atendia a todas as crianças durante as aulas, buscando garantir a progressão da aprendizagem, no sentido discutido por Sá (2015):

Nas turmas multisseriadas, além de ter que lidar com a esperada diferença de ritmos e modos de apreensão do conhecimento pelas crianças, o professor ainda precisa enfrentar particular dificuldade de ordem motivacional, em função das distintas faixas etárias numa mesma classe e, ainda, conseguir planejar e organizar o ensino de modo a favorecer a progressão do ensino e das aprendizagens (SÁ, 2015, p. 26).

As atividades desenvolvidas pela professora da turma multisseriada estão descritas no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3. Atividades e eixos de ensino de P2

ATIVIDADES	EIXOS DE ENSINO
Oração/Para casa/Matemática/Leitura/ Pesquisa de palavras no dicionário/ Interpretação oral	Leitura/Análise linguística (SEA)
Oração/Leitura/Para casa/Desenho/Leitura coletiva/Produção de texto coletivo/Atividade com Alfabeto móvel/Ditado	Leitura/Produção/Análise linguística (SEA)
Oração/Leitura/Advinhas/Escrita de frases/ Escrita de lista de palavra, Construção de frases/Geografia/Discussão oral	Leitura/Análise linguística (SEA)/Oralidade
Oração/Leitura/Ditado/Classificação de palavras quando à tonicidade/Interpretação do texto/ Para casa/Ortografia	Leitura/Análise linguística (SEA)/Oralidade
Oração/Leitura/Reescrita de texto/Escrita de frases/Identificação de palavras no quadro/ Jogos de alfabetização	Leitura/Produção/Análise linguística (SEA)

ATIVIDADES	EIXOS DE ENSINO
Oração/Atividade com parlendas /Leitura/ Atividade com alfabeto/Pesquisa/Ditado de palavras/Atividade com trava línguas	Oralidade/Leitura/Análise linguística (SEA)
Leitura/Lista de palavras/Preencher lacunas de palavras/Jogos/Atividade com advinhas e trava línguas/ Formação de palavras	Leitura/Oralidade/Análise linguística (SEA)
Leitura/ Produção de um convite/Cruzadinhas/ Identificação de rimas no livro/Jogos/Ditado/ Para casa	Leitura/Produção/Análise linguística (SEA)
Oração/Produção de texto (imagens)/Leitura/ Escrita de frases(quadro)/Pescaria de palavras/ Higiene/Geografia/Para casa	Leitura/Produção/Análise linguística (SEA)
Leitura/Avental de gêneros textuais/ Escrita de receita/Jogos/Ditado/ Produção de uma música Funk da Viviana	Leitura/Produção/Oralidade/ Análise linguística (SEA)

Fonte: As autoras.

Durante o período de observação foi possível identificar um trabalho em que a professora contemplou vários eixos de ensino.

No eixo de leitura, a professora contemplou várias estratégias incluindo leitura coletiva e individual, com foco na fluência e na compreensão de textos, contemplando atividades de elaboração de inferências. Na aula 10, por exemplo, ela utilizou uma estratégia interessante para chamar a atenção das crianças para uma atividade de leitura: usou um avental de textos, como se vê abaixo:

[...] minha jardineira de textos... eu tô com meu avental cheio de... Adriano e Renato, vem cá... O meu avental não é avental de cozinha não... Meu avental tá cheio de textos... Cada um que eu chamar vem vim aqui no meu bolso

vai pegar um texto... Os meninos têm as fichas com palavras... porque você não pegou logo! Entendeu o que eu falei, Adriano?... Nesse bolso daqui tem as fichinhas... Quando eu chamar vocês... vocês vão tirar a fichinha aqui e vão ler a palavra... Os meninos outros vão no outro bolso pegar um texto e vai dizer que tipo de texto é, se é um convite, um bilhete, se é uma receita, uma poesia... que textos é... (P2).

Tal atividade evidenciou o interesse da professora em trazer algo diferente para os alunos, a fim de despertar a curiosidade e estimular o aprendizado. A atividade consistia em trabalhar com a identificação do gênero textual e a leitura dos textos para os alunos maiores, e leitura das palavras para os alunos menores. O objetivo era desenvolver a fluência na leitura e a identificação dos gêneros, porém a docente não desenvolveu nenhuma atividade de reflexão sobre os conteúdos do texto. Destaca-se nessa atividade que, apesar de ser realizada coletivamente, era ajustada às possibilidades das crianças, pois quando a criança ia ler o material, este era diversificado: palavras para os não alfabéticos, textos para os alfabéticos.

No eixo de análise linguística, também várias atividades foram contempladas, com ênfase no ensino do SEA, incluindo atividade de ditado, pesquisa de palavras, dentre outras que favoreceram a aprendizagem desse eixo. Um exemplo se encontra no seguinte excerto:

P – Vem, Jê, escrever uma frase, escrever “O” bem grande boi, o boi, b-o-i, sabe escrever boi, palavra boi?

P – Muito bem, o boi.

A – O boi é...

A2 – O boi é bravo [sugere outro aluno].

P – O boi é, coloca um acento na letrinha ‘e’, bravo, faz o ‘b’ de bola, “r” espera eu dizer, r-a-v-o, bravo coloca um pontinho aqui na frase, faz outra frase aqui, número dois, você não quer fazer a frase com ovo faz aqui, escreve aqui.

A – O-v-o.

P – Ai tem que fazer assim ‘o’ agora bota ‘o’ de novo, o ovo.

A – É.

P – Vamos mudar, a gente já colocou ‘é’, o ovo da, bota d-a aqui.

A – O d-a.

P – Da pata vamos fazer uma palavra mais fácil, pata, faça pata que você sabe.

A – P-a-t-o, pato.

P – Não, mas o pato não bota ovo, quem bota ovo é a pata...

P – Tá certo, coloca a perninha aqui agora pra fazer pata, o ovo da pata é, coloca acento no é puxa a perna, é assim pra cima, é grande, vamos escrever a palavra grande?

A2 – Oh professora, a minha mãe tinha uma pata choca...

P – Ah, é...

A – Vamos.

P – Escreve ‘G’, podem ir copiando, dá pra entender? R-a-n-d-e, gran-de, aumenta o ‘d’ pra cima você lembra desta frase? [aponta para a primeira frase]

A – O boi é ba-vo.

P – Fala bra...

A – Bra.

P – Agora fala vo...

A – Vo.

P – Bra...

A – Vo.

P – Hum, muito bem, e aqui como foi a segunda frase que tu fez? (P2)

O exemplo acima mostra as estratégias adotadas pela docente. Com a utilização de uma palavra, refletiu sobre o SEA de forma que envolveu as crianças. Na condução da aula, a docente não perdeu o foco na aprendizagem dos alunos.

A produção de textos foi contemplada em 5 das 10 aulas observadas. Esse eixo também foi muito bem desenvolvido pela docente, pois as crianças produziram convites, uma música, reescrita de um texto, assim como produziram textos com base em imagens. Vejamos um trecho em que esse eixo é contemplado:

P – Qual gênero textual que aparece no texto Viviana, a rainha do pijama?

Crianças – Convite.

P – Escreva as palavras que rimam apresentadas no texto. Qualquer dúvida vocês pegam o livro.

P – Faça uma lista do que deve haver no convite. O que é que deve haver num convite?

Crianças – Bolo, balanço.

P – Não. Pra escrever um convite o que é que primeiro a gente deve fazer?

Crianças – Leão, pinguim, jacaré...

P – Não.

A9 – O nome da pessoa?

P – O nome da pessoa...

A8 – O local..., a hora...

P – Isso!

A10 – Onde a pessoa mora...

P – Então, é o local, a hora...

A10 – O dia certo...

P – A data, né? Aí vocês vão fazendo.

Após as crianças trabalharem com o livro “Viviana, a rainha do pijama”, produziram um convite, que era um gênero que aparecia no livro. Isso mostra que, a partir da leitura, a professora contemplou outro eixo de ensino – a produção de texto –, por meio de uma atividade que aguçou o interesse das crianças.

O eixo da oralidade foi trabalhado em 5 das 10 aulas observadas, em atividades com trava-línguas, discussão, apresentação de música, dentre outras. No trecho a seguir, podemos ver um exemplo desse trabalho.

P – ...vocês tão pronto? Adriano, Geandsom vá, venha pra cá.

A4 – Pra quê?

P – Pra apresentar pra a gente.

A6 – Corre ratinho que o gato tem fome, corre ratinho que o gato te come.

P – Muito bem!

P – Vai, Vitória.

A7 – Viva eu, viva tu, viva o rabo do tatu.

P – Duas vezes, viva eu...

A7 – Viva eu, viva tu, viva o rabo do tatu.

Esse exemplo trata-se de uma apresentação oral de parlendas, realizada pelas crianças de forma individual. Depois houve a repetição das parlendas pelo grande grupo.

A análise das práticas das professoras mostra que a professora da turma multisseriada contemplou atividades relativas aos quatro eixos de ensino, de modo equilibrado, embora nem sempre as atividades fossem reflexivas. A professora da turma do 3º ano, no entanto, realizou poucas atividades de apropriação do SEA, e nenhuma de produção de textos ou oralidade. A ênfase foi em leitura, embora com dedicação maior à fluência de leitura, e não às estratégias de compreensão de textos. Diferenças entre as docentes também foram observadas nas análises das estratégias que utilizaram para agrupar os alunos, conforme discussão do tópico a seguir.

Estratégias didáticas: a questão dos agrupamentos de estudantes

Como explicitado anteriormente, o objetivo central deste trabalho é o de analisar as estratégias das docentes para agrupar os estudantes nas atividades realizadas para alfabetizá-los. O quadro abaixo permite visualizar quais tipos de agrupamentos foram utilizados pelas professoras sujeitos desta pesquisa.

Quadro 4. Atividades por agrupamentos de P1 e P2

TIPO DE AGRUPAMENTO	P1 (TURMA CICLADA)		P2 (TURMA MULTISSERIADA)	
	QUANTIDADE DE AULAS	EIXOS DE ENSINO RELATIVOS ÀS ATIVIDADES	QUANTIDADE DE AULAS	EIXOS DE ENSINO RELATIVOS ÀS ATIVIDADES
Atividades individuais	9	Leitura	7	Leitura
Atividades em dupla	-	-	3	Leitura
Atividades em pequenos grupos	-	-	-	-
Atividades em grande grupo	4	Análise linguística (SEA)	7	Análise linguística
	1	Leitura	2	Leitura
	-	-	5	Produção
	-	-	4	Oralidade
Roda	-	-	1	Oralidade

Fonte: As autoras.

Analisando o Quadro 4, podemos constatar que variados modos de agrupar os estudantes foram utilizados pela professora da turma multisseriada, diferentemente da professora do 3^o ano, que utilizou apenas atividades individuais (9) e em grande grupo (5). Tais modos de agrupamento são os mais tradicionalmente vivenciados nas escolas. A professora da turma multisseriada, diferentemente, realizou atividades individuais (7), em dupla (3), no grande grupo

(18) e em roda (1). Assim, embora tenham predominado os agrupamentos mais tradicionais, foram realizados outros modos de organizar os alunos.

Nas análises, podemos perceber que as duas docentes realizaram atividades individuais. Salientamos que, na turma da professora do 3º ano, as atividades individuais apareceram em 90% das aulas, enquanto na turma multisseriada a professora utilizou atividades individuais em cerca de 70% das aulas. No caso da professora do 3º ano, a maior frequência de tipo de agrupamento foi individual. Essa diferença se deu devido às estratégias elaboradas por cada uma delas no processo de alfabetização de seus alunos. A professora da turma multisseriada, por exemplo, passava atividades individuais diferenciadas para cada grupo de crianças, e não a mesma atividade para todos. Isso demonstra ajuste do ensino às necessidades de aprendizagens infantis.

Embora tal tipo de agrupamento seja bastante comum, não se pode minimizar a sua importância. Leal, ao tratar de tal tema, alerta que

é importante que aprendamos a refletir e a sistematizar nossos próprios saberes e que aprendamos a coordenar sozinhas nossas ações e colocar à disposição o que sabemos para resolver problemas (LEAL, 2005, p. 105).

As atividades individuais, portanto, são essenciais para o desenvolvimento das crianças, pois proporcionam aprendizagem de como lidar com suas próprias lacunas e para acentuar a aprendizagem sobre temas já trabalhados. Os exemplos a seguir, relativos às duas turmas, mostram a importância das atividades individuais.

Agora Tia vai distribuir os livros de novo pra que vocês fiquem lendo, porque essa semana eu vou ver se consigo o microfone pra trazer pra vocês lerem (P1).

Vamos, Maria, *Seu Jabuti*... [volta-se para a aluna, que inicia a leitura do texto no livro]

Maria – Seu Jabuti, Seu Jabuti não tem prensa...

P – Pressa. [corrige]

Maria – ...vai lento e pélo caminho...

P – Pelo. [corrige]

M – Viver sim é bom à... beça, beça, diz el...

P – Viver é bom, diz ele. [corrige]

M – Ele de-va-ga-ri-nho...

P – Devagarinho.

M – Levo a casa no cangote [...] [leitura inaudível com correções da professora]

P – É “para” mesmo, tá certo.

M – Para que ninguém me enxote...

P – Me enxote [repete a professora]

M – ...me chute, me [acento no ê]...

P – É mi. [corrige o som]

M – Mi es...

P – Tá escrito me e se lê mi, eu já ensinei pra você, mi.

M – ‘Mi’ escondo dentro e depois repouso. Levo esta casa comigo ê, i [corrige fonema], [...] na cacunda no lugar para onde sigo chove [...] chuva profunda, assim em mim busco abrigo...

P – O que é abrigo, Maria, você sabe?

M – [responde negativamente com a cabeça]

P – Quando aparece uma chuva ele busca abrigo, abrigo quer dizer o quê?

M – Uma ajuda?

P – Uma casa, né? Uma casa, um lugar para se aparar da chuva.

M – [continua a leitura] Assim em mim busco abrigo e entro, entro-me todo no casco...

P – Aí a casa dele é o quê?

M – O casco.

P – O casco dele, né? Da tartaruga.

M – [assente com a cabeça] Pode chove (*sic*) que nem ligo com chuva [menino ao lado mexe com Maria que interrompe a leitura].

P – Deixa aí (trecho inaudível) atenção não, viu? [repreende calmamente o aluno]

M – Chove que nem ligo com chuva ou sol não me lam, lasco [aluna e professoras riem], vai ele pelo caminho sem corre...

P – Correria. [completa]

M – ... correria e sem pressa e dizendo sempre bai-xinho: viver é que é bom, bom, à beça.

P – O que ele diz no final do texto?

M – Viver ele que é bom à beça? [diz, repetindo a leitura] (P2)

As duas situações descritas acima mostram atividades com objetivos diferentes, mas que demandaram que as crianças mobilizassem seus conhecimentos para dar conta do que foi proposto. No entanto, no caso da professora da turma multisseriada, ela acompanhou alguns alunos, ajudando-os a realizar a tarefa. A professora trabalhou no trecho a ampliação de vocabulário, a oralização de texto escrito e a compreensão de informação explícitas do texto.

Percebemos a diferença entre as duas professoras, no tratamento com os educandos: enquanto a professora do 3º ano apenas mandou os alunos pegarem uns livros para ler, a professora da turma multisseriada, além de fazer essa solicitação, agiu como mediadora, pois acompanhou a leitura de forma individual, ajudando os alunos naquelas palavras que eles tinham dificuldade. Dessa forma, a professora agiu respeitando a individualidade das crianças, acompanhando aquelas que apresentavam dificuldade em algumas habilidades, o que evidencia o cuidado com que a professora da turma multisseriada trata a heterogeneidade em sua turma. Segundo Silva (2012),

os alunos agrupados em uma mesma sala de aula, apesar de terem, geralmente, a mesma idade ou idades próximas, não aprendem as mesmas coisas, da mesma maneira e no

mesmo momento. Como cada aluno é um indivíduo diferente do outro, um ser único, que vivencia experiências extraescolares distintas, é impossível existir uma sala de aula homogênea. A heterogeneidade de conhecimentos dos alunos de uma mesma turma ou de turmas diferentes é, portanto, natural e inevitável, não devendo ser vista de maneira negativa.

As atividades em dupla foram realizadas apenas pela professora da turma multisseriada (em 30% das aulas). Nessas situações, foram realizadas atividades de leitura, como demonstra o seguinte trecho:

P – Chama as crianças para ler o texto do saci...
De dois em dois...

A – É melhor eu e Ricardo e vocês...
Ôh, professora, primeiro elas duas não é?

A – O saci... história sobre o saci-pererê.
Tem u-ma per-na só.

P – Parece...

A – Parece [soletra].

[P lê junto]

A – [lê baixinho silabando]

P – Pula...

A – Pula...

P – E rodopia

A – O saci
Em todo o Brasil corre histórias sobre o saci-pererê.

P – Devagar porque tem pontuação...

A – Ele tem uma perna só
Parece um moleque de uns 12 anos
Seus olhos são vermelhos como uma brasa
O saci gosta de usar cachimbo e um gorro vermelho
O saci tem a mão furada

Para deixar cair a brasa do cachimbo
Tem três dedos no pé
E seu assobio é agudo
Ele faz mais de mil caretas e rodopia. (P2)

Tais tipos de atividades são importantíssimos, pois ao atuarem juntas, as crianças podem socializar conhecimentos e refletir para conseguirem resolver as tarefas. Tal tipo de agrupamento é muito importante, pois proporciona troca de informações e suscita o aparecimento de conflitos entre os alunos, já que diferentes pontos de vista sobre as atividades podem surgir. Segundo Leal (2005, p. 103),

Os trabalhos em dupla são especialmente eficazes nesse sentido. Os alunos levantam hipóteses, discutem e argumentam sobre suas ideias de forma mais intensa, sem que precisem disputar a fala com um grupo maior.

Na turma da P2 (multisseriada), embora poucas situações tenham sido desse tipo, houve, nos casos vivenciados, momentos intensos de discussões para a realização das tarefas. As atividades em duplas favoreceram a aprendizagem dos alunos, pois houve troca de conhecimentos entre os estudantes e houve o auxílio da professora, que foi essencial, porque a atenção estava voltada para a dupla, e não para o grande grupo. Desse modo, as dúvidas e a intervenção da docente atendiam mais às necessidades das crianças, considerando-se, portanto, a heterogeneidade do grupo.

Outro tipo de agrupamento foi a atividade em grande grupo. A professora do 3º ano realizou atividades em grande grupo para o ensino no SEA em 40% das aulas, e para o ensino de leitura em 10%. Já a professora da turma multisseriada realizou atividades de ensino do SEA em 70% das aulas, atividades de leitura em grande grupo em 20% das aulas, atividades de produção de textos em 50% e atividades de oralidade em 40%.

Os trechos abaixo exemplificam situações de sala de aula em grande grupo:

P – A palavrinha alho.

A – Olho.

P – Mas essa é alho, a palavrinha alho está dentro de qual desse? Olhe nas suas fichinhas, leia as palavrinhas das suas fichinhas e Larissa lê as dela, até encontrar a palavrinha dentro dessas outras aqui, a palavrinha alho, olhe para ver se não tem!

P – A palavrinha alho está dentro de que palavra?

A – Galho!

P – Muito bem, Larissa, agora é a vez de Gilvan.

A – Mão.

P – A palavrinha “MÃO” está dentro de qual palavra?

A – Mamão. (P1, Análise linguística)

A professora explica atividade de criar outra letra de música p/ os do 4º, 1º e 2º anos.

Júlia diz que fica melhor ‘o macaco não toma banho’; Profª diz para ela fazer o dela, e continua escrevendo ‘o macaco não lava o pé’; aluna escreve no seu caderno ‘o macaco não lava o pé’, mas depois apaga e escreve o ‘macaco não toma banho’ e continua escrevendo sozinha. Profª escreve junto com as do 1º ciclo, o texto fica assim:

O macaco

O macaco não lava o pé

Não lava porque não quer

Ele mora lá na floresta

Não lava o pé porque não gosta (P2, Eixo Produção)

Para Leal (2005), as atividades em grande grupo centradas no(a) professor(a) podem favorecer a apropriação de diferentes conhecimentos, sobretudo por possibilitar socialização e problematização de saberes, dependendo de como são feitas as mediações. Elas podem atingir diferentes resultados, com base em distintos objetivos didáticos. Essas possibilidades vão de acordo com a finalidade da atividade e objetivos que o professor deseja que os alunos aprendam e discutam. É importante também considerar que,

embora o(a) professor(a) esteja realizando uma atividade única com o grande grupo, ele(a) tem clareza de que os alunos estão aprendendo “coisas” diferentes naquela atividade. Por exemplo, quando temos um grupo heterogêneo quanto aos conhecimentos sobre a escrita alfabética, as atividades levam os alunos a apreender diferentes princípios do sistema, dependendo do que eles já sabem e dos conflitos que estão vivenciando (LEAL, 2005, p. 92).

A atividade de P1 (3º ano) sobre análise linguística mostra diversas possibilidades de apropriação do SEA no início da alfabetização. Por meio de jogos, há um envolvimento maior dos alunos, por ser uma atividade lúdica. Nesse caso, apesar de ser uma atividade em grande grupo, o respeito à aprendizagem de cada um é bastante relevante, pois possibilita uma interação, o que acaba estimulando o aprendizado dos mais tímidos.

Já P2 (turma multisseriada) utilizou esse mesmo agrupamento para atividade no eixo de produção de texto, mostrando que é possível produzir textos coletivamente e favorecer a aprendizagem de cada um, mesmo que de maneira diferenciada.

Considerando que a aprendizagem se dá de maneira individual, de acordo com a dificuldade de cada educando, o agrupamento coletivo também dispõe de atributos que facilitam essa aprendizagem, com a interação e a troca de conhecimento no momento da atividade.

A atividade em roda, último tipo listado, foi realizada pela professora da turma multisseriada em apenas uma aula, levando-se em consideração apenas as atividades de ensino da Língua Portuguesa. Essa atividade foi bastante interessante porque foi um momento do trabalho com cantigas de roda.

Considerações finais

Diante dos dados analisados, percebemos que as professoras são muito diferentes quanto às escolhas e à frequência de atividades trabalhadas em sala, como também quanto às formas de agrupamentos.

A professora do 3º ano, da escola ciclada, realizou mais atividades individuais. Apesar de as atividades terem sido pouco diversificadas, houve empenho por parte da docente em incentivar a autonomia dos alunos, desenvolvendo mais atividades de leitura e SEA.

A professora da turma multisseriada realizou mais atividades que favoreceram a alfabetização, com várias estratégias didáticas, contemplando de modo equilibrado todos os eixos de ensino da Língua Portuguesa, organizando situações com vários modos de agrupamento dos estudantes. Ela trabalhou mais com atividades em grande grupo, o que é diferente da outra professora, que realizou mais atividades individuais.

A professora da turma ciclada realizou mais atividades para o desenvolvimento da fluência de leitura, dando pouca ênfase ao ensino do funcionamento do SEA, e não realizou atividades de produção textos, nem orais nem escritos. A docente também variou pouco o modo de agrupamento, realizando com muita frequência atividades individuais. A pouca presença de trabalho colaborativo, em duplas ou pequenos grupos, evidencia uma concepção de aprendizagem que se afasta de perspectivas mais interacionistas, as quais assim defendem o trabalho coletivo:

Nossa defesa do trabalho em grupo decorre da aceitação do pressuposto de que a aprendizagem é um processo em que o aprendiz empreende esforços para aprender, ou seja, ao concebemos que a aprendizagem se dá na interação com o outro, estamos defendendo que o aprendiz é ativo e que aprender requer trabalho mental, exigindo do aprendiz que ele se engaje na sua própria aprendizagem, sobretudo, ao lidarmos com conceitos e atividades mais complexos, como é a escrita (LEAL, GUERRA, LIMA, 2009, p. 86).

A professora da turma multisseriada conseguiu driblar os obstáculos relativos à grande heterogeneidade dos estudantes, realizando várias atividades com seus alunos e favorecendo a aprendizagem relativa aos diferentes tipos de conhecimentos que as crianças necessitavam. A professora se destacou por utilizar estratégias

capazes de propiciar e despertar o interesse da turma pelas atividades propostas, apesar dos seguintes desafios citados por Sá:

Os desafios, nesses casos, de integrar os objetivos de trabalho de cada ano e ciclo de aprendizagem sem a fragmentação de conteúdos e metas são enormes, uma vez que o trato da heterogeneidade de anos e ciclos escolares pressupõe clareza dos diferentes objetivos e, ao mesmo tempo, trabalho integrado entre eles (SÁ, 2015).

A pesquisa mostrou que a docente da turma multisseriada, vendo-se diante do desafio de atender crianças de diferentes etapas de escolaridade, buscou encontrar soluções, planejar ações que dessem conta da heterogeneidade e, ao mesmo tempo, contemplar diferentes dimensões da alfabetização. Foi observado que, para essa professora, não há limites ou dificuldades capazes de encobrir a satisfação de ver o desenvolvimento das crianças no seu processo de ensino e aprendizagem. Ela buscou favorecer a educação e o respeito às diferenças no que diz respeito aos variados níveis de conhecimentos. Tal tipo de postura está em consonância com a ideia de um currículo inclusivo, que busca garantir os direitos de aprendizagem de todas as crianças, respeitando e valorizando a heterogeneidade presente na escola.

Referências

ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G.; FERREIRA, A. T. B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 38, p. 252-264, mai./ago. 2008.

ARROYO, Miguel. Escola: terra de direitos. In: ANTUNES-ROCHA, M^a Isabel; HAGE, Salomão (orgs.). *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo no ciclo de alfabetização: perspectiva para uma educação do campo: educação do campo: unidade 1* / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2012. 60 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejamento do ensino na perspectiva da diversidade: educação do campo: unidade 02* / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2012. 60 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem. Ano 1. Unidade 8* / Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização: ano 2. Unidade 7* / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2012.

BUENO, José Geraldo Silveira. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. *Educar*, Curitiba, n. 17, p. 101-110. 2001. Editora da UFPR.

FERREIRA, Isabella Fernanda. *Os ciclos de aprendizagem em Perrenoud: uma análise teórico-crítica*. 2013. 266 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2013.

LEAL, Telma F. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. In: MORAIS, Artur G.; ALBUQUERQUE, Eliana B. C.; LEAL, Telma F. (orgs.) *Alfabetização: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEAL, Telma Ferraz; PINTO, Ana Lúcia Guedes. *Ponto de partida: currículo no ciclo de alfabetização*. Brasília: Ministério da Educação, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, Unidade 1/ano 3, 2013.

MAINARDES, Jefferson. *Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2006.

MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 168 p.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? *Caderno pesquisa*, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995.

PINHEIRO, José Maurício dos Santos. *Da iniciação científica ao tcc: uma abordagem para os cursos de tecnologia*. Editora Ciência Moderna. 1. ed. 2010.

SÁ, Carolina Figueiredo de. *Alfabetização em turmas multisseriadas: estratégias docentes no tratamento da heterogeneidade de aprendizes*. Dissertação de Mestrado. Recife, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPE. 2015.

SANTOS, Izequias Estevam dos. *Manual de métodos e técnicas de pesquisa científica*. 6ª edição, revista e atualizada. 2009.

SILVA, Ceris S. R. O planejamento das práticas escolares de alfabetização e letramento. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca I. P.; MARTINS, Raquel. M. F. (orgs.). *Alfabetização e letramento na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad. Cláudia Schiling, 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação, ciclos e qualidade do ensino fundamental: uma relação a ser construída. *Estudos avançados* 21. 2007.

PARTE III



A PRÁTICA DOCENTE

Recursos didáticos

6

RECURSOS DIDÁTICOS NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO

Reflexões sobre a prática

Telma Ferraz Leal

Kátia Virgínia das Neves Gouveia da Silva

Patrícia Rocha Costa

Introdução

Para tratar do tema central deste capítulo – recursos didáticos –, é fundamental que possamos partir do pressuposto de que não há desarticulação entre a escolha de materiais a serem utilizados na escola e as concepções sobre educação, sobre escola, sobre ensino. Neste caso, não há como tratar do tema sem falar sobre alfabetização. Começamos, então, alertando que foram muitas as concepções de alfabetização ao longo da história. Em 1940, o Censo definiu como “alfabetizada” toda pessoa que soubesse ler e escrever palavras. De 1950 até os anos 2000, esse conceito se transformou, e “alfabetizada” passou a ser toda pessoa capaz de ler/escrever um bilhete simples. No século atual (xxi), a partir de pesquisas realizadas na área da Educação, tenta-se definir a alfabetização, em seus diferentes níveis, a partir de parâmetros que tomam como base os usos sociais da escrita (RIBEIRO, 2003).

Tais mudanças não sinalizam para uma evolução linear, pois hoje há educadores e pesquisadores que defendem que o indivíduo alfabetizado é aquele que sabe decodificar e codificar palavras e pequenos textos, e os que defendem que alfabetizado é o indivíduo capaz de ler e produzir, de forma autônoma, textos para atender a diferentes finalidades.

Independentemente de uma ou outra concepção, o fato é que com uma taxa de analfabetismo estimada numa média de 8,7% de pessoas de 15 anos ou mais – o que corresponde a 13,2 milhões de analfabetos, segundo o relatório da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD, 2012), organizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no Brasil –, faz-se urgente implementar mudanças.

Sob o argumento da necessidade de mudar essa realidade, o Ministério da Educação (MEC) lançou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que constitui um acordo formal assumido pelo Governo Federal, e por estados, municípios e universidades públicas, com o objetivo de alfabetizar crianças até os 8 anos de idade (fim do 1º ciclo do Ensino Fundamental).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um Programa que inclui ações de formação de professores, distribuição de material didático e monitoramento por meio de avaliação em larga escala. Diferentes temáticas são contempladas nas oito unidades que compõem o curso de formação no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização, e um dos objetivos do Programa é:

5. Conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação (livros didáticos e obras complementares aprovados no PNLD; livros do PNBE e PNBE Especial; jogos didáticos distribuídos pelo MEC) e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados;

O objetivo 5, acima, articula duas grandes ações desse Programa: formação de professores e distribuição de recursos didáticos.

Dentre outros materiais, foram distribuídos, no Programa (PNAIC), livros de literatura infantil, por meio do Programa Nacional

da Biblioteca da Escola (PNBE), livros que tratam de temáticas diversas destinados a crianças, por meio do Programa Nacional do Livro Didático - Obras Complementares (PNLD - Obras Complementares) e jogos de alfabetização. Assim, buscou-se, na formação dos professores, criar condições favoráveis de utilização desses materiais. Além de estimular o uso desses recursos, o Programa também ressalta que:

outros materiais serão confeccionados durante o curso: Fichas de palavras/figuras; envelopes com jogos de fichas de figuras e letras; figuras e sílabas; Jogos para crianças com necessidades educacionais especiais; materiais necessários para o desenvolvimento de projetos didáticos e sequências didáticas. Considerando a concepção de alfabetização defendida anteriormente, também se constituem como recursos da formação outros materiais a serem selecionados pelos próprios professores alfabetizadores, que também são importantes no cotidiano da escola: jornais, revistas, gibis, panfletos (BRASIL, 2012, p. 36).

Vê-se, portanto, que há ênfase, no PNAIC, na reflexão sobre o uso de recursos didáticos variados na prática de alfabetização e na produção coletiva de planejamento de aulas em que tais materiais sejam utilizados. A importância do processo de produção e seleção de recursos didáticos é ressaltada por Rodrigues e Leal (2011, p. 98/99), quando afirmam:

No bojo da ação de planejar, como já dissemos, está a ação de selecionar os recursos didáticos adequados ao que queremos ensinar. Igualmente, é preciso refletir para escolher tais recursos. De igual modo, é necessário ter clareza sobre as finalidades do ensino, as finalidades da escola e atentar que, nessa instituição, além dos conceitos e teorias, estamos influenciando a construção de identidades, de subjetividades. Assim, na escolha dos recursos didáticos, tais questões precisam ser consideradas.

Segundo essas autoras, a seleção de recursos didáticos é feita a partir de princípios didáticos que estão subjacentes à prática dos

professores. No entanto, nem sempre os docentes têm clareza sobre quais são tais princípios. Assim, a análise dos materiais e das estratégias de utilização desses materiais é fundamental para uma compreensão aprofundada das concepções que estão subjacentes às práticas de ensino. Esse foi o foco desta pesquisa.

Por meio da análise desses recursos, tratamos temáticas relativas às concepções de alfabetização presentes no contexto atual, com problematizações acerca das contribuições e tensões oriundas dos estudos da psicogênese da escrita (FERREIRO, 2001; FERREIRO e TEBEROSKY, 1979), da consciência fonológica (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 1997; MORAIS, 2004 e 2012; FREITAS, 2004; LEITE, 2006) e dos estudos sobre o letramento (STREET, 1989; KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998).

Os estudos de Ferreiro e Teberosky (2001) indicaram novas perspectivas para a alfabetização. Segundo as autoras, muitos equívocos aconteciam na sistemática do ensino da língua escrita. Podemos destacar da “Teoria da Psicogênese da Escrita” duas principais constatações: a primeira, o reconhecimento de que, de início, a criança não sabe como as letras e os fonemas funcionam, e, além disso, o de que não podemos ler, isoladamente, duas letras, como, por exemplo, AI ou PÉ; a segunda, a compreensão de que as regras de funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) não são aprendidas por meio de repetição e memorização.

Muitas foram as contribuições da teoria elaborada por Ferreiro e Teberosky (1979). Dentre elas, Morais (2012) destaca que

[...] os métodos tradicionais de alfabetização tinham uma visão errônea sobre a atividade do aprendiz. Descobrimos que a escrita não é um código e que não é da noite para o dia, recebendo informações prontas, transmitidas pelo adulto (professor ou produtor da cartilha) que, de forma mágica ou instantânea, as crianças passam a usar as letras para escrever ou ler palavras que não memorizam. [...] nos ajudaram a superar uma visão adultocêntrica sobre o que é fácil ou difícil para os aprendizes [...] passamos a ver que é completamente inadequado “ensinar primeiro as vogais,

depois os ditongos, depois sílabas simples”, para só um dia deixar o aluno se deparar com irregularidades ortográficas ou sílabas que não são compostas por consoante e vogal. [...] que o processo de letramento - ou de imersão das crianças no mundo da escrita - começa fora da instituição escolar, bem antes do ano de alfabetização, e que deve ser bem conduzido na escola, e pela escola, desde a educação infantil. [...] que não existe “prontidão” para a alfabetização [...] que muitos erros [...] não são indicadores de patologias [...] “treinar” a emissão de fonemas não seria a forma adequada de ajudar todas as crianças com dificuldades ortográficas a escrever (MORAIS, 2012, p. 74-76).

Apesar de tantas contribuições, Morais (2012, p. 77-79) aponta alguns desdobramentos que causaram problemas para a construção das práticas docentes, sobretudo levando muitos professores a abandonar o ensino sistemático do sistema notacional. Muitos professores passaram a acreditar que bastaria colocar as crianças em interação com a escrita que elas iriam entender sua lógica de funcionamento.

Para Morais (2012), as crianças aprendem “melhor” quando conseguem relacionar o que escrevem com o que ouvem, refletindo sobre os segmentos orais das palavras, ou seja, quando mobilizam habilidades fonológicas. Desse modo, podemos afirmar que a alfabetização inclui a dimensão da apropriação do Sistema Alfabético de Escrita e este compreende o desenvolvimento de habilidades fonológicas (consciência fonológica).

Ainda segundo este autor, mesmo quando o aluno alcança o nível alfabético, não podemos afirmar que esteja alfabetizado, uma vez que o conceito de alfabetização, segundo ele, “[...] pressupõe a possibilidade de participar de práticas letradas que implicam a capacidade de ler e compreender textos curtos, bem como de produzir textos também com curta extensão” (*op. cit.*, p. 149). Desse modo, os estudos sobre consciência fonológica, psicogênese da escrita e letramento contribuem para tentarmos entender a complexidade desse fenômeno, mesmo que em alguns pontos cruciais eles se distanciem.

A discussão sobre a consciência fonológica, por exemplo, inclui o debate entre teóricos que concebem que é necessário realizar treino de unidades fonológicas em um ensino linear, trazendo à tona os métodos fônicos (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 1997), e autores que concebem que é necessário realizar atividades de reflexão sobre a dimensão sonora das palavras, mas sem afastar as crianças dos usos sociais da escrita e sem realizar um ensino linear quanto às unidades da língua. Isso é, na perspectiva do método fônico, é preciso primeiro ensinar os fonemas e treinar a decomposição de palavras em fonemas, para posteriormente abordar unidades linguísticas maiores, utilizando para isso materiais didáticos estruturados em que há uma progressão rígida das letras e sílabas que são apresentadas aos estudantes.

Para autores como Morais (2004; 2012), Freitas (2004) e Leite (2006), o desenvolvimento das habilidades fonológicas, tais como o reconhecimento de semelhanças e diferenças sonoras entre palavras e a decomposição de palavras em partes, pode e deve ser estimulado em situações de reflexão sobre o funcionamento do sistema notacional e inserção em práticas de leitura e escrita de textos. Desse modo, os materiais didáticos são variados, contendo recursos que favorecem a reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita, como jogos, e materiais que inserem as crianças em situações de leitura e produção de textos, como livros de literatura e outros suportes escritos, como jornais, revistas e livros didáticos.

A literatura voltada para a alfabetização (LEAL, ALBUQUERQUE, MORAIS, 2005; SOARES, 2003) tem apontado para a importância de alfabetizar na perspectiva do letramento. Isso significa dizer que as práticas de leitura e de escrita devem ser tomadas como objetos de conhecimento e de uso social. Nesse modo de conceber a alfabetização, não basta alfabetizar num sentido mais estrito; também é preciso trabalhar a língua em seus usos sociais.

De acordo com Street (2007), quando observamos as interações sociais nas sociedades em que a escrita existe, percebemos os

múltiplos letramentos que nelas acontecem, pois de algum modo a escrita está presente em vários espaços sociais. Tal concepção converge para o pressuposto pedagógico de que é necessário variar os recursos didáticos utilizados na alfabetização, favorecendo que os múltiplos letramentos ocorram. Tendo tal pressuposto como ponto de partida, buscamos, neste capítulo, refletir sobre a prática de professores, investigando quais recursos didáticos utilizam em sala de aula e quais concepções de alfabetização estão subjacentes a tais usos.

Metodologia de construção dos dados analisados

Para refletir sobre a escolha e o uso de recursos didáticos em turmas de alfabetização, realizamos observações de aulas em três municípios: Camaragibe, Jaboatão dos Guararapes e Lagoa dos Gatos, nos anos 1, 2 e 3 do Ensino Fundamental.

Foram observadas 10¹ aulas de oito professoras e 6 de uma professora, em 2013. Além das observações, as docentes foram entrevistadas, após as aulas.

As observações foram gravadas e transcritas. As transcrições, juntamente com as anotações realizadas, compuseram os relatórios de aula. Nos relatórios foram contempladas as descrições das atividades, os diálogos realizados nas aulas, a descrição de todos os recursos didáticos utilizados, além das referências de todos os textos utilizados pelas docentes.

Tais dados foram analisados em fases: inicialmente foram construídos quadros para identificação dos recursos didáticos utilizados e suas frequências; depois, foram realizadas análises qualitativas dos modos como tais recursos eram utilizados.

1 Na turma do ano 2 do município de Jaboatão dos Guararapes só foi possível observar seis (6) aulas.

Então... Quais recursos didáticos foram selecionados e utilizados por professoras alfabetizadoras?

Como dito anteriormente, foram observadas aulas de professoras alfabetizadoras. Um dado inicial é que muitos recursos didáticos foram selecionados e utilizados pelas professoras, como pode ser observado no Quadro 1, abaixo.

Quadro 1. Recursos didáticos utilizados nas aulas observadas nos três municípios

MATERIAIS UTILIZADOS	CAMARAGIBE			JABOATÃO			LAGOA DOS GATOS			TOTAL DE AULAS	%
	ANO 1	ANO 2	ANO 3	ANO 1	ANO 2	ANO 3	ANO 1	ANO 2	ANO 3		
Total de aulas observadas	10	10	10	10	6	10	10	10	10	86	100
Quadro branco	10	10	8	7	4	10	10	10	9	78	90,69
Caderno das crianças	7	10	9	3	4	6	10	10	9	68	79,07
Livro de Obras Complementares	7	9	3	3	0	1	7	5	3	38	44,19
Ficha de atividade	8	3	1	7	1	3	7	4	3	37	43,02
Ficha de texto	3	0	3	6	0	8	5	6	3	34	39,53
Livro didático	8	2	4	4	5	2	0	5	1	31	36,05
Livro de literatura	5	0	1	1	2	3	2	2	4	20	23,25
Ficha de frequência	1	2	0	0	5	0	2	1	6	17	19,77
Calendário	0	0	7	7	0	0	0	0	0	14	16,27
Folha A4	5	2	0	0	3	2	1	1	0	14	16,27
Cartaz	0	2	4	3	1	0	2	1	0	13	15,12
Jogo de Alfabetização do MEC	2	2	0	1	0	1	1	0	2	9	10,46
Ficha de avaliação	0	1	0	2	0	1	2	1	0	7	8,14

MATERIAIS UTILIZADOS	CAMARAGIBE			JABOATÃO			LAGOA DOS GATOS			TOTAL DE AULAS	%
	ANO 1	ANO 2	ANO 3	ANO 1	ANO 2	ANO 3	ANO 1	ANO 2	ANO 3		
Aparelho de som	0	0	0	1	0	0	2	3	1	7	8,14
CD	0	0	0	1	0	0	2	3	1	7	8,14
Data show	2	0	0	0	0	1	0	1	1	5	5,81
Notebook	2	0	0	0	0	1	0	1	1	5	5,81
Jogos não alfabéticos ou comerciais	0	0	3	0	0	1	0	1	0	5	5,81
Outros livros	0	0	1	0	0	0	0	1	2	4	4,65
DVD	1	0	0	0	0	1	0	0	1	3	3,49
Jornal impresso	1	0	0	0	2	0	0	0	0	3	3,49
Dicionário da língua portuguesa	0	0	2	0	0	1	0	0	0	3	3,49
Computador	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1,16
Outros materiais	1	0	0	1	0	1	3	2	0	8	9,3

Fonte: As autoras.

Conforme os dados do Quadro 1, foram identificados diferentes tipos de materiais utilizados nas turmas, havendo um equilíbrio entre os três municípios investigados. Destacamos um maior uso dos materiais que já fazem parte da tradição escolar, como o quadro branco (90,69%) e os cadernos dos alunos (79,07%). Ambos foram usados para a realização de atividades diversas de classe e de casa, incluindo atividades de cópia, explicações de conteúdos curriculares, correções de atividades e avisos.

Os livros também foram muito utilizados, sendo três os tipos de obras mais frequentemente selecionados: livros diversos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático - Obras Complementares (44,19%), livros didáticos (36,05%), livros de literatura (23,25%), outros livros (4,05%). Ressaltamos, aqui, que a maior parte dos livros utilizados tinham sido distribuídos no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Os livros do PNLD - Obras Complementares e os de literatura foram usados em situações variadas, principalmente em momentos de leitura em voz alta pela professora, mas também em leitura silenciosa, sobretudo no ano 3. Foram objetos de discussões em sala de aula, e recursos para o ensino de estratégias de leitura.

Os livros didáticos também foram usados em sala de aula. Geralmente as professoras faziam a correção das atividades logo em seguida. Na maioria das vezes os alunos falavam as respostas e as professoras registravam no quadro, verificando se todos haviam respondido da mesma forma ou não, buscando tirar as dúvidas dos alunos.

Com relação às fichas de atividade (43,02%), de textos (39,53%), de frequência (19,77%) e de avaliação (8,14%), os dados revelaram que geralmente tratavam de conteúdos de língua portuguesa - com foco no ensino do Sistema de Escrita Alfabética para as turmas dos 1º e 2º anos, e ortografia e gramática para as dos 3º anos. Também tratavam de conteúdos matemáticos, principalmente voltados para as quatro operações, em todos os anos. A exceção foram as fichas de frequência, usadas apenas para registrar a assiduidade dos alunos.

Os jogos para alfabetizar as crianças também distribuídos no âmbito do PNAIC, foram utilizados em 10,46% das aulas, sempre promovendo a reflexão sobre os princípios do Sistema de Escrita Alfabética.

Por fim, destacamos que em todos os municípios houve pouco uso de materiais audiovisuais (computador, vídeos, DVDs e CDs).

Para aprofundarmos as reflexões, selecionamos uma docente para analisar mais detidamente o processo de seleção e uso dos recursos didáticos.

O uso dos recursos didáticos por uma professora alfabetizadora: aprofundando reflexões

No Quadro 2, seguem os dados da professora do 1º ano, do município de Lagoa dos Gatos, com base no qual iremos refletir sobre como os diferentes recursos didáticos foram utilizados no cotidiano da sala de aula.

Quadro 2. Recursos didáticos utilizados na turma do 1º ano, do município de Lagoa dos Gatos

MATERIAIS UTILIZADOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TOTAL DE AULAS
Caderno das crianças											10
Quadro branco											10
Ficha de atividade											10
Livro de Obras Complementares											7
Ficha de texto											5
Livro de literatura											2
Ficha de frequência											2
Cartaz											2
Aparelho de som											2
CD											2
Jogos de Alfabetização do MEC											1
Ficha com imagens											1
Outros											2
TOTAL	9	5	5	5	6	6	6	4	5	5	56

Fonte: As autoras.

Observamos que a professora promoveu, em sua prática pedagógica, o uso de materiais didáticos diversificados, os quais, segundo ela afirmou nas entrevistas, tinham por objetivo estimular a leitura

e a compreensão dos textos nos alunos. Nas 10 aulas observadas, temos um quantitativo de 48 materiais diferentes, tendo como mais frequentemente utilizados (10 aulas) os cadernos dos alunos (de casa e de classe), o quadro branco e as fichas de atividades (mimeografadas, xerocadas, em branco, arte em recorte, avaliação e frequência). Os livros adquiridos pelo MEC para os acervos de Obras Complementares também foram muito utilizados (7 aulas).

Também podemos observar que outros materiais foram selecionados, porém com uma menor frequência, como os livros de literatura, os cartazes, as fichas de chamada, o CD, os objetos utilizados para compor cenário em dramatização (2 aulas); e os jogos, que apareceram em apenas uma aula.

Ficou evidenciado que foram priorizados materiais distribuídos pelo Ministério da Educação, tais como as Obras Complementares, os livros de literatura e os jogos. Pode-se explicar tais escolhas em decorrência de que, nas formações do Pacto Nacional pela Alfabetização, alguns desses materiais estavam sendo utilizados. Tal dado evidencia um dos modos como a formação continuada do Programa influenciou a prática docente.

Além dos materiais distribuídos pelo MEC, os materiais mais tradicionalmente presentes no ambiente escolar foram utilizados (cadernos, fichas de atividades, fichas de chamada, quadro, cartaz), com exceção dos livros didáticos, pois estes só foram entregues às crianças quando estavam faltando dois meses para o encerramento do ano letivo.

Para melhor entendermos os usos desses materiais, analisamos de forma mais detalhada duas aulas (9 e 10), pois foram as mais representativas da quantidade de recursos que eram utilizados por aula (quatro ou cinco recursos). Na aula 10 foram utilizados sete tipos de recursos. Buscou-se analisar como os recursos foram utilizados e se havia algum tipo de articulação entre eles.

Elaboramos o Quadro 3, apresentado a seguir, para visualizarmos as duas aulas; na sequência, há a descrição de pequenos trechos das aulas (9 e 10), para podermos analisar como se deu o uso dos materiais, bem como as estratégias de uso de cada um dos recursos.

Quadro 3. Comparativo do uso dos materiais utilizados nas aulas 9 e 10

MATERIAIS UTILIZADOS	DESCRIÇÃO DO USO DOS MATERIAIS (COM TRECHOS DE AULA)	
	AULA 9	AULA 10
Livro de Obras Complementares	<p>A prof^a não fez a leitura do livro na aula 9, ao invés disso, discuti as ações e situações das personagens, explorou as imagens, buscou dialogar com as experiências dos alunos (tentando resgatar a memória das crianças, uma vez que este livro já foi lido em outros momentos)</p> <p>P – Quem lembra do nome do livro? Como é o nome?</p> <p>C/1 – Eu. Não afunde no lixo.</p> <p>P – Não afunde no lixo. Será que o menino Zeca afundou no lixo?</p> <p>T – Não.</p> <p>P – E aí? Que atitude eles tomaram? Depois do sonho?</p> <p>C/2 – Eles procuraram lixo para reciclar.</p> <p>P – A mãe de Aninha, ela já tinha o cuidado na sua casa, de já guardar o lixo separado. Veja a plaquinha do que elas fizeram (mostrando a imagem do livro): amarela, vermelha e azul, e ela já guardava o lixo separado. Podemos fazer isso dentro da nossa casa?</p> <p>C/2 – Pode.</p> <p>P – Tá vendo ó, cada um com a sua função, o lixo, eles também poderiam fazer dobradura. Do jornal poderia ser feito barquinho, chapeuzinho, bichinho, cachorrinho... Zeca, fez uma boa ação não fez?! Deixou a sua rua limpinha e ainda, ensinou aos colega, e aos moradores, que não devemos jogar o lixo na rua.</p>	<p>A prof^a não fez a leitura do livro na aula 10, mas buscou resgatar a memória das crianças através da lembrança do que aconteceu na história (nomes das personagens, ações e situações vividas pelas personagens, etc.)</p> <p>P – Nós agora vamos somente lembrar uma leitурinha que foi feita já tem uns dia. A leitura daquele livro. Quem lembra do menino do livro da história? Como era minha gente, o nome do menino?</p> <p>C/1 – Pipoca.</p> <p>P – Zeca e Pipoca né?</p> <p>C/2 – É.</p> <p>P – Sonhou que na rua dele tinha caído uma forte chuva, tinha caído uma forte chuva não foi? E a rua tinha ficado inundada, com bastante água e na água tinha muito lixo. E na rua tinha muito lixo. Zeca reuniu os seus coleguinha e fizeram coleta do lixo. E nessa coleta eles separam o lixo todo em saquinho. Ai eles separaram assim, um saquinho, plástico, papel.</p> <p>C/2 – Jornal.</p> <p>P – A mãe de Aninha já fazia isso na sua casa. Ela fazia as plaquinha e já guardava o lixo separado.</p>

MATERIAIS UTILIZADOS	DESCRIÇÃO DO USO DOS MATERIAIS (COM TRECHOS DE AULA)	
	AULA 9	AULA 10
Jogos de Alfabetização do MEC	<p>A profª não leu as regras do jogo e não explicou os objetivos da atividade, apenas distribuiu as cartelas do jogo (1 para cada aluno, sendo que primeiro participaram 15 alunos e depois, em outra rodada, os demais - 9 alunos)</p> <p>P - Palavras que inicia com a sílaba PA. Cada um que grite: Eu! Eu!</p> <p>C/1 - Não tinha.</p> <p>P - Psiu! Presta atenção!</p> <p>C/1 - Tem que ser a sílaba com PA.</p> <p>C/2 - Eu tenho PI.</p> <p>C/1 - Vai tia, fala. Tô viciada nesse jogo já!</p> <p>P - Outra palavra que inicia com a sílaba DEN.</p> <p>C/1 - Eu tenho tia, Dentadura.</p> <p>C/3 - Eu tenho Dente.</p>	
Fichas de atividades (xerocadas, em branco, e avaliação)	<p>A profª distribuiu aos alunos (cada um), uma ficha com uma cruzadinha a ser preenchida, os alunos tinham que ler as palavras escritas abaixo das figuras, para em seguida marcarem/preencherem na cruzadinha (a temática era relacionada à fábula: A Formiga e a Cigarra)</p> <p>P - Primeiro minha gente, a palavrinha que está aqui ó, no quadradinho. Vejam o primeiro, da leitura silenciosa do desenho que tem aqui.</p> <p>C/1 - Cigarra, menina, casa.</p>	<p><i>Ficha 1:</i> A profª deixou os alunos escolherem as fichas contendo pequenos textos (os textos foram: A Baleia Babita; Teté e a Raposa; e A Lenda da Árvore de Natal) e em seguida escolheu 3 alunos, que fizeram a leitura para os colegas; não houve conversa sobre os textos</p> <p><i>Ficha 2:</i> A profª distribuiu aos alunos (cada um), uma folha xerocada contendo uma poesia “Paraíso”.</p>

MATERIAIS UTILIZADOS	DESCRIÇÃO DO USO DOS MATERIAIS (COM TRECHOS DE AULA)	
	AULA 9	AULA 10
	<p>P - Se não der aí, pode colocar aqui, viu... veja se tem o nome cigarra, verão, inverno, casa e complete a cruzadinha. Dentro de cada quadrado desse é pra botar uma letrinha.</p> <p>C/2 - Eu já acabei.</p>	<p>P - Tá dizendo aqui pra vocês fazerem. Ai, com a poesia que falava sobre o lixo “Paraíso”, é o título da, da poesia, eu botei duas palavrinha no primeiro versinho e fiz outra. No primeiro era: Se essa rua, se essa rua fosse.</p> <p>T - Fosse minha, eu mandava, eu mandava ladrilhar. Com pedrinhas, com pedrinhas de brilhante, só pra vê, só pra vê Neto passar.</p> <p>P - Esse é o primeiro que tem na um, nessa poesia O Paraíso, né. Quem escreveu essa poesia foi Paulo Paes, José Paulo Paes. Ai eu fiz aqui uma outra. Se essa rua.</p> <p>T - Se essa rua fosse minha, eu mandava, eu mandava ladrilhar.</p> <p>P - Não para as pessoas jogar lixo, mas para as criança brincar. Vejam que com duas palavra eu mudei não foi? E no verso da folha tinha um outro texto curto com 2 questões de marcar “x” (as questões estavam relacionadas à temática do livro “Não Afunde no Lixo”).</p> <p>P - Leia o texto abaixo e responda a questão. Se você não joga lixo no chão da sua casa, por que vai jogar no chão da sua cidade? Ai tem: esse texto serve para, presta atenção, tem os quadradinho. Vai marcar com o X o que está falando no texto. Serve pra quê esse texto? É, este texto serve para, vender uma casa na cidade, ensinar a não jogar lixo no chão da cidade e da casa, pedir informação sobre uma casa ou convidar para um passeio na cidade?</p>

MATERIAIS UTILIZADOS	DESCRIÇÃO DO USO DOS MATERIAIS (COM TRECHOS DE AULA)	
	AULA 9	AULA 10
		<p>C/1 – Não jogar lixo no chão da cidade e da casa.</p> <p>C/2 – Qual é a letra, B ou A?</p> <p>P – É, você vai marcar um X na que você acha. O texto é esse aqui que fala do lixo. Qual é o assunto do texto? O texto fala de quê? Da limpeza da praça, na limpeza das árvores. Vocês tão vendo?</p> <p>C/1 – Tão.</p> <p>P – Na limpeza das árvores, na limpeza da cidade e da casa, na limpeza do parque e da praça ou na limpeza dos campo?</p> <p>C/1 – Do campo e da casa.</p> <p>C/1 – Já marquei.</p>
Caderno das crianças (de casa e de classe)	Tarefa no caderno de Casa (os alunos copiavam do quadro para os cadernos)	Tarefa no caderno de Classe (os alunos copiavam do quadro para os cadernos)
Quadro branco	<p>A profª escreveu 10 palavras no quadro (retiradas do livro); após, perguntou aos alunos que palavra era aquela, conversou com eles sobre o tipo de letra (imprensa e “do jeito que a gente escreve”; maiúscula e minúscula, formação silábica), associando-as ao que está escrito no livro e alguns exemplos vistos na própria sala de aula</p> <p>P – O que foi que eu escrevi aqui depois do nome leitura?</p> <p>C/1 – Zeca.</p> <p>C/2 – Ze-ca. Zeca.</p>	<p>A profª escreveu no quadro três quesitos. O primeiro foi para os alunos completarem a sílaba que faltava na palavra (4 palavras incompletas no total)</p> <p>P – Que foi que eu escrevi aqui, que faltou? Complete as palavras do texto que você leu. O texto que você leu foi esse. Tem CI e tem DE, o que foi que faltou? Tem LI, o que foi que faltou? Tinha a palavra cidade? Tinha lixo?</p> <p>C – Tinha.</p>

MATERIAIS UTILIZADOS	DESCRIÇÃO DO USO DOS MATERIAIS (COM TRECHOS DE AULA)	
	AULA 9	AULA 10
	<p>P - Zeca era o nome.</p> <p>C/1 - Do cachorro.</p> <p>P - Do menino, não era? Zeca era o nome do me-nino. E para escrever Zeca precisamos do Z da letra mai...</p> <p>C/2 - Úscula.</p> <p>P - Os tipo de letra. O Z do quadro tá do mesmo jeito do Z do livro? O que eu quero mostrar é que nós temos dois tipo de Z. E agora, quem sabe lê esse nome?</p> <p>C/2 - L, I, X, O.</p> <p>P - LI+XO.</p> <p>C/2 - Lixo.</p> <p>A atividade continuou quando a prof^a solicitou que os alunos dissessem/identificassem qual(is) estação(ões) do ano ocorre(m) na fábula “A formiga e a cigarra”</p> <p>P - A formiga trabalhava no verão, então a estação do ano é o verão. Escreva as estações que está na atividade, só as estações do ano, qual estação do ano. Qual é (inaudível), quais? Foram duas, quais eram? Quais eram?</p> <p>C/1 - Verão tia.</p> <p>P - Quais foram?</p> <p>C/1 - E o inverno.</p>	<p>O 2º foi para os alunos separarem as sílabas de 4 palavras</p> <p>P - Separe as sílabas, da palavra lixo, casa, pipoca e Zeca.</p> <p>O 3º foi para os alunos completarem a frase</p> <p>P - Se você, o que mais?</p> <p>C - Não jogar.</p> <p>P - Não.</p> <p>C - Jogar li-xo no chão da sua ca-sa.</p> <p>P - Só tem uma pessoa leno. Comece tudo de novo, tudinho. Se você.</p> <p>C - Não jogar.</p> <p>P - Não joga.</p> <p>C - Lixo no chão da sua casa.</p> <p>P - Porque vai.</p> <p>C - Jogar na.</p> <p>P - Jogar.</p> <p>C - No.</p> <p>P - No chão da sua, sua cidade.</p> <p>OBS: As palavras das questões e da frase tinham a ver com a temática do livro “Não afunde no lixo”.</p>

Legenda: **P** - Prof^a / **C** - Criança (1, 2 ou 3) / **T** - Todos

Fonte: As autoras.

De acordo com as informações destacadas no Quadro 3, ficou evidenciado que as estratégias de uso dos diferentes recursos estão relacionadas diretamente com a concepção de alfabetização da professora, uma vez que, para ela, “alfabetizar é ensinar a ler, [...] uma pessoa alfabetizada [...] sabe o que leu”. A ideia de ensino da leitura centrado na diversificação de materiais foi bastante enfatizada nos encontros de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Optamos por desenvolver as análises e discussões seguindo a ordem dos materiais que aparecem no Quadro 3: Livro de Obras Complementares (PNLD); Jogos de Alfabetização do MEC; e Fichas de atividades diversas/Quadro/Cadernos das crianças.

A obra Não afunde no lixo, de Nilce Bechara (2011), faz parte do acervo de Obras Complementares (PNLD) porque “constitui, segundo os avaliadores, um material que conjuga a elaboração da linguagem com a inserção da temática meio ambiente” (LEAL e SILVA, 2011, p. 109), além de se constituir como um material destinado ao ensino sistemático do SEA, da leitura e da escrita.

A professora já tinha lido o livro anteriormente às aulas observadas e fez a retomada do texto, com as crianças. Foi positivo a docente ter articulado as aulas, pois, segundo Lima (2011), o princípio da articulação entre as aulas é uma perspectiva sociointeracionista de ensino da língua materna. No entanto, a falta da releitura da obra dificultou as reflexões das crianças, pois algumas crianças não estavam presentes nas aulas anteriores e as que estavam presentes podem não ter mobilizado na memória informações importantes sobre as obras.

Apesar dessa ressalva, é importante destacar que a docente buscou contribuir para a formação de ouvintes-ativos, ou seja, buscou estimular “atitudes ativas em relação à leitura, atitudes de busca de construção de sentido” (BRANDÃO e ROSA, 2010, p. 72), já que formulou perguntas e discussões junto aos alunos.

Entretanto, as análises pormenorizadas dos diálogos estabelecidos com base nesses textos e em outros observados nas demais

aulas evidenciaram que a docente tinha dificuldades para elaborar perguntas diversificadas e desafiadoras sobre os textos. Brandão e Rosa (2010), ao tratarem sobre a formação de leitores, discutem sobre a importância do desenvolvimento da capacidade de os professores mediar as conversas sobre os textos, de modo a favorecer a reflexão das crianças. A professora observada, em alguns momentos, respondia as perguntas lançadas, sem dar tempo para as crianças tentarem responder. Em outros momentos, não estimulava os alunos a formularem hipóteses que os levassem a ir além do que estava proposto no texto. Também não foram observadas atividades de produção de textos pelos alunos, como desdobramento das leituras feitas.

Os Jogos de Alfabetização foram distribuídos pelo MEC no intuito de unir aspectos lúdicos ao ensino sistemático da língua, partindo-se do pressuposto de que brincando também se aprende. A docente só utilizou esse recurso uma vez, considerando-se as 10 aulas observadas.

O jogo escolhido pela professora – *Bingo dos sons iniciais* (que pertence ao bloco dos jogos que contemplam atividades de análise fonológica, sem correspondência com a escrita) – tem como principal objetivo fazer com que os alunos identifiquem palavras que começam com a mesma sílaba, daí ele ser constituído por cartelas com figuras (seis) e fichas com palavras que começam com as mesmas sílabas dos nomes das figuras.

A professora não leu as regras do jogo, mas declarou que as crianças já as sabiam, pois ela tinha realizado essa atividade em outra ocasião, em uma aula na qual não tinha sido realizada observação. Declarou que tinha passado uma manhã inteira com os alunos e que tinha lido para eles as regras e os procedimentos. De fato, as crianças pareciam saber as regras do jogo.

Elas utilizaram o jogo e demonstraram motivação para a atividade. No entanto, muitas crianças expressaram insatisfação quanto ao modo como a professora conduziu a brincadeira. Reclamaram que ela não escutava suas respostas ou não as entendia, não entregava

as fichas com os nomes das palavras e encerrou a atividade de uma hora para outra. Foi observado também que a professora não problematizou, durante nem após o uso do jogo, as possíveis reflexões sobre as relações grafofônicas, que era um dos objetivos do jogo.

Com relação ao uso das fichas de atividades e do quadro/caderno, nas tarefas de casa ou classe, identificamos que a professora investiu mais intensamente na apropriação do SEA: estudo das letras, sílabas e palavras (leitura, cópia e escrita), contagem de sílabas em palavras, partição de palavras em sílabas e identificação de letras e sílabas em palavras (ALBUQUERQUE; FERREIRA e MORAIS, 2008).

O ensino do Sistema de Escrita alfabética pareceu ser apoiado em diferentes concepções/abordagens. Se, por um lado, eram realizadas atividades de leitura de textos autênticos e atividades de reflexão sobre o sistema de escrita, sobretudo com o uso dos jogos e fichas de atividades, por outro lado, eram realizadas atividades repetitivas, com ênfase na memorização, nas tarefas em que o recurso utilizado era o quadro. Nesses momentos, houve evidência de grande influência dos métodos sintéticos de alfabetização, com propostas de atividades limitadas e pouco reflexivas. Segundo Morais (2012, p. 35), nessas ocasiões “[...] *o aluno aprenderá copiando, copiando, copiando*”.

A professora, assim, oscilava entre tentativas de desenvolver uma alfabetização na perspectiva do letramento e permanências marcantes da tradição de metodologias sintéticas. Essa oscilação pode ser revelada, por exemplo, por meio da constatação de um uso intensivo das Obras Complementares para leitura e pela ausência de situações de produção de textos para atender a diferentes finalidades sociais. Outra pista para tal oscilação pode ser encontrada no uso de jogos e fichas, com algumas atividades que podem promover a reflexão sobre o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética, e atividades de repetição e cópia nas atividades passadas com utilização do quadro.

Como foi dito, não foram observadas atividades com objetivos didáticos direcionados aos usos e funções da leitura e da escrita,

com atividades voltadas à produção de textos diversos (gêneros textuais orais e/ou escritos), na contramão do que é defendido por Leal e Souza (2012 *apud*. BRASIL, 2012, p. 9):

[...] foco a ser priorizado nas turmas de primeiro ano deve ser a apropriação do Sistema de Escrita alfabética, mas o propósito de alfabetizar letrando evidencia a necessidade de uma constante articulação entre tal eixo e os demais eixos [...] ou se realiza um trabalho intenso de apropriação do sistema de escrita, ou se realiza um trabalho voltado para a interação por meio dos textos. O desafio é construir práticas que contemplem as duas dimensões e que, na medida do possível, se articulem.

Considerações finais

De acordo com a categorização e análise dos dados, podemos concluir que as professoras utilizaram variados recursos didáticos, com objetivo de alfabetizar seus alunos em uma perspectiva do letramento. Porém, apesar de atenderem a alguns princípios didáticos defendidos no Programa (PNAIC), mantiveram algumas práticas já cristalizadas em sua trajetória profissional, desenvolvidas por meio de recursos didáticos já frequentes na sala de aula há muito tempo.

No caso da professora cuja prática foi mais detalhada, pode-se dizer que os usos dos materiais foram diversificados, com situações muitas vezes repetitivas, em atividades influenciadas por métodos sintéticos de alfabetização, e outras vezes com situações problematizadoras, caracterizando uma abordagem de alfabetização na perspectiva do letramento. No entanto, não foram encontrados outros materiais importantes, como computadores, revistas, jornais, os gibis, peças de arte (como quadros, esculturas, fotografias), DVDs, fichas de palavras, letras, sílabas, calculadoras.

Assim, houve evidências do efeito da formação continuada da qual a professora participava. As aulas escolhidas para reflexão

neste capítulo foram as últimas aulas observadas, já no final do ano, pois durante o ano letivo houve maior diversificação de materiais e uso mais autônomo dos mesmos. No entanto, os dados alertam para a necessidade de aprofundamento das reflexões iniciadas sobre os objetivos didático-pedagógicos específicos e as concepções do saber-fazer docente, no sentido de melhor instrumentalizar as professoras nas escolhas dos recursos para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos, considerando-se a heterogeneidade da sala, já que não foram encontradas situações de atividades diversificadas em que diferentes recursos fossem utilizados para diferentes alunos.

Referências

ALBUQUERQUE, E. B. C. de; FERREIRA, A. T. B.; MORAIS, A. G. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? *Revista Anual de Educação*. v. 13, n. 8, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://google.scholar.com.br>. Acesso em: 19 maio 2014.

BECHARA, Nilce. *Não afunde no lixo*. Birigui: Terra do Saber, 2011.

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende... *In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (org.). Coleção Explorando o Ensino*, v. 20. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010. p. 72.

BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação*. Brasília: MEC; SEB, 2012. p. 31-36.

BRASIL. Relatório de Pesquisa Nacional e Análise de Domicílios: síntese dos indicadores, 2012, p. 52. *In: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. RJ, 2013. Disponível em: <http://www1.fazenda.gov.br/pdf>. Acesso em: 5 maio 2014.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. *Alfabetização: método fônico*. São Paulo: Memnon, 1997.

FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI, 1979.

FREITAS, G. C. M. de. Sobre a consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. R. *Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia*. Porto alegre: Artmed, 2004.

KLEIMAN, A. *O significado do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LEAL, T. F.; SILVA, A. da. *Recursos didáticos e ensino da língua portuguesa: computadores, livros... e muito mais*. Curitiba: Editora CRV, 2011.

LEAL, T. F.; SOUZA, I. P. de. Os diferentes textos a serviço da perspectiva do alfabetizar letrando. 2012, p. 9. In: BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: ano 1: unidade 5*. Brasília: MEC; SEB, 2012.

LEITE, T. M. S. B. R. *Alfabetização: consciência fonológica, Psicogênese da escrita e conhecimento dos nomes das letras: um ponto de interseção*. Dissertação de Mestrado, UFPE, Recife, 2006.

LIMA, J. M. *Os critérios adotados por crianças para avaliar suas professoras*. Dissertação de Mestrado, UFPE, Recife, 2011.

MORAIS, A. G. de. *A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica*. Porto Alegre: Letras de Hoje, 2004.

MORAIS, A. G. de. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *Letramento no Brasil*. Reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, Ação Educativa; Instituto Paulo Montenegro, 2003.

RODRIGUES, S. G. C.; LEAL, T. F. Além das obras literárias, que outros livros queremos na sala de aula? p. 98-99. In: LEAL, T. F.; SILVA, A. da. *Recursos didáticos e ensino da língua portuguesa: computadores, livros... e muito mais*. Curitiba: editora CRV, 2011.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: 26ª Reunião Anual da ANPEd. Poços de Caldas, MG: *Revista Brasileira de Educação*, 2003. Disponível em: <http://www.slideshare.net/susanaffleite/a-muitas-facetas-magda-soares>. Acesso em: 10 fev. 2014.

STREET, Brian V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. *In*: CARVALHO, Gilcinei Teodoro; MARINHO, Marildes (org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, Ed. UFMG, 2007.

O USO DE JOGOS DE ALFABETIZAÇÃO POR PROFESSORES EM PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Lis de Gusmão Lino
Erika Souza Vieira
Ana Cláudia R. Gonçalves Pessoa

Os jogos didáticos, dentre os demais recursos disponíveis em sala e/ou produzidos pelos docentes, são materiais que podem subsidiar os professores no ensino do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Neste artigo, deteremos nosso olhar para os Jogos de Alfabetização elaborados pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE) e adquiridos pelo Ministério da Educação. Tais recursos foram distribuídos pelo Governo Federal, desde 2009, para as escolas públicas do país, com o intuito de auxiliar os professores em suas práticas alfabetizadoras. Em 2013 foram distribuídos especificamente para as turmas do Ciclo de Alfabetização, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

No ano de 2013, nas formações do PNAIC, os professores discutiram sobre o uso desses Jogos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse programa de formação continuada, alguns Cadernos contemplam a ludicidade na sala de aula, enfatizando, além de outros recursos, os Jogos como ferramentas que podem

ajudar os alunos no processo de compreensão das propriedades e convenções que envolvem o SEA.

Dentre os Cadernos usados na Formação do PNAIC 2013, o da Unidade 4 tem foco na ludicidade. Um dos objetivos dessa Unidade é levar o docente a “conhecer a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do SEA, analisando jogos e planejando aulas em que os jogos sejam incluídos como recursos didáticos” (BRASIL, 2012, p. 5).

Diante do exposto, nos questionamos: Como os professores, que discutiram na formação do PNAIC aspectos referentes à ludicidade na sala de aula, têm feito uso dos Jogos de Alfabetização? Para responder a essa questão, buscamos desenvolver uma pesquisa para verificar o uso dos Jogos de Alfabetização na prática do professor alfabetizador, visto que esse recurso didático foi focado no processo de formação.

Este capítulo está organizado com base nos dados obtidos na pesquisa: Como nos propomos a analisar os Jogos produzidos pelo CEEL/UFPE e usados durante a formação do PNAIC, além dos Cadernos destinados à formação dos professores alfabetizadores, iniciaremos apresentando os jogos didáticos e sua importância no processo de alfabetização. Em seguida, apresentaremos a metodologia adotada na pesquisa e os resultados dos dados analisados. Essa segunda parte está dividida em dois momentos: no primeiro, discutiremos como os professores envolvidos na pesquisa usaram os Jogos em suas práticas alfabetizadoras, de modo mais específico, investigando os objetivos para o uso de jogos e as estratégias desenvolvidas pelos docentes durante esse uso; no segundo momento, analisaremos as interações entre aluno-aluno em uma turma de 1º ano, que possam favorecer as reflexões sobre o SEA.

O processo de alfabetização e o uso de jogos

Por muitos anos as discussões sobre a alfabetização se concentraram nas reflexões sobre qual seria o melhor método para alfabetizar.

Os métodos tradicionais, sintéticos ou analíticos, apesar de suas particularidades, tratam a aprendizagem da escrita como um ato mecânico, em que o aprendiz é passivo no processo de aprendizagem, e a escrita é compreendida como um código.

A partir da década de 1980, as discussões sobre a alfabetização deslocaram o foco, da ênfase na eficácia e eficiência do melhor método para alfabetizar (analítico ou sintético), para “como as crianças aprendem”. Assim, os professores que desenvolvessem seu trabalho nessa perspectiva, passariam a planejar suas estratégias de ensino a partir dos conhecimentos que as crianças já possuíam sobre a escrita. Ferreiro e Teberosky (1984) contribuíram muito para esta perspectiva, ao defenderem que a escrita alfabética é um sistema notacional, ou seja, ela é dotada de propriedades que regulam seu funcionamento. Assim, algumas questões precisam ser compreendidas pelo aprendiz: O que as letras notam? Como ocorre essa notação? O que de fato as letras representam? (FERREIRO, 1985).

Durante o processo de alfabetização, as crianças constroem hipóteses sobre o funcionamento SEA. Essas hipóteses partem de um nível inicial, em que as crianças não estabelecem nenhuma relação entre letras e sons (período pré-silábico), até um nível em que compreendem que as letras representam unidades menores que as sílabas, ou seja, os fonemas (período alfabético). É importante, entretanto, o educador estar atento, pois a passagem por essas fases pode não acontecer de forma sequencial. Identificar a fase em que os alunos se encontram significa perceber o que eles já sabem e o que precisam compreender sobre o funcionamento do SEA, e a partir disso elaborar atividades que os auxiliem a progredir no processo de alfabetização. Os jogos podem ser um bom recurso para auxiliar nesse processo.

Conforme mencionado anteriormente, foram disponibilizadas pelo Ministério da Educação caixas de jogo para as salas de aulas do Ciclo de Alfabetização, com o objetivo de subsidiar a prática docente no ensino do sistema alfabético.

No material formativo do PNAIC, o Caderno destinado à Unidade 4 trata sobre a ludicidade, destacando para os professores a importância do uso dos jogos não apenas para promover a aprendizagem, mas também para contribuir com a interação dos alunos em sala de aula (BRASIL, 2012). Outra ênfase dos textos apresentados pelos Cadernos de Formação referentes à Unidade 4 pontuou que o professor precisa garantir a diversidade de aprendizagem dos alunos na sala de aula. Desta forma, tomando como ponto de partida o planejamento, a escolha dos jogos deve estar relacionada às necessidades dos alunos, de acordo com o nível de aprendizagem. Assim, Brainer e Teles (2012) enfatizam que a função do professor é de

prever o quanto de aprendizagem determinado jogo pode promover para cada estudante. Além do planejamento das atividades a serem realizadas em sala de aula, é preciso realizar a avaliação de cada aluno em busca de traçar o que os aprendizes já dominam e o que ainda é preciso ser levado como objeto de ensino. É nessa perspectiva que os jogos de alfabetização precisam ser priorizados nas aulas dos docentes (p. 23).

Os princípios e convenções do SEA podem ser mobilizados através do uso dos Jogos de Alfabetização. Leal e Morais (2010) e Morais (2012), sistematizando as especificidades do SEA, elaboraram uma lista de princípios em que encontramos aspectos conceituais e convencionais sobre os quais os alunos precisam refletir para construir ou consolidarem seus conhecimentos em relação à escrita. Esses princípios são os seguintes:

1. escreve-se com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos;
2. as letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assumam formatos variados (P, p, P, p);

3. a ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada;
4. uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras;
5. nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras;
6. as letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
7. as letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos.
8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.
9. Além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem.
10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante - vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal.

A compreensão sobre as propriedades sistematizadas por Morais (2012), aliada à diagnose da escrita dos alunos, auxiliam os professores a terem clareza do que os alunos precisam reconstruir sobre o SEA. O autor, entretanto, nos alerta para o fato de que *ter alcançado uma hipótese alfabética não é sinônimo de estar alfabetizado*. Se a criança compreendeu como o SEA funciona, tem agora que dominar bem as convenções som-grafia de nossa língua, para que possa ler e produzir textos com autonomia.

Ao lado dos estudos sobre a psicogênese da escrita, os estudos sobre habilidades de consciência fonológica também contribuem

para a discussão sobre a alfabetização. A consciência fonológica corresponde a um conjunto de habilidades que leva o aprendiz a refletir sobre as partes sonoras das palavras (CARDOSO-MARTINS, 1991; GOMBERT, 1992). Essas habilidades envolvem esforços cognitivos de níveis distintos. Assim, é mais fácil para uma criança identificar as sílabas iniciais de uma palavra do que contar os fonemas que compõem esta mesma palavra (PESSOA, 2007). Nesse sentido, algumas habilidades de refletir sobre os sons podem facilitar o processo de alfabetização, enquanto outras habilidades avançam à medida que as crianças alcançam o nível alfabético (LEITE, 2011).

Alguns recursos didáticos podem favorecer reflexões sobre o SEA, assim como pontua Morais (2012), ao responder o que podemos fazer para ajudar nossas crianças a refletirem sobre as palavras em sua dimensão sonora, ao mesmo tempo em que analisam suas formas gráficas. Para o autor, uma das opções é o uso de “jogos com palavras e situações lúdicas que permitem às crianças brincar com as palavras, explorando, suas dimensões sonoras e gráficas” (*op. cit.*, p. 94).

No processo de alfabetização, as atividades lúdicas podem auxiliar os alunos a refletirem sobre o sistema de escrita, sem, necessariamente, serem obrigados a realizar treinos descontextualizados e sem sentido. Uma possibilidade de trabalho é levar para a sala de aula jogos com objetivo didático. Morais (2012) defende, desde os anos 1980, quando colaborou com o Ciclo de Alfabetização da rede pública municipal de Recife,

que os alfabetizandos possam vivenciar situações lúdicas, explorando jogos que, explicitamente, sejam concebidos para fazê-los brincar com as palavras, de modo a poderem, mais facilmente, compreender as relações entre as partes orais e escritas das mesmas (p. 99).

Reconhecer o uso de jogos como uma ferramenta lúdica que possibilita construir aprendizagens sobre as propriedades da língua significa desenvolver um processo sistemático em que o planejamento e acompanhamento das atividades se tornam ações indispensáveis.

O Caderno do Ano 1, Unidade 4 do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, apresenta possibilidades de trabalho em uma perspectiva mais lúdica, quando sinaliza que

no ensino relativo ao componente curricular Língua Portuguesa, diversos jogos também podem ser utilizados pelos professores para ajudar na aprendizagem. Por exemplo, a reflexão sobre o sistema alfabético pode ser realizada por meio de jogos voltados para o desenvolvimento da consciência fonológica e relações com a escrita. Esses jogos também favorecem a aprendizagem de crianças com deficiência ou outros tipos de necessidades que requeiram um tempo maior de dedicação para a compreensão do sistema de escrita (BRAINER, TELES, LEAL, CAVALCANTE, 2012, p. 14).

Com o uso de jogos é possível haver um envolvimento maior dos aprendizes durante as atividades, pois essa prática social já está presente em situações de lazer.

Assim, cabe ao professor organizar estratégias didáticas e formas de mediação que ajudem os alunos a compreenderem os princípios do SEA. É importante ressaltar que, mesmo sendo uma atividade lúdica (o que a torna um momento de aprendizagem prazeroso), a utilização de tal recurso precisa ser planejada de acordo com os conhecimentos que as crianças já possuem. Assim, é imprescindível que os objetivos dos jogos apresentem desafios a serem resolvidos.

Recursos didáticos: os jogos

Os brinquedos e brincadeiras fazem parte do cotidiano das crianças e são, dentre outras coisas, importantes por proporcionarem momentos agradáveis. A ludicidade pode favorecer uma integração de aspectos sociais e didáticos que resultam em aprendizagem. Associar ensino a atividades lúdicas significa, sobretudo, repensar uma prática pedagógica tradicional e admitir que o professor

dispõe de recursos diferentes do livro didático para auxiliá-lo no processo de ensino.

Nesse sentido, os jogos são recursos que podem favorecer a aprendizagem das crianças, de forma lúdica. Os jogos se constituem como práticas sociais e culturais que estão presentes na vida das crianças desde seus primeiros anos de vida. Em função de seu fator social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. O surgimento de novas concepções sobre como se dá a construção do conhecimento possibilitou novas formas de considerar o papel do jogo no processo de ensino-aprendizagem. Ao longo dos anos, o uso desse recurso, e por consequência a esfera do divertimento e da brincadeira, foi sendo considerado como mais uma possibilidade de tornar o ensino algo mais prazeroso e significativo (KISHIMOTO, 1994).

De acordo com o manual didático de Jogos de Alfabetização, material distribuído na escola e utilizado na formação do PNAIC, as atividades com jogos devem trazer a noção de “brinquedo educativo”, em que o objetivo seja ensinar sem deixar de lado a ludicidade. Assim, enquanto estiverem jogando com finalidades relacionadas ao processo de alfabetização, as crianças também pensarão acerca da lógica de funcionamento da escrita, consolidando aprendizagens já realizadas ou se apropriando de novos conhecimentos nessa área (BRANDÃO; FERREIRA; ALBUQUERQUE, 2009).

É importante que as estratégias de encaminhamento (os agrupamentos dos alunos, se são mais homogêneos ou heterogêneos em relação aos conhecimentos sobre o SEA; a escolha do jogo; a organização dos alunos; entre outras) e a mediação docente sejam planejadas de acordo com as aprendizagens que os alunos já possuem em relação ao SEA, pois os jogos utilizados no processo de alfabetização possuem objetivos e dificuldades variados.

No Caderno do Ano I, referente à Unidade 4, são encontradas algumas estratégias de que o professor pode lançar mão em relação ao uso do jogo com seu grupo de estudantes, levando em conta a heterogeneidade dos conhecimentos sobre a escrita. O jogo deve

proporcionar a vitória não apenas pelo conhecimento, mas, também, pelo acaso, no sentido de evitar a frustração dos alunos que estejam com conhecimentos menos avançados em relação à compreensão do SEA. Ao utilizar os jogos, o professor pode organizar os alunos em grupos ou duplas, facilitando a troca de conhecimentos entre as crianças (BRASIL, 2012).

Desta forma, é necessário escolher o jogo adequado aos conhecimentos dos alunos, para que não se torne uma atividade que não apresenta desafio, ou uma atividade impossível de ser realizada.

Ainda segundo o manual dos Jogos de Alfabetização (CEEL/UFPE), encontramos jogos voltados para a análise fonológica, reflexão sobre os princípios e correspondências grafofônicas que envolvem o SEA.

Aos estudantes que ainda não compreendem que a escrita está relacionada à pauta sonora, são mais apropriados jogos com objetivos de desenvolver a consciência fonológica. Já para os estudantes que ainda não compreendam outros princípios do sistema – tais como o de que é necessário representar todos os segmentos sonoros por meio de letras ou o de que as letras precisam ser dispostas em uma ordem equivalente à emissão sonora dos fonemas, entre outros – podem ser usados jogos que levem a refletir sobre tais princípios, ajudando os estudantes a pensar sobre as correspondências grafofônicas e a sistematizá-las.

Os jogos de alfabetização voltados para os estudantes que ainda estão em processo de alfabetização e que já tenham consolidado algumas correspondências grafofônicas apresentam objetivos, como conhecer todas as letras e suas correspondências sonoras, ler e escrever palavras com fluência, mobilizando, com rapidez, o repertório de correspondências grafofônicas já construído.

Segundo Pessoa e Melo (2011), as situações propostas pelos jogos levam o sujeito a construir estratégias para alcançar um resultado favorável, ocasionando uma experiência capaz de auxiliar a aprendizagem de conteúdos escolares e o desenvolvimento de competências e habilidades.

Metodologia da pesquisa

Dividimos nosso percurso metodológico em dois subtópicos. No primeiro, apresentamos os sujeitos que fizeram parte da pesquisa, explicitando suas especificidades e o período em que foram investigados. Em seguida, especificamos como se deu o processo de coleta e análise dos dados obtidos.

Sujeitos da pesquisa

Tendo em vista que a pesquisa enfatiza apenas o uso de jogos, realizamos uma seleção dos professores participantes da pesquisa maior que investiga os impactos do PNAIC, utilizando como critério o uso do recurso, em pelo menos uma aula.

Assim, analisamos as aulas de 6 professoras alfabetizadoras, sendo 2 do município de Recife, 1 de Lagoa dos Gatos, 1 de Camaragibe e 2 de Jaboatão dos Guararapes, conforme podemos identificar no quadro abaixo²:

Quadro 1. Sujeitos participantes da pesquisa, no ano de 2013

SUJEITOS PARTICIPANTES DO ESTUDO			
MUNICÍPIOS	TURMAS		
	1º ANO	2º ANO	3º ANO
Recife	Rosana	Rebeca	—
Lagoa dos Gatos	Lara	—	—
Camaragibe	Cássia	—	—
Jaboatão dos Guararapes	Jeane	—	Jade

Fonte: As autoras.

2 Os nomes das professoras apresentados são fictícios, utilizados para preservar a identificação dos participantes do estudo.

A partir dos resultados obtidos nas coletas de 2013, em 2014 realizamos uma segunda coleta em uma turma de 1º ano, em que buscamos analisar as interações entre aluno-aluno que pudessem favorecer as reflexões do SEA durante a realização do jogo. Na ocasião, optamos por observar a professora Jade, que atuou no 3º ano, no município de Jabotão dos Guararapes em 2013, e, em 2014, estava na turma do 1º ano do mesmo município.

Procedimentos de coleta e análise dos dados

Em 2013 foram realizadas 10 (dez) observações de 6 professoras alfabetizadoras, para investigar os objetivos e as estratégias desenvolvidas por elas, totalizando 60 (sessenta) aulas observadas. Dessas observações, foram selecionadas para este estudo aquelas em que as professoras fizeram uso de jogos.

Com o objetivo de investigar as interações entre aluno-aluno e as reflexões sobre o SEA durante a realização do jogo, observamos três aulas da professora Jade.

As aulas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas para análise. Os dados foram analisados com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (1977).

Resultados e discussão

As análises estão organizadas em dois blocos: O primeiro é relativo aos objetivos para o uso de jogos e as estratégias desenvolvidas pelas docentes durante esse uso. No segundo, enfocaremos as interações entre aluno-aluno que possam favorecer as reflexões sobre o SEA durante a realização do jogo.

Estratégias e mediações desenvolvidas para o uso de jogos

Nas observações realizadas ano de 2013, 6 (seis) professoras utilizaram jogos em um total de 16 (dezesesseis) vezes. Identificamos também que, das 6 turmas analisadas, 4 eram de 1º ano, 1 de 2º ano e 1 de 3º ano. Esses dados estão expostos no quadro abaixo:

Quadro 2. Registro de utilização dos Jogos em 2013

REGISTRO DE UTILIZAÇÃO DOS JOGOS EM 2013							
MUNICÍPIO	Recife		Lagoa dos Gatos	Camaragibe	Jaboatão dos Guararapes		TOTAL
							4
PROFESSORA	Rosana	Rebeca	Lara	Cássia	Jeane	Jade	6
ANO EM QUE LECIONA	1º	2º	1º	1º	1º	3º	–
Nº DE VEZES QUE UTILIZOU JOGOS	7	2	1	2	3	1	16
AULA(S) EM QUE UTILIZOU	1, 3, 4, 5, 7, 8, 9	1, 3	9	1, 2	2, 4, 10	2	–

Fonte: As autoras.

Percebemos que houve utilização de jogo em 4 turmas de 1º ano, 1 turma de 2º ano e em 1 de 3º ano. A professora que mais utilizou jogos foi Rosana (7 dias); seguida da professora Jeane (3 dias); e, por fim, as demais, que utilizaram jogos 2 dias ou 1 dia.

A partir da análise das transcrições das aulas, buscamos analisar alguma estratégia e/ou mediação das professoras no momento em que utilizavam o recurso.

Entendemos como “mediação” um conjunto de ações ordenadas como, por exemplo, a escolha do jogo, a escolha dos agrupamentos dos alunos, a explicação das regras, a confirmação da compreensão das regras e a mediação das aprendizagens dos alunos sobre o funcionamento do SEA. A partir de ações como essas,

o professor, portanto, desempenha um papel central no planejamento das situações com utilização de jogos para ajudar na alfabetização e no acompanhamento dos estudantes durante as atividades. Cabe a ele, ao trazer um jogo para a sala de aula, saber explorá-lo no momento oportuno, considerando os aspectos que podem ser contemplados para que as crianças desenvolvam seu raciocínio e construam o seu conhecimento de forma descontraída (BRASIL, 2012, p. 23).

No quadro abaixo, podemos perceber a frequência com que as estratégias didáticas aconteceram:

Quadro 3. Estratégias didáticas utilizadas pelas professoras

IDENTIFICAÇÃO		ESTRATÉGIA DIDÁTICA				
PROFESSORES	AULA EM QUE FEZ USO DO JOGO	ESCOLHA DO JOGO PELO PROFESSOR	AGRUPAMENTOS ESCOLHIDOS PELO PROFESSOR	LEITURA DE REGRAS	CONFIRMAÇÃO DA COMPREENSÃO DAS REGRAS	MEDIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS SOBRE O SEA
Rosana	1					
	3					
	4					
	5					
	7					
	8					
	9					

IDENTIFICAÇÃO		ESTRATÉGIA DIDÁTICA				
PROFESSORES	AULA EM QUE FEZ USO DO JOGO	ESCOLHA DO JOGO PELO PROFESSOR	AGRUPAMENTOS ESCOLHIDOS PELO PROFESSOR	LEITURA DE REGRAS	CONFIRMAÇÃO DA COMPREENSÃO DAS REGRAS	MEDIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS SOBRE O SEA
Rebeca	1					
	3					
Lara	9					
Cássia	1					
	2					
Jeane	2					
	4					
	10					
Jade	2					

Fonte: As autoras.

A professora Rosana utilizou em suas aulas jogos que trabalham a consciência fonológica e a reflexão dos princípios do SEA, entretanto, em nenhum momento, foi feita a leitura das regras, nem a exploração prévia dos alunos em relação aos jogos utilizados. Como podemos notar a partir dos dados mostrados no Quadro 3, com exceção de apenas uma aula, os alunos escolhiam os jogos e jogavam em situação de lazer, sem nenhuma mediação da professora, o que fica possível perceber com base na descrição abaixo:

(...) Cerca de dez minutos após os alunos pegarem os jogos, a professora pede para que eles deixem os jogos do jeito que estão e conduz outra atividade. Quarenta minutos depois, quando termina outras atividades, a professora novamente avisa que quem acabou pode voltar para o jogo. Conforme vão terminando, os alunos vão se agrupando de forma aleatória, em dupla e em trios, e começam a jogar. Nesse momento os alunos brincam sem nenhuma

mediação da professora. A mesma informa que a distribuição dos jogos é feita a partir da dificuldade dos alunos, no entanto os alunos escolheram o jogo sem nenhuma intervenção da professora.

(Fragmento da descrição da observação da aula nº 1 da Professora Rosana)

A partir do extrato da descrição de aula apresentada acima, o uso do jogo na sala pela docente tinha o objetivo primeiro de entreter os estudantes para que, ao terminarem uma atividade, não atrapalhassem os demais colegas. Esse tipo de dinâmica não foi discutido nos materiais de formação do PNAIC. Pelo contrário, nos Cadernos de Formação é possível encontrarmos várias situações de uso de jogos com objetivos bem definidos. Essas situações são apresentadas nos Cadernos de Formação do PNAIC, por exemplo, em forma de relatos de experiências de salas de aulas.

Apenas na aula número 8 a professora Rosana demonstrou objetivo didático, ao levar os Jogos de Alfabetização para a sala de aula. Foi a única vez, nas aulas analisadas dessa professora, em que houve intervenções pedagógicas no momento em que os alunos estavam jogando. A professora organizou os alunos em grupos: enquanto um grupo foi orientado a formar seus nomes com o alfabeto móvel, outros grupos receberam os Jogos. Nos grupos que receberam os Jogos, a professora escolheu algumas crianças, para jogarem com ela (cada duas crianças jogaram uma partida) o jogo *Batalha de Palavras*. Segundo o Manual dos Jogos, esse jogo trabalha a consciência fonológica e tem como objetivos didáticos: auxiliar o aluno a compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras menores que as sílabas; identificar a sílaba como unidade fonológica; e segmentar palavras em sílabas e comparar palavras quanto ao número de sílabas. Percebemos que houve um esforço por parte da professora para que alguns objetivos fossem atingidos, como podemos observar no seguinte fragmento da transcrição:

(...) Uma palavra que rima com uva, u-v-a (*fala pausadamente a professora*). Em seguida os alunos explicam o jogo e ela vai orientando se está certo ou errado.

Qual é? Luva. *(E segue o diálogo:)*

P – O que é isso?

A – Galinha. *(fala pausadamente separando as sílabas)*

P – Ga-li-nha tem quantas sílabas? Pode bater palma aí, quantas vezes?

A – Três.

P – Não é pra você dizer não, é ele. Ga-li-nha *(fala batendo palma três vezes)*, eu abro a boca três vezes, ga- li-nha. E ele? Hipopótamo, vamos lá. Tem quantos?

A – Tem quatro.

P – Hi-po-pó-ta-mo. Tem quantos?

A – Cinco.

(Depois de fazer o mesmo processo com várias palavras, a professora pergunta:) Quem ganhou? Quem tem mais! (No momento em que está jogando com os dois alunos, outros alunos pedem sua ajuda e ela não dá assistência, dizendo para jogarem qualquer jogo)

(Relato e transcrição da observação da aula nº 8 da Professora Rosana)

A professora Rebeca utilizou na aula nº 1 o jogo *Dominó de Alfabeto*³ e, apesar de a professora não ter realizado a leitura das regras, os alunos demonstraram certo domínio do jogo. Os agrupamentos foram feitos pela professora, mas não fica claro o critério de escolha dos alunos. A mediação da docente aconteceu nos seguintes aspectos: disciplina dos estudantes durante o jogo (se brigavam; se estavam respeitando uns aos outros; se corriam pelo pátio) e esclarecimento das dúvidas sobre a escrita das palavras. Não houve nenhum desdobramento após a utilização do jogo. O trecho da transcrição e descrição da aula ajuda a entender melhor esse momento e a perceber o quanto as crianças interagem na aula quando o jogo é utilizado.

3 Este jogo não fazia parte do Kit de Jogos de Alfabetização (CEEL/UFPE), mas o analisamos, já que compõe um tipo de jogo foco de nossa pesquisa.

Na situação acima, destacamos, ainda, que o fato de a professora ter realizado os agrupamentos evidencia, provavelmente, que as escolhas dos jogos poderiam estar sendo direcionadas para as necessidades dos grupos, conforme era previsto nos materiais do PNAIC. Além disso, como os Jogos apresentam objetivos de aprendizagens claros e os alunos já conhecem as regras, é provável que reflexões específicas sejam realizadas nos momentos das jogadas, gerando algum tipo de aprendizagem. Esse aspecto será discutido com mais detalhamento posteriormente.

A segunda e última vez em que a Professora Rebeca utilizou o jogo durante o período de observação, inicialmente pareceu ter uma intenção, mas, no decorrer da atividade, só conseguimos observar intervenções com relação às regras do jogo. O momento da aula foi o primeiro contato da professora com o jogo *Mais Uma*. Esse jogo trabalha a reflexão sobre alguns princípios do SEA e, segundo o Manual de Jogos (CEEL/UFPE), tem como objetivos didáticos: a compreensão de que as sílabas são formadas por unidades menores; de que a cada fonema corresponde uma letra, ou um conjunto de letras (dígrafo); de que as sílabas variam quanto ao número de letras; de que se acrescentarmos uma letra em uma palavra, esta é transformada em outra palavra; de que a ordem em que os fonemas são pronunciados corresponde à ordem em que as letras são registradas no papel, obedecendo, geralmente, ao sentido esquerda-direita; a comparação de palavras, para identificar semelhanças e diferenças sonoras entre elas; e, por fim, o conhecimento das letras do alfabeto e seus nomes.

A professora fez a leitura das regras em voz alta e demonstrou dificuldades de compreensão, pois era a primeira vez que tinha contato com o jogo. Mesmo sem muita familiaridade com as regras, ela explicou aos alunos o que havia entendido, e deu continuidade à atividade. As explicações dadas eram corretas, porém, como a situação não havia sido planejada, a cada dúvida dos alunos, era necessário recorrer ao Manual. Já nas primeiras rodadas, as crianças apresentaram dificuldades em jogar, pois demonstraram não terem entendido as regras. Durante o jogo, ocorreram pequenos conflitos/

dúvidas sobre a escrita de determinados desenhos. Nesse momento, a docente não interferia diretamente na forma que as palavras estavam sendo escritas pelo estudante, não havendo, assim, reflexões sobre o sistema de escrita. A docente deixava que os subgrupos corrigissem uns aos outros.

A estratégia usada pela docente de permitir que os subgrupos discutissem a escrita da palavra é interessante, porque os estudantes são levados a (re)pensar as hipóteses construídas sobre o funcionamento do SEA. Porém, em algumas situações, a interferência da docente também poderia ajudar os alunos a sistematizarem os seus conhecimentos. No entanto, a professora se preocupou mais em esclarecer as regras do jogo do que com as aprendizagens em língua portuguesa, como mostra o seguinte registro da aula:

A professora pediu para que os alunos ficassem atentos às explicações de como jogar. Ela pegou a cartela das regras do jogo e leu para a turma. No momento da leitura, nem ela mesma conseguiu entender a regras, então, na frente dos alunos, ela parou a leitura, pegou as peças do jogo e pareceu tentar entender como se jogava. Em seguida, a professora leu novamente as regras em voz alta para as crianças, desta vez mostrando as peças do jogo. Ao final da segunda leitura, a professora perguntou aos alunos se eles tinham compreendido como se joga, e eles respondem que sim. No momento do jogo, os alunos apresentaram dificuldade em relação às regras, e a professora buscou mediar os conflitos. Quando as dúvidas dos alunos aconteceram em relação ao sistema de escrita, a professora sempre colocou o questionamento para que outras crianças respondessem e, em nenhum momento, fez contribuições quanto a este aspecto. O momento de utilização do jogo foi de aproximadamente 40 minutos.

(Fragmento da descrição da observação da aula nº 3 da professora Eliana)

Em todas as aulas em que fez uso do recurso didático “jogo”, a Professora Cássia realizou a escolha dos jogos. Na primeira aula, os alunos jogaram o *Bingo dos Sons Iniciais* e, na segunda aula, o jogo *Troca-Letras*. Notamos que esses jogos não foram escolhidos de forma aleatória, pois seus objetivos demonstravam semelhanças e

articulação com outras atividades realizadas durante a aula do dia, assim como as atividades também apresentaram desdobramentos.

Para evidenciar como a professora articulava o recurso ao planejamento diário, organizamos o Quadro 4, abaixo, em que são descritas três atividades realizadas na observação do primeiro dia, das quais duas possuem relação com as finalidades do jogo *Troca- Letras*.

Quadro 4. Sequência das atividades realizadas pela Professora Cássia na aula nº 1, que estão relacionadas aos objetivos do jogo Troca-Letras

1. JOGO TROCA-LETRAS.

Para trabalhar esse jogo, a docente fez indagações como: “Crianças, peguem a letra que transforma a palavra MOLA em GOLA. Peguem a letra que transforma MOLA em COLA. Que letra é essa? Crianças, eu quero apenas as letras que faltam.” Nessa atividade, a professora também pediu para montar outras palavras, como BOLA.

2. LEITURA DO LIVRO “A E I O U” (OBRA COMPLEMENTAR DA ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA).

A docente iniciou a conversa refletindo sobre a capa do livro (situação realizada também em outros momentos do dia).

A partir da leitura de cada página, a professora refletia sobre a formação das novas palavras solicitadas no livro. Escrevia tudo no quadro e perguntava para os alunos, por exemplo: “Como transformar PASTAS em PESTES?”.

Então, ela escrevia a palavra no quadro, por exemplo, PASTAS e perguntava às crianças que letras mudariam para transformar a palavra em PESTES.

3. ENTREGA E EXPLICAÇÃO DE UMA ATIVIDADE EM FICHA: ESCREVER OS NOMES DAS FIGURAS QUE ESTÃO NA FICHA E CIRCULAR OU PINTAR AS LETRAS REPETIDAS DE CADA LINHA.

Obs.: É importante ressaltar que muitas das palavras presentes nessa atividade foram exploradas nas atividades anteriores, como no jogo TROCA-LETRAS.

Fonte: As autoras.

As atividades explicitadas acima demonstram uma continuidade da reflexão iniciada com o jogo. Com a leitura do livro, os alunos puderam pensar mais, por exemplo, sobre a mudança de uma letra em uma palavra, o que faz com que ela se transforme em outra palavra. Assim, se no jogo o desafio era transformar a palavra MOLA em COLA, no livro o desafio apresentado pela professora foi transformar PASTAS em PESTES.

Na atividade de nº 3, considerada como desdobramento por ser realizada após o jogo e utilizar as palavras do mesmo, foram propostos outros objetivos: escrever os nomes e marcar as letras repetidas.

Não identificamos, em nenhuma aula da Professora Cássia em que foi utilizado jogo, a leitura das regras. Apesar de não ter lido as regras, a professora buscou explicá-las e verificar se os alunos as compreenderam, o que, apesar de não substituir a leitura, também faz as crianças compreenderem o funcionamento do jogo e pensarem sobre o SEA.

Como o jogo é de alfabetização, a própria explicação de como jogar possibilita uma reflexão sobre o funcionamento do SEA. Ao explicar como se joga, a professora faz questionamentos aos alunos, demonstrando ter a intenção de saber se os mesmos estão ou não entendendo as orientações. Assim como é ressaltado no Manual de Jogos de Alfabetização (BRASIL, 2009, p. 24) “a compreensão sobre o jogo é indispensável para que a atividade seja prazerosa e se reverta em situação de aprendizagem.”

No tocante à mediação das aprendizagens das crianças sobre o SEA, percebemos que não houve nenhuma forma de atendimento individualizado. A professora mediava sempre em grande grupo. Com base na descrição da aula em que utilizou o Bingo dos Sons Iniciais, podemos perceber tal situação:

A docente organizou a sala em um grande grupo e anunciou que os alunos iam jogar o *Bingo dos Sons Iniciais*. Distribuiu as cartelas e explicou como funcionaria. Depois, à medida que tirava uma ficha com a palavra, perguntava às crianças quem tinha outra palavra com o mesmo som inicial. Desse modo, a

docente tirava uma palavra da sacola, como, por exemplo, FIVELA, e depois perguntava: quem tem uma palavra que comece com o FI de fivela? E esperava as crianças responderem...

(Descrição da aula de nº 1 da Professora Cássia)

A professora Jeane, nas aulas nº 2 e nº 10, deixou que os alunos jogassem de forma aleatória, sem realizar nenhuma mediação ou estratégia para esse momento. Na aula nº 4, entretanto, ela escolheu o jogo *Bingo dos Sons Iniciais*, como se pode ver, na transcrição a seguir:

A professora distribui as cartelas do Bingo para que as duplas encontrem a semelhança entre os sons iniciais. Os alunos, devido à impaciência, fazem muito barulho e não esperam a sua vez de receber a cartela.

P – Vamos começar! A primeira palavra de hoje... olhe bem o seu e veja qual a primeira letra da palavra... Primeira palavra: rédea, rédea! “RE”! rédea, “RE”... “RE” como é “RE”? “R-E”.

A – Eu tenho, eu tenho!

P – “RE”... “RE” de “régua” “RE” de relógio; “RE” de Régua; “RE” de remo... já vai... ‘fivela’... ‘FI’, ‘fivela’... ‘fivela’... Pronto? ‘velha’... ‘velha’, ‘ve’ eu quero ‘ve’, vamos ver quem vai ser o ganhador de hoje... ‘capacete’, ‘capacete’.

A – Agora não!

P – ‘capacete’, ‘ca’...

Um aluno fala.

P – (...) muito bem! ‘capacete’...

(Alunos reclamam).

P – Olha a próxima! Olha... ‘prata’... ‘prata’... ‘pra’, ‘pra’, ‘pra’.

A – Tia, achei!

P – Aí é ‘pa’... é ‘pra’, ‘pra’... ‘pra’ de ‘prato’... ‘pra’, ‘pra’...

A – Esse aqui, tia, vem cá!

(Professora continua falando o som).

P – O próximo: dentadura! ‘den’... ‘den’...

A – Tia, dentadura de dentista?

P – Dentadura de dentista! ‘den’, ‘den’ (...) próximo: ‘bode’, ‘bode!’ ‘bo’, ‘bo’ ‘bo’...

Alunos respondem: ‘b-o’.

(Relato e transcrição da observação da aula nº 4 da Professora Jeane)

A Professora Jade utilizou o jogo com os alunos apenas uma vez. Ela formou dois grupos e pediu que os alunos que tinham sobrado formassem mais dois grupos. O grupo 1 recebeu o jogo *Mais Uma* (agrupamento pela professora), que auxilia o aluno a refletir sobre o sistema de escrita; o grupo 2 recebeu o jogo *Trinca Mágica* (agrupamento livre), que trabalha a consciência fonológica; o grupo 3 recebeu o jogo *Caça-Rimas* (agrupamento livre), que também trabalha a consciência fonológica; e o grupo 4 recebeu o jogo *Palavra Dentro de Palavra* (agrupamento pela professora), que ajuda o aluno a refletir sobre o sistema de escrita.

É possível perceber que os alunos foram divididos de acordo com os conhecimentos que tinham. Os que estavam nas hipóteses silábica de qualidade, silábica-alfabética e alfabética receberam jogos voltados para a reflexão sobre os princípios do SEA; e os alunos que estavam nas hipóteses pré-silábica e silábica de quantidade receberam jogos que ajudavam a perceber que a escrita tem relação com a pauta sonora. A professora passou em todos os grupos, solicitando que os alunos fizessem a leitura das regras. Quando o grupo não tinha nenhum integrante alfabético, ela mesma realizava a leitura. À medida que os alunos liam (os alfabéticos), a professora fazia intervenções e explicações, simultaneamente. O mesmo procedimento foi feito em todos os grupos. Após a explicação das regras, notamos que a maior parte do tempo, a professora se dedicou ao grupo que estava com o jogo *Mais Uma*, auxiliando os outros grupos apenas em conflitos pessoais. Podemos compreender melhor sua forma de intervenção a partir do trecho a seguir:

P – Vamos lá, Maria. *(a professora organiza as cartelas do jogo na mesa. Quando Maria acha a cartela, a professora continua a intervenção)*

P – Uva, Maria, tu achou a palavra, agora eu quero que você chame outra letra e transforme uva na palavra luva. *(Uma criança de outro grupo chega com uma carta perguntando qual é a figura, a professora responde rapidamente e volta ao jogo Mais Uma)*

P – Qual é a letra que você vai botar aí para transformar uva em luva? *(Maria fica parada, olhando para a carta, enquanto os outros integrantes parecem inquietos pela colega não acertar rapidamente)*

P – Vai mulher, tu tem que olhar as letras... *(a professora vira as letras espalhadas dentro da caixa do jogo de frente para Maria)* não é ficar olhando pro mundo não. *(Outro grupo recorre à professora e ela responde sem se levantar, em voz alta, de forma breve, e volta ao jogo mais uma)*

A – Vai, Maria!

P – É... não achasse ainda não? Olha bem, mulher... de perto! *(coloca a tampa da caixa com as letras mais perto de Maria)*

A – Vai, Maria, que eu quero jogar o jogo! *(Maria olha para a carta e aponta para a letra, a outra colega confirma com a cabeça, então, ela pega a letra “L” e coloca para formar a palavra L-UVA)*

A – Ela achou, tia.

P – Bote aí. Que figura é essa daí, Maria?

A – Uva. *(responde bem baixinho)*

P – Maria, que figura é essa daí que está na sua mesa? O que é isso aí?

A – Aqui. *(aponta outra aluna)*

P – Isso aí, que Luana está apontando, é o quê? É o desenho de quê? *(Maria fica calada, olhando para a figura)*

A – Vai, Maria!

P – Presta atenção no que você está fazendo: você pegou a palavra uva, mas você tem que transformar uva em luva. Isso aí não é uma luva, Maria? Leia a palavra que você escreveu aí. *(A outra aluna, que não está com a carta, fica apontando para as letras da palavra luva)*

A – Bora, Maria! *(Maria fica olhando para a carta)*

A – Luva! *(Finalmente Maria responde com uma cara de felicidade e a professora confirma com a cabeça fazendo cara de aliviada)* [...]

(Relato e transcrição da observação da aula nº 3 da Professora Jade)

A professora continua no grupo que está jogando Mais Uma até o final da atividade com o jogo. Alguns grupos conseguem jogar sozinhos, outros acabam tendo tantos conflitos que não conseguem iniciar nenhuma partida. Não há desdobramento do jogo após a atividade.

De modo geral, podemos perceber que algumas docentes observadas ora se aproximam do que foi apresentado nos Cadernos do PNAIC, demonstrando objetivos claros para o uso desse recurso em sala de aula, ora se afastam, e os jogos parecem ser usados sem planejamento prévio. Como exemplo dessas práticas pouco planejadas podemos citar as professoras Rosana, Rebeca e Jeane.

Outras docentes, ao fazerem uso dos Jogos, demonstraram uma aproximação maior do que estava posto nos Cadernos de Formação, como foi o caso, por exemplo, das professoras Cássia e Jade.

Interação entre alunos durante os Jogos de Alfabetização

No ano de 2014 procuramos observar a interação aluno-aluno ao realizar atividades com os Jogos de Alfabetização. Os resultados que vamos relatar nesta seção não correspondem às mesmas atividades relatadas no tópico anterior.

O nível de interação entre os alunos esteve diretamente relacionado à forma como a professora agrupou os alunos no momento do jogo. Os jogos utilizados nas três observações faziam parte dos Jogos de Alfabetização (CEEL/UFPE) – *Dado Sonoro*, *Palavra Dentro de Palavra* e *Mais Uma* na primeira aula, jogado em pequenos grupos; *Bingo dos Sons Iniciais* na segunda aula, jogado em grande grupo; na terceira aula, *Quem Escreve Sou Eu* e *Batalha de Palavras* (utilizado por dois grupos), jogado em pequenos grupos.

Na aula 1, a professora dividiu três grupos e fez a escolha dos alunos que ficaram em cada um deles e dos jogos que foram trabalhados. Ela informou que o grupo 1 (que ficou com o jogo *Dado Sonoro*) seria acompanhado por ela, em função do conflito que o grupo teve com as regras do jogo na semana anterior, em que foi utilizado o

recurso. Ficou explicitado que os alunos já conheciam os jogos que foram utilizados.

Na aula 2, os alunos foram agrupados em grande grupo. Cada aluno recebeu uma cartela do *Bingo dos Sons Iniciais* e a professora mediou a atividade sorteando as palavras.

Na aula 3, os alunos foram divididos em três grupos. A professora passou em cada um dos grupos explicando as regras e, em seguida, permaneceu no grupo que estava com o jogo *Quem Escreve Sou Eu*.

Constatamos uma maior interação entre os alunos nas aulas 1 e 3, pois, além de eles estarem agrupados em pequenos grupos, a professora deu autonomia para que jogassem sem sua presença. Podemos perceber isso nos fragmentos da aula 1 abaixo:

(Um dos desafios do jogo era transformar a palavra COLA em COLAR. Assim, a aluna, em voz alta, explicita como fez para realizar tal tarefa):

A – Quatro. Um, dois, três, quatro.

A – Um, dois, três e quatro. *(contam as casas os 3 alunos)*

A – Cola.

A – Cola, Colar... ar, ar. *(ênfatisa o AR)*

A – Tem que formar colar, ar. Colar tem uma coisa na garganta entrando o “r”. Lar. É, foi muito fácil essa!

(Transcrição – trecho da Aula 1, Ano 1, Jogo “Mais Uma”)

Quando a aluna explicita, em voz alta, que é fácil transformar a palavra COLA em COLAR e explica o porquê considera a tarefa fácil, também está fazendo os outros integrantes do grupo refletirem sobre isso.

Durante a realização dos jogos também é possível notar que os alunos se corrigem, como veremos na transcrição abaixo:

(Um jogador deve desvirar uma ficha do monte e verificar qual, entre as suas fichas, apresenta a palavra dentro da palavra da ficha que foi desvirada).

A – Tucano, cano.

B – Linha? Não, tá dentro de soldado não, ela tá com soldado e linha. Espertinha!

C – Sou eu.

C – Sapato.

C – Eita, cadê o pato que eu tinha?

(Transcrição – trecho da Aula 1, Ano 1, Jogo “Palavra Dentro de Palavra”)

Podemos notar que um aluno corrige o outro, mostrando seu erro, o que evidencia que as aprendizagens também podem ser construídas no momento do jogo, com ou sem a presença da professora.

(Dois jogadores desviram, cada um, uma carta do monte. O jogador que desvirar a ficha cuja palavra tiver maior número de sílabas leva todas as fichas desviradas na jogada).

A – Vai, é tu!

A – COM-PU-TA-DOR. *(fala pausadamente as sílabas)*

A – BAI-LA-RIS-TA. *(fala pausadamente se referindo à imagem de um mala-barista)*

A – João, bailarista, esse é meu!

A – Não, empatou!

A – Ó, COM-PU-TA-DOR. BA-RA-RIS-TA.

A – É não! BAI-LA-RIS-TA.

A – A-ba-ca-xi.

A – Bor-bo-le-ta.

A – Ganhei!

A – Não, empatou. *(falam duas crianças ao mesmo tempo)*

(Transcrição – trecho da Aula 3, Ano 1, Jogo “Batalha de Palavras”)

Mais uma vez é possível observar que, mesmo errando o nome da imagem, as crianças criam estratégias a partir das interações para resolverem conflitos e continuarem o jogo. Assim, usam da

autonomia para corrigirem umas às outras, através de seus próprios conhecimentos.

Na aula 2, os alunos interagiram mais com a professora, pois como o jogo foi em grande grupo, cada criança buscava se concentrar em sua própria cartela, cabendo à docente monitorar os erros e acertos dos jogadores. Podemos compreender melhor observando o trecho desse momento:

P – Próxima palavra ... chulé!

A – Chu... chu.

A2 – X_U! *(o aluno soletra)*

P – Presta atenção!

A – C_H_U!

A3 – *(grita)*: CHUpeta!

P – Presta atenção no som! Não são as letras, é o som. Chulé.

A – Ô, tia!

A – Chuveiro, chuveiro.

(...)

(Após o jogo a professora faz questionamentos aos alunos que tinham as palavras que possuíam som inicial igual às palavras que foram chamadas, mas que não foram marcadas por eles)

P – Presta atenção, eu vou dizer uma palavra aqui e vocês vão procurar, na sua cartela, uma palavra que comece... Preste atenção, eu chamei as palavras: CAPACETE...

A – CA.

P – O que é que vocês têm?

A – Caderno.

P – É claro! Eu chamei RAPOSA. O que é que você tem aí que comece com esse som?

A – Rato.

P – Júlia também perdeu porque não prestou atenção. O que é que você tem aí que comece com som de FAZENDA?

A – Fada.

(...)

(Transcrição – trecho da Aula 2, Ano 1, Jogo “Bingo dos Sons Iniciais”)

Mesmo explicitando os saberes em voz alta, como acontece com o “chu”, no início do fragmento, os alunos estão concentrados nas ações da professora, e não nos demais colegas. Assim, acreditamos que essa forma de agrupamento e de mediação favorece mais a interação professor-aluno do que a interação aluno-aluno.

Um dos objetivos do Caderno 4 do PNAIC é “compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos” (BRASIL, 2012). Assim, em uma perspectiva semelhante, de acordo com VIGOTSKY (2007), quando se trata de trabalhar com agrupamentos variados em sala de aula, no sentido de favorecer troca de experiências entre crianças, as possibilidades de aprendizagens podem ser ampliadas.

Leal, Guerra e Lima (2012) ressaltam o papel da interação na aprendizagem a partir dos trabalhos em grupos em sala de aula. Segundo as autoras,

a aprendizagem é um processo em que o aprendiz empreende esforços para aprender, ou seja, ao concebermos que a aprendizagem se dá na interação com o outro, estamos defendendo que o aprendiz é ativo e que aprender requer trabalho mental, exigindo que ele se engaje na sua própria aprendizagem, sobretudo, ao lidarmos com conceitos e atividades mais complexos como é a escrita. (LEAL; GUERRA; LIMA, 2012, p. 86).

Consideramos, diante das análises, que a interação das crianças durante a realização dos jogos é um aspecto que pode contribuir para a apropriação da escrita. Percebemos que as interações aluno-aluno aconteceram com mais frequência quando a professora dava mais autonomia aos alunos e nas atividades em pequenos grupos. O que não significa dizer que deve ser priorizada uma forma de agrupamento em detrimento de outra, mas que é necessário diversificar as formas de trabalho em sala, tendo em vista que as crianças possam pensar sobre o SEA em diferentes situações.

Considerações finais

A partir da análise e discussão dos dados explicitados acima, verificamos que os Jogos de Alfabetização distribuídos pelo Ministério de Educação são recursos didáticos utilizados em sala de aula por professores do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

No que se refere à frequência, foi possível identificar que tais recursos foram mais priorizados por uma das professoras do 1º ano do Ciclo de Alfabetização. Uma das hipóteses que pode estar relacionada com essa frequência é o fato de os estudantes pertencentes à turma dessa docente estarem em processo de apropriação do SEA e, conforme discutimos anteriormente, os Jogos, foco desta pesquisa, podem ser excelentes aliados dos docentes na empreitada de alfabetizar as crianças. Assim, essa docente pode ter compreendido que o uso de Jogos poderia atender à necessidade de sua turma.

Os resultados apresentados acima também revelaram que diferentes estratégias didáticas foram contempladas pelas professoras investigadas em situações de uso dos Jogos de Alfabetização, tais como: escolha do jogo pela professora, agrupamento escolhido pela professora, leitura de regras, confirmação da compreensão das regras e mediação das aprendizagens sobre o SEA.

Por outro lado, também observamos que é possível haver reflexões específicas sobre o SEA, mesmo quando a professora não interfere de forma mais intensa nas reflexões dos alunos, no momento das jogadas. Porém consideramos que o fato de a docente realizar agrupamentos específicos e escolher os jogos para cada grupo são estratégias importantes para promover uma discussão mais aprofundada pelas crianças. Além disso, quando a docente deseja que os grupos realizem a atividade com esse recurso de modo mais autônomo, a familiaridade das crianças com os jogos é imprescindível para promover reflexões favoráveis sobre o SEA.

Também evidenciamos que as práticas das docentes apresentavam algumas aproximações com o que era apresentado nos Cadernos do PACTO, o que sugere a importância de espaços em que os docentes possam compartilhar experiências e realizar leituras específicas que favoreçam a reflexão sobre sua prática.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. *Jogos de Alfabetização*. Brasília, 2009.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: ludicidade na sala de aula: ano 1, unidade 4* / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- BRAINER, Margareth; TELES, Rosinalda. Qualquer maneira de jogar e brincar vale a pena? O que fazer para ajudar as crianças a aprender? *In*: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: ludicidade na sala de aula: ano 1, unidade 4* / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 22 a 24.
- BRAINER, Margareth; TELES, Rosinalda; LEAL, Telma Ferraz; CAVALCANTE, Tícia Cassiany Ferro. Que brincadeira é essa e a alfabetização? BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: ludicidade na sala de aula: ano 1, unidade 4* / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 14 a 20.
- CARDOSO-MARTINS, Cláudia. Consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 76, 1991. p. 41-49.
- FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1985.
- FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- GOMBERT, Jean. *Metalinguistic Development*. Chicago: University of Chicago Press, 1992.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo, Cortez. 1994.
- LEAL, Telma Ferraz; GUERRA, Severina Erika M. da Silva; Lima, Juliana de Melo. Atividades em grupo: benefícios podem trazer ao processo de aprendizagem. *In*: FERREIRA, Andrea Tereza Brito.; ROSA, Ester Calland de Souza. (org.). *O Fazer Cotidiano na Sala de Aula: organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes de. O aprendizado do sistema de escrita alfabética: uma tarefa complexa, cujo funcionamento precisamos compreender. *In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correa; MORAIS, Artur Gomes de. Alfabeticar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas.* Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LEITE, Tânia Maria. B. *Alfabetização: Evolução de Habilidades Cognitivas envolvidas na Aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética e sua Relação com Concepções e Práticas de Professores.* Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife: 2011.

MORAIS, Artur Gomes. *Sistema de Escrita Alfabética.* São Paulo: Melhoramentos, 2012.

PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. *Relação entre habilidades de reflexão metalingüística e o domínio da ortografia em crianças.* 2007. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE.

PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves; MELO, Kátia Leal Reis de. Recursos didáticos e ensino da ortografia: jogos e dicionário. *In: LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Alexsandro (org.). Recursos didáticos e ensino de língua portuguesa.* 1. ed. Curitiba: CRV, 2011: 27-41.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.* 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

O QUE, COMO E PARA QUE SE LÊ LITERATURA EM TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO?⁴

Ester Calland de Sousa Rosa
Helen Regina Freire dos Santos

Introdução

Como já foi tratado em capítulos anteriores desta obra, as observações de sala de aula realizadas na pesquisa foco deste livro e as análises geradas a partir delas apontam para práticas em que a leitura ocupa um tempo substancial do cotidiano no Ciclo de Alfabetização. O trabalho pedagógico no eixo da leitura utiliza como recurso didático livros distribuídos por programas governamentais (LEAL, SILVA, COSTA, 2016; LEAL, LIMA e ALBUQUERQUE, 2016) e se realiza através de um conjunto de atividades que evidenciam a mobilização de diversas estratégias didáticas com foco numa perspectiva de ensino da compreensão de textos (LEAL, PIMENTEL, SILVA e BARROS, 2016).

4 Uma versão resumida deste capítulo foi publicada nos Anais do 7º Seminário de Literatura Infantil e Juvenil / II Seminário Internacional de Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Literária. Florianópolis, UFSC, 26-28/09/2016. <http://www.slij.com.br/>.

E quanto à leitura literária? O que se lê? Com que frequência ela ocorre? Como se lê e com que finalidades? Como a leitura literária integra as práticas de alfabetização?

Partindo dessas questões, o enfoque neste capítulo recai sobre as aulas acompanhadas pela equipe de pesquisa em que identificamos a ocorrência de leituras literárias, tanto aquelas modalidades em que as professoras leem para as crianças quanto as situações em que acervos eram disponibilizados para acesso e leitura autônoma ou compartilhada entre pares.

Nesse conjunto de dados, destacamos episódios, aqui nomeados como “eventos de leitura”⁵ do texto literário, que se caracterizam como modos de letramento literário escolar.

O recorte dado procurou evidenciar e compreender os momentos de leitura e conversas sobre textos literários, que envolvem um conjunto de gêneros e textos, materializados em diversos suportes, mas que se distinguem de outros materiais de leitura porque se constituem como unidades de sentido que ostentam a “capacidade de reconfigurar a atividade humana e oferecem instrumentos para compreendê-la, posto que, ao verbalizá-la, criam um espaço específico no qual se constroem e negociam os valores e o sistema estético de uma cultura”. (COLOMER, 2007, p. 27).

No capítulo, inicialmente situamos alguns pressupostos adotados quanto à leitura literária e formação de leitores no Ciclo de Alfabetização, para em seguida apresentar os procedimentos e resultados construídos na pesquisa empírica em tela.

Leitura literária como estratégia de formação de leitores

Formar leitores de textos literários é um objetivo de ensino que faz parte dos direitos de aprendizagem definidos pelo Ministério da

5 Adotamos aqui a nomenclatura cunhada por Street (2010), quando defende que “eventos de leitura” são episódios singulares, situados em práticas sociais engendradas em diferentes esferas da vida social e que norteiam as interações intersubjetivas mediadas por textos escritos.

Educação para o Ciclo de Alfabetização, quando assegura que todos deveriam aprender, nos anos iniciais de escolarização, a

apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura (BRASIL, 2012a, p. 30).

Ao estabelecer essa orientação para o trabalho com textos literários, a ênfase no trato pedagógico passa a recair sobre o que Colomer (1991) aponta como sendo os dois eixos norteadores da educação literária, quais sejam, a compreensão de textos e a aprendizagem da leitura literária. A partir de uma perspectiva que integra uma abordagem interacionista de leitura e reflexões advindas das teorias que enfatizam a recepção do leitor, a pesquisadora defende que é preciso que a escola redirecione suas intervenções nessa área para que efetivamente consiga formar leitores capazes de se apropriarem dos textos, aprendendo a compreender, ao mesmo tempo em que desenvolvem comportamentos linguísticos que lhes permitam apreciar os traços distintivos dos diversos textos e gêneros literários. Nessa perspectiva, a “construção literária de sentidos” (PAULINO e COSSON, 2009) ganha centralidade, como principal objetivo na formação de leitores, o que, na sala de aula se faz

Indagando (-se) ao texto quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz. Respostas que só podem ser obtidas quando se examinam os detalhes do texto, configura-se um contexto e se insere a obra em um diálogo com outros tantos textos. Tais procedimentos informam que o objetivo desse modo de ler passa pelo desvelamento das informações do texto e pela aprendizagem de estratégias de leitura para chegar à formação do repertório do leitor (SOUZA e COSSON, 2011, p. 103).

Assim, as formas de “escolarização da leitura literária” (SOARES, 2011) passam a ser focadas em práticas que favoreçam a escolha de

textos, a definição de estratégias de ensino e a orientação pedagógica que conduza a um “pacto de leitura” (PAULINO *et al.*, 2001) em que

[...] as perguntas, a instabilidade e o caráter provisório das respostas, a possibilidade de criar e recriar mundos a partir do que foi lido, o estranhamento em face do conhecido e do desconhecido se entrelaçam mais do que em outros discursos, com o jogo sempre aberto das formas. A linguagem estética se oferece a leitores que se acomodam e se incomodam diante dos modos alternativos, diversificados e por vezes transgressores de nomear o mundo (BAJOUR, 2012, p. 25).

Essa é uma posição que, embora preconizada como orientação de política educacional e, mais particularmente, materializada em acervos e estratégias didáticas abordadas no programa de formação continuada de professores realizado no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), nem sempre está presente em diferentes contextos educacionais, indicando a necessidade de estudos como o que será reportado a seguir, com vistas a compreender e intervir em nossa realidade, tendo como foco assegurar o direito à literatura e à formação do leitor literário desde o Ciclo de Alfabetização.

O percurso metodológico na geração dos dados

A prática de ensino de leitura literária de professores alfabetizadores em processo de formação no PNAIC em Pernambuco constituiu o recorte investigativo tratado neste capítulo. Assim, os dados gerados referem-se a observações realizadas em 14 salas de aula de 1º, 2º e 3º anos e em turmas multisseriadas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, situadas nos municípios de Lagoa dos Gatos, Camaragibe, Jaboatão dos Guararapes e Recife. O período de coleta de dados envolveu 10 meses de observação, transcorridos no ano de 2013, totalizando 126 aulas, com 504 horas transcritas em relatórios.

A lente definida para orientar a análise das aulas observadas foi identificar como as práticas de leitura deleite, atividades permanentes realizadas nos processos de formação docente, integravam as rotinas da sala de aula das professoras alfabetizadoras e de que forma estas conduziam a leitura de textos literários.

Para a investigação de nosso objeto de estudo, primeiramente foi realizada a leitura extensiva de todos os relatórios e transcrições realizadas pela equipe de pesquisa. Com base na leitura, primeiro fluante e depois mais sistemática e transversal dos registros (MINAYO 2013, p. 357), identificamos os eventos de leitura literária infantil registrados e que constituíram o foco da análise.

Os episódios de literatura em sala de aula foram inicialmente separados a partir da categorização proposta por Santos (2014), que teve por base o levantamento realizado em Bancos de Teses e Dissertações nacionais de 68 Instituições Federais de Ensino Superior, no período de 2005 a 2013, e suas produções em Programas de Pós-Graduação em Educação e em Letras. Nesse contingente, foram mapeados 78 estudos, sendo 63 dissertações e 15 teses de doutoramento que tratavam da temática da literatura e seu ensino em espaços escolares.

Os resultados das pesquisas elencadas foram agrupados em três abordagens, quais sejam: aquelas que identificavam um uso pragmático da literatura, as que ressaltavam seu caráter pedagógico e as que apontavam para a função estético-formativa da leitura literária em sala de aula. A distinção entre essas três abordagens ateu-se às ênfases e intenções pedagógicas identificadas no ensino da leitura literária, nos conteúdos e estratégias didáticas adotadas e nas decorrentes aprendizagens esperadas para os estudantes.

A abordagem pragmática é entendida como aquela que subsume a literatura a objetivos extraliterários, já que a leitura orientada por esta perspectiva tem como finalidade o ensino de componentes curriculares, quer sejam aqueles atinentes à Língua Portuguesa, quer sejam de outras disciplinas. Assim, o foco nesta abordagem conduz a uma aproximação aos textos, que se traduz no modelo que

Rosemblat (1994) chama de “leitura aferente” do texto literário, já que adota como chave de leitura apenas seus aspectos informativos ou estruturais. Nos estudos levantados por Santos (2004), a maior parte das pesquisas (57,7%) evidenciou que a escola tende a tratar o texto literário como “pretexto” ou “gancho” para atingir finalidades alheias à literária, corroborando o que já foi identificado por outros pesquisadores (GERALDI, 2004; GUSMÃO-GARCIA; FACINCANI, 2007; SANTOS, 2013; ARRUDA, FIDELIS e ROSA, 2015; CAMILO, SANTOS e ROSA, 2015).

Quando se adota uma abordagem pedagógica, passam a ser identificadas finalidades próprias ao ensino da literatura, porém essas ficam circunscritas a um processo de sensibilização do leitor, que ocorre mediante a promoção de atividades de leitura literária no cotidiano escolar. Esse tipo de abordagem, embora privilegie o texto literário e valorize sua presença na rotina da sala de aula, tem limites, pela ausência de conhecimentos a serem abordados, objetivos e progressão no ensino da leitura literária em diferentes etapas de escolarização, conforme já apontado por estudiosos da área (FERNANDES, 2011; RITER, 2009; COLOMER, 2007).

Assim, como avalia Castrillón (2011), a ênfase na exortação sobre os efeitos prazerosos da leitura, como a que predomina nesse tipo de abordagem, é pouco eficaz em fomentar a necessidade da leitura e gerar efeitos duradouros na constituição de leitores⁶. Falta a esse modo de ler literatura uma vinculação a ações efetivas de formação de professores e investimentos nas condições de espaço e tempo para a leitura literária na escola. Os objetivos de ensino para o campo da literatura não ultrapassam uma etapa de mobilização e motivação, sem que novas metas sejam agregadas, que conduzam a uma progressão nas aprendizagens do leitor.

6 A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, em suas quatro edições, tem apontado, de forma recorrente, que o perfil de leitor literário no país está associado ao período de escolarização e à mediação docente, porém não assegura efeitos que persistam e extrapolem os ambientes escolares. [Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/atuacao/28-projetos/pesquisa-retratos-da-leitura-no-brasil/8042-downloads-4eprlb>. Acesso em 29/08/2016.]

Por fim, no levantamento realizado por Santos (2014), um contingente mais reduzido de estudos (10%) evidenciou que há práticas escolares voltadas à inserção da leitura literária num projeto de formação humana que favoreça a constituição das subjetividades e a afirmação das identidades (PETIT, 2013), adotando uma postura que se direciona para algum dos aspectos apontados por Cândido (2012), ao defender a literatura como direito universal. Para além de uma perspectiva que vê a literatura ora como pretexto para transmitir conteúdos, ora como mero entretenimento, numa abordagem estético-formativa enfatiza-se que

os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante. [...] Isso significa que ela [a literatura] tem papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade. [...] No âmbito da instrução escolar o livro chega a gerar conflitos, porque o seu efeito transcende as normas estabelecidas (CÂNDIDO, 2012, p. 24).

A matéria própria da literatura é, portanto, o objeto de ensino e o foco da educação literária voltada à sua função estético-formativa, que supõe

[...] usar a linguagem para viver com o outro, uma vez que a linguagem é uma função que exige tanto autoconsciência como consciência de outrem, exige a percepção de que há um eu transmitindo informação para um você. [...] As histórias não são apenas o produto de nossa experiência narrada por meio da linguagem. São também produto da própria linguagem em que são narradas (MANGUEL, 2008, p. 59-60; 64).

Ainda nessa etapa da análise, seguindo a categorização proposta por Colomer (1991), identificamos nas práticas docentes a adoção de atividades que fomentavam o contato com textos diversificados, a realização de atividades de antecipação e levantamento de conhecimentos prévios, a contextualização e o apoio aos estudantes em seus esforços de compreensão dos textos, o que evidencia uma perspectiva interacionista de ensino da leitura. Por outro lado, também pudemos localizar práticas que tinham como foco evidenciar peculiaridades do texto literário, suas formas próprias de construção textual, ambiguidades, efeitos estéticos e entrelinhas, ou seja, que adotavam uma perspectiva de educação literária.

Uma vez categorizadas as abordagens adotadas nas aulas observadas, outros critérios de análise também foram agregados, com o objetivo de garantir uma aproximação à complexidade do fazer pedagógico. Sendo assim, procedemos ainda a um mapeamento das obras escolhidas pelas professoras para a realização de mediações de leitura, sua origem, suporte e natureza e a identificação das modalidades de leitura envolvidas nos diversos eventos registrados nessas turmas do Ciclo de Alfabetização.

Quanto à origem das obras lidas em sala de aula, utilizamos como parâmetros de classificação a distinção entre os títulos que integravam os programas governamentais de distribuição de acervos (PNLD, PNLD-OC, PNBE, PNAIC⁷) e os que não tinham tal vinculação.

Quanto às modalidades de ensino, após a identificação de regularidades e sua quantificação dentre os eventos observados, tomamos como referência os direitos de aprendizagem preconizados nos Cadernos de Formação do PNAIC (BRASIL, 2012a). Desse modo, distinguimos situações de leitura mediada pela professora, leitura autônoma pelas crianças e leitura compartilhada em grupos, além de outras atividades vinculadas aos demais eixos de ensino da Língua Portuguesa previstos para o Ciclo de Alfabetização.

7 Respectivamente: Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); Programa Nacional do Livro Didático - Obras Complementares (PNLD-OC); Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE); Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

A leitura dos dados

Retomando as questões norteadoras da pesquisa, os resultados gerados foram agrupados a fim de responder às seguintes perguntas: Como a leitura literária é realizada e com que finalidades? Com que frequência ela ocorre? O que se lê? Como a leitura literária integra as práticas de alfabetização?

A leitura literária em turmas de alfabetização:
com que finalidade(s)?

Ao buscarmos indícios que situassem os eventos de leitura literária nas diferentes abordagens (pragmática, pedagógica ou estético-formativa), chegamos à distribuição visualizada no Quadro 1, a seguir, na qual temos a quantificação das abordagens por aula de cada professora com ocorrências de eventos de leitura literária.

Quadro 1. Abordagens nos eventos de leitura literária na sala de aula

MUNICÍPIO	PRAGMÁTICA	PEDAGÓGICA	ESTÉTICO-FORMATIVA	AULAS COM LEITURAS LITERÁRIAS	AULAS SEM LEITURAS LITERÁRIAS	TOTAL DE AULAS OBSERVADA
Camaragibe						
Ano 1	06	01	00	07	03	10
Ano 2	06	01	01	08	02	10
Ano 3	03	01	00	04	05	09
TOTAL	15	03	01	19	10	29
Jaboatão						
Ano 1	06	00	00	06	04	10
Multisseriada	00	01	00	01	-	01
Ano 2	02	00	00	01	04	06
Ano 3	05	02	02	09	01	10
TOTAL	13	03	02	17	09	27

MUNICÍPIO	PRAGMÁTICA	PEDAGÓGICA	ESTÉTICO- FORMATIVA	AULAS COM LEITURAS LITERÁRIAS	AULAS SEM LEITURAS LITERÁRIAS	TOTAL DE AULAS OBSERVADA
Lagoa dos Gatos						
Ano 1	07	02	01	10	00	10
Ano 2	08	01	00	09	01	10
Ano 3	08	01	01	10	00	10
Multisseriada	03	03	00	06	04	10
Multisseriada	10	00	00	10	00	10
TOTAL	36	07	02	45	05	50
Recife						
Ano 1	05	01	00	06	04	10
Ano 3	05	00	01	06	04	10
TOTAL	10	01	01	12	08	20
TOTAL GERAL	74	14	06	93	32	126

Fonte: As pesquisadoras (2016).

Esse quadro evidencia que há uma predominância da abordagem pragmática (58,73%), a qual orientou a condução dos momentos em que a literatura esteve presente nas 14 turmas observadas. Assim, foram identificados eventos de leitura como os descritos a seguir, que ocorreram na turma de 1º ano em Jaboatão dos Guararapes, mediados pela professora Jeane:

Texto: A casa e o seu Dono, de Elias José
(reproduzido em cartaz colado no quadro)

Essa casa é de caco
 Quem mora nela é o macaco.
 Essa casa tão bonita
 Quem mora nela é a cabrita.
 Essa casa é de cimento
 Quem mora nela é o jumento.
 Essa casa é de telha
 Quem mora nela é a abelha.

Essa casa é de lata
Quem mora nela é a barata.
Essa casa é elegante
Quem mora nela é o elefante.
E descobri de repente
Que não falei em casa de gente.

P – Posso começar a leitura? Vamos ler o título, bora. Vamos ler comigo. Eu leio e vocês repetem.

(Professora lê em voz alta o texto)

P – Essa casa, era casa... é de que dos animais? Vamos ler de novo agora bem rapidinho.

(Professora repete a leitura integral do texto)

P – Qual a palavra que parece com a outra aqui? Presta atenção.

(Professora lê: Essa casa é de caco. Quem mora nela é o macaco.)

P – Escuta o som! Vou dizer, hein? vou dar uma dica: CACO parece com...

Alunos – Macaco...

P – Eita.. Quem descobriu!

Alunos – Foi eu, eu... Eu...

P – CACO, onde tem CACO aqui. Marca ai, Mateus. Marca CACO e MACACO. E MACACO começa com que letra?

Alunos – M.

P – E termina com qual?

Alunos – O.

(Professora lê: “Essa casa tão bonita. Quem mora nela é a cabrita.”)

P – Quem se parece ai? Bonita combina com cabrita. Marca aí, Gabi. Cabrita, bonita, bonita, cabrita.

(Professora lê: “Essa casa é de cimento. Quem mora nela é o jumento.”)

P – Jumento combina com o quê?

Aluno – Jumento. Cimento.

P – Muito bem, Khauã! Jumento e cimento.

(Professora lê: “Essa casa é de telha. Quem mora nela é a abelha.”)

P – Telha combina com o quê?

Alunos – Abelha...

P – Deixa eu ver quem vem marcar... vem, Morgana.

(...)

(Professora lê: “E descobri de repente que não falei em casa de gente.”)

P – De repente, combina com o quê?

Alunos – GENTE.

P – Venha marcar, Evellyn. Agora eu quero saber quem me responde, Izabelly vamos prestar atenção. MACACO tem quantas sílabas? Hein, Izabelly, tem quantas?

(As crianças respondem batendo palmas para contar as sílabas. Repetem o exercício com todos os animais que estão no texto.)

(...)

P – Eu vou fazer essa atividade com o nome de alguns alunos, e depois outro dia eu faço com o nome dos outros. Não dá pra fazer com o nome de todo mundo, tá certo? Vamos começar: A CASA DO 1ºANO. Vocês é quem vão fazer, viu?

Nesse evento de leitura literária identificamos uma orientação dirigida a chamar a atenção das crianças para as rimas e a contagem de sílabas. Desse modo, a professora insere tal evento numa prática referenciada no ensino sistematizado dos princípios de funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). A professora dirige a atenção das crianças para aspectos fonológicos da notação alfabética, com ênfase no trabalho com rimas, o que pode situar a atividade no campo do ensino das correspondências letra-som, com destaque para a consciência fonológica. É, portanto, uma atividade focada em objetivos de ensino no eixo da apropriação do SEA que envolve as crianças num processo de construção coletiva do conhecimento acerca da forma como são escritas as palavras. A condução da professora evidencia que ela não está tratando o processo de aprendizagem do SEA como uma mera associação entre grafemas e

fonemas, mas chama a atenção das crianças para a pauta sonora e sua associação com a escrita.

No que se refere, portanto, ao eixo da apropriação do SEA, parece-nos uma atividade adequada para uma turma de 1º ano do Ciclo de Alfabetização. No entanto, no que tange à educação literária, como a professora conduz a atividade exclusivamente para o foco da reflexão sobre as palavras, sem abordar aspectos relativos à linguagem literária, deixa de atentar para o que caracteriza esse modo de escrita de textos. Assim, não chama a atenção para o gênero (poema) e para suas características composicionais, nem para a brincadeira que é proposta pelo autor, ao lidar com o tema da moradia dos diferentes animais. Na passagem para a atividade escrita, a professora também não conduz as crianças a refletirem sobre a composição das rimas e a intenção de quem as escreve, para além de seus aspectos morfológicos. Os sentidos, as ambiguidades e imagens suscitadas pelo texto, seus efeitos lúdicos e estéticos e os cuidados tomados pelo autor na sua escrita ficam relevados nesse processo. O pacto de leitura que se estabelece, portanto, toma o texto como objeto de reflexão, mas sem ressaltar seu pertencimento à esfera literária.

Esse modo de conduzir a leitura de textos literários também foi identificado em outras pesquisas situadas em turmas do Ciclo de Alfabetização (MONTEIRO, 2004; SANTOS, 2013; ALBUQUERQUE, 2014). É um padrão que também aparece no estudo de Souza (2007), quando analisou práticas de professoras acompanhadas em processo de formação continuada e percebeu usos pragmáticos da poesia em sala de aula. Embora se defenda que a poesia em turmas de alfabetização pode contribuir para a reflexão sobre o SEA e suas regularidades, é importante não desconsiderar a poesia como “primeira visão direta das coisas e, depois, como veículo de informação prática e teórica, devendo-se preservar em cada aluno o fundo mágico, lúdico, intuitivo e criativo”. (SOUZA, 2007, p. 84).

Mesmo pontuando esses limites, identificamos nesse bloco de eventos de leitura literária uma chave de leitura que permite engajar

as crianças numa interação criativa com seus pares, quando estão mobilizados em torno da leitura e da produção textual.

O segundo bloco de eventos de leitura literária identificado na pesquisa foi situado no que designamos uma “abordagem pedagógica”. Esta foi identificada em 11,11% das aulas, o que aproxima esses eventos daqueles que são vivenciados no programa de formação docente, sob a designação de “leitura deleite”, e que é definida no PNAIC como uma atividade permanente de sensibilização do professor enquanto leitor. Conforme indicado no Caderno de Formação do PNAIC,

Essa estratégia é muito importante nos processos de formação de professores alfabetizadores, pois favorece o contato do professor com textos literários diversos. O momento da leitura deleite é sempre de prazer e reflexão sobre o que é lido, sem se preocupar com a questão formal da leitura. é ler para se divertir, sentir prazer, para refletir sobre a vida. Tal prática, no entanto, não exclui as situações em que se conversa sobre os textos, pois esse momento também é de prazer, além de ser de ampliação de saberes (BRASIL, 2013, p. 29).

Um exemplo desse tipo de abordagem foi extraído do seguinte relatório, da segunda aula observada na turma da professora Cássia, de Camaragibe, com sua turma também do 1º ano, com a leitura do livro *Bom dia, todas as cores*, de Ruth Rocha.

P – Aqui, olha... Vocês lembram o que num livro nunca pode faltar na capa? O nome da história, o nome da autora e o nome da editora. Vocês lembram que eu disse que quando a gente quer ver o que é que o livro tem dentro, Ana Clara, a gente vê a capa, lembram que eu disse isso?

A – Sim.

P – Aí, olha, a gente viu que na capa desse tem escrito “Bom dia todas as cores” e tem um bichinho aqui na frente. Quem sabe quem é ele?

A – Lagarto.

P – É um lagarto, mas tem o nomezinho dele, como é o nome dele? CA...

A – CA...

A – CACA.

P – MA...

A – MA.

P – CAMA.

A – RÃO.

A – Camarão.

P – LE.

A – LE.

A – CAMA.

A – Camarão.

A – Camarelo.

A – Cama.

P – É um camaleão. Quem já ouviu falar de camaleão?

A – Eu!

A – Eu nunca!

P – Tu já? E o que é um camaleão?

A – É um lagarto que muda de cor.

P – Muito bem, Kevin! É um lagarto que muda de cor quando ele...

A – Quando ele vê uma coisa aí ele muda de cor.

P – É assim mesmo. Pronto, vamos lá. Então, olhando a capa desse livro, olhando a capa desse livro vocês acham que fala sobre o quê?

A – Sobre camaleão.

P – Qual é o nome do livro?

A – Bom dia, todas as cores.

P – Todas as cores. Então, se a gente pegar o nome do livro com o desenho, fala sobre o quê o livro?

A – De uma história, tia.

P – De quem?

A – Do personagem.

P – Então, eu acho... Vê... eu nunca li esse livro, mas eu acho que ele fala sobre um camaleão que muda de cor; porque o nome do livro não é “Bom dia todas as cores”?

A – É.

P – E na frente não tem um camaleão e o camaleão não muda de cor? Então o livro deve... Vocês acham que esse livro fala de uma vaca?

A – Não.

P – Não! Fala de quê?

A – Fala de um camaleão.

P – Fala de um camaleão que muda de cor, né não? (...) Vou começar a história... um, dois, três...

(Professora lê em voz alta: “Meu amigo camaleão acordou de bom humor e disse – Bom dia, sol; bom dia, flores; bom dia, todas as cores!”)

P – Olha só como é colorido. Não é minha gente?

A – É!

P – O camaleão...

(Professora lê em voz alta: “Cheia de orgulho mudou sua cor para cor-de-rosa porque para ele a cor cor-de-rosa era a cor mais bonita de todas.”)

P – Que foi que eu disse, Pedro e Arlan? O que foi que eu disse? Pra ele a cor cor-de-rosa era a cor mais bonita que existia. E ele saiu todo contente da vida, de cor?

A – Rosa!

(Professora lê em voz alta: “Meu amigo camaleão está muito feliz porque já tinha chegado a primavera e o sol, finalmente, depois de um inverno longo e frio, brilhava alegre no céu.

– Eu hoje estou de bem com a vida. – Disse o camaleão.

– E quero ser bonzinho pra todo mundo que eu encontrar.

Logo que saiu de casa o camaleão encontrou o professor pernalongo. O professor pernalongo toca violino na orquestra da floresta.

– Bom dia, professor! Como vai o senhor?

– Bom dia, camaleão! Mas o que é isso, meu irmão? Por que você mudou de cor? Essa cor não lhe caiu bem.”)

P – Qual era a cor?

A – Rosa!

(Professora lê em voz alta: “Essa cor não lhe caiu bem. Olhe para o céu... por que você não fica azul igual ao céu?”)

P – Vocês acham que o camaleão vai fazer o quê?

A – Vai ficar azul.

P – Vai ficar azul. Por quê?

A – Porque o professor mandou.

P – Porque o professor mandou... e todo mundo manda nele, é?

A – Não.

(Professora lê em voz alta: “O camaleão, amável como ele era, resolveu ficar azul como o céu da primavera.”)

P – E olha a cor dele agora. (mostra a imagem)

E o sabiá explicou: – A cor mais linda do mundo não é azul. A cor mais linda do mundo é alaranjada, cor de laranja, dourado... é a cor mais linda que existe. Nosso amigo bem depressa resolveu mudar de cor; ficou logo alaranjado, louro, laranja, dourado. E cantando levemente, lá se foi o camaleão, todo contente.”)

P – Que cor ele era agora?

A – Dourado.

P – Dourado, laranja, não era?

(Professora lê em voz alta: “Na pracinha da floresta, saindo da capelinha, viu o senhor louva-a-deus mais a sua família inteira. Ele é um senhor muito sério que não gosta de gracinha.

– Bom dia, camaleão! Que cor mais escandalosa, chama muito a atenção essa cor exagerada.”)

P – Sabe o que parece? Parece mais uma fantasia de carnaval.

(Professora lê em voz alta: “Você devia arranjar uma cor mais natural, uma cor verde que nem uma folhagem. Veja só, as folhas são verdes, a campina é verde. Você devia fazer a mesma coisa que a natureza ensina.”)

P – E deveria ficar que cor?

A – Verde.

P – Ei, pode conversar não, Renata, Renata...

P – Ele não sabia dizer “não, eu quero essa cor”. Todo mundo dizia “fica dessa cor”, ele ficava, “fica dessa”, e ele ficava. E ele acabou ficando o quê, minha gente?

A – Doido.

P – Doido de tanto mudar de cor. Por isso...

(Professora lê em voz alta: “Olha só... a borboleta mandou ele ficar de uma cor, a joaninha de outra, a cobra de outra, a lesma de outra, a minhoca de outra, todo mundo manda ele ficar de várias cores. Por isso naquele dia, cada vez que ele se encontrava com algum dos seus amigos e que o amigo estranhava a cor que ele estava, adivinha o que ele fazia?”)

A – Mudava.

(Professora lê em voz alta: “Pois é, logo ele mudava de cor. Mudava para outro tom.

Mudou de rosa pra azul, de azul pra alaranjada, de alaranjada para verde, de verde para encarnado, que é o vermelho, mudou de preto para branco, de branco para roxo, de roxo para amarelo e até ficou da cor do vinho.

Quando o sol começou a se pôr no horizonte, o camaleão resolveu voltar pra casa.

Estava cansado do longo passeio que ele fez e também estava cansado de tanto mudar de cor, certo?

Entrou na sua casinha, deitou para descansar e lá ficou pensando: por mais que a gente se esforce não pode agradar a todos, alguns gostam de farofa e outros gostam de farelo. Uns gostam de comer maçã e outros querem marmelo. Tem gente que gosta de sapatos, tem outros que gostam de chinelo. E se não fosse o roxo, o que seria do amarelo?”)

P – Por isso, no outro dia, o camaleão levantou bem cedinho. De que cor, minha gente?

A – Rosa.

P – Levantou rosa, lavou o seu rosto... Para, Pedro e Arlan...

A – Lavou o seu rosto...

(Professora lê em voz alta: “Lavou o seu rosto na folhinha, mudou sua cor para cor-de-rosa, que era a cor que ele achava a mais bonita de todas as

cores e saiu contente da vida. Logo que ele saiu, o camaleão encontrou o sapo-cururu, que é cantor de sucesso na rádio jovem floresta.

– Bom dia, meu caro sapo. Que dia mais lindo, não?

– Muito bom dia, amigo camaleão. Mas que cor engraçada que você tá, é uma cor antiga, tão desbotada. Por que você não muda de cor e fica verde?”)

A – De novo!

P – E o camaleão... Vocês acham que o camaleão vai fazer o quê agora?

A – Não vai mudar não.

P – Por quê?

A – Não vai não.

A – Por que ele já tava...

P – Vamos ver... O camaleão sorriu e disse para o seu amigo:

(Professora lê em voz alta: “Eu uso a cor que eu gosto e com isso faço bem. Eu gosto de bons conselhos, mas faço o que me convém. Quem não agrada a si mesmo não pode agradar a ninguém.

E assim aconteceu o que eu acabei de contar. Se gostaram, muito bem; se não gostaram azar.”)

P – Gostaram da história?

A – Eu gostei.

(...)

P – Eu vou fazer uma brincadeira com vocês, tá certo?

Nesse registro, inicialmente, o foco da condução da professora recai sobre alguns elementos paratextuais presentes na capa do livro: título, autor, ilustrador, editora. Nesse momento, a professora estava retomando um conteúdo que havia sido tratado na aula anterior, quando fez um exercício de identificação desses elementos e suas funções numa obra. Em seguida, ainda como atividade prévia à leitura, a professora faz perguntas de antecipação, visando ativar conhecimentos prévios e mobilizar as crianças para participarem como ouvintes ativos da leitura, que interagem com o texto, atribuindo-lhe significados (BRANDÃO e ROSA, 2010).

Durante a leitura, a professora faz algumas pausas, com perguntas de previsão (p. ex: “Vocês acham que o camaleão vai fazer o quê agora?”) e inferenciais (no diálogo com o sabiá-laranjeira, ela pergunta: “Que cor ele era agora?”). As interrupções durante a leitura têm como finalidade assegurar que as crianças acompanhem a narrativa, de forma atenta, buscando compreender qual a lógica que orienta o encadeamento do texto e conduz a seu desfecho. A professora também faz perguntas que contribuem para a compreensão do sentido global do texto, não se atendo apenas ao que está explícito na superfície textual (p. ex: “Ele não sabia dizer ‘não, eu quero essa cor’. Todo mundo dizia ‘fica dessa cor’, ele ficava, ‘fica dessa’, e ele ficava. E ele acabou ficando o quê, minha gente?”).

Evidencia-se que a professora quer que as crianças aprendam algumas coisas sobre obras literárias e sobre como identificar informações relevantes num livro (autor, ilustrador, título, editora). Ela também mobiliza a curiosidade em torno do tema da história e pede que as crianças colaborem, durante a leitura, na elaboração de sentidos para o que ouvem. Esses são conhecimentos que certamente contribuem para a formação de leitores em geral, e também do leitor literário. No entanto, a passagem do evento de leitura para a atividade seguinte (uma brincadeira que não tinha relação com a temática ou com alguma outra dimensão da obra) não oportuniza que a leitura se complete, na conversa que poderia ser desencadeada na turma. A conversa após a leitura poderia gerar a oportunidade de

dar e escutar a palavra sobre o lido [...] seria objetivar o pensamento, torná-lo visível para si mesmo e para os outros. É como escrever a leitura “em voz alta” e como se outros a vivenciassem como parte do texto que nossas cabeças criam quando leem (BAJOUR, 2012, p. 22).

Continuando com Bajour (2012), mais do que indicar qual a leitura correta do texto – o que acaba permeando a condução da professora, que antecipa algumas respostas antes de ouvir as crianças – o momento de conversa sobre os textos cria um momento de “decolagem”, ou seja:

Escutar, assim como ler, tem que ver, porém, com a vontade e com a disposição para aceitar e apreciar a palavra dos outros em toda sua complexidade, isto é, não só aquilo que esperamos, que nos tranquiliza e coincide com nossos sentidos, mas também o que diverge de nossas interpretações ou visões de mundo. [...] A democracia da palavra compartilhada implica o encontro intersubjetivo de vontades que aceitam o outro em sua diferença e estejam dispostas a enriquecer a vida, a leitura e a própria visão de mundo com essa diferença, mesmo que não concorde com ela” (p. 24, 25).

Assim, embora o excerto evidencie que a professora dedicou um tempo pedagógico à leitura e ao desenvolvimento, com as crianças, de estratégias de compreensão textual, pouca ênfase foi dada à reflexão sobre os efeitos de sentido provocados pela composição literária do livro ilustrado.

Um terceiro grupo de eventos de leitura literária que pudemos identificar nas aulas observadas tinha como ênfase a literariedade e seus componentes formativos. Esses eventos tiveram ocorrência ainda menor que os do segundo bloco (4,76%). Consideramos que nessas aulas as professoras escolheram textos e conduziram situações de leitura compartilhada que indicaram aproximações com uma abordagem estético-formativa. Foi o que ocorreu, por exemplo, na 10^a aula observada na turma da professora Jade, de Jaboatão dos Guararapes, e seus alunos do 3^o ano do Ciclo de Alfabetização. O excerto a seguir foi extraído de uma aula que integrava uma sequência de leituras que tinham como tema a cultura africana e tinha como objetivo preparar a turma para participar de uma feira de conhecimentos focada nesse tema.

P – Na terça-feira passada, Patrícia leu pra vocês uma história. Na história que tia leu pra vocês que tinha como título *Bruna e a galinha da Angola*, quem lembra? Na sequência da história, quem lembra?

C – Brunna não tinha amigos e o tio dela fazia barcos.

P – Vai, Tainara...

- C** – Ela sonhou com a galinha.
- C** – Isso é bem depois.
- P** – Eu quero na sequência da história, quem sabe?
- C** – Eu!
- C** – Bruna não tinha amigos.
- C** – Ela gostaria de ter um amigo.
- P** – Ela ganha uma galinha?
- C** – (...) aí ela viu uma galinha da Angola e depois fez um negócio de barro uma galinha da Angola, depois ela ganhou uma galinha da Angola de verdade.
- P** – Foi o que José falou no começo da história. Bruna não tinha nenhum amigo e depois?
- C** – Conquém. Aí as meninas começaram a se aproximar dela.
- P** – Ela mora em uma rua como a nossa?
- C** – Não, ela mora em uma aldeia!
- P** – Em que país ela mora?
- C** – Na África.
- P** – Duda, elas encontraram um baú, o que tinha dentro desse baú?
- C** – Um panô.
- P** – E o que é esse panô?
- C** – Tinha um pássaro.
- C** – Não, um pombo.
- C** – Uma lagartixa.
- P** – E o que ele tinha a ver com esses três bichos?
- C** – Eles estavam em cima do armário com um caderno.
- P** – Iasmin falou qual é os sentidos desses animais, a galinha pra ciscar a terra, o lagarto pra quê? Sim, e o que é isso? Esse baú era o quê? Esse baú é que carregava a história.
- C** – Eles tavam em um navio, aí o carregamento caiu e só caiu o dela.
- C** – Aí o pássaro jogava terra, a galinha ciscava e o lagarto passava pra ver se tava firme pra ela passar.

P – Então esses três animais faz o surgimento de quê?

C – Da terra.

P – Do planeta Terra, isso é o quê, minha gente? Uma lenda, uma história. Mas hoje a gente vai trabalhar sobre alguns textos, um é esse que a gente acabou de falar: Angola. O outro é sobre o animal que aparece na história, a galinha da Angola, e eu trouxe outro texto que fala sobre o tambor!

(...)

P – Vamos fazer o seguinte então, a gente já tem algumas informações aqui, o trabalho que a gente vai fazer hoje, a gente vai ver o que é que o panô representa, porque vocês falaram que ela achou dentro do bauzinho e esse panô tinha o desenho de quê, de três animais, não é?

C – O pombo, o lagarto e a galinha.

P – E esses três animais faz parte de quê?

C – Da reprodução da terra!

P – Não, ele faz parte de quê?

C – Da história?

P – Que história?

C – Bruna e a galinha da Angola.

P – Esses personagens fazem parte de uma história, então o pano... ele tem uma função na África, ele serve pra quê?

C – Relembrar...

P – O papel do panô na arte africana é contar história, então quando Bruna achou o pano...

C – É sobre o panô...

P – É sobre o panô não, o panô serve pra contar história (...) então se nós estamos trabalhando sobre a galinha da Angola, nós podemos ver o que nós vamos representar no panô.

P – Veja como nós vamos trabalhar: nós vamos dividir em grupos, e vocês vão escolher se vão representar a história de Bruna e da galinha da Angola, ou a história da galinha da Angola. Vocês vão pensar que vocês estão ilustrando o texto. A lenda não tem ilustração.

P – Um grupo, outro e outro. Esse grupo aqui pode ficar...

Essa aula, como anunciado, integrava uma sequência em que diversos contos africanos foram lidos com a turma, inclusive com a colaboração de outra professora (Patrícia). O trabalho sequenciado favorece que se evidenciem características dos gêneros, além de favorecer a recepção de textos singulares (BUNZEN JÚNIOR, VIEIRA, 2016; ROSA, LEAL, 2016). Nesse evento de leitura, identificamos um movimento que inclui a reflexão sobre o gênero “lenda” ou “conto africano” e que chama a atenção das crianças para alguns elementos fantásticos da narrativa (p. ex: as transformações da terra ocasionadas pela galinha d’Angola, o pombo e a lagarta) e para a função do panô na cultura africana (contar histórias através de imagens).

Nesse processo, as crianças constituem, junto com sua professora, uma comunidade leitora que dispõe de um repertório comum (ela se refere a outras leituras realizadas com o grupo), que permite, inclusive, utilizar um vocabulário que passa a ter sentido para aqueles que leram a história (p. ex: conquém, panô). As crianças também participam de um processo de reconstituição oral da história lida e, nessa situação, negociam sentidos e elaboram sua compreensão de elementos importantes da narrativa (quem são os personagens, o que fazem, por que fazem, quais as consequências de seus atos). Na conversa, a professora demonstra ter uma intenção que é propor a produção do panô e, para tanto, vai evidenciando elementos textuais e extratextuais (sobre a cultura africana). É interessante também pontuar que nesse evento a professora não é a única informante detentora de uma interpretação soberana do texto, pois ela acolhe as respostas das crianças durante a conversa em torno da leitura.

No conjunto de aulas observadas, nas três abordagens identificadas – pragmática, pedagógica e estético-formativa – percebemos que a leitura está inserida numa perspectiva interacionista de aproximação entre leitor e texto. No entanto, parece ainda haver pouca ênfase num pacto de leitura em que forma e conteúdo do texto literário sejam objeto de reflexão na conversa conduzida pelas professoras.

Com que frequência, em que momento da aula se lê, e quais os acervos de leitura literária?

Considerando o conjunto das 126 aulas observadas, observamos que em 93 delas (ou seja, 73,8%) houve leitura literária. Nesse conjunto de aulas, foram registrados 112 eventos de leitura literária. Quanto à frequência com que a leitura ocorre nas salas, obtivemos o seguinte resultado, expresso no Quadro 2.

Quadro 2. Frequência e momento da aula em que ocorre a leitura literária

MUNICÍPIO	NÚMERO DE AULAS OBSERVADAS	NÚMERO DE AULAS COM LEITURA LITERÁRIA	MOMENTO DA AULA EM QUE OCORRE A LEITURA	PERCENTUAL DE AULAS COM LEITURA LITERÁRIA
Camaragibe				
Ano 1	10	07	Após o recreio	67,85%
Ano 2	10	08	Início da aula	
Ano 3	08	04	Início da aula	
Jaboatão				
Ano 1	10	06	Início da aula	62,96%
Multisseriada	01	01	Início da aula	
Ano 2	06	01	Início da aula	
Ano 3	10	09	Início da aula	
Lagoa dos Gatos				
Ano 1	08	06	Início da aula	93,75%
Ano 2	10	09	Início da aula	
Ano 3	10	10	Início da aula	
Multisseriada	10	10	Início da aula	
Multisseriada	10	10	Após o recreio	
Recife				
Ano 1	06	06	Após o recreio	92,30%
Ano 3	07	06	Após o recreio	

Fonte: As pesquisadoras (2016).

Esses dados parecem evidenciar alguns impactos da formação docente do PNAIC nas turmas observadas. Um indicador desses impactos é a frequência com que a leitura literária ocorre, prioritariamente como atividade inicial na rotina da sala de aula. Essa é uma prática que é adotada, como já anunciamos, como atividade permanente nos encontros de formação. A frequência e o tempo dedicado à leitura literária demonstram que esta é uma atividade que passa a ser rotineira nessas turmas de alfabetização, em particular nas observações realizadas nos municípios de Lagoa dos Gatos e Recife.

Quanto às escolhas do que leem e que acervos são acionados para essas leituras, também parece haver uma associação com orientações e vivências na formação continuada do PNAIC. Assim, observamos que a maior parte das obras selecionadas pelas professoras integram os programas oficiais de distribuição de acervos, conforme indica o Quadro 3, abaixo:

Quadro 3. Aulas em que houve leitura de textos literários, por suporte

MUNICÍPIO	LIVRO DE LITERATURA	TEXTO LITERÁRIO EM LIVRO DIDÁTICO	TEXTO LITERÁRIO EM OBRA COMPLEMENTAR	TEXTO LITERÁRIO REPRODUZIDO EM FICHA
Camaragibe				
Ano 1	07	—	06	—
Ano 2	02	—	06	—
Ano 3	00	—	04	—
Jaboatão				
Ano 1	00	00	01	—
Ano 2	02	02	00	—
Multisseriada	02	02	00	—
Ano 3	02	02	08	—

MUNICÍPIO	LIVRO DE LITERATURA	TEXTO LITERÁRIO EM LIVRO DIDÁTICO	TEXTO LITERÁRIO EM OBRA COMPLEMENTAR	TEXTO LITERÁRIO REPRODUZIDO EM FICHA
Lagoa dos Gatos				
Ano 1	02	–	07	–
Ano 2	07	–	07	01
Ano 3	04	01	04	04
Multisseriada	03	–	02	–
Multisseriada	04	05	02	–
Recife				
Ano 1	05	03	01	–
Ano 3	–	–	03	01
TOTAL	40	15	51	06

Fonte: As pesquisadoras (2016).

Em relação à identificação de qual o suporte utilizado para a efetivação da prática de leitura literária nas turmas observadas, identificamos o uso exclusivo de material impresso, composto por livros e, em menor proporção, também foram utilizadas cópias xerografadas de textos pesquisados pelas professoras em meios eletrônicos ou em fontes não identificadas. Assim, dos 112 textos lidos, 51 foram extraídos de livros que integram o Programa Nacional do Livro Didático – Obras Complementares. Além desses, 40 livros integram os acervos distribuídos pelo PNBE e PNAIC. Em 15 ocasiões, as professoras recorreram a livros didáticos para deles extrair os textos literários, e noutras 6 ocasiões recorreram a materiais reproduzidos de fontes eletrônicas ou materiais que não puderam ter sua origem identificada. Esse dado novamente parece estar associado ao programa de formação continuada com que as professoras estavam envolvidas e

às orientações recebidas quanto ao uso, em sala de aula, dos materiais distribuídos pelo MEC.

Também parece haver indícios de que a prática da leitura deleite, na formação dessas professoras, interfere na *intencionalidade* pedagógica que estabelecem ao escolherem livros para leitura em suas salas de aula.

A preocupação com a seleção dos materiais que integram a leitura deleite no PNAIC aparece em algumas avaliações feitas por equipes de formação. É o que ocorreu, por exemplo, no contexto do estado de Santa Catarina, conforme relatado por Bazzo e Chagas (2016):

A intenção, portanto, se configurou num exercício de convite à contemplação e à reflexão sobre a formação humana, de um modo geral, e, em particular, sobre a formação do professor alfabetizador. Para tanto, os professores orientadores de estudo participavam do momento de leitura deleite por meio de histórias da tradição oral, poemas, contos, músicas, filmes, vídeos-clipes, curtas-metragens e obras diversas de literatura/arte. Essas leituras eram constantemente resgatadas durante as interlocuções e os debates acerca do processo de alfabetização. A equipe buscava articular essa produção artística aos conhecimentos linguísticos, aos modos de vida e aos sentimentos apresentados pelos diferentes autores e poetas. As escolhas dos gêneros literários e das demais linguagens poéticas selecionadas para a abertura e a acolhida de cada formação se nortearam pela orientação e primazia do rigor e da radicalidade de uma obra de arte. Dessa forma, pouco a pouco, nas discussões e estudos sobre a alfabetização, os cursistas iam percebendo a relação intrínseca entre estética, arte, formação humana, educação e o ato de ensinar propriamente dito. (BAZZO e CHAGAS, 2016, p. 53).

Essa mesma reflexão é trazida por Fidelis e Tonin (2016), ao situarem a leitura deleite no contexto do PNAIC coordenado pela equipe da Unicamp, em 2013, quando refletem sobre o processo de escolha dos textos para compor esse momento da formação docente:

[...] a escolha das obras merece cuidado que vai além do “gostar” em seu sentido mais comum: a escolha do livro, do texto, da forma de apresentação, precisa contemplar também aspectos objetivos, como a análise da pertinência e adequação da obra para aquele momento de vida e escolarização dos alunos, a apresentação física do volume, o potencial literário/artístico que aquela obra tem e que pode ser apreciado pelos alunos, implicando, outrossim, incremento de seu repertório linguístico e cultural. (FIDELIS e TONIN, 2016, p. 228).

Como a leitura literária integra as práticas de alfabetização?

Além das escolhas dos acervos, em que predominam os títulos que foram disponibilizados em programas de distribuição de acervos de responsabilidade do governo federal, também foram levantadas as modalidades de mediação predominantes nas situações didáticas observadas, conforme apontados no Quadro 4, apresentado a seguir.

Quadro 4. Modalidades de Mediação de Leitura Literária

MODALIDADES DE MEDIAÇÃO	TOTAL DE EVENTOS	%
Leitura mediada pela professora com livro ou texto literário de escolha da professora	30	23,62
Leitura mediada pela professora com livro ou texto literário de escolha das crianças	07	5,51
Narrativa oral pela professora, com apoio das ilustrações do livro	04	3,14
Leitura individual silenciosa das crianças, de escolha dos alunos	19	14,96

MODALIDADES DE MEDIAÇÃO	TOTAL DE EVENTOS	%
Leitura individual feita pelas crianças para o coletivo, de escolha dos alunos	04	3,14
Leitura individual silenciosa das crianças, de escolha da professora	16	12,59
Leitura individual feita pelas crianças para o coletivo, de escolha da professora	14	11,02
Leitura realizada em pequenos grupos, de escolha das crianças	08	6,29
Leitura realizada em pequenos grupos, de escolha da professora	02	1,57
Escrita após a leitura pela professora	12	9,44
Reconto oral após a leitura pela professora	04	3,14
Dramatização após a leitura	04	3,14
Empréstimo	03	2,36
TOTAL	127	

Fonte: As autoras (2016).

Pelo que se vê no Quadro 4, há uma variedade de situações em que a leitura literária se insere na rotina dessas turmas.

Por um lado, destaca-se a leitura compartilhada, mediada pela voz da professora e para todo o grupo classe. No entanto, vemos que outras práticas começam a ser introduzidas, inclusive aquelas que oportunizam o acesso de livre escolha das crianças, o que constitui uma estratégia importante no desenvolvimento da autonomia dessas crianças leitoras. Diferentes agrupamentos também

aparecem como opção, sem que todos tenham que estar sempre lendo o mesmo livro, simultaneamente.

Além disso, embora com menor frequência, também foram registrados eventos de leitura associados a práticas que envolvem os eixos da oralidade (reconto e dramatização) e de produção escrita. Aparece, ainda que muito timidamente, o empréstimo de acervos, numa circulação de livros entre a casa e a escola.

Concluindo...

Os dados desta pesquisa apontam para a incorporação da leitura deleite presente na formação docente como atividade permanente nas salas do Ciclo de Alfabetização. Evidenciam, ainda, que os acervos distribuídos por programas oficiais têm presença marcante nessas salas de aula, principalmente quando são acessíveis diretamente aos professores. Por fim, no conjunto de aulas observadas, a escolarização da leitura literária é direcionada para uma tendência a adotar perspectivas pragmáticas de leitura literária, com poucas situações de leitura autônoma, de livre escolha das crianças e que conduza à construção literária de sentidos.

Entendemos que o texto literário ocupa lugares diversos nas práticas cotidianas. Os dados deste estudo apontam para uma inserção recorrente nas atividades que têm como foco a reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética e também constitui um material privilegiado para o ensino da leitura, especialmente com foco na compreensão de textos. Assim, a leitura literária torna-se presente no cotidiano do Ciclo de Alfabetização e não se dissocia do que se espera em termos de criar oportunidades para que as crianças interajam, de forma sistemática e engajada, com textos que não apenas ajudam a aprender a ler, mas também abordam conhecimentos relevantes para a criança.

No entanto, para avançar naquilo que Colomer (2007) denomina “educação literária”, a intervenção pedagógica também precisa

conduzir à formação do leitor literário, que compreende e aprecia a forma e o conteúdo próprios de textos que são elaborados com o objetivo de provocar efeitos estéticos, para que as crianças possam dizer, como faz o escritor português Valter Hugo Mãe⁸:

Apreendi que os livros acontecem dentro de nós. Claro que eles podem ser bonitos de ver, mas são sobretudo incríveis de pensar. Eu disse que ler é como caminhar dentro de mim mesmo. E é verdade. Quando lemos estamos a percorrer o nosso próprio interior.

Referências

ALBUQUERQUE, Riella Karyna de. *Os acervos complementares do PNL D como recursos didáticos para o ensino da leitura*. Recife, UFPE: PPGE, 2014.

ARRUDA, Malena Gonçalves de; FIDELIS, Simone Santos; ROSA, Ester Calland de Sousa. *A mediação de leitura literária no Ciclo da Alfabetização: um estudo a partir dos direitos de aprendizagem previstos no PNAIC*. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia da UFPE, 2015. Disponível em: https://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2015.1 Acesso em: 29 ago. 2016.

BAZZO, Jilvania Lima dos Santos; CHAGAS, Lilane Maria de Moura. Formação estética e poética do professor alfabetizador no Pnaic em Santa Catarina: alguns apontamentos. *In: Silveira, Everaldo; Bazzo, Jilvania Lima dos Santos; Chagas, Lilane Maria de Moura; Aguiar, Maria Aparecida Lapa de; Pedralli, Rosângela. Alfabetização na perspectiva do letramento: letras e números nas práticas sociais*. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2016, p. 44-66.

BRANDÃO, Ana Carolina P.; ROSA, Ester C. de S. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende. *In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (org.) Coleção Explorando o Ensino - Literatura/ Ensino Fundamental*. 2010. MEC/SEB, vol. 20, p. 69-106. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16903&Itemid=1139.

8 MÃE, Valter Hugo. O rapaz que habitava os livros. *In: Contos de cães e maus lobos*. Porto: Porto Editora, 2015, p. 95.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo inclusivo: direito de ser alfabetizado*. Ano 3, unidade 1. Brasília, MEC, SEB, 2012a.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Brasília, MEC, SEB, 2012b.

BUNZEN JÚNIOR, Clécio dos Santos; VIEIRA, Rodrigo Luiz Castelo Branco Fischer. Os gêneros na escola e a formação do leitor literário: desafios e possibilidades. In: ROSA, E. C. S.; DUBEUX, M. H. S. (org.). *Abriu-se a biblioteca: mitos, rimas, imagens, monstros, gente e bichos*. Literatura na escola e na comunidade. Recife: Editora da UFPE, 2016. p. 13-27.

CADEMARTORI, Lígia. *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CAMILO, Francisca Aline; SANTOS, Thamires Graciliano; ROSA, Ester Calland de Sousa. *Leitura Literária na Sala de Aula: “Gancho para os Conteúdos”?* Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia da UFPE. 2015. Disponível em: https://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2015.1. Acesso em: 29 ago. 2016.

CÂNDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: LIMA, Aldo de. *O direito à literatura*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012, p. 17-40.

CASTRILLON, Silvia. *O direito à leitura*. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

COLOMER, Teresa. De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicacion, Lenguage y Educación*. 1991. 9. p. 21-31.

COLOMER, Tereza. *Andar entre livros: leitura literária na escola*. São Paulo: Editora Global, 2007.

COMPAGNON, Antoine. *Os cinco paradoxos da modernidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática* autor. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

FERNANDES, C. R. D. Letramento Literário no Contexto Escolar. In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S. *Nas trilhas do Letramento: prática e formação docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras; Dourado, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2011.

FIDELIS, Ana Claudia e S.; TONIN, Fabiana Bigaton. A leitura deleite no espaço formativo do Programa PNAIC-Unicamp. In: GUEDES-PINTO, A. L. et al. (org.). *Formação continuada de professores alfabetizadores: o PNAIC na Unicamp (2013-2014)*. Jundiá, Paco Editorial, 2016. p. 221-231.

GERALDI, Wanderley João (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2004.

LARROSA, Jorge. *A Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Kátia Virgínia das Neves Gouveia da; COSTA, Patrícia Rocha. Recursos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização: reflexões sobre a prática. In: LEAL, T. F.; PESSOA, A. C.; ROSA, E. C. S. (org.). *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: reflexões sobre formação de professores e prática pedagógica*. Recife, Editora da UFPE, 2016.

LEAL, Telma Ferraz; Pimentel, Rayssa Cristina Silva; Silva, Maria Daniela da; Barros, Juliana Maria de. Ler e escrever na escola: análise de práticas docentes. In: LEAL, T. F.; PESSOA, A. C.; ROSA, E. C. S. (org.) *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: reflexões sobre formação de professores e prática pedagógica*. Recife, Editora da UFPE, 2016.

LEAL, Telma Ferraz; LIMA, Juliana de Melo; ALBUQUERQUE, Rielda Karyna. Que livro é esse? Obras complementares no PNAIC. In: LEAL, T. F.; PESSOA, A. C.; ROSA, E. C. S. (org.) *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: reflexões sobre formação de professores e prática pedagógica*, Recife, Editora da UFPE, 2016.

GUSMÃO-GARCIA, S. C.; FACINCANI, E. F. Literatura infantil e escola: algumas considerações. In: *16º COLE - Congresso de Leitura do Brasil, 2007*, Campinas. No mundo há muitas armadilhas e é preciso quebrá-las. Campinas - SP: Editora da UNICAMP, 2007.

MONTEIRO, Maria de Fátima. *A leitura de literatura infantil na alfabetização: O que falam/dizem os professores sobre essa prática?* Recife, UFPE: PPGE, 2004.

PAULINO, Graça; WALT, Ivete; FONSECA, Maria Nazareth; CURY, Maria Zilda. *Tipos de texto, modos de leitura*. Série Educador em formação. São Paulo: Formato, 2001.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (org.). *Escola e leitura: velha crise; novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

PETTIT, Michèle. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. São Paulo: Editora 34, 2013.

ROSA, Ester Calland de Sousa; LEAL, Telma Ferraz. Sequências didáticas na educação literária. In: ROSA, E. C. S.; DUBEUX, M. H. S. (org.). *Abriu-se a biblioteca: mitos, rimas, imagens, monstros, gente e bichos. Literatura na escola e na comunidade*. Recife: Editora da UFPE, 2016. p. 28-49.

ROSENBLATT, Louise Mary. The transactional theory of reading and writing. In: *Theoretical models and processes of reading*. Newark (USA): International Reading Association Winter, 1994.

RITER, Caio. *A formação do leitor literário em casa e na escola*. São Paulo: Biruta, 2009.

SANTOS, Eline de Melo. *Práticas de leitura no 1º ano do 1º ciclo: processos de mediação e compreensão textual em sala de aula*. Recife, UFPE: PPGPC, 2013.

SANTOS, Helen Regina F. dos. *A educação, a literatura e o percurso de um espaço extraterritorial de possibilidades formativas*. Recife, UFPE: PPGE, 2014.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: Evangelista, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (org.). *Escolarização da Leitura Literária*. 2. ed., 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, Ivane Maria Pedrosa de. Poesia em práticas de alfabetização. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. *Leitura e produção de textos na alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 83-97.

SOUZA, Sônia Junqueira; COSSON, Rildo. *Letramento literário: uma proposta para a sala de aula*. UNIVESP. 2011. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16to8.pdf>.

STREET, B. V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: editora UFMG, 2010.

9

PRÁTICAS DOCENTES E APRECIÇÃO DAS CRIANÇAS SOBRE AS OBRAS COMPLEMENTARES EM TURMAS DO 1º E 3º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Telma Ferraz Leal

Juliana de Melo Lima

Rielda Karyna de Albuquerque

Introdução

Na discussão sobre planejamento docente, um aspecto de especial importância para ser tratado é relativo à seleção e ao uso de recursos didáticos. Sem dúvidas, uma boa aula não se faz apenas pela qualidade das explicações ou questionamentos sobre os conteúdos. Requer a proposição de situações problematizadoras que impulsionem os estudantes a pensar, a questionar, a refletir sobre o homem, sobre a vida, sobre o mundo. Em tais situações, via de regra, são inseridos materiais que podem ser de diferentes tipos, tais como jornal, revista, computador, televisão, brinquedo, aparelho de som, dentre outros. Esses materiais são importantes para favorecer que a aprendizagem se dê de forma dinâmica, pela ação dos aprendizes.

Dentre tais recursos, o livro tem se destacado nas práticas escolares. Desse modo, neste capítulo faremos incursões sobre o trabalho com livros no processo de alfabetização. No entanto, optamos por fazer um recorte, de modo a pontuarmos a discussão em torno do uso dos livros do Programa Nacional do Livro Didático - Obras Complementares (doravante PNLD - Obras Complementares). Esse material constitui um acervo de livros variados, que tratam de temáticas diversas. Foram distribuídos pelo Ministério da Educação em 2010 e 2013 e foram intensamente utilizados em muitas salas de aula, como apontado por Albuquerque (2014).

Para melhor organizarmos nossa exposição, começaremos o texto com um tópico sobre recursos didáticos e alfabetização, no qual será abordada a conceituação de “recurso didático”, com reflexões sobre a importância de sua diversificação e exposição de estudos acerca da presença das Obras Complementares em sala de aula. No tópico seguinte, socializamos um estudo sobre o uso desse material. Primeiro, explicamos a metodologia utilizada para a construção dos dados; em seguida, apresentamos uma discussão sobre a frequência de uso das Obras Complementares, comparando estudos, analisando aulas em que as obras foram utilizadas e cruzando informações coletadas em entrevistas com professoras e/ou com as crianças. Por fim, são apresentadas algumas considerações finais do texto.

Recursos didáticos e alfabetização

Na perspectiva sociointeracionista, que serve de base para este estudo, há um pressuposto fundamental: para desenvolver a aprendizagem dos estudantes, sejam eles crianças, jovens ou adultos, é necessário planejar situações didáticas que envolvam esses estudantes em processos de interação nos quais possam produzir e compreender textos orais e escritos. Em consonância com tal princípio, o documento que acompanha as Obras Complementares e que orienta as atividades relativas ao Programa Nacional do Livro

Didático - PNLD/Obras Complementares (BRASIL, 2012) propõe que os estudantes, desde cedo, tenham contato com diferentes textos que circulam na sociedade. Para os professores, recomenda:

O planejamento contempla não apenas o tempo a ser usado e as atividades a serem desenvolvidas, como também os modos como os estudantes serão agrupados, o tipo de mediação a ser adotado e os *recursos didáticos* adequados ao que se quer ensinar (BRASIL, 2012, p. 17. Grifo nosso.).

De acordo com Freitas (2007), recursos didáticos ou materiais didáticos são todos os recursos utilizados em uma situação didática pelo professor, que visam estimular e aproximar o aluno do processo de ensino-aprendizagem. Cabe ao professor a função de selecionar os melhores recursos, no intuito de favorecer a situação de ensino, possibilitando que o estudante se sinta motivado a aprender.

Considerando a conceituação de “recurso didático” acima referida, é importante lembrar que a escolha dos materiais está vinculada à concepção de ensino predominante em um contexto social no qual as práticas pedagógicas se inserem. A fim de exemplificar a relação que há entre seleção de materiais e concepção de ensino-aprendizagem, discutiremos algumas abordagens teóricas.

Na abordagem associacionista, a língua é considerada como código e o ensino é concebido apenas como o treinamento de habilidades de codificação e decodificação, através de tarefas de memorização. Dentre os recursos didáticos, podemos destacar os abecedários ilustrados e as cartilhas de alfabetização, definidas, segundo o Dicionário Online de Português, como “*livros para ensinar a ler e escrever*” (www.dicio.com.br/). Nessas cartilhas, a aprendizagem, via de regra, começa a partir da memorização das letras, depois das sílabas, até chegar às unidades maiores: palavras, frases e textos, sem qualquer relação com as práticas de leitura vivenciadas fora do contexto escolar, em que os estudantes se inserem. Tais recursos baseavam-se no ensino dos métodos tradicionais de alfabetização (MORTATTI, 2000; CHARTIER, 2007).

Em uma direção contrária à abordagem associacionista, no contexto atual, há uma crescente difusão das teorias sociointeracionistas, que concebem a língua como enunciação, discurso e interlocução, na busca de proporcionar situações de leitura e produção de textos, considerando suas condições de produção (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004). Para Schneuwly e Dolz (2004), “uma teoria social do ensino-aprendizagem enfoca as influências sociais a que os alunos estão submetidos, ao mesmo tempo em que leva em conta as características do lugar social no qual as aprendizagens se realizam: a escola” (p. 47-48).

No momento em que uma nova abordagem de ensino passa a ser discutida na sociedade, a sociointeracionista, os recursos didáticos passam a ser pensados segundo essa concepção de ensino, que possibilita práticas significativas de leitura e escrita. Foi nesse sentido que muitas mudanças nos livros didáticos foram realizadas.

Os novos livros didáticos apresentam como foco, desde os anos iniciais, o trabalho com apropriação do sistema de escrita, leitura, produção de textos e oralidade. É possível evidenciar esse enfoque através dos estudos que apresentam diferentes modos como esses materiais colaboram para a formação de leitores.

Morais e Albuquerque (2011) procuraram investigar como as coleções aprovadas pelo PNL 2010 se organizavam quanto ao espaço conferido aos diferentes eixos do ensino da língua portuguesa (leitura; produção de textos; oralidade; apropriação do Sistema de Escrita Alfabética). Os autores concluíram que há uma diversidade de gêneros textuais inseridos nos livros, com atividades relativas a todos os eixos de ensino, embora tenham observado que o ensino da oralidade foi o que menos avançou. Outros estudos (LEAL, BRANDÃO e TORRES, 2011; LEAL e SILVA, 2011; COUTINHO, 2004; ALBUQUERQUE e COUTINHO, 2006) também vêm demonstrando que os livros didáticos de língua portuguesa contemplam um crescente repertório de textos, com atividades nas quais são abordadas diferentes dimensões do ensino de leitura, envolvendo diversas habilidades de compreensão textual. Tais livros têm circulado nas salas de aula, mas os

modos como são utilizados são bastante variados, como tem sido exposto em pesquisas, como a realizada por Coutinho (2004), que investigou as práticas de leitura realizadas por duas professoras do 1º ano do Ensino Fundamental.

A autora, ao analisar o livro didático, constatou que havia uma diversidade de textos de variados gêneros textuais. Ela apontou, no entanto, que era limitada a exploração das estratégias de leitura nos livros. Porém, pôde perceber, através da observação das práticas das docentes, que elas buscavam diversificar as estratégias didáticas, procurando favorecer a exploração das habilidades de leitura e a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, realizando adaptações das atividades propostas pelos livros didáticos e do uso de outros materiais que complementavam as atividades propostas nesse suporte textual.

Foi possível concluir, com base nessa pesquisa, que as docentes, além de usarem o livro didático, desenvolviam variadas estratégias didáticas na busca de favorecer situações de aprendizagem de leitura. Considerando os limites do livro, as professoras buscavam em sua prática proporcionar um ensino que contemplasse diversas estratégias de leitura.

Também com foco em pesquisa sobre uso de livros didáticos, e levando em consideração os suportes textuais e as condições de produção de leitura, Leal e Silva (2011) realizaram um estudo em que analisaram uma sequência didática envolvendo o gênero reportagem, no livro didático da 4ª série/5º ano, buscando refletir sobre como as atividades de leitura eram propostas e como exploravam tal gênero textual. Foi possível evidenciar que o livro didático era organizado em unidades temáticas, nas quais foram encontradas oito reportagens ou fragmentos de reportagens. No que diz respeito ao tratamento dado aos textos, as autoras destacaram que as atividades de leitura eram organizadas em seções: preparação para a leitura (comando da leitura); leitura silenciosa; interpretação oral e escrita (após a leitura); e interpretação pelo desenho (LEAL e SILVA, 2011).

Foi possível perceber, nesses estudos, que os autores atuais dos livros didáticos contemplam o ensino da leitura a partir de textos autênticos, considerando seus portadores textuais, e integrando diferentes estratégias de leitura. Desse modo, é possível destacar, em linhas gerais, alguns critérios descritos no Guia de Livro Didático do PNL D (2012):

- oferecer uma ampla diversidade de gêneros textuais que façam parte das diversas esferas de comunicação;
- conceber a leitura como uma situação de interlocução leitor/autor, colocando a leitura em seu universo de uso social;
- favorecer a exploração das propriedades discursivas e textuais, auxiliando esse trabalho a partir de instrumentos metodológicos pertinentes;
- desenvolver estratégias e capacidades, tanto envolvendo os gêneros propostos quanto as essenciais à habilidade que se deseja levar o estudante a atingir (BRASIL, 2012).

Tais critérios assemelham-se a outros defendidos em outros Programas de distribuição de materiais do Governo Federal, tal como é discutido por Silva (2010). Para essa autora, há, no contexto atual, distribuição de outros recursos, além dos livros didáticos, que podem colaborar para a ação didática do professor, como, por exemplo, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

De acordo com Silva (*op. cit.*), a proposta inicial do PNBE foi disponibilizar às escolas públicas obras para a formação de leitores. Para tal, foram distribuídas para as bibliotecas, no período de 1998 a 2000, obras de literatura infantil e juvenil. A partir de 2001, o Governo passou a distribuir os livros de literatura aos estudantes, contemplando estudantes de 4^a, 5^a, 8^a séries e da EJA, por meio de coleções chamadas de “Literatura em Minha Casa” e “Palavra da Gente”. Em 2005, foi sendo retomado o foco do Programa e o Governo passou a oferecer às bibliotecas os livros de literatura infantil e juvenil. De acordo com a autora, um dos pontos fundamentais foi, a partir

dessa data, que o PNBE passou a ser realizado de forma sistemática, ou seja, uma organização que possibilitava um atendimento definido previamente, para a Educação Infantil, o 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, proporcionando um atendimento universal para as escolas públicas da Educação Básica.

Ainda segundo a autora, diante do compromisso de, na escolha das obras, considerar sua qualidade textual e gráfica (um projeto gráfico coerente e atrativo), atentando para a adequação temática dos textos, o PNBE se constitui como um Programa importante para a formação de alunos e professores leitores, contribuindo para o processo de alfabetização e letramento, tanto das crianças e adolescentes quanto dos jovens e adultos, e para a descoberta dos livros pelas crianças da Educação Infantil. Além disso, em 2009, através do PNBE Especial, foram adquiridas obras de acessibilidade em Braille, Libras, áudio e com caracteres ampliados, permitindo a inclusão dos estudantes com deficiência, oportunizando que eles conheçam o universo da literatura.

Tal programa - o PNBE - tem foco, como foi dito, na distribuição de obras literárias. Alguns autores (COSSON, 2010; SILVA e MARTINS, 2010; BRANDÃO e ROSA, 2010) discutem a importância do ensino da literatura, considerando não apenas a formação do leitor, mas também a formação cultural daqueles que vivenciam práticas de leitura das obras literárias.

Cosson (2010) também acredita que a escola precisa resgatar o espaço para o ensino da literatura, para que possa levar em conta a formação cultural dos estudantes, considerando *o espaço do texto*, no qual o professor possa ajudar os estudantes a compreender os sentidos do mesmo, “[...] questionando, relacionando e analisando os mecanismos literários com os quais o texto foi construído” (p. 59). Leva-se em conta, também, *o espaço do contexto*, pois é através da literatura que o leitor se envolve com os mais variados conhecimentos de outros textos e disciplinas que são veiculados, na escola e fora dela. E, por fim, considera-se *o espaço do intertexto*, em que são destacadas duas práticas de leitura de obras literárias, denominadas

pelo autor de “intertextualidade externa” – na qual o leitor faz relações com outros textos a partir de suas experiências de leitura – e “intertextualidade interna”, na qual o leitor, além de estabelecer relação com suas experiências, precisa buscar referências dentro do texto de uma obra anterior.

Além das obras literárias que, sem dúvidas, precisam ocupar lugar de destaque na formação de leitores em todas as etapas de escolarização, outros materiais são também relevantes e contribuem para o processo de alfabetização e do desenvolvimento de habilidades de leitura, como o Programa Nacional do Livro Didático – Obras Complementares.

O PNLD - Obras Complementares: estudos anteriores

Considerando que há diversidade de concepções de ensino e de alfabetização, como sinalizado no tópico anterior, sabe-se que existe, no contexto atual, uma diversidade de materiais que podem ser utilizados na alfabetização. No entanto, é importante questionarmos sobre a relação entre seleção de recurso didático e concepção de alfabetização. Há, de fato, uma relação direta entre a concepção de alfabetização e o recurso didático utilizado? Um mesmo recurso didático pode ser utilizado segundo princípios de diferentes abordagens teóricas? Como os professores fazem uso dos recursos didáticos disponíveis hoje?

Sabe-se que em uma abordagem sintética de alfabetização, há uma gradação quanto às palavras a serem ensinadas. Parte-se de sílabas "simples", do tipo consoante-vogal, para sílabas "complexas". Parte-se, também, de atividades com sílabas e palavras e só posteriormente se chega a atividades com textos de circulação social. Desse modo, os materiais de alfabetização precisam ser produzidos a partir de uma lógica sequencial, em que as palavras a serem lidas são controladas, levando-se em conta as letras e os padrões silábicos ensinados. Assim, seria incompatível o uso de textos variados

e autênticos em um trabalho pautado nos métodos sintéticos. No entanto, é importante investigar se, do ponto de vista do docente, há possibilidades de uso desses materiais e de outros recursos didáticos, adotando-se pressupostos mais tradicionais de ensino.

Essa temática foi foco de reflexão por diferentes autores e em diferentes Programas de Distribuição de Recursos Didáticos do MEC. Por exemplo, no momento da ampliação do ensino para nove anos, o Ministério da Educação implantou, em 2010, mais um Programa, destinado, segundo o documento oficial, a contribuir para as práticas de alfabetização e letramento: o PNL D - Obras Complementares.

Os livros do PNL D - Obras Complementares, em 2010, foram destinados às salas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental da rede pública, tendo como objetivo a ampliação do universo cultural dos alunos nas diferentes áreas de conhecimento, contribuindo também para aumentar as práticas de letramento no ambiente escolar. Em 2013, o Programa foi ampliado, de modo que a distribuição passou a contemplar, além do 1º e 2º anos, o 3º ano do Ensino Fundamental, envolvendo dessa forma todo o Ciclo de Alfabetização.

Os livros que compõem esse Programa se diferenciam dos livros didáticos pelo seu caráter “não disciplinar”, pois não abordam os conhecimentos de forma organizada em áreas e/ou disciplinas. Nesse sentido, o termo “*complementar*” se refere ao seu papel de proporcionar um novo olhar aos conteúdos elencados pelos livros didáticos, ou até mesmo oferecer conhecimentos que não estão presentes nos livros didáticos (BRASIL, 2009). Também não há, nesses livros, espaço para proposição de tarefas escolares.

As obras complementares são adquiridas pelo Ministério de Educação e têm como propósito auxiliar os professores na alfabetização das crianças, na perspectiva do letramento e da ampliação cultural, contemplando temáticas relativas a diferentes áreas do conhecimento: Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas e Linguagens e Códigos (BRASIL, 2012).

Nesse sentido, o PNL D - Obras Complementares tem três finalidades básicas: auxiliar no processo de alfabetização e da formação do

leitor; contribuir para o ensino-aprendizagem de conteúdos curriculares; e estimular o acesso do aluno ao mundo da escrita e à cultura letrada (BRASIL, 2012).

Leal e Rodrigues (2011) apresentam as Obras Complementares como um novo recurso que pode proporcionar aprendizagens significativas no contexto escolar. As autoras construíram uma taxonomia das obras analisadas. Os 150 livros selecionados para compor os acervos das Obras Complementares em 2010 foram divididos em sete tipos de livros diferentes, agrupados segundo as contribuições que cada tipo de livro pode proporcionar na vida dos estudantes, dentro e fora das salas de aulas: (1) livro de divulgação de saber científico / obras didáticas; (2) biografias; (3) livros instrucionais; (4) livros de cantiga de roda, trava-línguas, parlendas e jogos de palavras; (5) livros de palavras; (6) livros de imagens; (7) livros de histórias, com foco em conteúdos curriculares.

Ao discutir essa classificação, Leal e Rodrigues (*op. cit.*) explicitam o que cada tipo pode oferecer como instrumento que possibilita a aprendizagem. Um dos pontos destacados pelas autoras se refere ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita nos diferentes gêneros textuais que as obras contemplam.

Em outro estudo, Rodrigues e Leal (2011) buscaram discutir as relações entre texto e ideologia, refletindo sobre a importância de trabalhar na escola com os textos das Obras Complementares, para a construção de valores sociais, combatendo o preconceito e valorizando as diferenças. Para tanto, analisaram algumas obras na busca de perceber quais enfoques ideológicos estavam sendo difundidos nas obras, pois, segundo as autoras, qualquer texto veicula uma ideologia, tendo em vista que os textos materializam concepções e embates políticos e sociais.

Rodrigues e Leal (2011) afirmam que a escolha dos recursos didáticos deve ser considerada não apenas para ensinar conteúdos curriculares, mas também para formar um sujeito que se constitui historicamente e precisa estar consciente de sua posição social, para ser capaz de agir na sociedade de forma ativa. Para tanto, as autoras

exemplificam como as obras podem auxiliar no desenvolvimento de valores e atitudes positivas.

Nesse sentido, é importante que o professor possa ter um olhar crítico e reflexivo no momento de escolher os recursos didáticos, para que tais recursos possibilitem tais discussões.

Nos estudos de Leal e Rodrigues (2011) e Rodrigues e Leal (2011), as Obras Complementares, além de contemplarem uma diversidade de textos, nos quais podem ser desenvolvidas diversas situações de ensino para exploração de conteúdos curriculares e formação do leitor, também apresentam temáticas que veiculam discussões favoráveis à construção das identidades sociais dos estudantes.

Silva (2010) também destaca as contribuições do PNLD - Obras Complementares como recurso que contribui para o ensino. Ao apresentar os recursos oferecidos pelo Ministério da Educação e a constituição desses recursos, a autora destaca que as obras que compõem os acervos possibilitam a reflexão sobre o conhecimento do Sistema de Escrita Alfabética; estimulam a leitura com autonomia; favorecem as situações de leitura compartilhada, possibilitando aos estudantes o desenvolvimento de habilidades de compreensão de texto, além de contribuírem para a ampliação dos conhecimentos das crianças nas diferentes áreas do conhecimento.

Lima (2012), ao realizar uma pesquisa que buscou investigar os conteúdos matemáticos que foram abordados nas Obras Complementares, os gêneros textuais que foram contemplados nas abordagens e as possíveis articulações entre a Matemática e os gêneros textuais, evidenciou que os livros que fazem parte do Programa, ao mesmo tempo em que possibilitam o ensino de conhecimentos matemáticos, também contribuem para a formação do leitor, pela diversidade de gêneros textuais nos quais tais conhecimentos são mobilizados.

Apesar das variadas contribuições elencadas por diversos autores (SILVA, 2010; LEAL e RODRIGUES, 2012; LIMA, 2012), é prudente pensarmos em algumas questões: Como as Obras Complementares

estão sendo recebidas nas escolas? De que maneira elas são utilizadas nas salas de aula? O professor se sente capacitado para fazer uso desses materiais de forma significativa?

Albuquerque (2011) realizou uma pesquisa que buscou identificar os conhecimentos revelados por duas professoras, uma do 1º e uma do 2º ano do Ensino Fundamental, sobre as possibilidades de uso dos livros do PNLD - Obras Complementares na sala de aula, no que se refere ao ensino da leitura.

Segundo a autora, as docentes declararam que os alunos dificilmente manuseavam os livros com autonomia, pois a maioria das obras ficava na biblioteca, para garantir a sua conservação e não correr o risco de serem rasgadas ou mal utilizadas pelas crianças.

Ao analisar as mediações das professoras utilizando as obras, no que se refere ao ensino da leitura, a autora observou que em suas práticas, nas quatro aulas observadas de cada professora, o uso dos livros, em sua maioria, estava relacionado ao momento da leitura deleite, em que elas apresentavam algumas situações envolvendo exploração de algumas estratégias de leitura. Mesmo de forma incipiente, a autora constatou tentativas de desenvolver habilidades de leitura, desde a exploração dos conhecimentos prévios até habilidades mais elaboradas. Além disso, percebeu que as professoras procuravam, a partir das obras, refletir, também, sobre o Sistema de Escrita Alfabética.

Em outro estudo, realizado por Silva (2013), diferentemente do que ocorreu na pesquisa de Albuquerque (2011), foi possível observar que as docentes utilizavam as Obras Complementares nas aulas de forma frequente, e que as crianças tinham acesso aos livros do acervo de forma autônoma, mostrando reconhecer diversas Obras trabalhadas e lidas pelo professor.

Nesse estudo, Silva (*op. cit.*) analisou os critérios que as crianças usavam para escolher os livros para ler e os critérios que usavam para avaliar positivamente ou negativamente as Obras Complementares. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com uma

professora do 2º ano do Ensino Fundamental e duas entrevistas com os alunos da referida professora, sendo uma entrevista realizada antes da observação da aula da professora que utilizaria as Obras Complementares. Um dos pontos importantes destacado pela autora foi o fato do uso cotidiano das Obras nas aulas pela professora, o que favoreceu que as crianças falassem sobre elas com propriedade, apresentando alguns critérios para a escolha das mesmas.

Ao identificar os critérios definidos pelas crianças sobre os aspectos negativos e positivos, a autora pôde definir algumas categorias. No que diz respeito aos aspectos positivos, foram destacadas as seguintes: “O livro é divertido / engraçado”; “O livro ensina coisas importantes”; “Os desenhos são bons / os desenhos são engraçados”; “O personagem é bom”; “O livro tem rima”. No que refere aos negativos, a autora destacou: “O livro não é divertido / engraçado”; “Os desenhos não são bons”; “O livro não tem rima”; “O livro é difícil”; “O livro é chato”; “O livro é longo”; “O livro está mentindo” (SILVA, 2013).

Silva (2013) constatou, então, que as crianças apreciavam algumas características das Obras, valorizando mais as que favoreciam a ludicidade através das rimas, das boas ilustrações e também as que tratavam de temas considerados pelas crianças como importantes. No que se refere aos aspectos negativos, observou que a falta de conhecimento de algumas Obras possivelmente tenha levado as crianças a destacá-las como negativas. Além disso, enfatizou que o papel do professor para desenvolver o gosto e interesse pela leitura é fundamental, destacando que a definição dos critérios pelas crianças só foi possível porque, na rotina da professora observada, as Obras eram trabalhadas diariamente. Ela verificou que quando a obra era lida pela professora em alguma aula, as crianças tendiam a apresentá-la como boa, chegando inclusive a lembrar da leitura feita em sala. Desse modo, o critério “nível de complexidade” (“O livro é difícil”) era relativizado pelo contato das crianças com os livros, por meio de atividades da professora.

A partir dos resultados apresentados por Silva (2013), é possível destacar que a presença das Obras Complementares nas salas de aula e o trabalho efetivo do professor com determinado recurso contribui para a formação do leitor e, conseqüentemente, para a formação cultural dos estudantes.

Em outro estudo, Albuquerque e Leal (2014) investigaram o uso das Obras Complementares para o ensino da leitura no 2º ano do Ensino Fundamental, no município de Camaragibe. Ao investigar se professores do 2º ano da rede municipal de Camaragibe conheciam os livros do acervo do PNLD - Obras Complementares, verificaram que dos 31 (55,5%) professores que lecionavam no 2º ano da referida rede de ensino, 29 docentes (93,55% da amostra) afirmaram conhecer e fazer uso desse acervo; e apenas 2 (6,5% da amostra) professores afirmaram não conhecer as Obras Complementares ou nunca terem usado essas Obras, por desconhecerem sua finalidade nas salas de aulas.

Considerando as declarações dos docentes, é possível concluir que esse material estava sendo utilizado com frequência no município investigado. Foi constatado também que os professores elencaram, em linhas gerais, objetivos didáticos, a partir da utilização das Obras Complementares, que condizem com a proposta defendida pelo Programa. Dentre os objetivos explicitados, destacamos: ensinar leitura e ensinar conteúdos das diferentes disciplinas (20 professores, 64,5%); e, com menor frequência, ensinar o SEA (14 professores, 45,16%) e usar o material como suporte para a produção textual (3 professores, 9,7%).

Dentre as professoras que responderam ao questionário, 02 foram convidadas a participar do estudo para análise de práticas. Os dados revelaram que de fato as intenções das professoras foram realizar atividades que possibilitassem o ensino da leitura, sobretudo, nas aulas da professora A, mas o direcionamento, as estratégias utilizadas muitas vezes não favoreciam o desenvolvimento de tal aprendizagem ou se limitavam apenas a alguns aspectos.

Dentre os aspectos priorizados, podem ser citados três: resgate dos conhecimentos prévios, antecipação de sentidos e localização de informações. Defendemos, assim como Morais (2012), que resgatar conhecimentos prévios, antecipar sentidos e localizar informações explícitas nos textos são habilidades importantes, sobretudo, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tais habilidades foram as mais exploradas por ambas as docentes, mesmo a professora A apresentando um contraste considerável, se compararmos com a professora B. No entanto, outras habilidades destacadas por muitos autores (SOLÉ, 1998; KLEIMAN, 2008, KLEIMAN e MORAIS, 2009; BRANDÃO, 2006) como importantes e necessárias para o desenvolvimento da compreensão leitora foram pouco mobilizadas pelas docentes. Além disso, as autoras constataram que as professoras reconhecem nesse recurso didático um potencial para a exploração de diferentes componentes curriculares. No entanto, ainda é superficial seu uso para ampliar as relações do que se aprende na escola com o que é preciso conhecer fora dela, uma abordagem interdisciplinar que possibilite a formação de sujeitos críticos e reflexivos.

Desse modo, Albuquerque e Leal (2014) concluíram que as Obras Complementares são recursos didáticos potencialmente ricos para dinamizar o ensino da leitura no Ciclo de Alfabetização e que tal potencial foi reconhecido pelos professores investigados. Essas Obras se prestam a diferentes propósitos didáticos, havendo aproximações entre o que é proposto no Programa e o que os docentes vislumbram como possibilidades de uso. Tal recurso didático possibilita que diferentes dimensões da alfabetização sejam contempladas, como o ensino do Sistema de Escrita Alfabética e a compreensão de textos, e que diferentes componentes curriculares possam ser abordados por meio dos livros, mas os modos de utilização do material são determinados pelas concepções dos docentes sobre o que é alfabetização, quais são as prioridades de ensino e sobre como se deve ensinar a ler e a escrever. Assim, é fundamental o desenvolvimento de políticas públicas que possam problematizar os usos desses e de outros recursos didáticos disponíveis hoje na escola.

Relato de uma pesquisa sobre a utilização de Obras Complementares: metodologia utilizada para a construção dos dados

A metodologia utilizada neste estudo foi de cunho qualitativo, para compreender as práticas das professoras investigadas e as apreciações delas e dos estudantes sobre os usos das Obras Complementares.

Participaram da pesquisa três professoras e estudantes de turmas do 3º ano do Ciclo de Alfabetização, de três municípios de Pernambuco (Camaragibe, Jaboatão dos Guararapes e Lagoa dos Gatos), no ano de 2013.

Como procedimentos metodológicos utilizamos observações de 10 aulas em cada turma, agendadas de acordo com a disponibilidade das professoras; e entrevistas (com as docentes e dois estudantes⁹ por dia), após cada aula observada. As entrevistas tiveram roteiros específicos para as professoras e alunos.

O roteiro utilizado com as professoras tinha as seguintes perguntas:

- Você conseguiu executar tudo o que planejou para essa aula? O que não foi possível fazer? Por quê?
- Quais foram seus objetivos? Você conseguiu alcançar tais objetivos? Por quê?
- Que estratégias foram utilizadas na aula que mais contribuíram para atingir seus objetivos? Quais não foram muito favoráveis? Por quê?
- Você acha que os estudantes gostaram da aula? De quais atividades os estudantes gostaram mais? Por quê?
- Como você avalia a participação dos alunos nessa aula?
- Quais foram as principais dificuldades encontradas durante a aula?

9 Os alunos entrevistados tiveram autorização dos responsáveis.

O roteiro utilizado com os estudantes foi organizado em dois blocos: O Bloco 1 correspondia às perguntas de forma geral, de modo que os alunos espontaneamente falassem sobre suas apreciações, justificando-as:

BLOCO 1

- O que foi feito hoje na escola?
- Do que você mais gostou? Por quê?
- Do que você não gostou? Por quê?
- Qual foi a melhor atividade do dia? Por quê?
- Você acha que seus colegas gostaram das atividades?
- De quais atividades você acha que eles mais gostaram? Por quê?
- De quais atividades você acha que eles não gostaram? Por quê?

No Bloco 2, a primeira pergunta foi feita de acordo com os tipos de atividades vivenciadas pela turma durante o dia: “Você gostou da atividade xxx? Por quê?”.

Durante a observação, registrávamos a lista de atividades do dia para questionar se os alunos gostaram de cada uma. A pergunta era feita em relação a cada atividade que eles não tinham comentado espontaneamente em resposta a alguma indagação anterior. A segunda pergunta do Bloco 2 permitia que os alunos mencionassem o que haviam aprendido na aula: “O que você aprendeu hoje?”.

A seleção dos estudantes para a entrevista (2 estudantes por dia) seguia alguns critérios: O primeiro deles era o estudante estar autorizado pelos responsáveis. A partir disso, observávamos diferentes formas de interação dos estudantes durante o dia. Alguns se envolviam mais, e outros menos nas atividades. Procuramos selecionar alguns alunos que, de um modo geral, estavam mais ativos durante as atividades vivenciadas, respondendo aos comandos das professoras, e outros que não demonstravam muito interesse na aula. A cada dia tentávamos, quando era possível, selecionar pelo menos um aluno mais participativo e outro, pouco participativo.

Para este artigo, selecionamos os dados das observações e entrevistas que estavam diretamente relacionados aos usos das Obras Complementares em cada turma. As análises dos dados produzidos foram realizadas através da leitura dos relatórios das observações e das transcrições dos áudios das aulas e das entrevistas.

Reflexões sobre os dados

As análises foram organizadas em dois tópicos: No primeiro, abordamos a frequência de uso das Obras Complementares em sala de aula; no segundo tópico, abordamos as formas utilizadas, dialogando com os dados das entrevistas das professoras e dos estudantes.

Frequência de uso das Obras Complementares na sala de aula

O uso dos recursos didáticos em sala de aula está relacionado com as finalidades dos docentes, sejam elas pedagógicas e/ou didáticas. No quadro a seguir, podemos identificar, no período de 10 aulas observadas em cada turma, a quantidade de dias em que as Obras foram utilizadas nas turmas.

Quadro 1. Identificação das aulas com uso de Obras Complementares

TURMAS	AULAS COM USO DAS OBRAS COMPLEMENTARES (2013)		
	CAMARAGIBE (CAMILA)	JABOATÃO DOS GUARARAPES (JADE)	LAGOA DOS GATOS (LÍVIA)
3º ANO	2 e 6	1, 8 e 10	6, 8 e 10

Fonte: As autoras.

Nas três turmas investigadas, foram observadas aulas em que as Obras Complementares foram utilizadas. As docentes dos municípios de Jaboatão dos Guararapes e de Lagoa dos Gatos fizeram uso dos livros em 3 aulas e a professora do município de Camaragibe em 2 aulas. Consideramos que, ao longo do período de investigação, as Obras tiveram uma boa frequência de uso, o que demonstra que, além de esse recurso ter chegado às escolas, as professoras estão, de fato, fazendo uso dele.

Na pesquisa realizada por Albuquerque (2014), a frequência de uso das Obras Complementares, através de aplicação de questionários a 31¹⁰ professores do 2º ano da rede municipal de Camaragibe-PE, foi identificada. 30 docentes (96,77%) afirmaram que conheciam o acervo, sendo que 01 afirmou ter visto o material na escola, mas ainda não tê-lo utilizado. Do total, 61,3% dos professores indicaram usar as Obras em sala de aula uma ou mais vezes a cada semana. Apenas 1 professor afirmou não conhecer as Obras Complementares.

Os dados de Albuquerque (2014) evidenciam que, no município investigado, as Obras Complementares são de conhecimento da maioria dos professores que participaram da pesquisa e têm sido utilizadas na sala de aula com finalidades diferentes, tais como: ensinar leitura (compreensão de textos) – 20 (64,5%); ensinar o SEA – 14 (45,16%); ensinar produção de textos – 3 (9,7%); e ensinar conteúdos das diferentes disciplinas – 20 (64,5%).

Esses dados demonstram que os professores reconhecem nos livros instrumentos eficazes de apoio ao processo de alfabetização e de formação do leitor; ao acesso do aluno ao mundo da escrita e à cultura letrada; ao ensino-aprendizagem de conteúdos curriculares, conforme aborda o Manual dos acervos (BRASIL, 2012). Assim, como já foi dito, dialogando com tais dados, percebemos que as professoras investigadas também tinham objetivos de ensinar o sistema de escrita, ensinar leitura e ensinar conteúdos das diferentes disciplinas.

10 Tal quantidade corresponde a mais de 50% dos professores dessa etapa de escolaridade, das escolas municipais da cidade.

A fim de aprofundar mais os dados, discutiremos no tópico a seguir como foi a mediação das professoras, os modos como apreciaram suas próprias práticas e como os alunos apreciavam as práticas delas.

Usos das Obras Complementares na sala de aula e o que dizem professoras e crianças sobre essas Obras

As Obras Complementares trazem possibilidades variadas de abordar conteúdos em diferentes áreas do conhecimento. As professoras investigadas, conforme já apresentamos, fizeram usos delas com finalidades diferentes. De acordo com Mendonça e Leal (2005, p. 57),

Saber que textos são interessantes para ser trabalhados com os alunos e saber explorar esses textos são habilidades que exigem consciência acerca dos objetivos do ensino em cada grau escolar e domínio de um repertório variado de textos que permita escolher o material adequado aos propósitos didáticos.

Apresentamos, aqui, alguns dados das práticas de cada uma das professoras, de modo a perceber de forma mais detalhada como as Obras foram utilizadas. No quadro 2, construímos uma síntese dos aspectos abordados em cada prática.

De forma geral, as professoras do 3º ano tiveram finalidades diferentes com o uso das Obras. Na prática das professoras Jade e Livia, percebemos tanto intenções pedagógicas – como a de usar os livros para que os alunos não atrapalhassem os demais, ao concluírem atividades (por exemplo, prova ou desenho) – quanto intenções didáticas, como a de desenvolver a fluência de leitura e a de abordar os conteúdos propostos nos livros. Na prática da professora Camila, percebemos que suas intenções foram prioritariamente didáticas, pois ela tinha a intenção de apresentar aos alunos o novo acervo, para que eles lessem e socializassem os conteúdos.

Quadro 2. Finalidades e modalidades de leitura nas práticas docentes

ANO	MUNICÍPIO	PROFESSORAS	AULAS	FINALIDADES DIDÁTICAS	MODALIDADES DE LEITURA
3º ano	Camaragibe	Camila	2	Apresentar o acervo aos alunos Socializar os livros lidos	Leitura individual silenciosa
			6	Discutir o conteúdo temático do livro	Leitura pela professora com pausas para discussão
	Jaboatão	Jade	1	Ocupar o tempo ocioso	Leitura individual silenciosa
			8	Discutir o conteúdo temático do livro	Leitura pela professora com pausas para discussão
			10	Discutir o conteúdo temático do livro	Leitura pela professora com pausas para discussão
	Lagoa dos Gatos	Lívia	6	Desenvolver a fluência leitora	Leitura individual para a professora
			8	Ocupar o tempo ocioso	Leitura individual silenciosa
			10	Desenvolver a fluência leitora	Leitura individual para a professora

Fonte: As autoras.

Quanto às modalidades, percebemos uma presença maior de três tipos: leitura individual silenciosa (nas três turmas), leitura pela professora com pausas para discussão (nas turmas das professoras Camila e Jade) e leitura individual para a professora (apenas na prática da professora Lívia). A seguir, detalharemos algumas das aulas abordadas, apresentando extratos das entrevistas das professoras e dos alunos.

Refletindo sobre as aulas

A professora Camila fez usos diferentes das Obras Complementares em cada aula. Na aula 2, fez a apresentação do Programa PNLD – Obras Complementares e do acervo que estava na caixa fechada. Além disso, pediu que os alunos escolhessem um livro, fizessem a leitura silenciosa, para depois apresentarem à turma o(s) autor(es) e o ilustrador, bem como lerem um fragmento da obra, conforme se vê no extrato a seguir:

P¹¹ – E agora o que é que eu vou fazer pra vocês? Eu vou apresentar pra vocês uma caixa, que essa caixa é nossa! E dentro dela tem uma coisa que a gente mais gosta!

C – O quê?

P – O quê? É uma coisa que: Me empreste, professora! Me empreste, professora! Eu posso levar pra casa?¹²

C – É um livro!

P – Somente nosso!

(Risos)

P – E essa caixa... Tá aqui dizendo quem mandou esta caixa pra a gente. Por que dessa caixa? Vocês têm ideia?

Cs – Não.

¹¹ **P** – Professora; **C** – Criança.

¹² A professora fez referência aos repetidos pedidos de empréstimos de livros pelas crianças.

P – Aqui na caixinha tem dizendo alguma coisa da caixa. Esse selinho eu quero que você olhe... não, eu vou passando. É só esse selinho. Aí tem...

Cs – Obras Complementares.

P – Então, a gente precisa saber, eu quero ver se alguém sabe o que é isso? Leia.

C – P N L?

P – Não, leia!

Cs – P N L D.

P – Dá pra ler... é alguma palavra?

Cs – Não.

P – Forma alguma palavra?

C – Forma.

(...)

P – Isso aqui é uma sigla. O que é sigla? Cada letra representa um nome. Aí, quando eu junto tudo, eu descubro a mensagem. Então, o Ministério da Educação criou essas siglas. Certo? Ele criou essas siglas. Então aqui eu poderia dizer o quê? P é de Programa, preste atenção... Nacional, N de Nacional... é do ou de?

C – Nacional do livro.

P – Livro...

C – DI DÁ TI CO.

C – Didático.

P – Programa Nacional do Livro Didático.

C – Programa Nacional.

P – Sim. Por que Nacional? Por que Nacional? O que é Internacional?

C – Nacional.

P – O que é internacional? É quando é de outro...

Cs – País.

P – E nacional?

Cs – Desse país.

P – Deste país chamado...

Cs – Brasil.

P – Então, o Programa é nacional, num é estadual, num só é de Pernambuco. É do Brasil todo. Então, ali tem ano?

Cs – Tem.

P – Quais são os anos?

Cs – De 2013, 2014 e 2015.

P – E livro didático, o que é livro didático?

C – Livro que tem que ensinar?

P – Olhem os livros de vocês. Deixa eu pegar o de Flávia que tá mais fácil. Veja se na capa, na capa de todos os livros, ó, na capa do de Matemática tem PNLD.

Cs – Não.

P – Não? Olhe o seu! PNLD 2013 a 2015. No livro de Geografia, PNLD 2013 a 2015, FNDE, tem como Ministério da Educação. Então, aí, o que é que acontece, o que a caixa, professora, tem a ver com os livros? Num é? É isso que a gente vai ver agora. A gente tá em que ano?

Cs – Vinte e três.

P – Ano!

Cs – 2013!

P – Lembra quando eu disse que vocês foram os primeiros a receber os livros, que tavam novinhos? Que eu disse que tinha que ser o quê no final do ano?

C – Encapado.

P – Devolvidos. No início do ano, todos encapados e protegidos. Encapado e protegido não significa que eu não posso tocar, não. Eu posso tocar, abrir, ler, estudar, mas eu tenho que cuidar. Por quê? 2014 outros estudantes vão usar. 2015, outros estudantes vão usar. Somente 2016...

C – Vai chegar livro!

P – Vão receber outras escolhas. Lembra... esses aqui não são os mesmos. Porque ano passado, encerrou em 2012 o outro PNLD, então é isso. E o que quer dizer Obras Complementares? O que quer dizer complementar? O que é complementar? O que vocês acham que é complementar?

C – Ô professora, é desse daqui ou do outro?

P – Não, eu quero saber os termos: Obras Complementares. O que é?... Obras são?

C – Livros complementares.

P – O que quer dizer essa palavra “complementar”? O que quer dizer “complementar”?

C – Passar.

P – Passar?

C – Que não tem o livro aí vai pra...

P – Não. Complementar. No livro de vocês num tem dizendo PNLD? Mas no livro de vocês não tem dizendo Obras Complementares. Obras Complementares é toda essa caixa aqui. Toda e aqui tem todos os títulos que eu vou dizer pra vocês. Então, complementar quer dizer que ele vai auxiliar pra que vocês entendam melhor o assunto, com literatura. Às vezes a gente vai estudar, por exemplo, lembra o ano passado quando a gente estudou “Poemas” e eu apresentei pra vocês aquele livro?

C – “Se as flores fossem mães”.

P – Não, “Se as flores fossem mães” já foi esse ano. No ano passado, quando eu trabalhei com vocês, e este ano foi... “Rimas da floresta”. Que tinha... foi de peixe-boi, na frente tinha a história do peixe-boi e atrás tinha dizendo quanto ele media, qual a região que ele pertencia. (...)

Então, Obras Complementares são obras que vocês vão poder... esse aqui, por exemplo, qual o título desse aqui?

C – “Rimas saborosas”.

P – “Rimas saborosas”. Esse livro... sabor a gente lembra o quê?

C – Comida.

P – Comida. Comida se enquadra mais em que matéria? Comida, comida, saúde, hábitos alimentares, higiene, tá mais em que disciplina? Peraí, pensem pra não falar... a gente pensa pra poder falar. Tá mais em quê? Português, História, Geografia, Ciências ou Arte?

Cs – Arte.

C – Português?

C – Ciências!

P – Tudo tá ligado a Português. Porque tudo que eu vou ler vai tá ligado a Português. Mas Gabriel tá colocando o quê? Ciências. Então essa obra é uma Obra Complementar pra ajudar a auxiliar na aula de Ciências. Então, ele vai ficar aqui guardadinho só pra eu olhar?

Cs – Não!

P – É pra ler, é pra usar, se possível leva pra casa, traz, é pra cuidar. Cuidar! Então, agora...

C – No ano passado eu perdi aquele...

P – Por isso que a gente tem que ter o maior cuidado. Agora quando a gente ganha um presente, o que é que acontece? Quando ganha um presente, o que é que a gente faz? A gente...

C – Pega.

P – A gente pega, a gente olha, a gente lê.

(Aula 2, Professora Camila, Camaragibe)

Nessa aula, percebemos que a professora Camila apresentou aos alunos a caixa que tinham recebido com o acervo das Obras Complementares. Diante da sua atitude, percebemos que os alunos ficaram entusiasmados para descobrir o “presente”, sendo uma atitude original da professora, a de apresentar o acervo aos alunos. Além disso, teve a intenção de explorar a caixa, apresentando algumas informações contidas nela, como a sigla do PNLD e seu significado, pedindo que os alunos também a identificassem nos livros didáticos deles.

Tal extrato evidencia que a professora explorou as capas dos livros, contextualizando os materiais para os alunos. Além disso, destacou que alguns livros presentes no acervo já tinham sido utilizados por ela em outras aulas, demonstrando de algum modo que o uso de livros já fazia parte de sua prática.

Outro destaque diante das falas da docente é a necessidade de relacionar os livros aos componentes curriculares, numa perspectiva mais disciplinar, e que o uso das obras tem uma associação direta aos livros didáticos.

Também destacamos que a professora mobilizou um aspecto pedagógico importante no momento da aula, o de zelar e ter cuidado com os materiais que chegam à escola, patrimônio de todos.

Na entrevista com a professora, confirmamos a hipótese levantada anteriormente e compreendemos um pouco mais suas intenções na aula:

E¹³ – Quais foram seus objetivos?

P – O objetivo foi esse. Realmente conhecer as Obras, entender, não é a apenas o livro, eu acho que desde o começo, eu acho que quem mais fala em PNLD sou eu, pra eles dar importância entre livro didático, associando às Obras Complementares. Aí o objetivo era esse pra eles conhecerem e pra eles ver que além do livro didático há outro suporte que são as Obras Complementares.

E – Você conseguiu alcançar tais objetivos?

P – Consegui. Eu percebi que a empolgação deles na disciplina estava mais relacionada àquele texto. E também aos gêneros... que eles perceberam assim, gêneros textuais. Que eles já sabem o que é poema.

E – Que estratégias foram utilizadas na aula que mais contribuíram para atingir seus objetivos?

P – Bem, eu vejo que a forma de empolgação que eu dou na apresentação da caixa. Eu acho que isso, como eles, como eu dou muito valor pra eles na importância da leitura, que eles conseguem atingir lugares nunca ido. Eles já tão com esse hábito. Eu acho que a forma de eu já lidar com eles. Tem aquela coisa de mostrar, de falar do presente, eles gostam de presente. Então você viu que quando eu abri a caixa foi aquela festa na caixa, querendo ver os livros, querendo ver a caixa realmente, pegar o presente. Porque não adianta um presente onde você não pode tocar, não pode pegar, não pode ver. Não foi nesse sentido, eu acho que a estratégia didática se deu bem por isso.

(Professora Camila, Aula 2)

Após essas situações, a professora disponibilizou o acervo para que os alunos escolhessem um dos livros e lessem silenciosamente, como se observa no extrato a seguir:

¹³ **E** – Entrevistadora; **P** – Professora.

P – Agora pera aí, deixa eu espalhar aqui. Num sei se tem um pra cada, mas peguem aí o que vocês, cada um escolhe deixa eu espalhar aqui. Ei, gente, tem pra todo mundo! Eu sei que quando tem muito a gente fica na dúvida, mas num é pra fazer bagunça não! Deixa eu espalhar mais aqui ó. Todo mundo já escolheu?

C – Já.

P – Agora vamos ler o presente. Agora cada um se concentra, evita a leitura ‘besoural: huum’ pra não atrapalhar o colega e vão ler, se concentrando na sua leitura. Tá? Depois a gente vai fazer uma rodada pra ver se alguém consegue dizer o que fala o seu texto. Pra isso tem que ler. Se não deu tempo ler tudo aí a gente vai ver como vai fazer. Ok?

P – Ei, perai, eu não mandei trocar não (ao retornar à sala). O que tava lendo, continua. A gente nem fez a discussão do primeiro! O que estava lendo, continua. Ei, cadê o que você estava lendo? Preste atenção!

(Professora Camila, Aula 2)

No extrato acima, podemos perceber que a professora explorou a finalidade de leitura proposta, salientando que os alunos não atrapalhassem os colegas, pedindo que não trocassem os livros, pois haveria em outro momento da aula uma socialização.

Vimos que houve intenção de apresentar o acervo, despertar a curiosidade para a leitura dos livros, com foco nas aprendizagens dos conteúdos de diferentes componentes curriculares (também destacado na entrevista) e a finalidade de não apenas apresentar, mas permitir que os alunos manuseassem e lessem os livros.

Após a leitura pelos alunos, a professora fez novas intervenções:

P – O que é que eu vou pedir agora? Vou pedir pra alguém começar... Pedro, por exemplo, vem aqui na frente, preste atenção! Pedro vai apresentar pra vocês o título, porque são vários títulos. São trinta livros. Pedro vai mostrar pra vocês um livro que ele já leu. Mostre a capa.

C – Um sapo dentro de um saco.

P – Um sapo dentro de um saco?

C – Hum!

P – E quem é o escritor? Quem foi que escreveu?

C – Marcos.

P – Escutaram? Lê novamente o escritor.

C – Marcos Mairton.

P – Pronto! Então agora todo mundo vai escutar o trecho, que ele vai ler, ele não vai ler o livro todo. Fragmento quer dizer parte do livro. Certo? Leia aí.

(Aula 2, Professora Camila, Camaragibe)

Nesse extrato, podemos perceber que, mesmo continuando com a socialização, o que permite aos demais alunos saberem dos livros ainda não lidos, houve mudança de comando da professora em relação ao anterior, pois eles iriam falar sobre o conteúdo, conforme foi dito pela docente: “Depois a gente vai fazer uma rodada pra ver se alguém consegue dizer o que fala o seu texto”. Nesse momento, após a leitura, ela pediu novas informações, como o título, o autor e a leitura de um fragmento, algo que os alunos não tinham selecionado e no momento da socialização teriam que fazer. Em outros extratos podemos perceber que ela também mudava o comando, pedindo ora a leitura de fragmentos, ora a leitura dos textos, quando eram compostos por vários em um mesmo livro.

Assim, destacamos que as intenções de formação de leitor propostas pela professora foram pertinentes, mas que na seleção dos livros para os alunos é necessário ter uma maior adequação dos comandos das atividades de acordo com as propostas dos livros, já que o acervo é composto por trinta livros, de gêneros, temáticas e finalidades variados.

Na entrevista abaixo podemos perceber que uma aluna destacou alguns aspectos em relação à prática da professora.

E – Qual a parte da aula que você achou mais interessante?

C – A do livro.

E – Por quê?

C – Porque eu gosto de ler livros.

(...)

E – O que você aprendeu hoje?

C – De ler livros e de aprender a fazer as coisas do livro.

E – Quais são as coisas?

C – Escrever, escrever as coisas que tem no livro, botar meu nome pra eu não perder o livro que eu tenho.

(...)

E – O que você achou do trabalho, quando a professora apresentou a caixa de livros pra vocês?

C – Que eu gostei.

E – Por quê?

C – Porque eu tenho muito livro em casa e queria ter um monte de livro aqui também.

E – Você escolheu o livro depois que a professora botou na mesa ou você pegou? Como foi que você escolheu esse livro?

C – Eu escolhi, porque eu já vi ele, que tinha muitos textos.

E – Ah, então você escolheu ele porque tinha muitos textos, era? Qual era o nome do livro, você lembra?

C – Rimas saborosas.

E – Certo, o que é que tinha de bom nesse livro pra você escolher ele, você lembra?

C – Porque tinha muitos desenhos e textos muito grandes.

E – O que foi que você aprendeu com a leitura do texto?

C – Porque eu tenho que ler todo dia em casa e mesmo na escola.

E – Depois a professora pediu que vocês fizessem a leitura do texto lá na frente pra toda a turma. Você gostou desse momento?

C – Gostei.

E – Por quê?

C – Porque é a primeira vez que eu leio na frente de todo mundo.

- E** – E por que é importante ler na frente de todo mundo?
- C** – Pra todo mundo ver como a gente lê.
- E** – O que você aprendeu nesse momento que você leu lá na frente?
- C** – Que eu tenho que ler, que eu tenho que ler todo dia que a professora mandar eu ler na frente de todos.
- E** – Depois a professora passou uma tarefa de casa, uma tarefa de classe. Você gostou desse momento? Dessa tarefa?
- C** – Gostei.
- E** – Por que você gostou?
- C** – Porque eu tenho que fazer todas as coisas do livro. Eu tenho que fazer o nome do livro, o título, o autor e eu tenho que procurar mais coisas.
- E** – É importante saber essas informações do livro?
- C** – É.
- E** – Por quê?
- C** – Porque a pessoa tem que saber todas as coisas que tem no livro, pra quando ler outro livro escrever todas as coisas, mas sendo que outros títulos e outros autores.

(Professora Camila, Aula 2)

No extrato da entrevista, a aluna nos dá vários depoimentos do que vivenciou na aula com o uso das Obras Complementares. Um primeiro aspecto é a sua relação com a leitura e a importância que vê de, na escola, ter acesso ao livro, valorizando a chegada do acervo. Outro destaque é em relação à escolha do livro que fez para ler, que se justifica pela ilustração e por ter textos longos, o que demonstra seus interesses. Além disso, percebemos que valorizou a prática da professora por realizar atividades de identificação de alguns elementos dos livros, como a autoria e o título, e a estratégia de pedir que ficassem na frente dos colegas para apresentar as informações, sendo uma forma também de avaliação de como ela e os colegas percebem o desenvolvimento da fluência. Marília demonstra estar atenta aos diferentes aspectos da prática docente, destacando a importância das estratégias da professora.

Na aula 6, a professora Camila fez uso da obra “Ser Criança é...”, pois estava trabalhando a data comemorativa do Dia das Crianças, abordando alguns direitos delas, como alimentação, registro de nascimento, educação de qualidade, lazer, família e lar. Fez a leitura do livro com pausas para discussão, para aprofundar o tema abordado. Abaixo segue extrato da entrevista com a docente:

E – Quais foram seus objetivos?

P – O objetivo era justamente eles ter uma visão mais de cidadão mesmo, de que dia da criança não é só essa questão de brinquedo, a parte glamorosa, né? da fantasia, mas que tem muitas coisas que precisam ser vista e que não é levada a sério. Que é justamente cada vez mais a violência praticada contra elas mesmo. A omissão dos governos, seja eles municipais, federais ou estaduais, e a própria família sendo muitas vezes, a causadora desses abusos com relação a eles. Aí o objetivo era essa questão mesmo.

E – Você acha que conseguiu alcançar esses objetivos?

P – Eu creio que sim. Que cada vez que eles estão mais conscientes de o que é ser criança, faz com que eles vão refletindo do que também quem é que tá infringindo esses direitos, né? Porque o ECA, a Constituição é linda e maravilhosa, porque na prática as lacunas existem. E muito.

E – Que conteúdos você trabalhou para atingir tais objetivos?

P – Veja só, eu trabalhei oralidade, num é? dentro de Língua portuguesa, e dentro da oralidade eu abordei o tema transversal que é a questão do Estatuto da Criança e do Adolescente. Então foi essa situação didática que eu busquei pra poder dar conta dos conteúdos e culminando o que eles escutaram no texto, onde houve a produção escrita do texto. O que é ser criança na visão deles.

E – Que estratégias foram utilizadas na aula, que mais contribuíram para atingir seus objetivos?

P – Bem, eu creio que seja assim a própria questão do livro. O próprio livro das Obras Complementares, porque ele vem de forma mais suave, a linguagem, e eu fui resgatando os conhecimentos prévios que eles tinham a respeito, mesmo sem saber o que era o ECA, mas eles já sabiam algumas coisas que quando eu dizia. Eles levantaram aquela questão, eu levantei aquela

problemática do Titanic. Eu acho que a grande continuação foi o livro junto com os fatos reais, eu saí mesclando depoimento da criança que foi abandonada. Eu li quando trouxeram depoimento. Ainda hoje trouxeram mais, né? Da criança com o braço quebrado, de crimes sendo cometidos por um adulto e geralmente da família. Infelizmente teve um caso, tem um caso na minha sala que a mãe foi espancada na frente da filha.

(Aula 6, Professora Camila, Camaragibe)

Por meio da entrevista, podemos perceber que a professora fez a seleção da obra para despertar uma maior criticidade nos alunos sobre o que é ser criança, sobre seus direitos. Como ela mesma explicita, a partir do conteúdo presente no livro, abordou fatos reais, reconhecendo que o livro foi importante na abordagem do tema, por permitir o acesso às informações através de uma linguagem mais acessível aos alunos.

Nas entrevistas com os estudantes, percebemos que os alunos apreciaram de forma positiva o momento em destaque:

E – Você gostou daquela atividade que a professora fez a leitura, continuou a leitura daquele livro ‘Ser criança é’?

C – Anran.

E – Por quê?

C – Porque o livro ensina a gente a ser o que é criança e ser o que não é criança.

E – Hum.

C – E só.

(Professora Camila, Aula 6)

E – Do que você mais gostou hoje?

C – Eu gostei do livro de hoje de manhã que a professora leu.

E – O ‘Ser criança é’?

C – Sim.

E – Por que que você gostou mais desse livro?

C – Que ele fala sobre crianças e adultos. E adolescentes.

E – Certo. E o que é que tem de legal nesse livro pra você ter gostado?

C – Sobre crianças e adultos.

(Professora Camila, Aula 6)

Nas duas entrevistas, podemos perceber que os alunos apreciaram o uso do livro pelo conteúdo proposto, por permitir saberem mais sobre si mesmos e sobre as atitudes dos adultos.

A professora Jade, do município de Jaboatão dos Guararapes, fez uso das Obras em três aulas. Na aula 1, distribuiu o acervo para os alunos após o término de uma prova (Avaliação Nacional da Alfabetização), e recomendou que fizessem a leitura silenciosa e não atrapalhassem os colegas. Consideramos que sua finalidade foi ocupar o tempo ocioso dos alunos, realizando leitura silenciosa dos livros.

Nas aulas 8 e 10, o livro utilizado foi “Bruna e a galinha d’Angola”. Na aula 8, a professora abordou os panôs (produção artística presente no livro), mas não realizou a leitura, apenas apresentou o que era foco de uma das atividades. Em uma aula anterior, a professora tinha faltado e a docente que a substituiu realizou a leitura do livro para os alunos.

Na aula 10, a professora Jade realizou uma atividade de reconto oral da história pelos alunos, fez uma discussão sobre a história, com foco no panô, e realizou a leitura do livro.

P – Na terça-feira passada Larissa leu pra vocês uma história, na história que tia leu pra vocês que tinha como título “Bruna e a galinha da Angola”, quem lembra? Na sequência da história, quem lembra?

C – Bruna não tinha amigos e o tio dela fazia barcos.

P – Vai, Giovana.

C – Ela sonhou com a galinha.

C – Isso é bem depois.

P – Eu quero na sequência da história... quem sabe?

C – Eu!

C – Bruna não tinha amigos...

C – Ela gostaria de ter um amigo.

P – Ela ganha uma galinha?

(Professora Jade, Aula 10)

O livro foi selecionado tendo como foco abordar um conto que retrata a cultura de um povo africano. Nessa aula 10, a professora também solicitou que os alunos desenhassem panôs, com base em trechos da obra.

Na entrevista realizada após a aula 10, a professora Jade expôs:

E – Quais foram os seus objetivos?

P – Os objetivos da gente hoje era conhecer a técnica do panô, produzir uma representação do panô, né? no papel, e localizar informações importantes para a apresentação da gente, dentro do texto informativo.

E – Você conseguiu alcançar os objetivos pretendidos?

P – Mais ou menos. Eu achei que foi um pouco tumultuado, assim. É porque... a gente não trabalhou, assim, tipo... hoje a gente trabalhou muita coisa, eram muitas coisas que a gente não tinha explorado muito, então, tipo... a técnica do panô, eles não conheciam, aí eles tiveram que já fazer já pra apresentação. Eu tinha planejado... quando eu tava planejando trabalhar isso, eu planejei da gente fazer primeiro a exposição dialogada, conversar, observar alguns panôs, ver como era as características, eles fazerem no papel e depois a gente fazer no pano mesmo, porque eu pensei que a gente ia ter material. Mas aí não deu, até porque, uma dificuldade foi que eu não achei muitas amostras, assim, de panôs pra poder mostrar pra eles aqui na sala.

E – Que conteúdos você abordou para atingir seus objetivos?

P – A gente trabalhou hoje com leitura, trabalhou esse tipo de arte africana, que é o panô, né?

E – Que estratégias foram utilizadas na aula que mais contribuíram para atingir seus objetivos?

P – A retomada da história de Bruna, acho que foi bom, porque aí, na história, tinha o panô mesmo e ele vinha explicando um pouco de pra que que servia aquele panô. (...)

(Professora Jade, Aula 10)

A professora fez a seleção da obra “Bruna e a galinha D’Angola” por estar desenvolvendo um projeto com foco na cultura africana. A obra foi utilizada nos dois dias com a finalidade tanto de mostrar uma arte produzida na África, o panô, quanto para abordar o conto em si. Conforme a professora menciona, os alunos não tinham conhecimentos da técnica e o livro permitiu o acesso às informações sobre ele.

Em duas entrevistas realizadas após a aula 10, podemos perceber o que os alunos mencionaram em relação ao livro:

E – Do que você não gostou?

C – Da galinha da Angola.

E – Por que da galinha da Angola?

C – Foi porque da história... eu não gostei não.

E – Por que você não gostou da história?

C – Porque eu não gostei, era sem graça.

(Giovana, Professora Jade, Aula 10)

E – Em seguida a professora explicou um pouquinho mais sobre o livro da “Bruna e a galinha da Angola” e falou um pouco sobre o panô. O que você achou desse momento?

C – Eu gostei.

E – Por quê?

C – Para a gente saber sobre mais coisas do panô. Tipo informações... na hora que a minha colega falou que não tem só um tipo de cor que a gente faz no panô, tem vários tipos de cor.

(Professora Jade, Aula 10)

As estudantes mencionaram aspectos diferentes acerca da leitura do livro. Giovana destacou que não gostou da obra porque “era sem graça”. Já a aluna Clara afirmou que havia gostado da história porque ela trouxe informações sobre o panô, que foi uma das solicitações da professora na atividade seguinte. As estudantes apreciaram de modos diferentes um mesmo recurso, um mesmo livro, nos mostrando que observaram aspectos diferentes, demonstrando que estão atentas ao que os professores selecionam e que têm interesses variados.

Na turma da professora Lívia, no município de Lagoa dos Gatos, identificamos o uso de Obras em três aulas. Na aula 6, a professora distribuiu vários livros e um deles pertencia ao acervo das Obras Complementares: “O ABC doido”. A intenção da professora era de que cada aluno fizesse a leitura silenciosa dos livros para que, em seguida, lessem para a turma. Iniciou com uma fábula de um acervo pessoal e abordou algumas questões. Com a Obra Complementar que foi selecionada por uma aluna, foi realizada a leitura pela criança para a professora, com a finalidade de desenvolver a fluência. A seguir, reproduzimos o extrato da aula:

P – Quem terminou vai pegar o livro de leitura, quem já está com o livro, por favor não pegue!

(...)

P – Pessoal, sentem todos que daqui a pouco vamos iniciar as leituras!

(...)

P – Pessoal, preste atenção, quem vai iniciar a leitura é a professora! Presta atenção! Então em casa eu tenho um monte de livro, aí em casa eu escolhi esse livro, na verdade é uma apostila que tem um monte de história, aí eu vou ler e eu quero que vocês descubram que gênero é esse tá certo?

C – Tá!

(...)

P – Pessoal presta atenção! Eu disse que hoje foram escolhidos dez alunos para vir ler, e amanhã iríamos continuar, como não vai haver aula amanhã,

segunda-feira iremos continuar e agora a gente vai pegar o caderninho de matemática e vocês que ainda estão com os livros, eu e a professora Cleide vamos chamar no cantinho, pra vocês continuarem a leitura.

(...)

P – Muito bem, Alana, agora quero que você leia o nome da capa desse livro. São letras!

(A CRIANÇA LÊ PAUSADAMENTE)

P – Que nome?

C – ABC.

P – E qual esse nome?

C – ABC DOIDO.

P – Muito bem, Adriana, pode sentar!

(Aula 6, Professora Lívia, Lagoa dos Gatos)

Na entrevista com a professora, podemos perceber suas intenções:

E – Quais foram os seus objetivos?

P – Meus objetivos era trabalhar com eles fração, eu consegui! E desenvolver mais a leitura e fazer com que eles identificassem o desenho e fizesse o nome das frases enigmáticas.

(...)

E – Qual a importância da atividade com os livros? O que você acha deles escolherem, deles lerem?

P – Acho que quando eles escolhem, que é o gosto deles, eles leem melhor. Sentem mais gosto, eles gostam mais! Quando a gente traz uma leitura, como hoje eu trouxe no Para casa, às vezes eles não gostam e quando eles escolhem ficam mais à vontade para ler.

(...)

E – Como é que você avalia a participação deles na aula?

P – Eu acho que, no geral, não são todos que participam não... tem uns que ainda por não terem um bom desenvolvimento de leitura, eles ainda ficam meio travados. Mas hoje eu avaliei que foi bom o resultado.

Um dos objetivos da aula foi o desenvolvimento da fluência de leitura, algo que a professora reconhece como necessário em sua turma, pois ela atribuía pouca participação aos alunos que ainda não tinham um bom desenvolvimento na leitura.

Na aula 8, a professora disponibilizou a caixa com todo o acervo das Obras Complementares para que, após o término de uma atividade de desenho no computador, os alunos pegassem os livros para ler silenciosamente. Essa estratégia foi percebida também na prática da professora Jade, evitando que os alunos ficassem ociosos.

Na aula 10, a professora novamente teve como finalidade o desenvolvimento da fluência, pedindo que os alunos realizassem a leitura de livros, dentre os quais dois pertenciam às Obras Complementares: “A menina, o cofrinho e a vovó” e “A pipa e a flor”.

Percebemos que nas aulas da professora Lívia havia uma maior preocupação em desenvolver a fluência de leitura, de modo que ela reconhecia a necessidade dos seus alunos.

Assim, na prática das professoras, percebemos usos das Obras com intenções e modalidades de leitura diferentes, ora com o acervo completo, ora com apenas um livro numa abordagem mais coletiva (Professoras Jade e Camila) ou individual (Professora Lívia).

Os dados das entrevistas das professoras nos permitiram entender seus objetivos e a avaliação da própria prática, assim como o reconhecimento das estratégias didáticas de acordo com as necessidades dos alunos. As crianças também forneceram pistas importantes para compreendermos como apreciaram os momentos vivenciados.

Esses dados também foram evidenciados por Silva (2013), como já foi exposto anteriormente. O objetivo da pesquisadora consistiu em analisar os critérios que as crianças usam para escolher os livros para ler (o que chama mais a atenção) e analisar os critérios que as crianças usam para avaliar positivamente ou negativamente as Obras Complementares, com acervos distribuídos pelo Ministério da Educação em 2010 nas escolas públicas brasileiras. Das 11 crianças investigadas, 10 responderam, em relação a pelo menos um dos livros escolhidos, que gostavam da obra porque era

divertida. Silva (2013) concluiu que as crianças se sentem atraídas pelas Obras e avaliam positivamente muitas delas, elencando critérios claros para uma boa avaliação da Obra. De acordo com Leal e Melo (2006, p. 42),

É preciso ajudar os alunos a desenvolver capacidades que possibilitem atender a diferentes finalidades de leitura, presentes na escola e fora dela. Um primeiro passo para isso é fazer com que os alunos tomem consciência sobre os diferentes modos de ler, relacionados aos diferentes propósitos de leitura na sociedade.

Além disso, é papel da escola ajudar na formação de leitores, incentivando o gosto pela leitura, apreciando livros e outros materiais. Os dados da pesquisa realizada por Silva (2013) nos mostram que as crianças têm critérios pertinentes na escolha de suas leituras e que esses recursos são bastante apreciados por elas, que se mostram ativas durante suas aprendizagens.

Considerações finais

Neste estudo, refletimos sobre o uso dos recursos didáticos nos contextos escolares. Por meio de pesquisas anteriores, evidenciamos que há, hoje, nos espaços escolares, um leque de materiais didáticos que podem ajudar, não somente os professores, mas toda a unidade escolar a propor diferentes situações didáticas que possibilitem aos educandos um ensino-aprendizagem mais prazeroso, bem como a ampliação de seus conhecimentos socioculturais para além das salas de aulas.

Para tanto, centramos nossas atenções no uso das Obras Complementares, discutindo sobre o uso desse recurso na sala de aula por professoras de diferentes redes de ensino e a avaliação desse uso, por elas e pelas crianças. Além disso, buscamos dialogar com os resultados de outros estudos acerca do uso dessas obras no processo de alfabetização e letramento.

Os dados evidenciaram que esse recurso foi bastante utilizado nas aulas das professoras, se levarmos em consideração o quantitativo de aulas observadas: 10 aulas. Como demonstra Albuquerque (2014), esses materiais passaram a ser bem aceitos e conhecidos pelos professores, e são utilizados em sala de aula para diferentes objetivos didáticos.

Com os dados apresentados nesta pesquisa percebemos também que as professoras utilizavam as Obras para diferentes fins: explorar a temática do livro (3); trabalhar a fluência na leitura (2); ocupar o aluno no tempo ocioso (2); e apresentar os livros (1).

De fato, tais Obras são ditas “Complementares” por trazerem, de forma mais interessante, lúdica e instigante, algumas temáticas que são apresentadas em outros recursos de maneira mais formal e com foco em um componente curricular específico. As Obras Complementares aparecem nesse contexto para quebrar um pouco com essa fragmentação do saber, levando muitas vezes os estudantes a perceberem a relação entre o tema do livro e seus contextos sociais e, ao mesmo tempo, refletirem sobre o conteúdo tratado no livro. Observamos claramente, nos extratos da aula da professora Camila, ao utilizar o livro “Direitos das crianças...”, uma discussão interessante com as crianças e notamos também – tanto na fala da professora como na das crianças – que gostaram desse movimento de trocas e reflexões sobre o tema explorado no livro.

No estudo de Albuquerque (2014) também observamos que houve uma intenção clara, por uma das professoras, de explorar diferentes temáticas das Obras Complementares, paralelamente ao trabalho com alguns eixos de ensino da língua. A autora, em suas análises, conclui que de fato há essa intenção pelos professores ao usar as Obras Complementares para discussão de temáticas, no entanto, essas discussões se limitam ao uso dos livros, ao contexto da sala de aula.

Autores como Kleiman e Morais (2009) e Corsino (2007) salientam que os professores sentem a necessidade de incluir em suas práticas cotidianas uma abordagem interdisciplinar, no entanto, as

lacunas da sua formação inicial dificultam a ação interdisciplinar do professor. De fato, evidenciamos isso nas aulas das professoras Camila e Jade. Elas reconheciam a necessidade de integrar saberes, mas tinham dificuldades no planejamento das estratégias didáticas, de modo que suas abordagens se limitaram ao uso dos livros e ao espaço escolar.

Com relação aos outros objetivos de leitura destacadas pelas professoras, nos chama a atenção o uso dos livros para “tomar lição” pela professora, ou seja, leitura para a professora, uma finalidade muito recorrente nas salas de aulas, mas que de fato pode ser um impedimento ao desenvolvimento do gosto pela leitura. Ler para a professora, sem nenhum outro propósito evidente, pode se tornar uma ação desmotivadora para os estudantes.

Acreditamos, assim como Moraes (2012) e Albuquerque (2011; 2014), que, embora o modo de leitura mais recorrente nas salas de aula ainda seja a leitura em voz alta pela professora – apesar de reconhecermos a importância de tal modo de leitura para a formação do leitor –, os aprendizes precisam vivenciar situações em que sejam desafiados a tentar ler sozinhos e com os colegas, para atender a diferentes finalidades, e essas precisam ter sentido para os estudantes.

Outro ponto importante a ser destacando nos dados refere-se à forma como as professoras conduziram as situações didáticas envolvendo os livros. Nota-se que a professora Camila apresenta em suas leituras uma abordagem mais interativa, mais prazerosa com as crianças.

O modo como o professor apresenta a leitura, ao demonstrar que gosta do livro lido e ao apresentar argumentos que levem os alunos a se interessarem pela leitura são elementos importantes para instigar os estudantes a participarem de forma interativa da leitura. Além disso, durante os momentos de leitura, interagir através de diferentes questões e situações também se torna uma arma forte para a formação do leitor.

Por fim, a partir dessas reflexões, buscamos alertar para a importância do uso desse recurso didático – as Obras Complementares –

para a formação não apenas de sujeitos leitores, mas de cidadãos conhecedores da diversidade cultural e social que os cerca. No entanto, ainda há um caminho a percorrer, quanto aos objetivos didáticos, aos modos de leitura e, principalmente, às finalidades propostas a partir do uso desses recursos didáticos. Porém, já notamos um momento de busca, e todo movimento gera mais movimento, mais mudanças.

Referências

ALBUQUERQUE, Eliana; COUTINHO, Marília. Atividades de leitura nos livros didáticos de Língua. In: SOUZA, Ivane Pedrosa de; BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo. *Práticas de Leitura no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ALBUQUERQUE, Riella K. *PNLD - acervos complementares: o professor utilizando-os no ensino-aprendizagem da leitura*. Monografia (Especialização em Alfabetização) - Faculdade Frassinette do Recife. Recife, 2011.

ALBUQUERQUE, Riella K.; LEAL, Telma Ferraz. *Os acervos complementares do PNLD como recursos didáticos para o ensino da leitura*. Recife. UFPE. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2014. (Dissertação de Mestrado).

BRANDÃO, Ana C. P.; ROSA, Ester C. S. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende... In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. *Coleção explorando os sentidos - Literatura e formação de leitores no ensino fundamental*. CEALE/SEB/MEC, 2010.

BRANDÃO, Ana C. P. O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura. In: BARBOSA, Maria Lúcia F.; SOUZA, Ivane P. *Práticas de Leitura no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL. *Acervo complementares: as áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica - Brasília: MEC/SEB 2009.*

BRASIL. *Acervo complementares: Alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica - Brasília: MEC/SEB 2012.*

BRASIL. *Guia de livros didáticos*: PNLD 2013: letramento e alfabetização e língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

CHARTIER, Anne-Marie. *Práticas de leitura e escrita*: história e atualidade. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2007.

CORSINO, P. As crianças de 6 anos e as áreas de conhecimento. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Denise; NASCIMENTO, Aricélia R. (org.). *Ensino Fundamental de nove anos*: orientações para a inclusão de seis anos de idade. Brasília: BRASIL, MEC/SEB, 2007.

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. *Coleção explorando os sentidos*: literatura e formação de leitores no ensino fundamental. CEALE/SEB/MEC, 2010.

COUTINHO, Marília L. *Práticas de leitura na alfabetização de crianças*: o que dizem os livros didáticos? O que fazem os professores? Universidade Federal de Pernambuco. Dissertação (Mestrado em Educação). Recife, 2004.

Dicionário online de Língua Portuguesa. 2013. Disponível em: <http://www.dicio.com.br>. Acesso em: 24 mar. 2013.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. *Pesquisa qualitativa em educação*: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH Editora Ltda, 2010.

FREITAS, O. *Equipamentos e materiais didáticos*. / Olga Freitas. - Brasília: Universidade de Brasília, 2007. 132 p. ISBN: 978-85-230-0979-3.

KLEIMAN, Ângela. *Oficinas de Leitura*: teoria & prática. Pontes: Campinas; SP, 12. ed. 2008.

KLEIMAN, Ângela; MORAES, Sílvia E. *Leitura e interdisciplinaridade*: tecendo redes nos projetos da escola. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

LEAL, Telma Ferraz; MELO, Kátia R. Planejamento do ensino da leitura: a finalidade em primeiro lugar. In: SOUZA, Ivane P.; BARBOSA, Maria Lúcia F. de F. (org.). *Práticas de leitura no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEAL, Telma F.; BRANDÃO, Ana C. P. TORRES, Mirela R. *Leitura em livros didáticos*: a argumentação em questão. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 86-98, jan./abr. 2011.

LEAL, Telma F.; SILVA, Fátima, S. O livro didático: interface com outros portadores de textos. In: LEAL, Telma; Silva, Alessandro. *Recursos didáticos e ensino da língua portuguesa*: computadores, livros... e muito mais. Curitiba: Editora CRV, 2011.

LEAL, Telma F.; RODRIGUES, Siane G. Além das obras literárias, que outros livros queremos na sala de aula? In: LEAL, Telma; SILVA, Alexsandro. *Recursos didáticos e ensino da língua portuguesa: computadores, livros... e muito mais*. Curitiba: Editora CRV, 2011.

LIMA, Andréa P. M. *Acervos complementares do PNLD 2010: um estudo sobre a relação entre matemática e gêneros textuais*. UFPE. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2012. (Dissertação de Mestrado).

MENDONÇA, Márcia; LEAL, Telma F. Progressão escolar e gêneros textuais. In: SANTOS, Carmi F.; MENDONÇA, MÁRCIA. (org.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.

MORAIS, Artur Gomes de. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur G. de; ALBUQUERQUE, Eliana, B. C. Os livros didáticos na alfabetização: mudanças e possibilidades de uso. In: LEAL, Telma F.; SILVA, Alexsandro da S. *Recursos didáticos e ensino da língua portuguesa: computadores, livros... e muito mais*. Curitiba: Editora CRV, 2011.

MORAIS, Artur G. de. Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 51, set./dez. 2012, p. 551-572.

MORTATTI, Maria do R. L. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: Um pacto secular. *Cadernos Cedes*, ano XX, n. 52, nov. 2000.

SILVA, Jane C. Alfabetização e letramento na política de livros didáticos brasileiros: o ensino fundamental de nove anos e os materiais “para além do livro didático”. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola. (org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Márcia; MARTINS, Milena R. Experiências de leitura no contexto escolar. SILVA, Márcia; MARTINS, Milena R. In: *Coleção explorando os sentidos: Literatura e formação de leitores no ensino fundamental*. CEALE/SEB/MEC 2010.

RODRIGUES, Siane; LEAL, Telma. Os textos na sala de aula: questões ideológicas como foco de atenção. In: LEAL, Telma; SILVA, Alexsandro. *Recursos didáticos e ensino da língua portuguesa: computadores, livros... e muito mais*. Curitiba: Editora CRV, 2011.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquin. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Gláís Sales Cordeiro e Roxane Rojo. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, Jane C. Alfabetização e letramento na política de livros didáticos brasileiros: o ensino fundamental de nove anos e os materiais “para além do livro didático”. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. (org.). Belo Horizonte : Autêntica, 2010.

SILVA, Amanda K. F; LEAL, Telma F. *De qual livro gosto mais? A recepção dos livros do PNLD Obras Complementares por crianças*. Universidade Federal de Pernambuco. Trabalho de Conclusão de Curso. Recife, 2013.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. 6. ed. Porto alegre: ArtMed, 1998.

10

O USO DAS OBRAS COMPLEMENTARES NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO, POR PROFESSORES PARTICIPANTES DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa

Bruna Guimarães Barbosa

Muitos recursos didáticos são usados pelos professores em sua prática diária, esses têm como função primeira auxiliá-lo no processo de ensino. Alguns desses recursos são distribuídos pelo Governo Federal, como é o caso das obras complementares que fazem parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD-OC) foco deste capítulo.

Em 2013 o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) surge com várias ações, dentre outras coisas, a distribuição de matérias didáticos com foco no Ciclo de alfabetização (Obras Complementares, Jogos didáticos, etc.) e com uma proposta de formação para professores alfabetizadores. Ao longo da formação do PNAIC diferentes temáticas foram contempladas em cada ano (2013-2015). Dentre elas, o trabalho com organização do tempo pedagógico, tendo como enfoque o uso de projetos e sequências didáticas em sala de aula.

Alguns dos relatos de professores apresentados nos cadernos de formação do PNAIC são experiências de sala de aula com uso das Obras Complementares. Em alguns momentos, essas obras são o eixo central de Sequências Didáticas ou Projetos, em outros momentos eles são usados como complementares na discussão de algum conteúdo específico.

Segundo o manual das obras complementares

[...] os acervos não são chamados de complementares por acaso: sua função é de oferecer a professores e alunos oportunidades de trabalho e vias de acesso a conteúdos curriculares que as coleções didáticas ou contemplam, ou não, ou só o fazem esporádica e secundariamente (BRASIL, 2012, p. 12).

Nesse sentido, as obras complementares são consideradas um recurso que pode auxiliar o professor no trabalho com os vários eixos de ensino da língua, além de possibilitar um trabalho interdisciplinar.

Como esse recurso esteve muito presente nos cadernos de formação do PNAIC nos perguntamos como os professores alfabetizadores faziam uso deles em sala de aula?

Diante disso, este capítulo tem como objetivo discutir o uso das obras complementares por alguns professores alfabetizadores que participaram da formação do Pacto entre os anos de 2013 a 2015, enfocando seus objetivos para o uso das obras complementares, quais os eixos de ensino da língua portuguesa são contemplados na sua prática, e, por fim, identificar os componentes curriculares trabalhados pelos professores, tendo as obras complementares como recurso de acordo com o ano de ensino.

Alfabetização no Brasil: mudanças ocorridas nas últimas décadas

Leal (2005) discute os problemas que encontramos na alfabetização, em nosso país, pois o índice de analfabetismo ainda é altíssimo,

e vários alunos, ao saírem da escola, não conseguem ler ou escrever um texto simples. Isso aponta para a necessidade de as crianças refletirem mais sistematicamente sobre o Sistema de Escrita Alfabético (SEA).

A autora salienta que sua intenção não é fazer a defesa da volta aos métodos tradicionais de ensino da língua ou da utilização de práticas que tratavam, e ainda tratam, o aprendizado da língua materna de forma fragmentada e descontextualizada. Elas defendem que é pertinente e urgente continuarmos pensando sobre a necessidade de organizarmos estratégias ordenadas e sistematizadas para o ensino e a aprendizagem do sistema de notação alfabética, já que esse é um objeto de conhecimento que tem suas especificidades.

Leal (2005) afirma, ainda, que a aprendizagem da leitura e da escrita, muitas vezes, ocorre de maneira limitada: O indivíduo se apropria da tecnologia, porém não consegue fazer uso social da leitura e da escrita. Diante disso, é importante alfabetizar com uma diversidade de textos de uso social, incentivando os alunos a produzir e a interpretar os textos de circulação social, para que compreendam a finalidade dos diversos textos.

Ferreiro e Teberosky (1984), ao apresentarem discussões sobre como as crianças se apropriam da escrita, questionaram os métodos de alfabetização, pois eles desconsideravam o modo como as crianças construía seu sistema de escrita. Ferreiro (1985) coloca toda a importância de como se ensina nas escolas e nas finalidades desse ensino, pois muitas vezes o ensino não se voltava para o convívio social. Diante disso, tais discussões trouxeram para os alfabetizadores um novo olhar sobre a prática. Nesse novo cenário, passa a ser necessário levar a criança (ou o adulto), em processo de alfabetização, a compreender o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética e, para isso, é importante refletir sobre suas propriedades.

Um pouco antes, na década de 1980, já se discutiam práticas de ensino voltadas para a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento. Mas foi na década de 1990 que se divulgou a concepção de “alfabetizar letrando”. Nessa visão, existe a ênfase para que

o ensino leve em conta as práticas sociais, para que o aluno se torne sujeito ativo, ou seja, que ele realmente compreenda a finalidade do ensino e como esse ensino está inserido nas suas práticas cotidianas, conduzindo o aprendiz ao caminho da leitura e da escrita de forma autônoma, em que ele possa produzir diversos gêneros textuais e ter compreensão de seu funcionamento. Não se deve deixar de compreender, porém, que a alfabetização tem suas especificidades, as quais devem ser consideradas.

De acordo com Soares (2004), distanciar a alfabetização e o letramento é um erro, pois, na atualidade, as concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita defendem que, quando a criança e/ou o adulto analfabeto são inseridos no mundo da escrita, no mesmo instante estão participando de práticas de letramento. Essas práticas estão relacionadas à alfabetização e se desenvolvem em conjunto, por meio do uso social da leitura e da escrita.

Segundo Soares (2004, p. 2),

é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita.

Nesse sentido, faz-se necessária a participação das crianças em experiências variadas com a leitura e a escrita, por meio de conhecimento de uma diversidade de gêneros textuais. Um dos recursos que pode auxiliar o professor nesse processo são os livros que compõem o acervo das Obras Complementares (PNLD/OC), visto que tal material contempla gêneros textuais distintos com focos em vários componentes curriculares. No próximo tópico, discutiremos acerca desses materiais.

As Obras Complementares na sala de aula...

O acervo das Obras Complementares é constituído por livros de diversos gêneros. Nas palavras de Leal e Lima (2012),

nesse conjunto de livros, podem ser encontradas obras que ajudam no processo de aprendizagem do sistema de escrita, obras que pelo tamanho e simplicidade podem servir para encorajar as crianças a tentarem ler sozinhas, livros com textos maiores e mais complexos, que precisam ser lidos pelos professores. Enfim, livros a serem usados com diferentes propósitos com crianças com diferentes níveis de conhecimento (LEAL e LIMA, 2012, p. 26).

A primeira edição do PNLD/OC ocorreu em 2010, quando os livros aprovados nesse Programa foram distribuídos para salas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Em 2013, houve a ampliação da distribuição para o 3º ano, estendendo o Programa de dois para os três anos de ensino do Ciclo de Alfabetização. Com essa expansão, o Ministério da Educação (MEC) distribuiu acervos (de obras pedagógicas complementares) com diversos temas, referentes às três grandes áreas do conhecimento: Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Humanas; e Linguagens e Códigos. As obras foram distribuídas para o uso coletivo em sala de aula (BRASIL, 2012).

As Obras Complementares para os anos iniciais do Ensino Fundamental têm como objetivo ampliar o universo de referências culturais dos alunos, nas diferentes áreas do conhecimento e, ao mesmo tempo, contribuir para aprofundar as práticas de letramento no âmbito da escola. Essas Obras configuram-se como instrumentos eficazes de apoio ao processo de alfabetização e formação do leitor, ao ensino-aprendizagem de conteúdos curriculares e ao acesso do aluno ao mundo da escrita e à cultura letrada. (BRASIL, 2012).

Esses recursos didáticos podem auxiliar a prática do professor que tem como foco trabalhar a alfabetização na perspectiva do letramento. Segundo Leal e Silva (2011),

Os recursos didáticos, e as escolhas dos materiais que vamos usar em sala de aula estão intrinsecamente relacionados aos nossos objetivos didáticos, às nossas concepções sobre o que é mais importante de ser aprendido e às nossas concepções sobre quais são as melhores situações de ensino (LEAL e SILVA, 2011, p. 2).

Os autores postulam, ainda, que os recursos didáticos não são acessórios da ação docente, mas são a materialização dela. São diversos os recursos que o professor pode utilizar em sua aula, e a utilização correta pode facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Porém, quando mal utilizados, os recursos didáticos podem até atrapalhar novas aprendizagens.

Leal (2007, p. 87), quando discute sobre a organização do trabalho pedagógico, observa que

existem cobranças para que o ensino seja voltado para a escrita e a leitura, não favorecendo todos os eixos de ensino e, dessa forma, estamos querendo evidenciar a necessidade de organizarmos o tempo pedagógico, de modo a garantirmos que essas habilidades, conhecimentos, atitudes possam ser de fato inseridos no ensino da língua. Assim, acreditamos que, através da atividade de planejar, podemos refletir sobre nossas decisões, considerando as habilidades e os conhecimentos prévios dos alunos, e podemos conduzir melhor a aula, prevendo dificuldades dos alunos, organizando o tempo de forma mais sistemática e avaliando os resultados obtidos.

O Caderno 4 do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2015, p. 7), que discute sobre a organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização, traz diversos objetivos para a utilização dos recursos em sala de aula. Dentre esses objetivos, o Caderno destaca:

Compreender diferentes necessidades e elementos essenciais para a organização do ensino na alfabetização;

Analisar e elencar critérios para a seleção e utilização de livros didáticos; Conhecer diferentes possibilidades de uso de obras complementares e livros literários na alfabetização; Planejar atividades com jogos didáticos existentes nas escolas para a alfabetização, bem como em situações de jogos elaborados coletivamente pelas crianças; Explorar atividades de alfabetização que envolvam novas tecnologias digitais, com uso de computadores e internet (BRASIL, 2015, p. 7).

Portanto, pensar nesses objetivos nos oferece maior clareza sobre como o planejamento com os recursos didáticos norteia a prática docente.

Discutindo a importância das Obras Complementares para a alfabetização, Soares e Vieira (2013) analisaram a prática de uma professora, buscando compreender como ela utilizou essas Obras no 1º ciclo do Ensino Fundamental, com foco na investigação do trabalho voltado para o ensino do SEA. Para isso, adotaram como metodologia acompanhar 10 aulas de uma docente do 1º ano do Ensino Fundamental I. Com a análise dos dados, verificaram que, em todas as aulas, a docente realizou atividades de leitura de textos e atividades que possibilitaram a reflexão sobre a base alfabética.

As autoras evidenciaram que a professora utilizou com grande frequência os livros do acervo de Obras Complementares. Em 08, das 10 aulas observadas, foram inseridos momentos de leitura com esses materiais. Nessa pesquisa foi possível identificar que a docente refletiu sobre o SEA por meio de um processo contínuo e de atividades e recursos variados, que apresentavam diferenciados níveis de dificuldade.

Dessa forma, as pesquisadoras evidenciaram que o uso das Obras Complementares estimulava as crianças a pensar sobre o funcionamento do sistema de escrita. Foram identificadas, pelas autoras, 6 tipos de atividades diferentes, realizadas em sala de aula pelos alunos: (1) atividades de reflexão fonológica; (2) atividades de comparação entre palavras escritas; (3) atividades de escrita de palavras pelo

preenchimento de lacunas; (4) atividades de permuta, inserção ou retirada de letras e sílabas para formação de novas palavras; (5) atividades de leitura de palavras; e (6) atividades de escrita de palavras.

Soares e Vieira (2013) conseguiram identificar, ainda, estratégias utilizadas pela docente, para promover um ensino reflexivo, problematizando o sistema de escrita. Concluíram que as Obras Complementares podem ser um recurso facilitador na aprendizagem.

Diante do que foi discutido – e reconhecendo a importância de tais recursos –, vamos abordar rapidamente como esse material foi apresentado nos Cadernos usados pelos professores alfabetizadores durante a formação do PNAIC, de 2013 a 2015.

As Obras Complementares nos Cadernos de formação do PNAIC

Durante a formação dos professores alfabetizadores realizada no âmbito do PNAIC, foram usados Cadernos destinados à discussão de várias temáticas. Independente da discussão, em cada Unidade, era possível perceber a reflexão sobre o uso de diversos recursos didáticos que pudessem auxiliar o professor na alfabetização de crianças, de modo interdisciplinar. Dentre esses recursos, encontramos as Obras Complementares, que são foco deste capítulo.

No Caderno de Formação da Unidade 2, usado no ano de 2013, por exemplo, encontramos dentre os seus objetivos: “Conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação (livros didáticos e obras complementares aprovados no PNLD; livros do PNBE e PNBE Especial; jogos didáticos distribuídos pelo MEC) e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados” (BRASIL, 2012a, p. 5). Em consonância com esse objetivo, percebemos, em vários momentos, orientações e discussões sobre o uso desses recursos, não só em 2013, mas também nos anos seguintes, ao longo dos Cadernos usados.

Em 2013, as reflexões apresentadas no material de formação relacionadas ao uso das Obras Complementares tinham o foco, principalmente, no ensino dos diversos eixos do SEA, porém era

possível perceber, também, a indicação de alguns trabalhos com foco interdisciplinar. Em 2014 e 2015, os livros do acervo das Obras Complementares continuaram sendo explorados pelos Cadernos de Formação, em 2014 com o foco na matemática, e em 2015 com a proposta de trabalhos interdisciplinares.

Independente do ano de formação, os textos trabalhados apontavam sempre para a possibilidade de uso desse acervo na rotina da sala de aula, ora como atividades permanentes por meio da sugestão de leituras deleites, ora como uma possibilidade de introduzir determinado conteúdo ou trabalhar diversas habilidades das crianças, de modo a ampliar algum conteúdo que estava sendo ensinado. Os relatos dos professores, além dos textos teóricos, apresentados ao longo dos Cadernos, apontavam para a possibilidade de trabalhar os recursos com essas diversas finalidades.

Nas sugestões de atividades presentes nos Cadernos de Formação, era possível perceber algumas sugestões para os professores desenvolverem em suas salas de aula, o que era uma oportunidade de aproximar o material da discussão desenvolvida nos encontros de formação. Assim, era solicitada a elaboração de planos de aula, de projetos e de sequências didáticas com o uso das Obras Complementares, e a aplicação em sala para posterior socialização nos encontros de formação. Havia também propostas de atividades que possibilitavam o trabalho com direitos de aprendizagem de diversos componentes curriculares, de forma individual e interdisciplinar, dentre outras.

Com base no que foi exposto, buscamos compreender, de modo geral, o uso das Obras Complementares pelos professores alfabetizadores, por meio da investigação de suas aulas.

Metodologia do estudo

Participaram deste estudo 3 professores de municípios da Região Metropolitana do Recife que estavam inseridos no Pacto Nacional

pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no período de 2013 a 2015, todos docentes do Ciclo de Alfabetização (anos 1, 2 ou 3).

Foram realizadas entrevistas com os professores: A primeira entrevista foi realizada antes do início das observações das aulas e tinha o objetivo de identificar o uso das Obras Complementares como recurso didático no Ciclo de Alfabetização. Minientrevistas também foram realizadas, ao final de cada aula observada, com o objetivo de aprofundar as análises sobre suas práticas.

Além das entrevistas, foram observadas 5 aulas de cada professor, no ano de 2015, totalizando 15 aulas. As aulas foram previamente agendadas com os docentes. O objetivo das observações foi analisar os propósitos do uso das Obras Complementares pelos professores e o foco de ensino do professor, tomando por base o uso desses recursos.

Os dados obtidos nas entrevistas e nas observações foram categorizados e analisados com base na análise de conteúdo.

O que os dados nos revelam...

Um de nossos objetivos de pesquisa foi identificar os componentes curriculares trabalhados pelos professores, tendo as Obras Complementares como recurso, de acordo com o ano de ensino. Antes de apresentarmos os dados referentes a esse objetivo, apresentamos, no Quadro 1, o conjunto de recursos usados pelas professoras nas aulas observadas.

Quadro 1. Recursos usados pelas docentes, por aula observada

RECURSOS USADOS	AULAS 1º ANO					AULAS 2º ANO					AULAS 3º ANO				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Obra Complementar															
Livro Didático															

RECURSOS USADOS	AULAS 1º ANO					AULAS 2º ANO					AULAS 3º ANO				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Ficha de Atividade															
Atividade no Quadro															
Livro de Literatura															
Cartaz															

Fonte: As autoras (2017).

A partir dos dados coletados, podemos evidenciar que a docente do 1º ano (Cássia) realizou atividades com diversos recursos, sendo o livro didático, a ficha de atividade e o quadro os recursos usados na maioria das suas aulas. A docente do 2º ano (Jane) diversificou no uso dos recursos didáticos, porém utilizou apenas uma vez uma das Obras Complementares. A professora do 3º ano (Camila), nas aulas observadas, utilizou apenas 3 recursos: as Obras Complementares, o cartaz e o quadro. Cada aula observada teve duração de 4 horas, totalizando 20 horas de observação por professora. A partir desses dados iniciais, vamos detalhar como o uso das Obras era feito pelas docentes.

O uso das Obras pelas professoras

As três docentes relataram que utilizavam as Obras Complementares com o objetivo de contemplar diversas áreas do conhecimento. Além disso, avaliaram esse recurso como positivo na sua prática pedagógica. As docentes também indicaram que as Obras ajudam a ampliar os conteúdos e estão adequadas aos anos de ensino.

Os comentários das professoras referentes a esse recurso estão de acordo com aquilo que é apontado, tanto no Manual das Obras Complementares quanto nos Cadernos de Formação do PNAIC.

Para a docente Cássia (1º ano), as Obras são usadas como apoio para tornar a aula mais atrativa. A professora Jane (2º ano) utilizou o livro de literatura no início das suas aulas, com a proposta de realizar leitura deleite. A professora Camila (3º ano) relatou que utiliza as Obras com o intuito de fazer ponte com outras linguagens e enriquecer o conteúdo didático.

No Quadro 2, a seguir, mostramos quais componentes curriculares foram contemplados pelas professoras investigadas, por meio do uso das Obras Complementares.

Quadro 2. Componentes curriculares trabalhados pela professora, com base nas Obras Complementares, de acordo com as aulas e o ano de ensino

	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	ARTES	CIÊNCIAS
1º ANO				
1º aula				
2º aula				
3º aula				
4º aula				
5º aula				
2º ANO				
1º aula				
2º aula				
3º aula				
4º aula				
5º aula				
3º ANO				
1º aula				
2º aula				
3º aula				
4º aula				
5º aula				

Fonte: As autoras (2017).

Podemos observar que as três professoras priorizaram o trabalho com Língua Portuguesa, ao usarem as Obras Complementares. Em relação ao trabalho desenvolvido pelas docentes, observamos que a professora do 1º ano realizou atividades no eixo da leitura. Os aspectos trabalhados nesse eixo foram: reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor; apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros; e leitura deleite.

Para citar um exemplo, a professora do 1º ano usou a obra “Era Uma Vez 1, 2, 3”¹⁴. Essa Obra Complementar permite trabalhar a ordem dos números de forma crescente e decrescente, porém a docente não tinha o objetivo claro de trabalhar os números. Sua escolha se deu para iniciar a aula como uma leitura deleite. Realizou estratégias antes da leitura, levando os alunos a realizarem antecipações sobre a leitura. Um dos alunos, inclusive, afirmou que o livro ia tratar da Matemática, por ter na capa os numerais. Vejamos o excerto com a transcrição da aula:

Professora – Era uma vez 1, 2, 3! Posso? Vamos lá? Vocês acham que esse livro vai falar sobre o quê?

Aluno – Sobre os números!

Professora – Vai falar sobre os números? Alguém mais tem alguma opinião?

Aluno – Vai falar de ovo, de ovo!

Professora – Vai falar sobre um ovo? Vamos ver...

Aluno – Vai falar sobre um dinossauro.

Professora – Vai falar sobre o ovo do dinossauro? Vamos ver. Teve gente que disse que esse livro vai falar sobre ovos de dinossauros e teve gente que disse que esse livro vai falar sobre “contas de menos”. Vamos começar para a gente ver quem acertou?

Quando termina a leitura, a professora explica para os alunos que não se trata de atividade com a Matemática, e sim remete aos contos:

¹⁴ Era uma vez 1, 2, 3. Alyson Jay. Tradução de Pétala Lemos. Lemos Editorial, 2010.

Professora – Ele trata dos numerais, como nosso amigo disse, mas ele usa os numerais para falar sobre vários contos, como os sete anões, nove ovos, cinco feijões...

Essa Obra Complementar permitiria à docente explorar o ensino da Matemática, porém ela realizou atividades de leitura e focou na intertextualidade com outras obras (contos de fada).

Essa docente trabalhou, ainda, Artes e Matemática, com a Obra Complementar “Cores em Cordel”¹⁵. Com esse foco, a docente realizou a leitura da obra no início da aula, explorando as cores primárias e secundárias. Posteriormente, desenvolveu atividades de pintura, e finalizou com a realização, pelas crianças, de uma ficha de atividade que fazia a combinação das cores e envolvia também os numerais.

A docente do 2º ano utilizou uma Obra Complementar em apenas uma aula, e explorou o eixo da leitura. Instigou os alunos a pensar sobre o que estava sendo proposto pelo livro, despertando a curiosidade deles com perguntas específicas. A escolha pela Obra Complementar “Ruivão: o lobo bom com cara de lobo mau”¹⁶ aconteceu de forma aleatória: a professora mostrou alguns livros e perguntou aos alunos qual eles queriam que ela lesse na aula. Assim, a escolha foi feita pelos alunos, e a professora realizou a leitura. Observamos que, nessa aula, a professora parece não ter planejado o uso da Obra Complementar, visto que a escolha da mesma se deu de forma aleatória. O trabalho ficou mais focado na compreensão leitora, a partir do momento da leitura realizada pela docente.

Em relação ao uso das Obras Complementares pela professora do 3º ano, observamos que nas duas primeiras aulas a docente usou duas Obras Complementares diferentes: “O pirulito do pato”¹⁷ e “Meu primeiro livro dos cinco sentidos”¹⁸. Na primeira aula, traba-

15 Cores em Cordel. Maria Augusta de Medeiros. Ilustração: Gilberto Tomé. Editora Formato, 2012.

16 Ruivão: o Lobo Bom com Cara de Lobo Mau. Eloi Zanetti. Editora Lazuli, 2008.

17 O Pirulito do Pato. Nilson José Machado. Ilustração: Alejandro Rosas. Editora Scipione, 2004.

18 Meu Primeiro livro dos cinco sentidos. Françoise de Guibert. Ilustração: Henri Fellner. Editora Escala Integrada. 2011.

lhou apenas o ensino da Língua Portuguesa, com rimas e construção de palavras com a letra P. Na segunda aula, realizou atividade envolvendo duas áreas do conhecimento: Linguagem e Códigos e Ciências da Natureza, trabalhando os cinco sentidos e realizando uma aula com dinâmicas que despertaram a curiosidade dos alunos. O enfoque maior da aula foi na compreensão do ensino dos cinco sentidos. Observamos que a Obra foi escolhida para realizar um trabalho com um conteúdo específico.

Nas três aulas seguintes a docente realizou atividades utilizando o livro “Cores em Cordel”. A professora lembrou com os alunos o gênero textual, pois eles já conheciam o gênero cordel, e passou a explorar as cores.

Por meio da entrevista dessa professora sobre a aula, percebemos que ela se apoiou nessa Obra Complementar para a execução de diversas atividades, com o objetivo de que os alunos compreendessem o sistema de escrita, realizando correções coletivas. À medida que ela ia realizando a leitura, pausada com perguntas e retomando as aulas anteriores, os alunos refletiam sobre diversos conceitos de diferentes áreas do conhecimento. Porém, apesar de as Obras apresentarem foco em componentes curriculares distintos, não se percebia um aprofundamento na discussão dos conceitos: o foco era ora apenas na leitura da obra, ora no conteúdo, por meio de uma conversa rápida.

Como já discutido anteriormente, o processo de alfabetização é complexo e deve permitir que o aluno seja capaz de produzir e ler textos com autonomia. Assim, entendemos que, nesse processo, os eixos de ensino da Língua Portuguesa (leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística) devem ser contemplados em sala de aula pelo professor. Nesse sentido, buscamos verificar como o trabalho com os eixos de ensino foi organizado, e os resultados coletados estão expostos no seguinte quadro:

Quadro 3. Trabalho com os eixos de ensino pelas professoras: com as obras complementares:

PROFESSORAS	LEITURA	ORALIDADE	CONHECIMENTO LINGUÍSTICO
1º ANO			
2º ANO			
3º ANO			

Fonte: As autoras (2017).

Os eixos de ensino da Língua Portuguesa estiveram presentes nas aulas das professoras observadas. N^o 1^o ano foram explorados 3 eixos, sendo contemplados em 3 aulas o eixo da leitura e o dos conhecimentos linguísticos.

No trecho a seguir, exemplificamos como a professora do 1^o ano trabalhou com a Obra “Delícias e gostosuras”¹⁹. Nessa aula, a docente realizou a leitura para as crianças, explorando as rimas presentes na Obra.

Professora – Olha, rima, olha. Geleia com ideia! Quente com gente!

Aluno – Deixa eu ver, tia.

Professora – “Papai gosta de espinafre / Puf é doidinho por mel / e tem quem adore repolho / feito a mãe da Rapunzel”. Mel rimou com Rapunzel. Que legal, eu nunca tinha visto esse livro, rapaz.

Aluno – Tia, deixa eu ver.

Professora – “Mas uma coisa eu garanto / disse eu tenho bem certeza / a Isadora e o Henrique / são loucos por sobremesa”. Certeza rima com...

Alunos – Sobremesa!

19 Delícias e Gostosuras. Ana Maria Machado. Ilustração: Denise Fraiefeld. Editora Salamandra. 2005.

Professora – Sobremesa! “Lá vem a avô da Isadora / com o seu samburá na mão / Ela disse que está trazendo / empadinha de camarão”. Mão rima com...

Alunos – Pão!

Professora – Camarão! Rima com pão também, mas não aqui, né?!

Aluno – Deixa eu ver, tia.

Pela transcrição da aula apresentada acima, é possível perceber que a professora não selecionou o livro trabalhado previamente. Observa-se que a docente parecia estar realizando a leitura pela primeira vez, junto com as crianças. Entretanto, pela proposta da própria Obra, a professora percebeu a possibilidade de chamar a atenção dos alunos para a presença das rimas, o que é importante para que as crianças em processo de apropriação do sistema estejam atentas às unidades sonoras que compõem as palavras. Entendemos, dessa forma, que a presença de livros no acervo com tais características podem colaborar com o trabalho docente.

A docente do 2º ano explorou um eixo de ensino da Língua Portuguesa, na única aula observada em que fez uso das Obras Complementares. Com a Obra Complementar “Ruívão: o lobo bom com cara de lobo mau” a docente realizou a leitura de forma pausada, sempre realizando perguntas aos alunos, como se vê abaixo.

Professora – Vamos começar a leitura. Podemos começar gente?

Aluno – Podemos.

Professora – Acompanhe tá certo? na medida do possível, a leitura tá certo? Eu vou ler e vocês, viu, Sara? preste atenção, não se distraia não, vamos começar em cima, aí tem assim, E Por Falar Nisso, Vocês conhecem a história do Lobo? Quem conhece essa história?

Aluno – Eu não.

Alunos – Eu não.

Professora – A maioria não conhece, né? Será que nessa história o lobo também é bobo, ou será o lobo mau?

Alunos – Mau.

Professora – Vocês acham que o lobo vai ser bobinho ou vai ser mau?

Alunos – Mau.

No trecho apresentado acima, a docente lança questões para que as crianças, a partir da capa e do título do livro, possam antecipar aquilo que será lido. Essa estratégia pode facilitar a compreensão por parte dos alunos, além de aumentar a motivação do grupo para ouvir a história.

Com a turma do 3º ano, a professora investiu em um trabalho mais sistemático com o SEA, explorando 3 eixos de ensino, porém não explorou a produção de textos. Na primeira aula observada, a docente trabalhou com a obra “O pirulito do pato”. Ela começou a aula explorando a capa do livro com perguntas, e em seguida foi realizando a leitura de forma pausada, com a participação dos alunos. Vejamos o trecho da aula:

Professora – Bora lá... gosto muito de escrever.

Professora e Alunos – e sou um grande leitor, leio aqui, leio ali, não importa aonde for. Título do livro: O pirulito do pato.

Professora e Alunos – Atividade cantando: ligo aqui, ligo ali, não importa onde for, gosto muito de escrever, não importa aonde for.

Professora – Título do livro?

Alunos – O pirulito do pato.

Professora – Autor do livro: olhar aqui em cima, Dilson José Machado ... e o ilustrador faz o quê?

Alunos – Pinta.

Professora – Desenhar, ilustrar, deixa o livro colorido. O pato Dino levou um bico por causa de um pirulito. Por que o nome “pirulito”?

Alunos – Por quê?

Professora – Porque rimou... um pirulito e dois patinhos... a mamãe pata disse mansinho: Lino e Dino, venham aqui... Qual o nome dos filhos patinho?

Alunos: Lino e Dino.

Observamos que o uso das Obras, além de estar voltado para a leitura, também tem o objetivo de dinamizar as aulas a partir da diversificação de recursos, de introduzir ou aprofundar determinados conteúdos e de realizar algumas atividades de apropriação do SEA (principalmente atividades com rimas).

A docente do 1ºano utilizava o recurso para complementar sua aula, fazendo uma ponte com o conteúdo que iria trabalhar, tendo objetivos definidos quando utilizava a Obra Complementar, na maioria das vezes, no início da aula. A docente do 2ºano utilizava livros de literatura e as Obras Complementares para iniciar suas aulas, sempre despertando o interesse dos alunos pela leitura. A docente do 3º ano também demonstrou utilizar as Obras de forma planejada, organizando seu trabalho pedagógico de forma antecipada para as aulas com esse recurso.

Conclusões

A partir da análise realizada foi possível observar que as três docentes utilizaram de formas diferentes as Obras Complementares: a docente do 1ºano utilizava o recurso como apoio para sua aula e para as demais atividades; a docente do 2º ano não priorizou o recurso das Obras Complementares em suas aulas, porém, quando foi utilizado esse recurso, favoreceu a aprendizagem dos alunos e despertou o interesse deles pela atividade; a docente do 3ºano utilizou o recurso das Obras Complementares em todas as aulas observadas.

Com o uso desse recurso, que foi nosso objeto de estudo, percebemos que foi possível para as professoras realizar diversas atividades que contemplassem o ensino reflexivo, levantando discussões sobre temas conhecidos pelas crianças.

Por se tratar de três anos de ensino diferentes, foi possível identificar que as docentes tinham estratégias para os alunos se apropriarem do SEA, utilizando diversos recursos em suas aulas.

Independente do ano de ensino, as docentes realizaram atividades pontuais com as Obras, o que também foi apontado em alguns

momentos nos Cadernos de Formação, porém não foi observada uma organização do trabalho pedagógico com uso de sequências didáticas ou projetos, por exemplo, para o trabalho com as Obras, como também era sugerido nos Cadernos de Formação.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação . Diretoria de apoio à gestão educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*: Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa. Ano 1, Unidade 2. Brasília. MEC, SEB. 2012a.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Acervos complementares*: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação . Diretoria de apoio à gestão educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*: A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização. Caderno 4. Brasília. MEC, SEB. 2015.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1985.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1984.

LEAL, Telma Ferraz. Fazendo acontecer: O ensino da escrita na escola. In: Moraes, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana. Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. (org.). *Alfabetização*: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 89-110.

LEAL, Telma Ferraz. Organização do trabalho escolar e letramento. In: SANTOS, Carmi Ferraz; NENDONÇA, Márcia (org.). *Alfabetização e letramento*: conceitos e relações. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 73-94.

LEAL, Telma Ferraz; LIMA, Juliana Melo de. Obras Complementares: cada livro uma viagem. In: BRASIL. Secretaria de Educação. Diretoria de apoio à gestão educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais. Ano 1, Unidade 7. Brasília. MEC, SEB. 2012. p. 26-31.

LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Alexandro. *Recursos didáticos e ensino de língua portuguesa: computadores, livros e muito mais*. Curitiba, 2011.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminho e descaminhos. *Revista Pátio*, ano VII, n. 29, fev./abr . 2004.

SOARES, Edenice; VIEIRA, Erika. *As obras complementares no processo de alfabetização*. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2013. (Trabalho de Conclusão de Curso).

SOBRE AS AUTORAS

Ana Claudia Rodrigues Gonçalves Pessoa

aclaudiapessoa@gmail.com

Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Mestre em Letras e Doutora em Educação. Atua no curso de Pedagogia e na Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, onde orienta dissertações de Mestrado e teses de Doutorado na linha de pesquisa Educação e Linguagem. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), onde desenvolve atividades de formação de professores, análise e produção de materiais didáticos. Participa como parte da equipe que coordena a formação no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em Pernambuco, desde 2013.

Ana Paula Berford Leão dos Santos Barros

gapbarros@terra.com.br

Graduada em Pedagogia (1993), Fonoaudiologia (1998), especialista em Educação Infantil pela Universidade Católica de Pernambuco (2005), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2008), na Linha de Pesquisa Educação e Linguagem e Doutoranda da Universidade Federal de Pernambuco, na Linha de Pesquisa Educação e Linguagem. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE), onde desenvolve atividades de formação de professores e pesquisa na área de alfabetização e letramento, práticas de leitura e escrita e educação do campo.

Angela Adelaide de Andrade Silva

angelaadelaide@yahoo.com.br

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco, onde atuou como bolsista de Iniciação Científica (PIBIC/FACEPE) com atividades relacionadas aos direitos de aprendizagem no Ciclo de Alfabetização e suas relações com as aprendizagens das crianças.

Bruna Guimarães Barbosa

brunaguimabarbosa@gmail.com

Pedagoga formada pela Universidade Federal de Pernambuco.

Carolina Figueiredo de Sá

carolina.fsa2013@gmail.com

Professora da Unidade Acadêmica de Educação do Campo da Universidade Federal de Campina Grande. Mestre e Doutoranda em Educação pela UFPE. Atua no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFCG. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), onde desenvolve atividades de formação de professores, análise e produção de materiais didáticos.

Erika Souza Vieira

erika_souzavieira@hotmail.com

Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atuou como pesquisadora em grupos de estudos com foco nas práticas de professores alfabetizadores pertencentes ao Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e desenvolveu pesquisas sobre as concepções de ensino presentes nos documentos curriculares de diversos municípios e estados do País. Atualmente é professora no município do Recife/PE e membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), onde desenvolve atividades de formação de professores, análise e produção de materiais didáticos.

Ester Calland de Sousa Rosa

esterosa2014@gmail.com

Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Mestre em Educação e Doutora em Psicologia. Atua no curso de Pedagogia e em pesquisas na área de bibliotecas e formação de leitores. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), onde desenvolve atividades de formação de professores, análise e produção de materiais didáticos. Participa como parte da equipe que coordena a formação no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em Pernambuco, desde 2013.

Helen Regina Freire dos Santos

helenrfsantos@hotmail.com

Mestre em Educação e graduada em Pedagogia pela da Universidade Federal de Pernambuco. Professora do curso de Pedagogia (Licenciatura) da Universidade Salgado de Oliveira. Já atuou como formadora e supervisora no Programa Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (2014 a 2015), pela UFPE. Membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), onde integra o Grupo de

Pesquisadores com participação, desde 2015, no Projeto PNAIC-CEEL/UFPE (Pacto pela Alfabetização na Idade Certa), com ações voltadas à prática de ensino de professores alfabetizadores em processo de formação, com foco na prática de leitura deleite nos processos de formação docente e o seu uso nas rotinas das professoras alfabetizadora na sala de aula. Integra, desde 2015, a comissão organizadora da Feira de Leitura: Territórios Interculturais da Leitura do Centro de Educação da UFPE.

Juliana de Melo Lima

ju.mlima@yahoo.com.br

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Atua como coordenadora pedagógica de uma escola privada do Recife e como professora do curso de Pedagogia de uma faculdade privada em Jaboatão dos Guararapes. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem - CEEL, no qual realiza trabalhos de formação de professores da Educação Básica, elabora e analisa materiais didáticos com foco na didática da Língua Portuguesa.

Juliana Maria de Barros

jullyflor.235@gmail.com

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco, onde participou como bolsista de Iniciação Científica (PIBIC-CNPq), com atividades relacionadas à análise sobre o processo de Formação Continuada de orientadores de estudo e professores alfabetizadores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): estratégias de formação e temas abordados.

Kátia Virgínia das Neves Gouveia da Silva

dkatiavirginia@yahoo.com.br

Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação, ambas as formações realizadas na Universidade Federal de Pernambuco. Atuou

como pesquisadora de campo em pesquisa relacionada ao PNAIC, no período de 2013 a 2016, sobre o uso dos recursos didáticos por professores alfabetizadores participantes das formações do referido Programa. Atualmente participa de pesquisa sobre alfabetização e heterogeneidade, coordenada pelas professoras Ana Carolina Sá, Ana Cláudia Pessoa e Telma Leal; também, como autônoma, na seleção de materiais digitais para o PNAIC, em parceria com a UFPE e a UFPR.

Leila Britto de Amorim Lima

lbalima@yhaoo.com.br

É graduada em Pedagogia, especialista em Educação de Jovens e Adultos e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), onde, atualmente, cursa o Doutorado em Educação. Atuou como professora da Educação Básica da Rede Pública de Ensino. É técnica de ensino da Rede Estadual de Pernambuco e colaboradora do Centro de Estudos de Educação e Linguagem (CEEL), onde planeja e realiza atividades e ações direcionadas à análise e à elaboração de material didático e formação de professores. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Linguagem e Educação de Jovens e Adultos.

Lis de Gusmão Lino

lislino@hotmail.com

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco, onde atuou como bolsista de Iniciação Científica (PIBIC-CNPq), com atividades relacionadas à análise do uso de jogos de alfabetização por professores em processo de formação continuada. Atualmente é Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco e investiga práticas voltadas para a formação de leitores em bibliotecas escolares.

Maria Daniela da Silva

dhanielasilva@hotmail.com

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco, onde atuou como bolsista de Iniciação Científica (PIBIC-CNPq), com atividades relacionadas à análise do processo de formação de professores da Educação Básica no âmbito do “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, e os impactos dessa formação nas concepções e práticas de professores alfabetizadores de escolas da cidade e do campo no Estado de Pernambuco.

Patrícia Rocha Costa

pati0307@hotmail.com

É graduada em Pedagogia pela Faculdade Frassinetti do Recife / EAFIRE, participante do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL); desenvolveu atividades de pesquisa e apresentação de trabalhos na área de ensino de Língua Portuguesa.

Rayssa Cristina Silva Pimentel

cristinarayssa@hotmail.com.br

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco, onde atuou como bolsista de Iniciação Científica (PIBIC-CNPq), com atividades relacionadas à análise do processo de formação de professores da Educação Básica no âmbito do “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, e os impactos dessa formação nas concepções e práticas de professores alfabetizadores de escolas da cidade e do campo no Estado de Pernambuco.

Rielda Karyna de Albuquerque

rielda.a@gmail.com

Professora da Rede Municipal de Jaboatão dos Guararapes e da Faculdade Metropolitana da Grande Recife. Mestre em Educação

pela Universidade Federal de Pernambuco. Atua como professora polivalente no Ciclo de Alfabetização e no curso de Pedagogia na Faculdade Metropolitana da Grande Recife. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), onde desenvolve atividades de formação de professores.

Selma Tânia Lins e Silva

selma.tlins@gmail.com

Possui graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente é Coordenadora e Professora do Curso de Pedagogia da UNINABUCO - Unidade São Lourenço da Mata. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem CEEL/UFPE, onde desenvolve atividades de formação continuada de professores e desenvolve pesquisa nos seguintes temas: alfabetização e letramento; alfabetização e heterogeneidade e formação de professores.

Telma Ferraz Leal

telmaferrazleal36@gmail.com

Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco, com Pós-Doutorado em Educação pela Universidad de Buenos Aires. É pesquisadora com Produtividade do CNPq e atua no curso de Pedagogia e na Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, onde orienta dissertações de Mestrado e teses de Doutorado na linha de pesquisa Educação e Linguagem. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), onde desenvolve atividades de formação de professores, análise e produção de materiais didáticos.

Título	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: reflexões sobre formação de professores e prática pedagógica
Organização	Telma Ferraz Leal Ana Claudia Rodrigues Gonçalves Pessoa Ester Calland de Sousa Rosa
Formato	<i>E-book</i> (PDF)
Tipografia	RePublic (texto) e Soletto (títulos)
Desenvolvimento	Editora UFPE



Rua Acadêmico Hélio Ramos, 20 | Várzea, Recife-PE
CEP: 50740-530 | Fone: (81) 2126.8397
editora@ufpe.br | editora.ufpe.br

Três blocos temáticos articulam os capítulos dessa obra. No primeiro deles, a formação continuada, estratégias e aprendizagens no fazer docente. No segundo, a prática docente e formas de organização cotidiana. E, finalmente, no terceiro bloco, também focado na prática docente: os recursos didáticos. Embora o escopo de temas seja abrangente, as pesquisadoras apoiam suas análises em resultados de uma pesquisa realizada no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que teve como campo o mesmo grupo de professores e crianças em turmas do Ciclo de Alfabetização, situadas em quatro cidades pernambucanas. Olhar para as práticas docentes, em suas diversas dimensões, é o ponto de partida para que as autoras abordem questões que são centrais, na realidade brasileira, para o leitor interessado na formação continuada de professores e na prática docente no Ciclo de Alfabetização.



Apoio:

