

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA  
CURSO DE MESTRADO**

**AÉCIO PAULO PEREIRA DE MIRANDA**

**PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA E ESCRITA NO 2º E 3º ANOS DO CICLO DE  
ALFABETIZAÇÃO**

**CARUARU  
2016**

AÉCIO PAULO PEREIRA DE MIRANDA

PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA E ESCRITA NO 2º E 3º ANOS DO CICLO DE  
ALFABETIZAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste, como parte dos requisitos necessários para obtenção de grau de Mestre em Educação.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Alexsandro da Silva.

CARUARU  
2016

Catálogo na fonte:  
Bibliotecária – Marcela Porfírio CRB/4 - 1878

M672p Miranda, Aécio Paulo Pereira de.  
Práticas de ensino de leitura e escrita no 2º e 3º anos do ciclo de alfabetização. /  
Aécio Paulo Pereira de Miranda. – 2016.  
171f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Alexsandro da Silva.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de  
Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2016.  
Inclui Referências.

1. Alfabetização. 2. Prática de ensino. 3. Leitura. 4. Escrita. I. Silva, Alexsandro da  
(Orientador). II. Título.

370 CDD (23. ed.) UFPE (CAA 2016-266)

AÉCIO PAULO PEREIRA DE MIRANDA

PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA E ESCRITA NO 2º E 3º ANOS DO CICLO DE  
ALFABETIZAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste, como parte dos requisitos necessários para obtenção de grau de Mestre em Educação.

Aprovada em: 10/10/2016

**BANCA EXAMINADORA**

---

Alexsandro da Silva (UFPE-PPGEduC)  
(Presidente/orientador)

---

Artur Gomes de Moraes (UFPE-PPGE/PPGEduC)  
(Examinador interno)

---

Solange Alves de Oliveira (UNB/FE)  
(Examinadora externa)

## AGRADECIMENTOS

À Causa Primeira de Todas as Coisas, por nos ter dado o livre arbítrio de escolher nossos caminhos, sem o qual não seria possível ter compartilhado essa experiência com pessoas maravilhosas, que também livremente escolheram dela fazerem parte, às quais sinceramente agradeço.

A Alex, pela dedicação e equilíbrio com que conduziu todo o processo de pesquisa e produção desta dissertação, assim como pelo incentivo constante e colóquios tranquilizadores, restaurando-me o bom ânimo.

Às professoras e professores do Curso de Pós Graduação em Educação Contemporânea, pelos momentos de aprendizado que me proporcionaram, e pelas indiscutíveis contribuições para a minha formação.

Aos colegas que comigo se aventuraram nessa jornada, por terem feito de cada aula um agradável momento de convívio, assim como pelas enriquecedoras discussões que contribuíram para este trabalho.

Ao professor Artur Morais e à professora Solange Oliveira, pelas preciosas contribuições na qualificação, imprescindíveis para a realização deste trabalho.

Às professoras que participaram das entrevistas em grupo pela presteza e boa vontade com que se dispuseram a colaborar com a pesquisa.

Às professoras que, gentilmente, permitiram a realização das observações do seu cotidiano profissional, compartilhando suas experiências, dando testemunho do compromisso com a profissão que abraçaram.

Às amigas Fabiana e Rosário, pelas colaborações, apoio e incentivo constantes.

Aos amigos Evandro e Socorro, assim como ao IFPE *Campus* Pesqueira, por terem proporcionado as condições para que eu pudesse realizar os estudos.

Aos meus pais Lindalva e Alfredo (*in memoriam*) pelos exemplos de vida dados a mim e a meus irmãos, e que cedo nos introduziram no mundo da leitura, inculcando-nos o prazer de ler.

Aos meus irmãos e demais familiares, arrimos certos nos momentos de incertezas, pelo apoio e incentivo constantes.

À minha esposa Sayonara e aos meus filhos Ana Beatriz e Paulo Gabriel, por serem estrelas e astro a iluminarem constantemente o meu caminho.

A todos os meus amigos, pelas incontáveis manifestações de carinho e apoio, fundamentais para que mantivesse firme o desejo de êxito.

## RESUMO

Este estudo buscou investigar o que e como era ensinado em Língua Portuguesa em turmas de 2º e 3º anos do Ensino Fundamental de escolas da rede pública municipal de Pesqueira, cidade situada na região Agreste do estado de Pernambuco. Como estratégias metodológicas, realizamos entrevistas em grupo com seis professoras de duas escolas pertencentes àquela rede de ensino e observamos dez aulas de duas dessas professoras, uma de segundo e outra de terceiro ano, que lecionavam em uma dessas escolas. Além das observações, realizamos entrevistas com as docentes após algumas das aulas observadas. Os dados relativos às entrevistas em grupo indicaram que, em geral, parecia não haver diferença significativa, tanto entre escolas quanto entre as turmas de segundo e de terceiro anos, em relação ao que ensinavam as professoras e quanto a como acontecia esse ensino. Além disso, percebemos que o ensino da leitura parecia ser a preocupação primeira das professoras de ambas escolas e turmas. A análise dos dados concernentes às observações e entrevistas individuais apontou que, na turma de segundo ano, em relação ao eixo análise linguística, houve exploração de habilidades desse eixo em todas as aulas observadas, sendo as habilidades voltadas à alfabetização inicial as mais exploradas. No eixo leitura, a habilidade que se destacou, pela frequência de ocorrências, foi a escuta de textos lidos pela professora e, apesar de ter havido atividades voltadas à compreensão desses textos, essas atividades foram, em sua maioria, realizadas oralmente. Os dados revelaram, ainda, uma quase ausência de atividades de produção textual e que, nas sequências observadas, a oralidade não foi tomada como objeto de ensino. Em relação à turma de terceiro ano, o eixo análise linguística, assim como ocorreu na turma de segundo ano, foi o que teve a maior frequência de exploração de habilidades, porém com certo equilíbrio entre as habilidades voltadas à alfabetização inicial e as relativas à consolidação da alfabetização. A escuta de textos lidos pela professora, assim como ocorreu na turma de segundo ano, foi a habilidade mais explorada do eixo leitura, entretanto, nessa turma, as atividades escritas relacionadas aos textos foram mais frequentes. Os dados relativos à produção textual e ao ensino da oralidade foram semelhantes aos da turma de segundo ano. Foram encontrados, ainda, indícios de que as avaliações em larga escala pareciam influenciar, em certa medida, tanto a escolha dos conteúdos quanto as estratégias de ensino utilizadas pela professora da turma de terceiro ano. A análise dos dados apontou que havia um trabalho que possibilitava aos alunos, tanto da turma de segundo, quanto da de terceiro, desenvolverem habilidades que permitissem a consolidação da alfabetização, mas essas habilidades eram apenas parcialmente contempladas, tendo em vista o investimento na alfabetização inicial e/ou em outras habilidades

**PALAVRAS-CHAVE:** Alfabetização. Práticas de ensino. Leitura. Escrita.

## ABSTRACT

This study sought to know what and how was taught in Portuguese Language in 2nd and 3rd grade classes of elementary school of municipal schools in Pesqueira, town located in the Agreste region of the State of Pernambuco. As methodological strategies, we interviewed a group of six teachers from two schools and observed ten classes of two of the teachers, one of the second grade and the other of the third grade, that taught in one of those schools. In addition to the observations, we interviewed the teachers after some of the observed classes. The data related to the group interview indicated that it appeared to have no significant differences between both schools nor the classes of the second or third year, concerning what was being taught and how it was done. Furthermore, we realized that the reading teaching seemed to be the first concern of the teachers of both schools and classes. The data analysis concerning the observations and individual interviews pointed that, in the second year class, relating to the linguistic analysis axis, there was development of skills from this axis in all the observed classes, and the skills focused on initial literacy were the most developed. In reading axis, the skill that stood out, by the frequency of occurrences, was the listening of texts read by the teacher, and, although there were activities focused on the comprehension of these texts, they were, mostly, made orally. The data also showed an almost absence of activities of textual production, and, in the observed sequences, the orality was not taken as teaching object. In relation to the third year class, the linguistic analysis axis, as well as in the second year class, was what had the most frequent development of skills, but with more balance between the skills focused on initial literacy and the ones focused on literacy consolidation. The listening of texts read by the teacher, as well as in the second year class, was the most developed skill in the reading axis, however, in this class, the written activities related to the texts were more frequent. The data related to the textual production and the orality teaching were similar to the second year class. Furthermore, evidences that the large-scale evaluations seemed to influence, in a certain way, both the choice of the contents as the teaching strategies used by the teacher of this class were found. The data analysis pointed that there was a work that made possible to the students, both second and third year classes, to develop skills that enable the literacy consolidation, but these skills were only partly contemplated.

**KEYWORDS:** Literacy. Teaching practices. Reading. Writing.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1:</b> Atividade proposta na primeira sequência observada na turma de 2º ano .....	99
<b>Figura 2:</b> Atividade proposta na quarta sequência observada na turma de 2º ano .....	102
<b>Figura 3:</b> Texto base utilizado pela professora da turma de 2º ano .....	104
<b>Figura 4:</b> Jogo utilizado na sétima sequência observada na turma de 2º ano .....	105
<b>Figura 5:</b> Texto lido pela professora e atividade proposta na turma de 2º ano .....	113
<b>Figura 6:</b> Texto lido pela professora na terceira sequência observada na turma de 2º ano .....	118
<b>Figura 7:</b> Atividade proposta na terceira sequência observada, após a leitura do texto pela professora da turma de 2º ano .....	118
<b>Figura 8:</b> Reprodução do texto lido pela professora da turma de 2º ano .....	120
<b>Figura 9:</b> Reprodução do texto utilizado na atividade de pontuação proposta pela professora da turma de 3º ano .....	140
<b>Figura 10:</b> Atividade de classificação de palavras proposta na 2ª aula observada, na turma de 3º ano .....	143
<b>Figura 11:</b> Atividade de inferência de informações proposta na 9ª aula observada, na turma de 3º ano .....	146
<b>Figura 12:</b> Texto lido pelos alunos, individualmente, na 5ª aula observada, na turma de 3º ano .....	149
<b>Figura 13:</b> Atividade que envolvia habilidades do eixo leitura, proposta na 7ª aula observada, na turma de 3º ano .....	151
<b>Figura 14:</b> Atividade proposta na 9ª aula observada, na turma de 3º ano .....	152
<b>Figura 15:</b> Questão que trata de identificação do tema do texto, proposta na 10ª aula observada, na turma de 3º ano .....	155
<b>Gráfico 1</b> – Frequência de exploração dos eixos do ensino de Língua Portuguesa na turma de 2º ano .....	90
<b>Gráfico 2</b> – Frequência de exploração de habilidades dos eixos leitura, produção textual e análise linguística em cada sequência observada na turma de 2º ano .....	92
<b>Gráfico 3</b> – Total de ocorrências de exploração de habilidades do eixo análise linguística na turma de 2º ano .....	95
<b>Gráfico 4</b> – Habilidades exploradas no eixo leitura na turma de 2º ano .....	112
<b>Gráfico 5</b> – Frequência de exploração dos eixos do ensino da Língua Portuguesa, na turma de 3º ano .....	133
<b>Gráfico 6</b> – Frequência de exploração de habilidades dos eixos do ensino da Língua Portuguesa em cada sequência observada, na turma de 3º ano .....	135
<b>Gráfico 7</b> – Frequência de exploração de habilidades do eixo análise linguística, na turma de 3º ano .....	137
<b>Gráfico 8</b> – Frequência de exploração de habilidades do eixo leitura, na turma de 3º ano .....	145
<b>Quadro 1</b> – Competências a serem introduzidas, aprofundadas e consolidadas nos três anos do ciclo de alfabetização, no eixo leitura, segundo o PNAIC .....	29
<b>Quadro 2</b> – Competências a serem introduzidas, aprofundadas e consolidadas nos três anos do ciclo de alfabetização, no eixo produção de textos, segundo o PNAIC .....	30
<b>Quadro 3</b> – Competências a serem introduzidas, aprofundadas e consolidadas nos três anos do ciclo de alfabetização, no eixo análise linguística voltada para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, segundo o PNAIC .....	31
<b>Quadro 4</b> – Perfil das professoras participantes das entrevistas em grupo .....	59
<b>Quadro 5</b> – Frequência de habilidades dos eixos leitura, produção textual e análise linguística exploradas em cada sequência observada na turma de 2º ano .....	91



<b>Quadro 6</b> – Habilidades exploradas no eixo análise linguística, na turma de 2º ano .....	94
<b>Quadro 7</b> – Habilidades exploradas no eixo leitura, na turma de 2º ano .....	111
<b>Quadro 8</b> – Habilidades exploradas no eixo produção textual, na turma de 2º ano .....	123
<b>Quadro 9</b> – Frequência de exploração de habilidades dos eixos do ensino da Língua Portuguesa em cada sequência observada, na turma de 3º ano.....	134
<b>Quadro 10</b> – Habilidades exploradas no eixo análise linguística, na turma de 3º ano ..	136
<b>Quadro 11</b> – Habilidades exploradas no eixo leitura, na turma de 3º ano .....	144
<b>Quadro 12</b> – Habilidade explorada no eixo produção textual, na turma de 3º ano .....	158

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	10
2. REFERENCIAL TEÓRICO .....	14
2.1 Alfabetização: algumas reflexões introdutórias .....	14
2.2 A alfabetização inicial: compreensão da natureza e do funcionamento da escrita alfabética .....	19
2.2.1 Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética: o percurso evolutivo descrito pela teoria da psicogênese .....	21
2.3 A consolidação da alfabetização: ler e escrever textos com autonomia .....	26
2.3.1 Metas para o ciclo de alfabetização .....	27
2.3.2 Consolidação das correspondências letra-som, domínio de diferentes estruturas silábicas e reconhecimento de palavras .....	33
2.3.3 O ensino e a aprendizagem da ortografia: necessidade e vantagens de ensinar a norma ortográfica .....	39
2.3.4 Pesquisas que tratam de temas relacionados às práticas de ensino de leitura e escrita nos 2º e 3º anos do ciclo de alfabetização .....	43
3. METODOLOGIA .....	54
3.1 Delimitação do campo de pesquisa .....	54
3.2 Caracterização das escolas .....	56
3.3 Caracterização das participantes da pesquisa.....	57
3.4 Procedimentos para produção de dados .....	60
3.4.1 As entrevistas em grupo .....	60
3.4.2 A observação participante e entrevistas sobre observações.....	62
3.5 Instrumento de análise dos dados .....	64
4. O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA NOS 2º E 3º ANOS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS ENTREVISTAS EM GRUPO .....	66
4.1 Que conteúdos eram ensinados? .....	66
4.2 Como os conteúdos ensinados eram definidos? .....	72
4.3 Que práticas eram desenvolvidas pelas professoras para ensinar os conteúdos? .	74
4.4 Que fontes eram utilizadas para a elaboração de atividades? .....	81
4.5 Como a heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes era tratada? .....	82
4.6 Qual a contribuição do PNAIC para as práticas de ensino das professoras? .....	85
5. ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE ENSINO DESENVOLVIDAS PELAS PROFESSORAS: O QUÊ E COMO ELAS ENSINAVAM .....	88
5.1 Práticas de ensino desenvolvidas pela professora de 2º ano .....	88
5.1.1 Caracterização da sala de aula e da rotina da turma .....	88
5.1.2 Frequência dos eixos de ensino da área de Língua Portuguesa nas aulas observadas .....	90
5.1.3 Habilidades do eixo análise linguística exploradas em cada aula .....	94
5.1.3.1 Escrever palavras individualmente .....	97
5.1.3.2 Ler palavras oralmente e silenciosamente .....	98
5.1.3.3 Escrever palavras coletivamente com ajuda de escriba .....	100
5.1.3.4 Ordenar sílabas para formar palavras e segmentar palavras em sílabas.....	101
5.1.3.5 Identificar semelhanças sonoras em palavras .....	104
5.1.3.6 Escrever frases individualmente .....	107
5.1.3.7 Explorar estruturas silábicas não canônicas .....	109
5.1.4 Habilidades do eixo leitura de textos exploradas em cada aula .....	111

5.1.4.1 Escutar leitura de texto realizada pela professora .....	113
5.1.4.2 Elaborar previsões em textos lidos pela professora .....	114
5.1.4.3 Ativar conhecimentos prévios em textos lidos pela professora .....	115
5.1.4.4 Localizar informações explícitas em textos lidos pela professora ...	117
5.1.4.5 Ler texto silenciosamente .....	119
5.1.4.6 Realizar inferências em textos lidos pela professora .....	120
5.1.4.7 Ler texto oralmente .....	122
5.1.5 Habilidades do eixo produção de textos exploradas em cada aula .....	123
5.1.5.1 Planejar, produzir e revisar texto coletivamente, com ajuda de escriba .....	123
5.1.6 Como a professora abordava a questão da heterogeneidade de níveis conhecimentos dos alunos?.....	127
5.1.7 Síntese da análise das práticas de ensino desenvolvidas pela professora da turma de segundo ano .....	129
5.2. Práticas de ensino desenvolvidas pela professora de 3º ano .....	131
5.2.1 Caracterização da sala de aula e da rotina da turma .....	131
5.2.2. Frequência dos eixos da área de Língua Portuguesa nas aulas observadas.....	132
5.2.3 Habilidades do eixo análise linguística exploradas em cada aula .....	135
5.2.3.1 Contar letras em palavras, identificar semelhança sonora em início de palavras, ler palavras oralmente, escrever palavras individualmente e escrever palavras coletivamente com ajuda de escriba .....	137
5.2.3.2 Escrever frases individualmente, ler frases oralmente e usar sinais de pontuação .....	139
5.2.3.3 Classificar palavras quanto à classe gramatical .....	142
5.2.4 Habilidades do eixo leitura exploradas em cada aula .....	144
5.2.4.1 Ler texto silenciosamente, ler texto coletivamente e escutar leitura de texto realizada pela professora .....	146
5.2.4.2 Ler de texto oralmente .....	149
5.2.4.3 Identificar informações explícitas em textos lidos silenciosamente, identificar informações explícitas em textos lidos pela professora, realizar inferências em texto lido silenciosamente e realizar inferências em textos lidos pela professora .....	150
5.2.4.4 Identificar características do texto lido pela professora .....	152
5.2.4.5 Identificar tema de texto lido silenciosamente .....	154
5.2.5 Habilidade do eixo produção explorada .....	158
5.2.5.1 Produzir texto coletivamente, com ajuda de escriba .....	159
5.2.6 Como a professora abordava a questão da heterogeneidade de níveis conhecimentos dos alunos? .....	160
5.2.7 Síntese da análise das práticas da professora da turma de terceiro ano .....	161
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	163
REFERÊNCIAS.....	167
ANEXO: ROTEIRO DE ENTREVISTA .....	171

## 1. INTRODUÇÃO

Em boletim divulgado em 2003, que apresentou a análise de uma série do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb, compreendida entre o período de 1995 e 2001, no qual foi escalonado o desempenho dos estudantes brasileiros em cinco estágios de competência (muito crítico, crítico, intermediário, adequado e avançado), no que se refere aos indicadores de proficiência dos alunos da 8ª série (9ª ano) do Ensino Fundamental, o Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP, demonstrou que, em Língua Portuguesa, apenas 10,29% dos estudantes conseguiram atingir o estágio adequado e 0,06% o estágio avançado da escala. Os outros estudantes estavam distribuídos entre os estágios muito crítico (4,86%), crítico (20,08%) e intermediário (64,76%) (BRASIL, 2003). Salientamos que, nesse último estágio, estavam os estudantes que, apesar de terem desenvolvido algumas habilidades de leitura, não apresentaram as competências compatíveis com as da série em que se encontravam.

A partir dos dados apresentados nessa série, percebemos o quanto é preocupante a situação, visto que quase 90% dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental encontravam-se abaixo do nível adequado e, portanto, não demonstravam habilidade de leitura adequada.

A situação não parece ser muito diferente quando se trata dos estudantes que se encontram no final do ciclo de alfabetização, etapa em que as competências básicas de leitura e escrita já deveriam estar consolidadas. Assim, o fato é que muitos alunos concluem essa etapa sem conseguirem o desenvolvimento adequado das habilidades necessárias à leitura e à escrita autônomas.

Confirmando essa realidade, os dados relativos ao resultado da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) 2014, que verifica o nível de proficiência das crianças do Brasil em leitura, escrita e Matemática, evidenciaram que, em relação à leitura, 22% dos estudantes do 3º ano se encontravam no nível 1 da escala<sup>1</sup> de proficiência. Nesse nível, o mais elementar da escala, se enquadram os alunos capazes apenas de ler palavras. Ou seja, aqueles que ainda não

---

<sup>1</sup> A escala de proficiência em leitura adotada na ANA é composta de 4 níveis de proficiência. Os alunos que se enquadram a partir do nível 2 são considerados com o mínimo de proficiência em leitura. Em relação à escrita, essa escala vai até o nível 5, sendo considerados com nível mínimo os estudantes que se enquadram a partir do nível 4.

são capazes de ler e compreender textos, não apresentando, portanto, o nível mínimo de proficiência em leitura considerado adequado na referida escala.

Em relação à escrita, 35% dos alunos estavam nos níveis 1, 2 e 3 da escala, que vai até o nível 5. Saliente-se que os estudantes que se enquadram a partir do nível 4 é que são considerados como tendo a proficiência mínima em escrita. Ou seja, mais de 1/3 dos alunos do 3º ano de escolas públicas do país não apresentavam adequada proficiência em escrita nessa etapa da escolarização.

No Nordeste, os números mostram uma situação ainda mais preocupante: no primeiro nível de proficiência em leitura, estão 36% dos estudantes; em relação à escrita, esse percentual sobe para 53%, quando somados os percentuais dos níveis 1, 2 e 3.

Como podemos observar, essas avaliações, realizadas com o intuito de diagnosticar a situação dos alunos brasileiros em leitura e escrita, confirmam que ainda há considerável número de estudantes que concluem o ciclo de alfabetização, mas não dominam efetivamente as habilidades de ler e escrever, o que pode ser um indício da origem das dificuldades encontradas pelos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, no que concerne à leitura e à escrita.

Como percebemos, a suspeita de muitos educadores sobre a situação do ensino da língua materna, como um todo, e da leitura e da escrita, em particular, parece ser confirmada pelas avaliações nacionais realizadas nos últimos anos, que mostram um quadro ainda muito aquém do que se pode considerar como ideal.

É nesse contexto que temos observado, na condição de técnico em assuntos educacionais, o desempenho dos candidatos na prova de Língua Portuguesa, nos exames de seleção para ingresso nos cursos de Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco - *campus* Pesqueira. São candidatos que, para ingressarem nessa modalidade de ensino, precisam ter concluído o Ensino Fundamental.

A partir dessas observações, constatamos que significativo percentual dos pretendentes a uma vaga naquela instituição não tem conseguido alcançar nota igual ou superior à metade da nota máxima possível para aquela prova. Esse fato pode indicar que existe um *déficit* de aprendizagem no Ensino Fundamental, na disciplina Língua Portuguesa, sobretudo no que concerne à leitura e compreensão de textos, já que a maior parte das

questões da prova do vestibular está baseada em textos, extraídos de jornais e revistas de grande circulação ou de obras de autores consagrados.

Considerando que a gênese das dificuldades de domínio efetivo da escrita e da leitura pode estar no período em que deveria ser consolidada a alfabetização, sentimos a necessidade de investigar práticas de ensino da Língua Portuguesa, especialmente o que e como ensinam os professores de 2º e 3º do Ensino Fundamental.

Isso porque, como destaca Batista (2011), pesquisas que avaliam o aprendizado dos estudantes brasileiros indicam que um desafio central do ensino da Língua Portuguesa está na consolidação da alfabetização, porque, tendo levado os alunos a dominar o princípio alfabético e as principais correspondências entre grafemas e fonemas, teríamos dificuldades para levá-los ao desenvolvimento da compreensão em leitura e da produção de textos.

Afirma, ainda, esse autor, que, para que vençamos esse desafio e mudemos o atual contexto, é necessário que conheçamos as práticas curriculares das escolas brasileiras após a alfabetização inicial. Nesse sentido, para que conheçamos as práticas curriculares que ocorrem nas escolas do país, faz-se necessário que sejam realizadas pesquisas não apenas nos grandes centros, mas, também, no interior do país, sobretudo naquelas regiões em que não se costumam desenvolverem-se tais pesquisas. Apenas assim teremos um quadro mais aproximado do que ocorre no país como um todo, pois, caso contrário, poderemos ter um retrato parcial pelo fato de apenas existirem pesquisas em grandes centros.

Quando nos propomos a investigar as práticas de alfabetização em escolas públicas, temos consciência de que qualquer investigação científica não se inicia e tampouco termina nela mesma. Sendo assim, no capítulo 2 deste projeto, comentaremos algumas pesquisas que tenham relação com o tema que nos propomos discutir, encontradas a partir do levantamento feito nos anais das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação- ANPEd e no Banco de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco.

Assim, considerando os objetivos da pesquisa, entendemos que seria apropriado organizar o trabalho como se segue: no que diz respeito ao quadro teórico, discutiremos, no Capítulo 2, o ciclo de alfabetização, contemplando a alfabetização inicial e sua consolidação e, conforme apontamos anteriormente, trataremos de algumas pesquisas relativas ao tema ou

que com ele tenham relação. No que concerne à metodologia, no capítulo 3, comentaremos sobre a nossa escolha pela abordagem qualitativa; apresentaremos os procedimentos para produção e registro de dados e, por fim, comentaremos a proposta da análise de conteúdo como instrumento de tratamento dos dados. No capítulo 4, apresentaremos a análise dos dados referentes às entrevistas em grupo e, no capítulo 5, as análises dos dados obtidos nas entrevistas individuais e observações. Por fim apresentaremos as considerações finais, em que retomaremos o objeto de estudo realinhando algumas reflexões sobre o problema proposto, assim como apontaremos algumas possibilidades de estudos que possam vir a contribuir para ampliar compreensão sobre o objeto deste estudo.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1. Alfabetização: algumas reflexões introdutórias

No Brasil, até a década de 1980, o debate sobre a aquisição da escrita e da leitura estava restrito, basicamente, à questão dos métodos, e esse debate girava em torno de qual seria o método mais eficaz a ser utilizado para alfabetizar as crianças. Nesse contexto, o paradigma que prevalecia era o empirista-associacionista, cujas prescrições eram voltadas para o desenvolvimento das habilidades perceptivo-motoras, supostamente necessárias ao aprendizado da leitura e da escrita.

Dois grupos de métodos, os métodos sintéticos e os métodos analíticos, procuravam tomar para si a prerrogativa de ser a solução para os problemas da alfabetização que assolavam o país e tentavam explicar a ineficiência das escolas em fazer com que as crianças aprendessem a ler e a escrever.

Ao comentar sobre esses métodos, Morais (2012, p. 27) afirma que “[...] apesar das diferenças que aparentam, têm uma única e comum teoria de conhecimento subjacente: a visão empirista/associacionista da aprendizagem.” Essa teoria concebe o aprendiz como aquele sujeito que recebe as informações externas, já prontas, cabendo-lhe repetir e memorizar para adquirir esses novos conhecimentos. Portanto, de acordo com essa visão, acumular as informações recebidas é sinônimo de aprendizagem.

Para esses métodos, hoje conhecidos como “tradicionais”, a escrita é considerada tão somente um “[...] código de transcrição gráfica das unidades sonoras” (FERREIRO, 2001, p.10). Sendo assim, subjacente a essa concepção está a ideia de que bastaria o aprendiz memorizar e substituir pelas letras correspondentes os fonemas que já existiriam em sua mente, que teria como resultado o aprendizado da leitura. Dito de outra maneira, a capacidade de memorização das associações entre as letras e os sons que elas representam seria suficiente para fazer com que o aprendiz pudesse vir a ler.

O grupo de métodos sintéticos que, segundo Morais (2012), ainda têm influenciado muito a prática da alfabetização nas escolas brasileiras, parte do princípio de que é “aprendendo” as unidades menores da língua (as letras, as sílabas ou os fonemas), para depois



juntá-las, que o aprendiz vai poder “codificar” e “decodificar” unidades maiores, como palavras, frases e histórias.

Nesse grupo, temos o método alfabético, cuja crença subjacente é a que o aprendiz já compreenderia que os sons podem ser substituídos pelas letras, e que, depois de memorizar os nomes dessas letras e juntá-las, “[...] ele poderia ler sílabas. Depois de aprender a ler muitas sílabas, o principiante veria que, juntas, elas formariam palavras e... um dia ele leria textos” (MORAIS, 2012, p.29). Como podemos perceber, esse método toma como unidade fundamental a letra, sendo, portanto, a partir da memorização dela, desencadeado o processo da alfabetização.

O método silábico, para o qual a sílaba representa a unidade fundamental, também faz parte do grupo dos métodos sintéticos e conserva a mesma lógica do método alfabético, com a diferença de que, além de estar subjacente a ideia de que o aprendiz entende que as letras substituem sons, estaria, também, a crença de que ele compreenderia que podem ser lidas palavras escritas com apenas duas letras. Nesse caso, o aprendiz decora as sílabas para juntá-las e ler palavras, e, assim, como no método comentado anteriormente, um dia poderia vir a ler textos (MORAIS, 2012).

O terceiro método desse grupo é o método fônico, cuja unidade é o fonema, e por trás do qual, para Moraes (2012, p. 29), “[...] está a crença de que os fonemas existiriam como unidades na mente do aprendiz.” Nesse caso, já que os nomes das letras não equivalem ao som que elas assumem, o aprendiz deveria treinar a pronúncia dos fonemas e memorizar as letras a eles equivalentes, realizando as correspondências grafema-fonema, resultando, desse processo, a leitura de palavras.

Os métodos analíticos, por sua vez, partem da ideia de que, ao analisar unidades maiores e mais significativas, como palavras, frases e histórias, o aprendiz poderia, através dessa análise, decompô-las em unidades menores. Nesse grupo de métodos, encontra-se o método de palavração, que consiste em o aprendiz identificar e copiar, durante um período longo, um repertório de palavras para, depois, decompô-las em sílabas e estas em letras ou fonemas. Também, nesse grupo, encontra-se o método de sentencição, que difere do anterior porque, ao invés de palavras, o aprendiz parte da memorização de sentenças completas. O outro método desse grupo é o global, em que a criança parte de narrativas escritas

especificamente para alfabetizar e, em seguida, as frases dessas narrativas são trabalhadas, depois as sílabas e os fonemas de algumas palavras selecionadas (MORAIS, 2012).

A junção das duas correntes, a que partia dos elementos constitutivos menores (sintéticos) com a que partia dos elementos constitutivos maiores (analíticos), deu origem a uma terceira possibilidade, o chamado método analítico-sintético, ou vice-versa. Nesse método o aprendiz é levado a explorar, de forma simultânea, o todo e as partes que o compõem. Entretanto, mesmo com a adoção desse método, o paradigma empirista-associacionista permanecia e, conseqüentemente, a concepção da escrita como um código de transcrição se mantinha inabalável, assim como a maneira como se pensava ensinar esse suposto código às crianças.

Como podemos perceber, nos métodos tradicionais de alfabetização, o aluno é concebido como ser incapaz de refletir sobre a linguagem, um recipiente no qual se deposita o conhecimento e que “[...] concebe as unidades internas das palavras tal como fazem os adultos já alfabetizados” (MORAIS, 2012, p.30). É interessante notar, também, que, no ponto central de tais métodos, está o “como ensinar”. Ou seja, o processo de ensino ocupa todo o espaço de discussão, sendo, portanto, a aprendizagem concebida como mera consequência desse processo. Nesse, os conhecimentos prévios infantis são desconsiderados, sendo mais importantes as habilidades de percepção, que, neste caso, deveriam ser treinadas. A aprendizagem, portanto, resume-se a uma acumulação de informações vindas de fontes exteriores e a escrita passa a ser tão somente um código de transcrição da língua oral (FERREIRO, 1995; MORAIS, 2012).

Principalmente a partir do início dos anos 1980, segundo Mortatti (2010), o ensino inicial da leitura e da escrita passou a ser questionado, sistematicamente, pois a maioria da população pobre do país encontrava-se nessa etapa da escolarização e, comumente, fracassava. Era, portanto, necessário que ações públicas fossem implementadas para reverter o quadro. Foi a partir dessa necessidade que, segundo essa autora, pesquisadores brasileiros passaram a buscar modelos teóricos que pudessem explicar os problemas da alfabetização que o país enfrentava.

Nesse contexto, passou a se estabelecer como modelo predominante de explicação do processo de alfabetização a corrente teórica proveniente das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), que teve como resultado um novo modelo conceitual, cujo ponto

central está no percurso evolutivo pelo qual passa a criança na aquisição da escrita e se presta a explicar como se aprende a ler e escrever.

Essa mudança conceitual, questionando as concepções sobre a alfabetização até então em voga, ao desviar o foco de como se ensina para como se aprende, “[...] gerou um sério impasse entre a possibilidade do *ensino* da leitura e escrita (e sua metodização) e a ênfase na maneira como a criança *aprende* a ler e a escrever, ou seja, como a criança *se* alfabetiza” (MORTATTI, 2010, p. 332, grifos da autora).

Entretanto, afirma Mortatti (2010, p. 332) que essa teoria “[...] não pode e não pretende ser nem um novo método de ensino nem, portanto, comporta uma nova didática (teoria do ensino) da leitura e escrita.” Para essa autora, do ponto de vista histórico, em decorrência desse modelo teórico, desencadeou-se, no campo do ensino inicial da leitura e da escrita, um processo de “desmetodização da alfabetização.”

Nesse mesmo sentido, Soares (2004) comenta que a mudança de paradigma que provocou a compreensão de que a criança percorre uma trajetória rumo à compreensão da língua escrita é uma contribuição incontestável. Todavia, destaca que é necessário “[...] reconhecer que ela conduziu a alguns equívocos e falsas inferências, que podem explicar a *desinvenção* da alfabetização”, isto porque, “[...] privilegiando a faceta psicológica da alfabetização, obscureceu-se a sua faceta linguística – fonética e fonológica” (p.11). Além disso, inferiu-se, falsamente, que o paradigma psicogenético seria incompatível com a proposta de métodos de alfabetização.

Soares (2004) explica, ainda, que, devido ao fato de os problemas de aprendizagem de leitura e escrita terem sido relacionados aos problemas metodológicos dos paradigmas ditos tradicionais, o conceito de método passou a ser visto negativamente, já que esse termo ficou associado aos métodos sintéticos, analíticos e analítico-sintéticos, “[...] como se esses tipos esgotassem todas as alternativas metodológicas para a aprendizagem da leitura e da escrita” (p.11).

Além disso, comenta Soares (2004), que, com a equivocada compreensão de que apenas através do contato intenso com textos escritos utilizados nas práticas sociais a criança se alfabetizaria, o letramento frequentemente acabou por prevalecer sobre a alfabetização.

No contexto brasileiro, os conceitos de letramento e alfabetização, segundo Soares (2004), se mesclam, isto devido às progressivas ampliações do conceito de alfabetização, ocorridas ao longo das décadas, evidenciadas nos censos demográficos. Até os anos de 1940, por exemplo, alfabetizado era aquele capaz de assinar o próprio nome, conceito ampliado a partir dos anos 1950, para “[...] aquele capaz de ler e escrever um bilhete simples, ou seja, capaz de não só saber ler e escrever, mas de já exercer uma prática de leitura e escrita, ainda que bastante trivial” (p.7). Atualmente, o critério utilizado é o de anos de escolarização, do qual se pode inferir que, depois de ter sido submetido a alguns anos de escolarização, o indivíduo seria capaz de ler e escrever, assim como de fazer uso dessas habilidades (SOARES, 2004).

Como podemos perceber, há, portanto, uma progressiva ampliação do conceito de alfabetização, que, cada vez mais, o aproxima do conceito de letramento, este entendido como “[...] o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais” (SOARES, 2004b, p. 97).

Entretanto, Soares (2004b) afirma não ser conveniente a perda de especificidade da alfabetização e do letramento, pois são processos distintos e que, portanto, necessitam de metodologias de ensino específicas. É importante ressaltar, entretanto, que, mesmo considerando a necessidade de diferenciar as especificidades dos dois fenômenos, essa autora não defende a dissociação entre eles. Pelo contrário, reconhece que são interdependentes, já que

[...] 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 (SOARES, 2004b, p.97).

Assim, considerando o conceito mais amplo de estar alfabetizado, que significa não apenas ser capaz de compreender como funciona o sistema de escrita alfabética e de ler e escrever palavras, mas, também, ser capaz de ler e produzir textos com autonomia, e considerando, ainda, a interdependência entre alfabetização e letramento, é necessário levar em conta, também, a importância que assume o processo de consolidação da alfabetização para a formação de indivíduos, de fato, alfabetizados e letrados.

Portanto, partindo do entendimento de Batista (2011), que considera que é possível distinguir duas grandes etapas no interior do processo de alfabetização, segundo certa tradição escolar (a alfabetização inicial e a consolidação da alfabetização), discutiremos, na sequência deste capítulo, essas duas etapas que compõem o ciclo de alfabetização.

## **2.2 A alfabetização inicial: compreensão da natureza e do funcionamento da escrita alfabética**

Os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) sobre a psicogênese da escrita, conforme comentamos anteriormente, trouxeram grandes contribuições para o entendimento de como se processa o aprendizado da escrita, a partir da perspectiva daquele que aprende, resultando em uma teoria que explica esse fenômeno. A essa teoria, de agora em diante, chamaremos, assim como Morais (2012), de “teoria da psicogênese” ou “psicogênese da escrita”.

Segundo a teoria da psicogênese, podemos conceber a escrita de duas maneiras bastante diferentes: “como uma **representação** da linguagem ou como um *código de transcrição* gráfica das unidades sonoras” (FERREIRO, 2001, p.10 grifo da autora). A diferença que envolve essas duas formas de se conceber a escrita, segundo essa autora, está no fato de, enquanto na codificação os elementos e as relações já estariam predeterminados, na criação de uma representação os elementos e as relações não estão predeterminados.

Essa distinção permite-nos compreender melhor as implicações pedagógicas de se conceber a escrita como um código ou como uma representação da linguagem. Se, por um lado, um código pode ser criado a partir dos elementos preexistentes, e, portanto, pode ser memorizado, por outro, a construção de uma forma de representação configura-se como um processo histórico de longa duração (FERREIRO, 2001) e, no caso da escrita alfabética, é necessário que o aprendiz aproprie-se de um sistema e não de um código.

Conceber a escrita como código teria como consequências pedagógicas levar o aluno a memorizar as formas gráficas que representam os sons, podendo, a partir daí, substituir esses sons pelas letras equivalentes, e vice-versa, “codificando” e “decodificando” as palavras, passando, através do treinamento, a ser capaz de fazer o mesmo com frases e textos. Ou seja, nessa perspectiva, o aprendizado seria um processo absolutamente mecânico. Como consequência, as práticas de ensino pautadas em tal concepção estariam voltadas para o

exercício da discriminação entre os sistemas visual e o sonoro e memorização de suas correspondências.

Quando se concebe a escrita como um sistema de representação, entende-se a sua invenção como “[...] um processo histórico de construção de um sistema de representação, não um processo de codificação” (FERREIRO, 2001, p. 12). Sendo assim, mesmo já tendo sido construído esse sistema de representação, ele não poderia ser aprendido com um código, pois, como destaca essa autora, “[...] no início da escolarização a criança enfrenta dificuldades conceituais semelhantes à da construção do sistema e tem de reinventar esse sistema” (p.12). Nesse sentido, para dominar esse sistema, o qual denominaremos, de agora em diante, de Sistema de Escrita Alfabética (MORAIS, 2012), o alfabetizando terá de fazer um percurso que não poderá ser realizado de forma precipitada, uma vez que terá de refazer a trajetória dessa construção, para poder entender o seu funcionamento. Nesse caso, a aprendizagem “[...] se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual” (FERREIRO, 2001, p.16).

Segundo Ferreiro (1985), para compreender e poder usar o Sistema de Escrita Alfabética como alguém já alfabetizado, o principiante necessitará encontrar as respostas para duas questões: o que as letras representam e como elas funcionam para criar essas representações. Isso porque, em um momento inicial, desconhece que as letras representam a pauta sonora das palavras e, no máximo, percebe que, para escrever palavras diferentes, é necessário variar as letras, sua quantidade ou a ordem em que elas se apresentam.

Assim, o aprendiz percorre, segundo a teoria da psicogênese, etapas em que necessitará compreender os aspectos conceituais do sistema de escrita alfabética, acima mencionados. Além disso, esse aprendiz precisará dominar aspectos convencionais da escrita, que são aqueles que dizem respeito ao que é estabelecido socialmente, como, por exemplo, que a língua que utilizamos para escrever usa o alfabeto latino, que devemos escrever em determinadas direções, e não em outras, que utilizamos espaçamento para separar palavras, que apenas podemos escrever com letras que foram escolhidas para substituírem determinados sons etc. (MORAIS, 2012).

Entretanto, esse autor acredita que o aluno pode ser ajudado a descobrir e compreender esses aspectos, desde que haja clareza, por parte do professor, sobre que propriedades do

sistema de escrita alfabética o seu aluno precisa reconstruir para se tornar alfabetizado. Essas propriedades seriam:

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 em sua identidade (p, q, b, d), embora uma letra assuma 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, 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.” (MORAIS, 2012, p.51)

Não podemos desconsiderar, porém, que ajudar o aprendiz a compreender as propriedades acima não significa transmitir informações, pois, como se trata da apropriação de um sistema, trata-se, por conseguinte, de um processo longo que “[...] pressupõe um percurso evolutivo, de construção, no qual a atividade do aprendiz é o que gera, gradualmente, novos conhecimentos rumo à hipótese alfabética” (MORAIS, 2012, p. 52).

Como é possível perceber, para compreender como funciona o sistema de escrita alfabética, a criança depara-se com problemas que deve resolver, e os resolve através das hipóteses que elabora no decorrer de um percurso evolutivo e, a partir dessas hipóteses, constrói outras que dão melhor resposta a suas indagações, e assim, sucessivamente, até chegar à hipótese alfabética.

### **2.2.1 Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética: o percurso evolutivo descrito pela teoria da psicogênese**

No percurso evolutivo que culmina com a compreensão do funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), podemos perceber quatro

grandes níveis<sup>2</sup>. É no interior desses níveis que a criança constrói hipóteses para resolver as questões relativas ao aspecto conceitual do sistema de escrita alfabética, ou seja, sobre o que a escrita representa e como cria representações<sup>3</sup> (MORAIS, 2012).

O primeiro desses níveis ou etapas é o pré-silábico, o qual Morais (2012) assim define:

Aquilo que chamamos de fase ou etapa pré-silábica constitui, na realidade, um longo período, no qual, para a pergunta **o quê**, as variadas respostas que a criança vai elaborando têm em comum um desconhecimento: ela ainda não descobriu que a escrita nota ou registra no papel a pauta sonora, isto é, a sequência de pedaços sonoros das palavras que falamos. (MORAIS, 2012, p. 54, grifo do autor).

Desse modo, uma característica interessante, presente nesse nível, é a de ser comum que a criança escreva nomes de objetos grandes com uma maior quantidade de letras e os dos menores com poucas letras, ou seja, a criança faz uma relação da escrita com as características físicas ou funcionais do objeto, o que, no Brasil, recebe o nome de “realismo nominal” (CARRAHER; REGO, 1981).

Apesar de desconhecer que a escrita nota os segmentos sonoros das palavras, a criança pode, nessa etapa, eleger critérios para saber se os textos podem ou não ser lidos. Os dois principais critérios utilizados pela criança para resolver tal questão, segundo Ferreiro e Teberosky (1999), são a quantidade e a variedade dessas letras.

No que se refere à quantidade, a maioria das crianças considera que três é o número mínimo de letras que determina se o texto serve para ser lido. Isto se deve ao fato, segundo Morais (2012), de que na maior parte das línguas alfabéticas poucas são as palavras que são escritas com uma ou duas letras, o que leva a criança a pensar que para poder ser lida a palavra deva ter, pelo menos, três letras. É a “hipótese da quantidade mínima de letras.”

Quanto à variedade, a criança começa a compreender que o texto pode ser lido quando as letras forem variadas, ou seja, mesmo que tenha quantidade suficiente, se todas as letras forem iguais, o texto não serve para ser lido (FERREIRO, 1999). Além disso, a criança tende

---

<sup>2</sup> Morais (2012) prefere denominar fase ou etapa e Ferreiro (1982) utiliza nível. Trata-se apenas de uma questão de nomenclatura e não de conceito. Assim, utilizaremos as três formas, de acordo com cada um dos autores.

<sup>3</sup> Morais (2005) entende que seja mais adequada a adoção do termo sistema notacional e não representação, pois o termo representação, por ser ambíguo, não contribui para que se consiga diferenciar formas externas de registro simbólico e processos mentais internos.



a usar outro critério: palavras diferentes devem ser escritas de modo diferente. Desse modo, ela começa a variar a sequência das letras no interior da palavra e a variar as letras em diferentes palavras. Ferreiro (1999) chamou essas variações de intrafigural e interfigural, respectivamente.

É importante destacar que essas são características gerais desse nível em que a criança ainda escreve sem estabelecer relação entre partes escritas e partes sonoras das palavras. No interior desse nível, podemos encontrar desde garatujas ou pseudoletas até escritas diferenciadas com valor sonoro inicial. Nesse caso, para representar o valor sonoro da palavra, a criança utiliza uma letra que corresponda a esse som. Assim, como podemos perceber, essas diferenciações presentes nas escritas das crianças indicam que ela está no limiar do nível silábico.

O nível silábico tem como principal característica a compreensão, por parte da criança, de que a escrita tem alguma relação com a pauta sonora das palavras e, por esta razão, ela mantém na escrita uma relação entre as grafias e as sílabas orais. Assim, na maioria das vezes, ela utiliza uma grafia para cada uma das sílabas. Entretanto, quando alcança essa compreensão, a criança enfrenta novos conflitos resultantes das hipóteses de quantidade e variedade a que havia chegado durante o seu desenvolvimento no nível anterior (FERREIRO, GOMEZ-PALACIO *et al* 1982).

Morais (2012), ao comentar a surgimento dessa hipótese silábica, destaca que a criança, ao interpretar que a escrita registra as partes orais das palavras que falamos, responde de modo diferente a pergunta **o que** a escrita nota, anteriormente citada. Esse autor destaca, ainda, que “no meio pedagógico brasileiro, tornou-se habitual analisar as escritas silábicas em dois subgrupos: silábicas “quantitativas” (sem valor sonoro) e “qualitativas” (com valor sonoro)” (p. 60).

No que diz respeito ao primeiro subgrupo, a criança usa, para cada sílaba oral, uma letra que, necessariamente, não guarda relação com o som que está notando; já no segundo, mantém a regra de escrever para cada sílaba uma letra, só que, neste caso, busca utilizar uma letra que corresponda ao valor sonoro de cada sílaba da palavra. Essa diferenciação nos parece bastante apropriada, uma vez que contempla, de forma geral, o que ocorre nesse nível. Entretanto, é conveniente destacar que, assim como no nível pré-silábico, há um caminho percorrido pela criança para se chegar ao auge dessa fase.

No nível silábico-alfabético, considerado um nível de transição, a criança, já tendo descoberto que a escrita nota a pauta sonora das palavras, começa a perceber que uma única letra não é suficiente para representar uma sílaba, e essa descoberta é motivo de conflito, porque a hipótese anterior, que dizia que a cada sílaba corresponde uma letra, parecia responder à questão de como a escrita representa. Entretanto, agora, a criança percebe que é necessário colocar mais letras e, para que consiga superar esse conflito, ela necessita, segundo Morais (2012, p. 62), “[...] refletir, mais detidamente, sobre o interior das sílabas orais, de modo a buscar notar os pequenos sons que as formam, em lugar de colocar uma única letra para cada sílaba.”

Esse nível se caracteriza pela existência simultânea das hipóteses silábica e alfabética como forma de fazer correspondência entre a grafia e o som (FERREIRO, GOMEZ-PALACIO *et al* 1982, p. 29 ). Entretanto, existe “[...] uma sistematicidade no sentido de que a cada grafia corresponde um som; existe a possibilidade de alguma falha excepcional, porém o critério da quantidade mínima – que afeta marcadamente as produções do nível silábico – é aqui compensado pela análise fonética”<sup>4</sup>.

Convém salientar que encontramos, nas escritas que se enquadram nesse nível, tanto as que a criança se utiliza de correspondências sonoras, mas essas correspondências, em sua maioria, não trazem valores sonoros convencionais, quanto aquelas nas quais o predomínio de valores sonoros convencionais torna-se evidente, o que configura um último passo para a criança chegar à hipótese alfabética.

O nível alfabético caracteriza-se pelas escritas em que a criança estabelece a relação entre grafema e fonema. Quando chega a esse nível, a criança, tendo já superado o nível silábico, escreve com base nas correspondências fonema-grafema, o que, segundo Ferreiro, Gomez-Palacio *et al* (1982), não quer dizer que não ocorram erros ocasionais nessas escritas, como, por exemplo, a não observação do valor sonoro convencional. Ou seja, mesmo nessa fase, há crianças que atribuem qualquer fonema a qualquer letra, da mesma forma como ocorre na fase silábica, em que escrevem uma letra qualquer para uma sílaba qualquer, não obstante já terem percebido que, de modo geral, a cada fonema deve corresponder uma letra.

Ao comentar as escritas que se enquadram nesse nível, Ferreiro, Gomez-Palacio *et al* (1982) as classificam em três subcategorias. A primeira delas, essas autoras denominaram de

---

<sup>4</sup> Tradução nossa.

*escritas alfabéticas sem predomínio do valor sonoro convencional*, pois há crianças que atribuem qualquer fonema a qualquer letra, da mesma forma como pode ocorrer na fase silábica, em que escrevem uma letra qualquer para uma sílaba qualquer. Mesmo assim, é interessante perceber que essas crianças alcançaram o nível alfabético. Ou seja, elas já perceberam que, de modo geral, a cada fonema deve corresponder uma letra. Na segunda, a de *escritas alfabéticas com algumas falhas na utilização do valor sonoro convencional*, as crianças tendem a escrever observando a correspondência entre letras e fonemas e com predomínio de valores sonoros convencionais, ainda que possa haver equívocos. Por último, a última das subcategorias do nível alfabético, a de *escritas alfabéticas com valor sonoro convencional*, está marcada pelo fato de a criança conseguir dominar o princípio alfabético, inclusive as principais correspondências entre grafemas e fonemas, ou seja, a maioria dos valores sonoros convencionais.

Como podemos perceber, o percurso evolutivo pelo qual passa a criança, desde o nível pré-silábico até chegar ao alfabético, está marcado por sucessivas elaborações de hipóteses, que revelam a sua compreensão acerca do funcionamento da escrita. Isto porque uma possível explicação desse funcionamento gera na criança novos conflitos, que necessitam de novas explicações, fazendo-a elaborar uma nova hipótese explicativa, a partir da que havia construído anteriormente, e assim sucessivamente.

Enquanto elabora hipóteses explicativas sobre o funcionamento da escrita, de forma sucessiva, a criança refaz, por assim dizer, o percurso que a humanidade percorreu até chegar ao sistema notacional o qual chamamos de alfabético. Ou seja, “[...] para aprender o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), o sujeito tem que reelaborar, em sua mente, uma série de decisões que a humanidade tomou, ao criar esse tipo de notação” conforme realça Morais (2005, p. 37).

Percebemos, ainda, com base nas explicações da teoria da psicogênese, que a passagem de um nível evolutivo a outro é um processo em que não se apresentam mudanças bruscas. Ou seja, as fronteiras que limitam esses níveis são bastante tênues e, sendo assim, sem uma observação mais atenta, essa conquista gradativa da criança é praticamente imperceptível, já que se concretiza em sua mente.

Entretanto, convém ressaltar que, mesmo que tenha chegado a uma hipótese alfabética, isto não significa que a criança esteja alfabetizada (MORAIS, 2012), porque essa condição

pressupõe o aprendizado de outros aspectos da língua. É essa condição de alfabetizado, em seu sentido mais amplo, que discutiremos na próxima seção.

### **2.3 A consolidação da alfabetização: ler e escrever textos com autonomia**

Entendemos conveniente, para alcançarmos o objetivo proposto neste estudo, discutirmos em que consiste a consolidação da alfabetização e quais as expectativas das aprendizagens que se pode esperar dos alunos nesse período da escolarização. Para tanto, partiremos do entendimento de que o período de alfabetização refere-se aos estágios iniciais do aprendizado da língua escrita, e que é possível perceber, no interior desse período, duas etapas, conforme apontamos anteriormente: a alfabetização inicial e a consolidação da alfabetização (BATISTA, 2011). Assim, consideraremos a etapa de consolidação da alfabetização como a continuidade da alfabetização inicial.

Entretanto, não podemos perder de vista, mesmo considerando essa etapa como posterior à alfabetização inicial, que o processo de alfabetização é um processo contínuo e que, por isso mesmo, a alfabetização inicial e a consolidação não se configuram como etapas estanques. Pelo contrário, essas etapas são interdependentes e inter-relacionadas. Portanto, o aprendizado introduzido no primeiro ano desse ciclo necessitará ser aprofundado e consolidado nos anos seguintes, como aponta o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (BRASIL, 2012), de maneira que, à medida que o aluno for avançando e consolidando determinadas habilidades, estas passem a ocupar menos espaço, permitindo que outras sejam tomadas como objeto de ensino.

Todavia, existe outro fator que deve ser considerado, quando tratamos do processo de alfabetização e sua consolidação: o que diz respeito à heterogeneidade de conhecimentos das crianças sobre a escrita ao longo do ciclo de alfabetização. Se, por um lado, temos a expectativa de que a maior parte das crianças concluirá o primeiro ano desse ciclo tendo compreendido o funcionamento do sistema de escrita alfabética e dominado as principais correspondências letra-som, por outro, não podemos deixar de atentar para o fato de que alguns (ou vários) alunos poderão não ter ainda dominado aquilo que chamamos de “alfabetização inicial” após o primeiro ano de escolarização.

Nesse sentido, compreendemos que é necessário reconhecer a heterogeneidade das crianças no que se refere ao nível de compreensão que elas construíram sobre o funcionamento sistema de escrita alfabética. Dito de outra maneira, se reconhecemos que há heterogeneidade de conhecimentos entre os aprendizes, precisamos reconhecer, também, que existe a necessidade de se desenvolverem atividades e intervenções diferenciadas, que ajudem as crianças a avançar.

Isto porque, de acordo com estudos, como, por exemplo, o realizado por Oliveira (2010), há um predomínio de atividades voltadas para todos os alunos de uma mesma turma, simultaneamente. Conseqüentemente, aqueles cujo ritmo de aprendizagem é diferente do da maioria dos alunos da turma acabam por não serem contemplados com atividades diferenciadas, que visem a ajudá-los a progredir em seus conhecimentos.

### **2.3.1 – Metas para o ciclo de alfabetização**

A partir do entendimento acima exposto, Batista (2011) considera que, entre as dificuldades que o país encontra para alfabetizar, uma parte esteja relacionada não apenas à alfabetização inicial, mas também ao processo de consolidação do aprendizado inicial da leitura e da escrita, que ocorre depois que o aluno consegue dominar o princípio alfabético, ou seja, na etapa em que os alunos precisam avançar no conhecimento da norma ortográfica e nas capacidades de escrita e leitura de textos, com autonomia. Segundo esse autor,

[...] nós teríamos dificuldades para, tendo levado os alunos a dominar o princípio alfabético e as principais correspondências grafo-fonêmicas (quer dizer, as principais relações que se estabelecem entre letras e sons no sistema ortográfico que utilizamos), conseguirmos levá-los a desenvolver a compreensão em leitura, assim como a capacidade de produzir textos (BATISTA, 2011, p. 12).

Como podemos perceber, o autor anteriormente citado considera que, no que diz respeito aos problemas encontrados no processo de alfabetização, há evidências que apontam que se deve focalizar outro ponto, que não apenas a alfabetização inicial, pois nela residiria apenas parte dos problemas que caracterizam o atual quadro educacional.

Um desses problemas encontrados diz respeito à falta de perspectivas claras quanto ao que se deve ensinar durante essa fase da escolarização. Dito de outra maneira, considerando a atual organização da escolaridade em sistema de ciclos, esse quadro pode estar associado à falta de perspectivas claras quanto ao que deve ser ensinado em cada um dos anos que

compõe o ciclo inicial do ensino fundamental, o ciclo de alfabetização (OLIVEIRA, 2013; MORAIS, 2012).

Com efeito, se considerarmos que, na maioria das escolas do país, o ensino fundamental está organizado em ciclos, devemos considerar, também, bastante oportuno o posicionamento de Morais (2012) quando aponta a necessidade de estabelecerem-se metas ou expectativas de aprendizagem para cada um dos anos do ciclo inicial.

Tendo em vista essa necessidade de estabelecerem-se metas para cada ano do ciclo de alfabetização, para o primeiro ano, Morais (2012, p. 126) julga ser “[...] perfeitamente viável termos expectativas de que, aos 6 anos, a quase totalidade dos alunos de cada turma tenha compreendido o funcionamento do SEA, isto é, tenha chegado a uma hipótese alfabética e tenha começado a aprender algumas convenções letra-som.”

No que diz respeito aos dois anos finais desse ciclo, esse autor defende que “[...] o segundo ano deverá ser dedicado à consolidação das convenções grafemas-fonemas” (p. 127). E, para o terceiro ano, é razoável criar a expectativa de que tenham “[...] superado problemas com diversos casos regulares de nossa ortografia, e que consigam, sozinhos, ler com fluência e compreender pequenos textos, assim como produzir os gêneros escritos que puderam aprender na escola, com autonomia.” (p. 127).

Para conseguir avançar e alcançar tais metas, os alunos precisam desenvolver competências diversas. É nesse sentido que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (BRASIL, 2012), a partir dos direitos gerais de aprendizagem em Língua Portuguesa, apresenta sugestões de como pode ser tratada a progressão de conhecimentos, durante os três anos do ciclo de alfabetização. São sugestões que buscam contornar, até certo ponto, a falta de um currículo nacional que oriente o ensino da Língua Portuguesa no ciclo de alfabetização<sup>5</sup>.

O quadro que apresentaremos, a seguir, resume as sugestões das competências a serem introduzidas, aprofundadas e consolidadas, no eixo leitura, propostas pelo PNAIC, para os três anos do ciclo de alfabetização:

---

<sup>5</sup> No momento de finalização deste trabalho, encontrava-se em processo de elaboração, pelo Ministério da Educação, uma Base Nacional Curricular Comum, a qual se encontrava em sua segunda versão.

**Quadro 1** – Competências a serem introduzidas, aprofundadas e consolidadas nos três anos do ciclo de alfabetização, no eixo leitura, segundo o PNAIC.

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

I - Introduzir; A - Aprofundar; C - Consolidar.

Fonte: BRASIL, 2012, p. 31

No que se refere à produção de textos, as sugestões do PNAIC para a progressão das competências a serem introduzidas, aprofundadas e consolidadas, durante o ciclo de alfabetização, estão resumidas no quadro que segue:

**Quadro 2** – Competências a serem introduzidas, aprofundadas e consolidadas nos três anos do ciclo de alfabetização, no eixo produção de textos, segundo o PNAIC

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

Fonte: BRASIL, 2012, p. 32.

Quanto à análise linguística voltada para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, o PNAIC (BRASIL, 2012) sugere que, no segundo ano, sejam aprofundadas e consolidadas as competências de reconhecimento de letras em textos de diferentes gêneros e suportes, o uso de diferentes tipos de letras em situações de escrita e o domínio das correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro para escrita e leitura de palavras e textos, sendo que estas três últimas competências ainda sejam consolidadas no terceiro ano, conforme detalhado no quadro seguinte:



**Quadro 3** – Competências a serem introduzidas, aprofundadas e consolidadas nos três anos do ciclo de alfabetização, no eixo análise linguística voltada para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, segundo o PNAIC.

Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Escrever o próprio nome.	I/A/C		
Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.	I/A/C		
Diferenciar letras de números e outros símbolos.	I/A/C		
Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.	I/A/C		
Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.	I/A	A/C	
Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.	I	A/C	C
Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.	I/A/C		
Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.	I/A/C		
Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.	I/A/C		
Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.	I/A/C		
Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.	I/A/C		
Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.	I/A/C		
Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.	I/A/C		
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.	I/A	A/C	C
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.	I/A	A/C	C

Fonte: BRASIL, 2012, p. 33.

Assim como assinalado por Batista (2011) e Moraes (2012), podemos observar que, no Quadro 3, por exemplo, o PNAIC (BRASIL 2012c) sugere, no que se refere à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, habilidades e conhecimentos que, tendo sido introduzidos no primeiro ano, necessitam ser aprofundados e consolidados no segundo e terceiro anos.

No que se refere à consolidação do domínio de correspondências som-grafia, o PNAIC (BRASILc, 2012), em seus cadernos de formação, recomenda que sejam propostas atividades que levem o aluno a refletir sobre as relações letra-som, como, por exemplo, a reflexão sobre a sequência de letras que formam as palavras, através de atividades como a cruzadinha, os jogos que envolvam a leitura e escrita de palavras etc. Esses são alguns exemplos de atividades que o aluno pode realizar para conseguir avançar na compreensão do SEA, consolidando as aprendizagens introduzidas no primeiro ano do ciclo de alfabetização.

No que diz respeito ao reconhecimento dos diversos tipos de letras, o PNAIC sugere que se à criança forem apresentados, já no início da alfabetização, os diversos tipos de letras, a transição de uma para outra se torna mais tranquila, e essa competência pode ser não apenas aprofundada, mas, também, consolidada já no segundo ano, sem desconsiderar, contudo, como de fundamental importância “[...] garantir, primeiro, a compreensão da escrita alfabética pelos alunos para, posteriormente, levá-los a reconhecer e a grafar, de forma sistemática, diferentes tipos de letras” (BRASILc 2012, p. 31). Ou seja, um trabalho mais sistemático envolvendo a utilização de letras.

Assim é que o professor, ao propor atividades de produção de textos que, pelo seu uso social, podem ser feitos com letra cursiva, como, por exemplo, o bilhete, estará proporcionando ao aluno, além da oportunidade de reconhecer diferentes tipos de letras, também o uso social da escrita, e esse tipo de atividade também pode ser realizado com outros tipos de letras e com os diversos gêneros textuais.

Ora, se o que se pretende é que os alunos se apropriem do SEA, assim como aprendam a fazer uso das práticas sociais da escrita, nada mais natural do que proporcionar a esses estudantes ocasiões em que possam trabalhar esses dois aspectos simultaneamente. Ou seja, em que possam refletir sobre o SEA e suas convenções e produzir diferentes gêneros de textos e familiarizarem-se com as diferentes práticas de leitura. É justamente isso o que PNAIC defende quando afirma que não há oposição entre esse ensino e o desenvolvimento de práticas de leitura e produção de textos, pois “[...] tanto as atividades de reflexão sobre o SEA e suas convenções, quanto as práticas sociais de uso da leitura e da escrita devem estar presentes na sala de aula, mesmo antes de a criança ter aprendido a escrever convencionalmente (SEAL; SILVA, 2012, p. 20).

É oportuno considerar que as atividades anteriormente exemplificadas necessitam ser desenvolvidas, sobretudo, com as crianças que já tenham alcançado as demais habilidades relativas à apropriação do SEA, voltadas para o primeiro ano. É importante recordar que não se pode desconsiderar a heterogeneidade das aprendizagens das crianças e, nesse caso, é necessário utilizar estratégias de ensino que contemplem as necessidades dos alunos que se encontram em hipóteses variadas da escrita alfabética.

Nesse mesmo sentido, ao discutir as perspectivas curriculares para a etapa de consolidação da alfabetização, Batista (2011), por sua vez, destaca que, para o planejamento

das práticas curriculares voltadas para essa etapa, é necessário não perder de vista as finalidades da consolidação da alfabetização. Essas finalidades, segundo esse autor, consistem em assegurar “[...] que o aluno seja capaz de: utilizar a leitura e a escrita para prosseguir seu aprendizado na escola, conseguindo, com autonomia e independência, o compreender e o produzir textos escritos utilizados para aprendizagens escolares.” (p.17).

Convém destacar, entretanto, que, ao eleger tais finalidades, o autor anteriormente citado, no que se refere aos textos utilizados para práticas escolares, aponta apenas aquilo que considera indispensável, ou

[...] como finalidades mínimas ou básicas, que podem ser ampliadas, englobando a compreensão e a produção de textos com uma mais ampla circulação no espaço social. Não se pode, além disso, perder de vista que essas finalidades dizem respeito aos textos que o estudante deve ser capaz de produzir e compreender *com autonomia e independência*, o que não significa que o professor não deva trabalhar a produção e a compreensão de textos mais complexos e de circulação mais ampla, lidos com menor autonomia e com maior dependência do professor. (BATISTA 2011, p.18, grifos do autor)

Assim, considerando as sugestões do PNAIC (BRASIL, 2012) assim como as contribuições de Batista (2011) e de Moraes (2012) sobre o que podemos esperar que os alunos aprendam nessa etapa da escolarização, reconhecemos que, ao final do primeiro ano, os alunos podem já ter compreendido como funciona o Sistema de Escrita Alfabética e já consigam ler/escrever algumas das convenções grafema-fonema. Nessa direção, é razoável conceber a etapa de consolidação da alfabetização como o período dos dois últimos anos do primeiro ciclo, ou ciclo de alfabetização, e como uma etapa em que é necessário que os alunos avancem no domínio da norma ortográfica e consigam ler e escrever textos com autonomia.

Para que isso possa ocorrer, é necessário que consolidem o domínio das correspondências letra-som, dominem as diferentes estruturas silábicas, automatizem o reconhecimento de palavras, assim como aprendam regras ortográficas, pontos que passaremos a discutir nas próximas subseções.

### **2.3.2 Consolidação das correspondências letra-som, domínio de diferentes estruturas silábicas e reconhecimento de palavras**

Batista (2011) assume a necessidade de se planejar um currículo para a etapa de consolidação da alfabetização que esteja voltado para o domínio dos conhecimentos e habilidades que se configuram como condição “necessária para a compreensão e produção de

textos com autonomia” (p. 18). Entre esses conhecimentos e habilidades que devem ser objeto de ensino, nessa etapa, está uma forte interiorização das correspondências entre grafemas e fonemas.

Para melhor compreendermos a necessidade de ocorrer essa interiorização, é interessante considerar que, como comentam Rego e Buarque (2007), no sistema de escrita que utilizamos, mesmo sendo de base alfabética, nem todas as letras representam um único som e nem todo o som é representado por uma única letra. Pelo contrário, no nosso sistema de escrita poucos são os casos em que isso pode acontecer, como, por exemplo, nos casos das ocorrências das regularidades mais simples que envolvem a utilização das consoantes *p, b, t, d, f* e *v*. Como consequência, o aprendizado da utilização dessas correspondências torna-se mais fácil, já que não depende do contexto ou de outros aspectos.

Em contrapartida, as regularidades que apresentam maior complexidade exigem maior esforço por parte do leitor e escritor, porque, nesse caso, é necessário “[...] análises mais sutis das correspondências letra-som e da tonicidade das vogais, bem como que a atenção do usuário seja deslocada para outros níveis de análise da língua, tais como a morfologia a sintaxe.” (REGO; BUARQUE, 2007, p.23).

Nessas ocorrências de regularidades mais complexas, o uso depende do contexto ou de outros aspectos. Assim, é possível, por exemplo, saber como utilizar uma letra, de acordo com a posição em que ela se encontra na palavra, ou seja, de acordo com o contexto fonográfico (LEMLE,1987), e vários são os exemplos desse tipo, como no caso da letra “R” entre vogais que assume o valor sonoro de /r/ e que, se no início da palavra, assume o valor sonoro /R/.

Existem, também, os casos em que a definição da grafia correta da palavra depende da habilidade de reconhecer a que classe gramatical ela pertence, como, por exemplo, nas palavras terminadas com valor sonoro /iw/, que na grafia de verbos se utiliza “IU” (*caiu*) e nos adjetivos e substantivos, usa-se “IL” ou “IO” (*gentil, rio*, etc.). Como podemos perceber, para grafar corretamente palavras que se encontram em situação semelhante, é necessário que o usuário faça a conexão entre a categoria gramatical a que pertencem e a terminação da palavra (REGO; BUARQUE, 2007).

Os casos acima citados servem apenas para ilustrar como é complexo para o aprendiz compreender como funciona a nossa ortografia, que, portanto, não pode ser dominada até o

terceiro ano do Ensino Fundamental. E isso considerando apenas os casos regulares, ou seja, aqueles que são orientados por um princípio gerativo. Se considerarmos os casos irregulares (MORAIS, 1998, 2007), entendidos como aqueles em que não há um princípio gerador que os orientem, o desafio imposto aos aprendizes é ainda maior.

Podemos inferir, ao considerarmos a complexidade para o aprendiz compreender e interiorizar as correspondências letra-som, que esse aspecto da língua precisa ser objeto de ensino através de atividades que favoreçam a consolidação dessa competência e assegurem que o aluno tenha autonomia para ler e produzir pequenos textos, já que, como assevera Morais (2012 p. 150) “[...] ser bom em converter letras em som, numa língua como o português, aparece como requisito essencial para o aluno apresentar um mínimo de fluência, que facilita, ao invés de comprometer, a construção do sentido global do que está lendo.”

Como podemos perceber, há a necessidade de um ensino sistemático das correspondências grafema-fonema. Para isso, Morais (2012) propõe que se deve incluir nesse ensino sistemático atividades não apenas com textos, mas também com palavras e frases, já que, para o aluno que está começando a ler, o trabalho com essas unidades é essencial.

Assim, as propostas de atividades com palavras, sugeridas por esse autor, incluem exercícios em que, por exemplo, o aluno possa observar as transformações nessa unidade linguística, quando nela é acrescentada, substituída ou subtraída uma letra, ou, ainda, quando for modificada a posição da letra no interior da palavra.

Atividades de classificação de palavras com grafemas semelhantes e sons diferentes, reorganizar conjuntos de letras para formar palavras, assim como jogos com palavras são outros exemplos de atividades que favorecem a consolidação das correspondências grafema-fonema (MORAIS, 2012). Convém salientar que, mesmo com esses tipos atividades, a leitura de palavras soltas não é o fim em si mesma, “[...] pois constituiu o ponto de partida para uma reflexão sobre as correspondências entre letras e som” (p.153).

A mesma advertência acima cabe às propostas de atividades com frases, pois Morais (2012, p. 155) ressalta que “sem transformar a leitura numa meta em si, julgamos que ela promove, num nível microtextual, a capacidade inicial do aprendiz para processar o discurso escrito, em lugar de ler e compreender palavras isoladas”.

No trabalho com textos, Morais (2012) defende a ideia de que tanto quanto explorar livremente textos variados, parece oportuna a utilização de livros de literatura infantil, feitos para crianças que estão aprendendo as correspondências grafema-fonema, pois permite que a criança tenha a experiência de ler livros completos.

Para esse autor, é interessante escolher, nas atividades de escrita, aquelas que proporcionam observação das mudanças que ocorrem quando se modificam as sequências das letras, assim como as atividades de categorização de palavras com a presença de certos grafemas e seus respectivos valores sonoros.

Além dos exemplos de atividades acima, Morais (2012) afirma que as situações de escrita não apenas podem como também devem se valer de jogos. Destaca, ainda, que “[...] as atividades de leitura de palavras (e de frases e textos) são também atividades de leitura, porque, enquanto vão construindo as notações, seus autores tendem a reler o já produzido” (p. 156).

Além dessa forte interiorização das relações entre grafemas e fonemas, acima comentada, Batista (2011) também considera necessária, para que o aluno possa ler e escrever com autonomia, a exploração sistemática de atividades que fortaleçam a habilidade de reconhecimento e utilização das estruturas silábicas não canônicas, que são aquelas que aparecem com menos frequência na língua portuguesa e diferem das estruturas silábicas mais comuns, que são as constituídas por uma consoante seguida de uma vogal. Por serem menos frequentes, nessas estruturas, o processo de leitura demanda maior esforço, dificultando, portanto, a fluência e, conseqüentemente, a compreensão do texto.

Um estudo realizado por Monteiro e Soares (2014), com alunos dos primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental, de uma escola da rede municipal de Belo Horizonte, cujo objetivo era investigar as estratégias de reconhecimento de palavras escritas de crianças com dificuldades no processo de alfabetização, em um teste de leitura, parece reforçar esse entendimento. Nesse estudo, as autoras observaram que as dificuldades dos alunos guardavam relação com as “[...] estratégias de leitura que evidenciam, de um lado, uma dissociação entre conhecimento das letras e consciência fonológica e, de outro, uma dificuldade de decodificação de estruturas silábicas não canônicas” (p.15), o que sugere que é necessário tratar esses dois eixos de forma simultânea, no que se refere à aprendizagem da leitura. Por conseguinte, consideram importante, essas autoras, o ensino das regras ortográficas, de forma

sistemática, e o ensino “[...] dos constituintes na conformação da estrutura interna das sílabas ao longo do processo de alfabetização.” (p. 15).

Quando defende a necessidade e o desenvolvimento das habilidades de reconhecer e utilizar as estruturas silábicas não canônicas, assim como a interiorização das relações entre fonemas e grafemas, Batista (2011) considera que isso tem como objetivo assegurar que o processo de reconhecimento de palavras demande menor esforço por parte do aluno, permitindo, assim, que o aprendiz direcione seus esforços cognitivos para o desenvolvimento de outras habilidades, relacionadas à leitura e produção textual, como, por exemplo construir o sentido dos texto que lê. Sendo assim, podemos considerar que o bom domínio das correspondências grafema/fonema configura-se como requisito necessário, embora não suficiente, para a boa compreensão leitora.

Seguindo essa linha de pensamento, podemos deduzir que no processo de leitura a identificação de palavras ocupa lugar importante, já que, como comentam Salles e Parente, (2002), no reconhecer palavras e construir significado, é possível considerar o primeiro como essencial para se chegar ao segundo.

Sobre esse assunto, Goigoux e Cèbe (2006) esclarecem que é possível identificar palavras escritas de duas diferentes maneiras: através da “decodificação” ou “via indireta” e através do “reconhecimento ortográfico” ou “via direta”.

Na “decodificação”, ou identificação de palavras pela “via indireta”, o leitor pode, tirando “[...] proveito do carácter alfabético de nossa língua, tentar converter a palavra escrita em uma palavra oral: se ele sabe falar a língua que lê, existem grandes chances de que possa entender o sentido (p. 20)<sup>6</sup>.” Entretanto, alertam esses autores que essa operação não é suficiente caso o leitor iniciante não tenha na memória um significado ligado à imagem acústica da palavra a ser lida.

Desta forma, para poder identificar a palavra, o leitor deve saber identificar cada uma das letras que a compõem e fazer a correspondência com os respectivos fonemas, formando, assim, uma imagem acústica. Portanto, “[...] para aprender a decodificar, o aluno deve memorizar as relações entre grafemas e fonemas e saber utilizá-las (p.21)<sup>7</sup>”.

---

<sup>6</sup> Tradução nossa.

<sup>7</sup> Tradução nossa.

Como podemos perceber, a “forte interiorização das correspondências entre grafemas e fonemas”, defendida por Batista (2011), é essencial para o reconhecimento de palavras pela via indireta, e essa importância torna-se ainda mais evidente quando percebemos que a via fonológica (ou indireta) é preferencialmente utilizada pelo leitor para leitura de palavras novas ou com que tenha menor familiaridade (MONTEIRO; SOARES 2014). Dito de outra maneira, o leitor aprendiz se utiliza mais frequentemente da via indireta para identificar as palavras, já que não dispõe ainda de um léxico ortográfico desenvolvido. Esse entendimento é reforçado por Sales e Parente (2002), quando sugerem que

A rota fonológica parece essencial principalmente no início do desenvolvimento da leitura. Crianças que usavam preferencialmente esta rota apresentaram desempenho significativamente superior em leitura de palavras isoladas ao daquelas que usavam preferencialmente a rota lexical. (SALLES; PARENTE, 2002 p. 330)

Por outro lado, quando já dispõe, o leitor, em sua memória, de uma imagem ortográfica de certa palavra, ele a identifica pelo reconhecimento ortográfico ou via direta. Neste caso, ele é capaz de identificar a palavra sem que seja necessário decodificá-la. Isso porque, “de tanto ler, ele a reconhece instantaneamente graças à percepção mais rápida das letras que a compõem (GOIGOUX; CÈBE, 2006, p.22)<sup>8</sup>”.

Esse reconhecimento ortográfico de que falam os autores pode ser alcançado pelo leitor aprendiz de duas maneiras diferentes. A primeira delas pode acontecer quando seja desnecessária a “decodificação”, porque esta operação, pela repetição, já não é mais útil. Ou seja, o aprendiz já reconhece a palavra por já tê-la “decodificado” diversas vezes. A segunda ocorre quando o aprendiz memoriza diretamente a ortografia da palavra, mesmo sem tê-la “decodificado” anteriormente.

Convém esclarecer que quando esses autores se referem à memorização ortográfica, não estão se referindo a uma memorização global, em que o aprendiz memoriza a forma gráfica da palavra, mas à memorização da sequência ordenada das letras que formam a palavra que, neste caso, já deve ter sido objeto de reflexão por parte do aprendiz.

Nesse sentido, é oportuno o posicionamento de Batista (2011) quando considera que no leitor iniciante com dificuldade na “decodificação” de palavras há sobrecarga no cérebro, o que impede que dirija sua atenção para a compreensão do texto. Por esta razão, esse autor

---

<sup>8</sup> Tradução nossa.



entende ser de fundamental importância, como anteriormente comentado, a consolidação das relações grafema-fonema, o domínio das diferentes estruturas silábicas, assim como a automatização do processo de identificação de palavras, o que favorece a fluência na leitura e, conseqüentemente, que o leitor aprendiz dedique maior atenção ao sentido do texto.

### **2.3.3 O ensino e a aprendizagem da ortografia: necessidade e vantagens de ensinar a norma ortográfica**

Assim como os aspectos acima mencionados, para atingir a expectativa de chegar a ler e escrever com autonomia, é conveniente considerar, também, que há grande vantagem em ensinar a ortografia já na etapa inicial da escolaridade, pois, como afirma Morais (1998, p. 24), “[...] se ajudarmos a criança a avançar paulatinamente na ortografia, na hora de produzir seus textos ela não precisará estar todo o tempo parando para decidir ‘com qual letra vai escrever tal palavra’ e ficará, portanto, mais livre para organizar as ideias que registrará no papel”.

Não obstante reconhecermos, assim como o autor anteriormente citado, que o ensino da ortografia traz grande vantagem para o aprendiz e que, portanto, necessita estar presente no ciclo de alfabetização, reconhecemos, também, que existem outros pontos de vista que orientam a presença (ou ausência) do ensino da norma ortográfica nessa etapa da escolarização.

Na concepção que se costuma chamar de “tradicional”, o ensino da ortografia se dá através de atividades que levam o aluno a repetir e memorizar regras e a forma escrita de palavras. As atividades como o ditado, a cópia, o treino são utilizadas com frequência. Não é incomum o aluno ter de reescrever várias vezes a forma correta da palavra que errou nas atividades de ditado. No ensino resultante dessa concepção, portanto, não há preocupação com a reflexão, pois, subjacente a essa visão, está a crença de que não é necessário pensar para aprender ortografia (SILVA; MORAIS, 2005).

A esse respeito, Morais (1998) comenta que “[...] regras são princípios gerativos que, quando internalizados, nos permitem escrever com segurança as palavras da língua em que se aplicam (p.56)”. Ora, para internalizar é necessário compreender e a repetição e memorização não garantem a compreensão. Pelo contrário, “[...] levam o aluno a assumir uma atitude mecânica, passiva, de quem aprende repetindo (p. 57)”.

Em contrapartida, se, por um lado, a teoria da psicogênese da escrita, trouxe significativas contribuições para a compreensão de como a criança se apropria do princípio alfabético, por outro, a equivocada aplicação dessa teoria parece ter provocado novos problemas. Entre os problemas que surgiram, destacam-se a falta do sistemático ensino das correspondências grafema-fonema e o abandono do ensino das regras ortográficas, além do descaso com a caligrafia (MORAIS, 2012).

No que diz respeito ao descaso com a caligrafia, Morais (2010) destaca que ele “[...] também reflete certo preconceito com práticas escolares historicamente vinculadas à punição e a tarefas repetitivas e conservadoras na sala de aula (p. 30)” e, com a descoberta de que para o principiante seria mais adequada a utilização de letras de imprensa maiúscula, pois permitiria a esse aprendiz refletir sobre as propriedades do SEA, negligenciou-se a atenção em ajudá-lo a escrever com “rapidez e legibilidade” utilizando a letra cursiva. Além disso, para esse autor, “[...] escrever com letra cursiva permite maior velocidade na notação escrita e escrever com legibilidade é uma necessidade no convívio social, mesmo em tempos de difusão de processadores de texto e impressoras (p.30)”

Em relação à falta do ensino sistemático da ortografia, Morais (2012, p. 79) comenta que “[...] diversos educadores passaram a acreditar que ensinar ortografia era algo “tradicional” (e repressor) e que os aprendizes, por si sós, avançariam no domínio da norma ortográfica, à medida que lessem e produzissem mais textos”.

Essa ausência de ensino da ortografia, pautada na concepção tida por muitos como “progressista”, para Silva e Morais (2005) parece desastrosa, pois deixa-se de ensinar e continua-se a cobrar dos alunos a correção ortográfica. Assim, segundo Morais (1998), “(...) em vez de se preocupar mais em avaliar, em verificar o conhecimento dos alunos, a escola precisa investir mais em *ensinar*, de fato, a ortografia (p. 18, grifo do autor)”.

Tendo em vista que essas duas concepções podem levar a posicionamentos extremos quanto ao ensino da ortografia, ora dando ênfase à memorização e à repetição, ora abandonando por completo o ensino da ortografia, consideramos oportuno o posicionamento de Silva e Morais (2005), quando defendem a perspectiva de que “[...] a escola deve ensinar ortografia, mas tratando-a como objeto de reflexão” (p. 62). Isto porque, como afirma Morais (1998), por ser uma convenção social, o conhecimento ortográfico é algo que a criança sozinha não pode descobrir.

Assim, para superar o problema da ausência do ensino sistemático da ortografia, durante a alfabetização, é necessário considerar que as regras de ortografia da nossa língua são um conhecimento impositivo, que tem caráter normativo e, portanto, à escola cabe ensiná-lo (MORAIS, 2007). Cabendo à escola ensinar as regras ortográficas, cabe também, além de desenvolver estratégias para o seu ensino, de modo tal que seja um aprendizado reflexivo, estabelecer em quais momentos esse ensino deve acontecer.

Sobre este último ponto, Silva e Morais (2005) defendem que a ortografia apenas deve ser ensinada de forma sistemática quando o aluno já tiver alcançado uma hipótese alfabética. Ou seja, primeiro a criança se apropria gradativamente do Sistema de Escrita Alfabética, e, numa sequência “natural”, pois na história da humanidade esse sistema surgiu antes da norma ortográfica (MORAIS, 1998), através de um ensino que possibilite a reflexão, irá internalizando as regularidades ortográficas convencionadas socialmente.

Entretanto, Silva e Morais (2005), ao defenderem que o ensino sistematizado da ortografia seja iniciado quando o aluno já tenha alcançado uma hipótese alfabética, não querem com isso dizer que o professor não possa dirimir as dúvidas dos alunos, quanto à ortografia, que surgirem durante o processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, pois, neste caso, não se trata de um ensino de forma sistematizada. Esses autores ressaltam, porém, que é importante o professor não exagerar no ensino sistemático da ortografia, logo após os alunos terem se apropriado do SEA, pois esses alunos precisam adquirir automatis mo, tanto na leitura quanto na escrita. Além disso, devido à complexidade da norma ortográfica, “[...] as suas muitas questões devem ser tratadas sistematicamente ao longo de vários anos escolares” (p.73).

Ao compreendermos mais apropriada essa terceira perspectiva, que defende o ensino sistematizado, mas não tradicional da ortografia, ou seja, partindo de uma perspectiva que defende a necessidade de um ensino sistemático em que haja o investimento no aspecto reflexivo da norma ortográfica, resta-nos discutir de que maneira poderia acontecer esse ensino.

Silva e Morais (2005) defendem que, em um primeiro momento, há necessidade de diagnosticar as principais dificuldades ortográficas dos alunos, para que, a partir desse diagnóstico, o professor possa organizar o ensino voltado para a superação dessas dificuldades. Após esse diagnóstico, e considerando que as dificuldades ortográficas têm

naturezas diferentes, Morais (1998) aponta dois critérios que podem ser utilizados como parâmetros para se organizar o ensino. O primeiro desses critérios diz respeito às irregularidades e regularidades das correspondências letra-som, aspectos anteriormente comentados, quando tratamos da necessidade da interiorização das relações letra-som, e o segundo critério sugerido pelo autor é o da frequência de uso das palavras escritas.

Dessa forma, é razoável entender que o ensino sistemático da ortografia seja necessário para assegurar a interiorização das regras, não no sentido de memorizá-las, mas de refletir sobre como a norma funciona, sobre o seu caráter gerativo, pois que, o aprendizado da ortografia sendo

[...] um trabalho construtivo, precisamos considerar que por trás do produto externo – a notação que produz a norma no papel ou em outro suporte – existe um trabalho cognitivo que permite aquela correta produção. Se o que temos à vista, quando um aprendiz escreve corretamente, é um comportamento reprodutivo, para atingir aquele grau de maestria, tal sujeito elaborou conhecimentos linguísticos de tipos variados: progressivamente adquiriu sensibilidade para levar em conta aspectos fonológicos, morfológicos sintáticos, semânticos e pragmáticos da língua com que um dia apenas se comunicava. Isto é, passou a observar aspectos de diversos subsistemas de sua língua, passou a tratá-la como objeto de conhecimento. (REGO; BUARQUE, 2007, p. 15-16)

Entretanto, para que isso venha a ocorrer, é necessário compreendermos que, se por um lado, esses casos de regularidades podem ser resolvidos, como visto, a partir do conhecimento das regras estabelecidas pela norma, e que, a partir do conhecimento de tais regras é possível ao aprendiz ler e grafar, corretamente, palavras por ele desconhecidas, porque existe um princípio gerador que orienta tal atitude, por outro lado, existem os casos de irregularidades, e para tais casos não existe um princípio que oriente a leitura e grafia correta da palavra. Em consequência disso, no trabalho sistemático com a ortografia, é necessário prever tanto estratégias didáticas que envolvam a reflexão para o caso das regularidades, como estratégias diferentes como, por exemplo, o uso do dicionário ou a memorização, para os casos que envolvam irregularidades.

Em relação ao critério da frequência de uso, Morais (1998) afirma que é conveniente que os professores ajudem os alunos a investirem na memorização de palavras que sejam realmente importantes, aquelas de uso mais frequente, para, após o domínio, por parte dos alunos, das palavras cuja frequência é maior, ajudá-los a aprender outras.

Com efeito, Silva e Morais (2005), ao considerarem esses critérios, defendem que “[...] o ensino da ortografia deveria ser organizado de modo a favorecer, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo, a compreensão dos casos regulares da norma ortográfica e, paralelamente, a memorização de palavras que têm irregularidades, mas que são frequentes na língua escrita” (p.74).

Rego e Buarque (2007) também nos dão uma pista de como se pode conseguir superar as dificuldades que se apresentam no ensino da ortografia, quando asseveram que

[...] uma boa parte dos desafios que se impõem no processo de ensino-aprendizagem da ortografia consiste em elaborar situações didáticas que permitam à criança compreender as conexões entre os diferentes níveis de análise da língua e a ortografia das palavras a partir de uma seleção de textos que fornecem particularmente a evidência necessária a uma adequada apropriação das restrições contextuais da língua. Esse tipo de conhecimento certamente amenizaria a sobrecarga de memória na aprendizagem da ortografia (REGO; BUARQUE, 2007, p.39-40).

Nesse mesmo sentido, Morais (1998) comenta que se o aluno necessita conviver com bons modelos de textos escritos para “[...] refletir sobre as características desses textos escritos e poder internalizá-las, de modo a utilizá-las quando produz seus próprios textos, o mesmo pode ser dito com relação à norma ortográfica” (p.61). Esse convívio com textos impressos seria, para esse autor, um dos princípios gerais orientadores do trabalho didático. Outro desses princípios seria a necessidade de o professor criar situações de ensino-aprendizagem em que os alunos sejam levados a explicitar seus conhecimentos sobre a ortografia. O terceiro princípio geral seria a definição de metas por parte do professor sobre os conhecimentos ortográficos que os seus alunos devem avançar ao longo da escolaridade.

#### **2.3.4 Pesquisas que tratam de temas relacionados a práticas de ensino de leitura e escrita no 2º e 3º anos do ciclo de alfabetização**

Como apontamos anteriormente, sabemos que nenhuma pesquisa se inicia nem termina nela mesma. A partir desse entendimento, fizemos o levantamento dos trabalhos que tratam do tema práticas de ensino de leitura e escrita no 2º e 3º anos do ciclo de alfabetização apresentados nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (doravante ANPEd), no período compreendido entre os anos 2004 e 2013, e das teses e dissertações defendidas, também nesse mesmo período, constantes no Banco de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco.

Escolhemos a ANPED por ser uma instituição que reúne pesquisas em educação, incluindo estudos de pós-graduação *stricto sensu*, e que tem como uma de suas finalidades a promoção da pesquisa em educação no país. Essa instituição agrega trabalhos de pesquisadores de vários estados do país, representando, portanto, importante referência no âmbito nacional.

Optamos pelo levantamento das pesquisas constantes no Banco de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco, por ser um repositório que agrega importante parcela dos trabalhos relativos à pesquisa em educação de nosso estado, o que faz dessa instituição uma referência na região em que desenvolveremos o estudo de que ora nos ocupamos. Isso nos permitirá ter uma ideia mais aproximada da realidade sobre os estudos que estão sendo desenvolvidos a respeito do tema.

Quanto aos trabalhos apresentados na ANPED, encontramos nos anais do Grupo de Trabalho 10, que trata de Alfabetização Leitura e Escrita (doravante GT10), inicialmente, um total 190 produções apresentadas nas reuniões anuais desse grupo, durante o período acima citado, sendo 27 pôsteres e 163 artigos. No levantamento das pesquisas relativas ao tema “alfabetização”, realizado no Banco de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco, encontramos um total de 38 trabalhos, sendo 31 dissertações e 7 teses.

Nas duas fontes pesquisadas, encontramos trabalhos relativos ao ensino da leitura e escrita nos três primeiros anos do ensino fundamental, o ciclo de alfabetização, e sobre a prática docente e a progressão de atividades de Língua Portuguesa no interior desse ciclo. Comentaremos, em seguida, alguns dos trabalhos encontrados nessas fontes, assim como encontrados em outras bases consultadas.

O Projeto Geres 2005 (GAZÓLIS DE OLIVEIRA 2007), pesquisa de caráter longitudinal, teve como objetivo investigar quais práticas educativas e que condições escolares contribuem para promover a eficácia escolar e a equidade intraescolar. Foi realizado nas cidades de Belo Horizonte (MG), Rio de Janeiro (RJ), Salvador (BA), Campo Grande (MS) e Campinas (SP). Para atingir tal objetivo, a pesquisa buscou identificar as características que elevam a aprendizagem, assim como diminuem o impacto que a origem social do aluno tem na aprendizagem.

Os dados foram coletados através de testes de leitura e de matemática, a partir de uma matriz de referência que tinha como foco as habilidades básicas a serem alcançadas pelos alunos das séries iniciais do ensino fundamental. No que se refere aos dados contextuais, foram utilizados os dados já disponíveis na escola, assim como a aplicação de questionários aos alunos, pais, professores e diretores das escolas.

Gazólis de Oliveira (2007), a partir dos dados da pesquisa acima, relativos à cidade do Rio de Janeiro – onde foram testados, em março e novembro de 2005, 1890 alunos de seis e sete anos de idade, matriculados no ano correspondente à primeira série do sistema seriado, distribuídos em 30 escolas da rede municipal –, ao analisar os resultados alcançados em leitura, encontrou evidências de que quase todos os alunos investigados haviam conseguido, ao final ano, construir uma hipótese alfabética, além de terem conseguido aprender as principais relações entre letra e som da língua portuguesa.

A autora afirma que foi possível perceber uma diminuição da diferença entre os alunos. Ou seja, ela encontrou evidências de que os alunos menos alfabetizados progrediram mais do que os mais alfabetizados<sup>9</sup>. Segundo a autora, isso pode estar relacionado à maior dedicação dos professores aos alunos que não dominavam a leitura.

Afirma, ainda, que os resultados da pesquisa contrapõem-se a uma das hipóteses que tentam explicar o fracasso escolar que pesquisas realizadas nas séries iniciais do ensino fundamental levantam. Essa afirmação da autora refere-se à hipótese que alega que a gênese do fracasso escolar estaria no processo de alfabetização inicial, o que, conseqüentemente, afetaria o desenvolvimento do aprendizado em outras séries. Destaca, ainda, que “os dados mostram avanços significativos dos alunos no processo de alfabetização, fazendo crer que a origem do fracasso nas séries iniciais pode estar um pouco mais à frente do processo de escolarização, *no momento em que deveria ocorrer a consolidação da alfabetização.*”(p. 196, grifos nossos).

Essa autora percebeu, ainda, durante a realização da pesquisa, que existe, por parte dos professores, uma tendência em abordar, na fase posterior à alfabetização inicial, os aspectos normativos da gramática, deixando em segundo plano o desenvolvimento da leitura e da escrita.

---

<sup>9</sup> Entendido aqui como aqueles com menor ou maior apropriação do SEA.

Em uma pesquisa em que buscava compreender as estratégias pedagógicas de ensino da leitura e da escrita no ciclo de alfabetização, Frigotto (2005) realizou um estudo com três turmas dos três primeiros anos do ensino fundamental, de uma escola do município de Niterói, Rio de Janeiro.

Nessa pesquisa, realizada durante o ano de 2004, foram feitas observações diretas e entrevistas com a equipe técnica, com os alunos e com os professores das três turmas. Além desses procedimentos, algumas produções dos alunos foram recolhidas e foram deles solicitadas duas atividades de produção textual, a primeira a partir de uma atividade de contação de história e a outra uma autobiografia. A primeira atividade foi proposta durante o primeiro semestre, enquanto a outra foi realizada no segundo.

É interessante esclarecer que a hipótese levantada pela pesquisadora era a de que o primeiro ciclo com três anos “[...] possibilita um trabalho mais consistente na apropriação da leitura e da escrita, sem os limites da exigência de uma escrita correta, logo no 1º ano de escolaridade (p. 2).”

Entretanto, a autora percebeu que as professoras das turmas de segundo e terceiro anos não consideravam entre suas atribuições a consolidação da alfabetização e que a prática pedagógica dessas professoras era caracterizada “[...] de um modo geral, por uma objetivação do conteúdo a ser aprendido: algo externo ao sujeito que se encontra oficializado em portadores textuais, como o livro didático e o quadro negro (p. 8)”.

Esse trabalho pedagógico restringia-se, basicamente, a exercícios com questões voltadas para os aspectos morfológico e ortográfico, escritos no quadro pela professora, para que os alunos copiassem e completassem, ou em responder, no livro didático, exercícios da mesma natureza. Os textos eram utilizados apenas como pretexto para exercício da gramática e a interpretação de texto era feita “[...] com perguntas óbvias em relação ao texto, que são respondidas individualmente e corrigidas pelo professor em sua mesa” (p. 8). Percebe-se, portanto, que não havia uma preocupação com a realização de atividades que levassem os alunos a desenvolverem as habilidades de leitura e escrita com autonomia.

As constatações de Frigotto (2005), na pesquisa acima citada, apenas reforçam a suspeita de que faltam, nessa etapa da alfabetização, perspectivas claras sobre o que deve ser ensinado, e é com razão que resultados de pesquisas como essa levam Batista (2011) a supor



que “[...] na maior parte das vezes, ocorra uma *perda de foco*: o trabalho com a leitura e a escrita talvez deixe de ser objeto de forte atenção de professores, escolas e redes de ensino, em detrimento do trabalho com outros conteúdos e com práticas de educação linguística pouco adequadas para essa etapa” (p.16).

Foi o que observou Oliveira (2013), em um estudo realizado no período de junho a dezembro de 2007, com nove turmas, de três escolas, organizadas em ciclos, da rede municipal de ensino de Recife. Em cada uma das escolas, foram pesquisadas uma turma do primeiro, uma turma do segundo e uma turma do terceiro ano do primeiro ciclo. O objetivo do estudo era pesquisar a progressão dos eixos leitura, compreensão e produção textuais, nessas turmas.

Foram feitas oito jornadas de observações em cada uma das turmas, totalizando setenta e dois protocolos. Além das observações, foram realizadas entrevistas com cada uma das professoras, no final do ano.

Durante as situações de ensino em que ocorreu leitura de textos, a pesquisadora constatou que as professoras predominantemente assumiam a liderança de tal atividade. Ou seja, os textos eram lidos pela professora, sem a participação dos alunos, o que os privava de avançar na leitura. Convém ressaltar que, neste aspecto, não foi constatada diferença significativa nas práticas das professoras, quer seja entre as escolas, quer seja entre as turmas. Dito de outra maneira, em qualquer das escolas ou turmas, a professora tendia a monopolizar os momentos de leitura e, quando havia a participação dos alunos, ou seja, quando eles tinham a oportunidade de ler para a turma, havia, também, correções em voz alta.

Outra constatação feita pela pesquisadora foi a de que, em comparação às atividades de leitura, o número de atividades de compreensão de texto foi muito baixo: apenas 68, contra as 131 de leitura. Ou seja, as atividades de leitura não eram comumente acompanhadas das de compreensão. E mais: nessas atividades, havia uma alta frequência de compreensão oral, atividade que ocorreu em 46 de um total de 68 ocasiões de compreensão de textos.

Nas três turmas de primeiro ano, quase não ocorreram tarefas de compreensão escrita de textos, pois essas atividades eram quase exclusivamente de compreensão oral, seguidas de atividades voltadas para o sistema da notação alfabética. Ainda no que se refere às atividades de compreensão de textos, a partir dos dados produzidos, a pesquisadora percebeu que não

havia uma articulação das tarefas de leitura com as de compreensão escrita de textos nas turmas de primeiros anos. E, em relação a uma das turmas de segundo ano, apesar de haver o trabalho com a compreensão escrita, as tarefas propostas eram voltadas para questões mais simples, como as de localização de informações explícitas. O quadro mais grave, segundo a pesquisadora, era o de uma das turmas de terceiro ano, pois, apesar de os alunos dessa turma já terem autonomia na leitura, compreensão e produção de textos, as atividades propostas eram, basicamente, voltadas para a localização de informações explícitas nos textos.

No que diz respeito à produção de textos, apenas 44 situações foram reservadas para essas atividades, durante as observações, número bastante inferior quando comparado ao das outras atividades. A pesquisadora percebeu que, na maioria das vezes, o aluno realizava sozinho esse tipo de atividade e, apesar de não estarem habituados a ler de forma autônoma, como visto anteriormente – o que, caso ocorresse, “[...] os auxiliaria na apropriação das especificidades da linguagem escrita presente nos gêneros textuais estudados e os ajudaria a avançar, também, na escrita dos mesmos” (OLIVEIRA, 2013, p. 12), era cobrado deles (dos alunos) o domínio de tais características. Além disso, eles eram solicitados a escrever sem saber quem seriam seus interlocutores, ou quais as finalidades do texto a ser escrito. Percebeu, ainda, uma discrepância entre as turmas de terceiro ano e as demais com relação às atividades desse eixo, e quase nenhuma diferença entre as turmas de primeiros e segundos anos.

Como podemos concluir, nessa pesquisa foram encontradas fortes evidências da ausência de progressão nas atividades de leitura, compreensão e produção de textual, além da falta de perspectivas claras quanto ao que se espera que os alunos aprendam durante o ciclo de alfabetização.

Morais *et al* (2013) desenvolveram um estudo que buscou conhecer os impactos, contribuições e limites da Provinha Brasil nas redes públicas de ensino, realizado com doze turmas de segundo ano, de escolas das redes públicas de ensino das cidades de Camaragibe, Jaboatão e Recife, todas situadas no estado de Pernambuco.

Em um dos subprojetos dessa pesquisa, os pesquisadores procuraram conhecer como professores e gestores concebiam e utilizavam a Provinha Brasil no diagnóstico dos conhecimentos dos alunos e no planejamento do ensino da alfabetização e, além disso, procuraram, também, analisar a progressão dos conhecimentos mensurados por aquela avaliação. Para geração de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com

professores e gestores, observações da aplicação da Provinha e o acompanhamento das práticas de ensino em cento e oito jornadas de aula, nove em cada uma das turmas, durante o ano letivo.

Os dados indicaram que parecia haver a ausência de uma proposta comum, mesmo dentro de cada município, no que diz respeito ao ensino da leitura e compreensão de textos. Além disso, assim como Oliveira (2013), os pesquisadores perceberam que a proporção de ocorrências de leitura de textos em voz alta pelas professoras era bastante superior à dos alunos. Perceberam, ainda, que, na maioria das turmas, eram raras ou ausentes as oportunidades de leitura silenciosa de textos, o que evidenciava a falta de familiaridade dos alunos com a situação de leitura que tende a ser exigida na Provinha Brasil. No que diz respeito à interpretação de textos, o número de ocasiões em que ocorreu, oralmente ou por escrito, foi muito inferior ao de leitura de textos, na maioria das turmas pesquisadas. Além disso, nas poucas ocasiões em que ocorreram interpretações de texto, foram raras as oportunidades que os alunos tiveram de exercitar as habilidades que a Provinha Brasil comumente avalia.

Apesar de ser uma pesquisa realizada com turmas de primeiro ano, o estudo realizado por Magalhães e Muller (2015) apresenta interessantes dados que entendemos oportuno comentar. Nesse estudo, realizado em seis escolas das redes municipal, estadual e federal de ensino, em que foram observadas seis turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental, as autoras perceberam que, nas dez aulas observadas em cada uma das turmas, o investimento em atividades relacionadas ao eixo análise linguística foi o que teve maior incidência, com um total de oitenta e duas atividades, em sua maioria, relativas à apropriação do SEA. O eixo leitura foi o segundo mais explorado, com um com um número total de cinquenta e nove atividades propostas, nas seis turmas. Porém, as autoras atribuíram essa alta incidência às leituras realizadas pelas professoras. Ou seja, apesar de haver muitos momentos em que ocorria leitura, na maioria dos casos, eram as professoras que liam os textos. O número de atividades relacionadas ao eixo escrita foi de apenas sete atividades, significativamente menor do que os relativos aos dois outros eixos. Além disso, em metade das escolas pesquisadas não houve nenhuma atividade relativa a esse eixo. No que diz respeito ao eixo oralidade, em nenhuma das aulas observadas foram propostas atividades que explorassem habilidades a ele relativas.

Pesquisas como essas reforçam a desconfiança de que, mesmo que a maioria das escolas brasileiras esteja organizada em ciclos, as práticas de ensino da leitura, compreensão e produção de textos no ciclo de alfabetização parecem não diferir muito daquelas utilizadas nos sistemas seriados. Estratégias bem diferentes, portanto, das que defendem Brandão et al. (2013, p. 218), que propõem que, “[...] além de propiciar situações em que as crianças busquem sentidos gerais do texto, também é essencial que a professora *leia textos em voz alta para elas* e que converse sobre esses textos de modo a engajar os ouvintes numa proposta conjunta de compreensão.”

Entretanto, se ainda existem muitas situações semelhantes, também existem outros exemplos que se revelam distintos e que vale a pena considerar, sobretudo porque confirmam a necessidade de estabelecerem metas claras para cada ano do ciclo, bem como metodologias de alfabetização (MORAIS, 2012) adequadas a essa etapa da escolarização,

Um desses casos foi estudado por Cruz (2008), que, com o objetivo de compreender as práticas de alfabetização e letramento desenvolvidas por professoras, realizou uma pesquisa com três turmas do ciclo de alfabetização, sendo uma de cada ano, também na rede municipal da cidade de Recife - PE. Essas turmas pertenciam a uma escola que ficara entre as com melhores médias na Prova Brasil 2005, em nível estadual e nacional, quanto ao nível de leitura.

Os dados foram gerados a partir da realização de duas atividades com os alunos das três turmas investigadas, uma no início e outra no final do ano letivo. A primeira dessas atividades, que consistiu em um “ditado mudo<sup>10</sup>”, teve como objetivo diagnosticar o nível de compreensão do Sistema de Escrita Alfabética e da norma ortográfica pelos alunos e a segunda atividade consistiu na reescrita de um texto. Além dessas atividades, foram realizadas entrevistas com as professoras e observações de aulas das turmas pesquisadas.

Convém destacar que as escritas das crianças participantes do estudo foram categorizadas em oito níveis, tendo como base a teoria da Psicogênese da Escrita e os estudos de desenvolvidos por Morais: pré-silábico, silábico quantitativo, silábico qualitativo, silábico-alfabético, alfabético com domínio das correspondências grafofônicas diretas, alfabético com pouco domínio das regularidades contextuais e morfo-gramaticais, alfabético com razoável domínio das regularidades contextuais e morfo-gramaticais e, por fim, nível alfabético, no

---

<sup>10</sup> Atividade que consiste em apresentar apenas figuras às crianças para que elas escrevam os nomes.

qual estão as crianças que escrevem convencionalmente a maioria palavras. Assim, quando nos referimos a níveis mais elaborados, referimo-nos aos dois últimos níveis acima expostos.

Nessa pesquisa, a autora constatou que, inicialmente, na turma de 1º ano, a maioria dos alunos encontrava-se nos níveis pré-silábico ou silábico e que somente 21,1% desses alunos estavam na hipótese alfabética, percentual que subiu para cerca de 70% no final do ano letivo.

Quanto aos alunos do 2º ano, foi observado que, no levantamento inicial, todos os alunos já estavam no nível alfabético de escrita, mesmo que apenas 10,7% desses alunos tenham escrito todas as palavras convencionalmente e que 21,4% deles estivessem nos níveis mais elementares de apropriação da norma ortográfica. No perfil final, ficou constatado que 92% da turma apresentou significativa evolução no nível de apropriação da escrita, chegando aos níveis mais elaborados.

O perfil inicial da turma de 3º ano revelou que 10,3 % dos alunos encontravam-se no nível pré-silábico e 3,4% no nível silábico de escrita, mas os alunos do nível pré-silábico não evoluíram durante o ano. Segundo a autora, essas eram crianças com deficiência mental. Quanto aos demais, 44,8% e 31,2% no início do ano encontravam-se no nível alfabético inicial e nos níveis alfabéticos mais avançados, respectivamente. O perfil final da turma demonstrou que houve significativa evolução, já que 86,3% das crianças chegou ao final do ano com uma hipótese alfabética formada, sendo que apenas 3,4% desses alunos permaneceram no nível alfabético inicial.

A partir dos dados acima, a pesquisadora concluiu que houve significativo crescimento na apropriação da escrita alfabética entre os alunos das turmas pesquisadas. Avanço significativo também foi constatado, pela pesquisadora, no que se refere à produção textual, entre o perfil inicial e final daqueles alunos.

Quanto à produção textual, os textos produzidos pelos alunos foram categorizados em: textos com grafia ilegível com reconto incompleto da história; textos com grafia ilegível e reconto oral completo da história; textos com uma ou duas palavras legíveis e reconto incompleto da história; texto com 1 ou 2 frases legíveis e reconto incompleto da história; texto com 1 ou 2 frases legíveis e reconto oral completo da história; história legível e incompleta, apresentado muitas trocas de letras; história legível e completa, mas que

apresenta muitas trocas de letras; história legível e completa apresentando razoável apropriação da norma ortográfica ; história legível e completa apresentado boa apropriação da norma ortográfica.

No perfil inicial, no que se refere à produção dos alunos do 1º ano, a autora percebeu que 94,7% dos textos encontravam-se nas categorias ilegíveis e parcialmente legíveis e o restante eram textos com muitas trocas de letras e incompletos. Nessa turma, no perfil final, ficou evidenciado um bom crescimento, já que os textos de 73,7% dos alunos eram legíveis.

A maioria dos textos legíveis foi o que caracterizou o perfil inicial da produção dos alunos do 2º ano. Entretanto, mesmo os cerca de 35,7% de textos legíveis que apresentavam uma sequência completa, apresentavam, também, muitos erros quanto à segmentação e à norma ortográfica. O perfil final da turma, entretanto, demonstrou que houve o avanço dos alunos para categorias mais elaboradas, pois, se no perfil inicial 53,6% dos textos encontravam-se em níveis mais elaborados de apropriação do SEA, no perfil final esse percentual subiu para cerca de 82,2%.

No perfil inicial da turma de 3º ano, só 44,8% produziam textos legíveis, ou seja, 55,2% dos alunos produziam textos ilegíveis ou parcialmente legíveis. A análise do perfil final mostrou que 86,3% dos alunos produziam textos legíveis. Ou seja, a autora constatou que ocorrera um significativo fluxo desses alunos para categorias de textos legíveis.

No que se refere às práticas de alfabetização das professoras que participaram da pesquisa, a pesquisadora percebeu que elas davam ênfase aos eixos de leitura e produção de textos e apropriação do sistema de escrita alfabética, graduando esses eixos de acordo com o ano. No caso da leitura, eram explorados textos de diversos gêneros. Quanto à escrita, as atividades eram regulares e, em sua maioria, realizadas de forma coletiva. Além disso, percebeu uma progressão nas atividades, nas três turmas investigadas, pois a ênfase dada às atividades de apropriação de escrita alfabética, no primeiro ano, era inversamente proporcional nas atividades de leitura e produção de texto em relação ao segundo e terceiro anos.

Como essa pesquisa trata-se de um estudo de caso, caracterizado pelo bom aproveitamento obtido pelos alunos daquela escola na Prova Brasil 2005, no que se refere ao nível de escrita e de leitura, e a investigação apontou, como visto, que as práticas das

professoras das três turmas investigadas davam ênfase aos eixos leitura, produção de texto e apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, de forma progressiva, é razoável inferirmos que o aprofundamento, consolidando determinadas habilidades, dava-se de forma sistemática e progressiva ao longo do ciclo de alfabetização.

Como podemos perceber a partir das pesquisas de Gazólis de Oliveira (2007), Frigotto (2005) e Oliveira (2013) acima expostas, a perda de foco sobre o que se deve ensinar nos anos finais do ciclo de alfabetização parece ser fato mais comum nas escolas. Isso se deve, em parte, à inexistência de um currículo no Brasil (SOARES, 2012) que defina claramente as habilidades que devem ser desenvolvidas em cada etapa da escolarização.

Apesar dessa falta de currículo, as avaliações em larga escala avaliam o que foi desenvolvido, o que, para Soares (2012), é um contrassenso e acarreta consequências lamentáveis, pois essas avaliações terminam por definir o currículo, já que as escolas são pressionadas pelos resultados dessas avaliações, e isso acaba fazendo com que professores passem a ensinar o que é medido, mas isso “[...] é apenas uma pequena e parcial amostra daquilo que as crianças precisam desenvolver e aprender” (p. 12).

Essa falta de currículo possibilita, ainda, que ocorra grande discrepância no que é ensinado em uma mesma rede de ensino ou em uma mesma escola. Essa ausência também contribui para a não existência de progressão no ensino de leitura e de escrita ao longo do ciclo de alfabetização..

Por outro lado, a pesquisa desenvolvida por Cruz (2008) é emblemática no que se refere à clareza quanto ao que se deve esperar que os alunos aprendam a cada ano do ciclo e sobre como pode ser feita a progressão dos conhecimentos nesse etapa. O que, como visto, faz com que os alunos avancem na apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, assim como na produção e compreensão de textos, possibilitando, então, que concluam o ciclo de alfabetização com as competências necessárias para prosseguir seu aprendizado na escola.

### 3. METODOLOGIA

O objetivo geral deste estudo consistiu em investigar práticas de ensino da Língua Portuguesa em turmas de 2º e 3º ano do Ensino Fundamental. Para que alcançássemos esse objetivo, seria necessário que caracterizássemos práticas de professores que atuavam nessas turmas, em seu ambiente natural, identificando o que e como era ensinado nos dois últimos anos do ciclo de alfabetização.

Partindo dos objetivos acima estabelecidos, assumimos a abordagem qualitativa de pesquisa, que, conforme Lüdke e André (1995), não busca apenas a explicação do fenômeno estudado, mas, também, a sua compreensão. Considerando, ainda, que essa abordagem tem como principal instrumento para a produção e a análise dos dados o próprio pesquisador, além de enfatizar mais o processo do que os resultados finais (ANDRÉ, 1995), entendíamos que seria essa abordagem a mais apropriada ao estudo que pretendíamos desenvolver, já que a investigação buscaria compreender o fenômeno a partir de uma abordagem que considera a perspectiva dos próprios atores investigados.

Entretanto, mesmo tendo o entendimento de que a abordagem qualitativa seria mais apropriada para atingir os objetivos do estudo a que nos propusemos, é necessário esclarecer que entendíamos, assim como André (1995), que identificar uma pesquisa como quantitativa ou qualitativa, apenas para caracterizá-la como positivista, ou não, parecia ser uma visão reducionista. Sendo assim, seria, necessário superarmos a dicotomia quantitativa/qualitativa. Dessa forma, se optamos pela abordagem qualitativa foi porque entendíamos que a utilização dessa denominação era mais adequada para designar os tipos de técnicas de produção de dados que pretendíamos utilizar (ANDRÉ 1995). Dito de outra maneira, a opção pela utilização da abordagem qualitativa não excluiu a utilização de dados quantitativos.

#### **3.1 Delimitação do campo de pesquisa**

Para que conseguíssemos realizar o estudo a que nos propusemos, foi necessário, antes de tudo, delimitar o campo de pesquisa. Para tanto, levamos em consideração que a escolha pela cidade de Pesqueira deveu-se, em primeiro lugar, ao fato de essa cidade estar localizada



no Agreste de Pernambuco, uma região em que são escassas as pesquisas na área educacional. Além disso, convém destacar que foi a observação das médias na prova de língua portuguesa, obtidas pelos candidatos nos exames de seleção para ingresso no *campus* do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco, localizado naquela cidade, que nos instigou a esta pesquisa.

Consideramos, ainda, que aquela instituição recebia maior número de inscrições de alunos oriundos de escolas públicas do que de escolas privadas do município e que, segundo dados do censo escolar 2013 (BRASIL, 2013b), eram as escolas públicas municipais as responsáveis pela parcela mais significativa de estudantes matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental. Em 2013, segundo aquele mesmo censo, foram 3.648 matrículas na rede municipal, contra 1.018 da rede estadual e 1.113 da rede privada. Estes números, portanto, permitiram-nos concluir que a pesquisa deveria ser desenvolvida em escolas públicas municipais.

Na rede municipal de ensino de Pesqueira, havia 56 escolas, sendo que 46 estavam localizadas na zona rural e as outras 10 na zona urbana. Apesar de haver menor número de escolas localizadas na zona urbana do município, o número de alunos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental, nessas escolas, era de, aproximadamente, 2.588, número consideravelmente superior ao número de alunos matriculados nas escolas da zona rural, se levarmos em consideração o total de alunos matriculados na rede municipal, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Considerando esses números, julgamos ser mais representativo para o nosso estudo que os sujeitos desta pesquisa fossem professores que atuassem em escolas da rede municipal situadas na zona urbana do município.

Para a escolha das escolas em que aconteceria a pesquisa, consideramos como critério o número de estudantes da instituição, matriculados nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Quando estabelecemos esse critério, levamos em consideração que, por terem mais alunos matriculados, haveria mais turmas de segundo e terceiro anos e, conseqüentemente, maior número de professores atuando em turmas desse período da escolarização. Dessa forma, intentávamos buscar, entre as escolas municipais, aquelas que oferecessem mais possibilidades de escolha dos professores que seriam observados. A partir desse critério, optamos por duas das maiores escolas em número de alunos matriculados nas turmas que intentávamos observar, as quais caracterizaremos mais adiante.

### 3.2 Caracterização das escolas

A escola 1 estava situada em um bairro central da cidade e a edificação que a abrigava fora construída havia onze anos. Era, portanto, um prédio relativamente novo, que contava com dezessete salas de aula, um laboratório de informática, três pátios para recreação, uma sala para os professores, uma biblioteca, uma cozinha com refeitório, oito banheiros, uma sala para atendimento especial, uma sala de audiovisual, sala da secretaria, uma sala em que funcionava as coordenações pedagógicas e a sala da direção.

A escola, que oferecia Creche, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos, funcionava nos três turnos, sendo que o noturno atendia exclusivamente aos cento e trinta e dois estudantes matriculados na EJA.

No período da pesquisa, havia novecentos e nove alunos matriculados. Destes, cento e setenta e três estavam matriculados nos três anos ciclo de alfabetização. Havia duas turmas de primeiro ano, com um total de quarenta e um alunos matriculados, duas de segundo ano, com um total de quarenta e nove alunos e quatro turmas de terceiro ano, com um total de oitenta e três alunos matriculados.

Quanto ao quadro de servidores, a escola contava com doze servidores administrativos, três coordenadoras pedagógicas, diretora, secretária e cinquenta e oito professores distribuídos entre as modalidades de ensino já comentadas.

A coordenadora pedagógica das turmas de alfabetização estava nessa função havia doze anos e tinha vinte e sete anos de atuação no magistério. Durante esse período como professora, atuou por quatro anos na alfabetização. Cursara o magistério durante o ensino médio, na rede pública, era graduada em Licenciatura Plena em Letras e Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Portuguesa, cursos realizados em uma instituição da rede privada. Participara das formações dos Pnaic como coordenadora, e lecionava em turmas de sexto e sétimo ano do Ensino Fundamental, na mesma escola em que era coordenadora pedagógica.

A escola 2 estava situada no ponto central da cidade e a edificação em que funcionava fora adaptada de uma antiga fábrica há treze anos. Apesar de ter sido reformada, apresentava problemas de infraestrutura, que dificultavam a ação dos educadores. Contava com quinze salas de aula, um laboratório de informática, um pátio para recreação, uma sala para os

professores, uma biblioteca, uma cozinha, refeitório, seis banheiros, uma sala para atendimento especial, uma sala de audiovisual, sala da secretaria e a sala da direção.

Havia cinquenta e seis servidores que trabalhavam nessa escola, sendo 18 administrativos ou professores readaptados, uma secretária, a diretora, três coordenadores pedagógicos e 34 docentes. Destes, oito atuavam em turmas de alfabetização.

A coordenadora pedagógica das turmas de alfabetização havia cursado o Normal Médio em uma escola da rede pública, Licenciatura Plena em Letras e especialização em Língua Portuguesa. Esses cursos de graduação e pós-graduação haviam sido realizados em uma faculdade particular. Há três anos era coordenadora naquela escola, não havia atuado no magistério e não exercia outra atividade profissional.

O corpo discente contava com um total de seiscentos e cinquenta e dois alunos, distribuídos em turmas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA. Havia três turmas de primeiro ano, com um total de sessenta e quatro alunos matriculados; quatro turmas de segundo ano do Ensino Fundamental, com um total de setenta e três alunos, e quatro turmas de terceiro ano, com um total de cento e quatorze alunos.

### **3.3 Caracterização das participantes da pesquisa**

A pesquisa referiu-se ao período após a alfabetização inicial e, portanto, os participantes da pesquisa foram, necessariamente, professores que lecionavam em turmas de 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Assim, considerando o período de tempo em que foi realizado o estudo e a necessidade de fazer uma análise mais aprofundada dos dados que foram produzidos, participaram da pesquisa, inicialmente, seis professoras das duas escolas anteriormente caracterizadas, sendo três de turmas de 2º ano e três de turmas de 3º ano do Ensino Fundamental. Tais professoras participaram da primeira etapa da pesquisa, as entrevistas em grupo, a qual será detalhada mais adiante. Como critérios de escolha dessas professoras, levamos em consideração, inicialmente, atuarem em turmas de segundo ou terceiro ano.

Para a segunda etapa da pesquisa, que consistiu em observações em sala de aula e entrevistas individuais, conforme também detalharemos mais adiante, selecionamos duas

docentes das docentes que participaram das entrevistas em grupo. Nesse caso, usamos como critério formação em Pedagogia ou em Letras, entendendo esse critério necessário por se tratar de uma formação profissional diretamente relacionada ao ensino da língua. Além desse critério, optamos por professoras que tinham participado da formação do 2º ou 3º anos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Consideramos este último critério de escolha dos sujeitos por se tratar de um programa de formação que contemplava, especificamente, discussões relativas às práticas de leitura e escrita no 2º e 3º anos do ciclo.

Da escola 1, duas professoras participaram da entrevista em grupo, sendo uma de segundo ano e outra de terceiro ano. A professora de segundo ano (doravante Professora A) atuava no magistério há 13 anos sendo sete deles na alfabetização, de forma intercalada. Entretanto, já era o terceiro ano em que atuava, seguidamente, no primeiro ciclo do ensino fundamental. Em 2013, lecionara no terceiro ano, em 2014, no primeiro ano e, como dito, no ano em que ocorreu a pesquisa, atuava no segundo ano, acompanhado a mesma turma em que lecionara no ano anterior. Professora A tinha 34 anos, havia cursado Normal Médio em escola pública, não possuía graduação, participara do curso de formação do PNAIC nos anos 2013 e 2014 e não lecionava em outra escola.

A professora do terceiro ano da escola 1 (doravante Professora B), tinha 51 anos de idade, havia feito o curso de Magistério, no Ensino Médio, o equivalente ao Normal Médio. Havia cursado Licenciatura em História, em uma instituição particular, e um curso de especialização em História do Brasil, também em uma instituição particular. Atuava no magistério há 13 anos, lecionara na alfabetização cinco anos intercaladamente e, em 2013 e em 2014, havia lecionado em turmas de quinto ano. Não participara de nenhuma das formações do PNAIC e também não lecionava em outra escola nem exercia qualquer outra atividade profissional.

Quatro professoras da escola 2 participaram da entrevista em grupo, duas que lecionavam em turmas de segundo ano e duas que lecionavam em turmas de terceiro ano. A primeira professora de segundo ano (doravante Professora C) tinha 41 anos de idade, atuava como professora havia quatro anos, sendo três anos na alfabetização. Não trabalhava em outra instituição escolar, nem exercia outra atividade profissional. Havia cursado o Magistério, no ensino médio, na rede pública, Licenciatura em Pedagogia em uma instituição privada e pós-graduação em Psicopedagogia, também em uma instituição da rede privada. Participara dos cursos de formação do PNAIC em 2013 e 2014.

A outra professora de segundo ano (doravante Professora D) tinha 27 anos de idade, havia oito anos lecionava exclusivamente na alfabetização, não trabalhava em outra escola nem exercia outra atividade profissional. Nos dois anos anteriores, havia atuado em turmas de primeiro ano. Sua formação havia sido no Normal Médio, na rede pública de ensino. Havia cursado Licenciatura Plena em Letras, com habilitação em Espanhol e especialização em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, ambas em uma instituição privada. Participara dos cursos de formação do PNAIC nos anos 2013 e 2014. Além disso, havia feito um curso de formação continuada da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica - RENAFOR.

Uma das professoras de terceiro ano (doravante professora E) da escola 2 tinha trinta e cinco anos de idade e treze de atuação no magistério, sendo quatro anos na alfabetização. Havia se formado em Magistério, no ensino médio, pela rede pública de ensino. Sua formação de nível superior era em Ciências Contábeis e a de pós-graduação *lato sensu* havia sido em Psicopedagogia, ambas realizadas em instituições privadas. Participara dos cursos de formação do PNAIC, em 2013 e 2014. Como professora, apenas atuava nessa escola e também não exercia outra atividade profissional.

A segunda professora de terceiro ano (doravante Professora F) tinha trinta e seis anos de idade e dezessete de magistério, sendo três deles na alfabetização, de forma intercalada. Nos três anos anteriores, atuara em turmas de quarto e quinto anos. Sua formação no nível médio fora no Magistério, na rede pública, Era licenciada em Pedagogia e Especialista em Gestão e Planejamento, ambas pela rede privada. Também trabalhava como professora na rede estadual e não exercia outra atividade profissional. Não havia participado de nenhum dos cursos de formação do PNAIC, mas havia feito curso de formação continuada da RENAFOR.

O quadro a seguir mostra, de forma resumida, o perfil dessas professoras:

**Quadro 4** – Perfil das professoras participantes das entrevistas em grupo

Nome	Formação	Experiência	Formação do PNAIC
Professora A 2º ano da escola 1	Normal Médio	13 anos no magistério 7 anos na alfabetização	Sim
Professora B 3º ano da escola 1	Magistério (Normal Médio); Licenciatura em História; Especialização em História do Brasil	13 anos no Magistério 5 anos na alfabetização	Não
Professora C 2º ano da escola 2	Magistério (Normal Médio); Licenciatura em Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia	4 anos no magistério 5 anos na alfabetização	Sim
Professora D 2º ano da escola 2	Normal Médio; Licenciatura em Letras; Especialização Met. do Ensino da Língua Portuguesa	8 anos na alfabetização	Sim
Professora E 3º ano da escola 2	Magistério (Normal Médio); Bacharelado em Ciências Contábeis; Especialização em Psicopedagogia	13 anos no magistério 4 anos na alfabetização	Sim
Professora F 3º ano da escola 2	Magistério (Normal Médio); Licenciatura em Pedagogia; Especialização em Gestão e Planejamento	17 anos no magistério 3 anos na alfabetização	Não

Como podemos perceber, dentre as seis professoras das duas escolas, havia duas que não tinham participado de nenhum curso de formação do PNAIC, uma de terceiro ano da escola 2 e uma de terceiro ano da escola 1. As demais haviam participado daquelas formações nos dois anos anteriores ao ano da realização de pesquisa. Sendo assim, como um dos critérios de escolha das professoras que foram observadas foi o de ter participado de curso de formação do PNAIC, restaram quatro professoras, três de turmas de segundo ano, sendo uma da escola 1 e duas da escola 2, e uma de turma de terceiro ano, da escola 2.

Apesar de ter participado de cursos de formação do PNAIC, a professora de segundo ano da escola 1 não possuía formação em Pedagogia ou Letras. Além disso, considerando que seria mais adequado observar professoras de uma mesma escola, pois isso permitiria melhor compreender tanto práticas das professoras como a realidade da instituição em que atuavam, optamos por observar apenas professoras da escola 2, já que a única professora de 3º ano que correspondia aos critérios era da escola 2.

Além da Professora E, que era a docente de turmas de terceiro ano selecionadas, as duas professoras das turmas de segundo ano da escola 2 se enquadravam no perfil que havíamos estabelecido. Entretanto, optamos por observar a Professora D, porque, a partir do estudo exploratório, entendemos que a turma em que lecionava parecia ser mais assídua do que a da professora C, o que, teoricamente, permitiria que o trabalho desenvolvido pela professora D, durante o ano letivo, fosse mais regular.

### **3.4. Procedimentos para produção de dados**

#### **3.4.1 As entrevista em grupo**

Nosso objetivo, quando optamos pela realização de entrevistas em grupo, foi o de conduzir um estudo exploratório em que fosse possível conhecer, inicialmente, o que diziam professoras que atuavam em turmas de 2º e 3º anos do ensino fundamental, de escolas públicas do município de Pesqueira, sobre seu fazer cotidiano. Isso permitiria que, posteriormente, fizéssemos a opção pelos dois participantes da pesquisa que melhor atendessem aos critérios preestabelecidos. Sendo assim, como um dos instrumentos de produção de dados, utilizamos a entrevista em grupo. Essas entrevistas ocorreram no início do

segundo semestre letivo, em duas ocasiões distintas, sendo uma com as duas professoras da escola 1 e outra com as quatro professoras da escola 2.

Por meio da entrevista, segundo Lüdke e André (2010), cria-se uma relação de interação entre entrevistador e entrevistado (nesse caso, entrevistadas, já que todas as participantes eram do sexo feminino), tendo como grande vantagem, em relação a outras técnicas de produção de dados, a possibilidade de, através dela, ser possível “[...] a captação imediata e corrente da informação desejada praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (p.34). Sendo assim, essa técnica possibilitou o esclarecimento sobre aspectos que necessitavam ser melhor compreendidos e aprofundados.

Laville e Dione (1999), ao comentarem sobre a entrevista, afirmam que

(...) sua flexibilidade possibilita um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo, assim, a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e valores... em suma, tudo o que reconhecemos, desde o início, como o objeto das investigações baseadas no testemunho. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 189)

Assim sendo, utilizamos entrevistas semiestruturadas, uma vez que esse tipo de entrevista, tendo como ponto de partida questões básicas formuladas a partir de teorias e hipóteses relacionadas à pesquisa, ofereceu a possibilidade de explorar novas hipóteses surgidas a partir das respostas das entrevistadas. Pois, como afirma Minayo (2008, p. 64), esse tipo de entrevista “combina perguntas fechadas e abertas em que o entrevistado tem possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”.

Para seleção das docentes que participaram das entrevistas em grupo, elegemos como principal critério que fossem professoras que lecionassem no segundo ano e no terceiro ano do ensino fundamental, uma vez que o nosso interesse era o de conhecer práticas de ensino da leitura e da escrita, justamente, nesses anos.

Além de ser docente que lecionasse em turmas de segundo e terceiro anos do Ensino Fundamental, outro critério estabelecido foi o de que essas professoras tivessem participado de curso formação do PNAIC, já que, conforme comentamos anteriormente, esse curso trata das habilidades que devem ser introduzidas, aprofundadas e consolidadas em cada ano do ciclo de alfabetização.

Entretanto, esse segundo critério, quando da realização das entrevistas em grupo, não foi plenamente contemplado. Todavia, entendemos que esse fato não acarretou prejuízo ao resultado do estudo, pois, nessa primeira etapa, nosso intuito foi, conforme explicamos anteriormente, o de realizar um estudo exploratório, para, em seguida, realizarmos as observações de práticas de duas professoras que atendessem aos critérios preestabelecidos.

### **3.4.2. A observação participante e as entrevistas sobre as observações**

Entendemos, assim como Laville e Dionne (1999, p. 178), a observação participante como técnica de produção de dados em que “[...] o pesquisador integra-se e participa na vida de um grupo para compreender-lhe o sentido de dentro.” Ou seja, participa da vida social dos integrantes do grupo em seu ambiente natural.

Nesse sentido, a observação participante ajuda, segundo Minayo (2008, p. 71), “[...] a vincular os fatos a suas representações e a desvendar as contradições entre as normas e as regras e as práticas vividas cotidianamente pelo grupo ou instituição observados.”

Pautados nas afirmações acima, observamos as duas professoras participantes da pesquisa no seu ambiente natural, no contexto próprio de atuação cotidiana, ou seja, na sala de aula. Isto porque consideramos a necessidade de conhecer os conteúdos explorados durante as aulas e quais as práticas desenvolvidas por essas professoras, no que concerne ao ensino da língua portuguesa.

Evidentemente, qualquer técnica a ser utilizada para a produção de dados apresenta certas limitações. No caso da observação participante, destaca-se a limitação que diz respeito à influência que a presença do pesquisador pode exercer no comportamento do grupo pesquisado. Ou, como observam Laville e Dionne (1999, p. 181), “(...) a questão sempre presente da influência do observador sobre a situação e as pessoas observadas, pois, inevitavelmente, sua presença modifica essa situação e pode afetar o comportamento dos atores”.

Entretanto, mesmo conscientes dessa limitação, entendíamos, a partir dos autores anteriormente citados, ser esse instrumento de produção de dados adequado aos propósitos da pesquisa, pois a observação participante pressupõe interação entre pesquisador e pesquisado e é nessa interação que produzimos dados para o entendimento do fenômeno. Além disso, “com o hábito, a sensibilidade à observação atenua-se nas pessoas: o observador lhes dará, pois,



tempo para se familiarizarem com sua presença antes de realmente começar seu trabalho” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 181). Foi desse modo que pudemos minimizar a influência da presença do pesquisador no comportamento dos pesquisados.

Assim, observamos dez jornadas de aulas em cada uma das turmas, sendo que, para melhor compreendermos o fenômeno que nos propomos a estudar, realizamos, conforme anteriormente anunciado, duas sequências de observações, ambas no segundo semestre do ano letivo, cada uma contendo cinco dias de aula, com certo intervalo temporal entre elas. As observações, assim distribuídas, permitiram que registrássemos os procedimentos utilizados pelas professoras e os conteúdos por elas trabalhados, em um período temporal maior. Convém ressaltar que, durante o período das observações, também coletamos as atividades propostas em cada aula, assim como outros materiais utilizados, que serviram de subsídio para a análise dos dados.

Como complemento às observações, realizamos, sempre que julgamos necessário, entrevistas semiestruturadas individuais, que, conforme já comentamos, quando tratamos das entrevistas em grupo, permitem uma interação em que é possível compreender aspectos que necessitem ser melhor esclarecidos. Assim, realizamos, logo após o término das aulas, cinco entrevistas com a professora de segundo ano e quatro com a do terceiro ano, nas quais buscamos esclarecer alguns aspectos que havíamos percebido durante as observações e que julgamos importante retomar.

Como forma de registrar os dados obtidos tanto nas entrevistas semiestruturadas quanto nas observações, utilizamos gravações em áudio e anotações no diário de campo.

A gravação em áudio foi importante para assegurar que as respostas dadas pelos professores participantes fossem posteriormente transcritas da forma mais fiel possível. Essa técnica, segundo Lüdke e André (1986), tem como vantagem registrar todas as expressões orais, o que permite que o pesquisador possa voltar sua atenção para outros aspectos a serem observados.

O diário de campo, segundo Minayo (2008), é o principal instrumento de trabalho de observação e “[...] as informações escritas no diário de campo devem ser utilizadas pelo pesquisador quando vai fazer análise qualitativa (p. 71)”. Desta forma, utilizamos o diário de

campo para registrar as manifestações observadas, fossem elas verbais ou não, bem como as circunstâncias em que ocorreram tais manifestações.

### **3.5 Instrumento de análise dos dados**

Para analisar os dados gerados a partir dos procedimentos metodológicos anteriormente apresentados, utilizamos a análise de conteúdo. Compreendemos a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas que permitem analisar as comunicações, com o objetivo de obter, através de “[...] procedimentos sistemáticos e objetivos (*sic*) de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (qualitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 2004, p. 37).

É possível percebermos, a partir da definição acima, que a análise de conteúdo permite que se estudem as comunicações e tem como ponto central o conteúdo das mensagens que se deseja descrever e inferir a partir dos elementos que essas mensagens trazem.

Portanto, ao fazermos a opção pela análise de conteúdo, estávamos conscientes da necessidade de aprofundar a análise dos materiais. E, para que pudéssemos analisar os dados produzidos a partir da entrevista em grupo e da observação participante e das entrevistas sobre as observações, seguimos as fases da análise de conteúdo propostas de Bardin (2004).

A primeira dessas fases foi a pré-análise, que objetivava “tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso de desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise (BARDIN, 2004, p. 89).” Foi nessa fase que buscamos, assim como defende Gomes (2008), ter uma visão de conjunto para apreender suas particularidades e elaborar pressupostos que orientaram a análise e a interpretação do material.

Passamos, em seguida, para a segunda fase, a qual, segundo Bardin (2004, p. 95), “[...] consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas.” Ou seja, foi uma fase em que administramos, sistematicamente, as decisões tomadas. Pode-se dizer, daí, que a fase de exploração do material teve seu início na primeira etapa. Entretanto, foi nessa segunda etapa em que fizemos o estudo aprofundado do material que constituiu o *corpus* da pesquisa.

Na terceira fase, a de tratamento dos resultados obtidos e de interpretação, munidos dos resultados encontrados, pudemos “[...] propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos (*sic*) previstos” (BARDIN, 2004, p. 95). Buscamos, portanto, nessa fase, a interpretação inferencial, já que “[...] no tipo de pesquisa que nos interessa, não é possível que o pesquisador detenha sua atenção exclusivamente no *conteúdo manifesto* dos documentos. Ele deve aprofundar sua análise tratando de desvendar o *conteúdo latente* que eles possuem” (TRIVIÑOS, 2008, p. 162, grifos do autor).

#### 4. O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA NOS 2º E 3º ANOS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS ENTREVISTAS EM GRUPO

Neste capítulo, analisaremos os dados produzidos nas entrevistas em grupo realizadas com as professoras das duas escolas pesquisadas. Convém destacar que, na análise desses dados, buscamos categorizá-los, levando em consideração os seguintes aspectos: quais os conteúdos que eram ensinados e como esses conteúdos eram definidos; quais eram as práticas de ensino desenvolvidas em sala de aula; contribuição dos cursos de formações do PNAIC para as práticas das professoras; quais as fontes de pesquisa de que se serviam as professoras para elaboração das atividades e como era tratada a questão da heterogeneidade. Tais aspectos foram definidos a partir dos pontos que mais se destacaram nas falas das professoras, considerando os objetivos da pesquisa.

##### 4.1 Que conteúdos eram ensinados?

Quanto aos conteúdos ensinados, os dados sugeriram que, em geral, não havia diferença significativa entre o que ensinavam as professoras das turmas de segundos e terceiros anos, já que as falas das de todas as docentes participantes das entrevistas, em ambos os casos, indicaram que a leitura seria o foco principal do ensino. Podemos encontrar essa tendência tanto nos depoimentos das professoras da escola 1 quanto nas da escola 2. Quando indagadas sobre o que ensinavam a seus alunos ao longo do ano letivo, as docentes da escola 1 assim se pronunciaram:

*No momento, em português, nós... o segundo ano está trabalhando, na parte de gramática, substantivos e parte de produção de texto, leitura, né? Que é... que é o foco maior, que é leitura, que os alunos leiam e escrevam, né? Mas o problema maior é a leitura, ainda, né? (A, professora de 2º ano da escola 1)*

*No terceiro ano também não é diferente. A gente... como a turma lá tem dificuldade grande mesmo na leitura, então tá sendo feito um trabalho diário da leitura individual, certo? E... nas outras disciplinas eu já faço a leitura coletiva pra que eles desenvolvam a questão de pontuação, certo? Também na ortografia... E eu trabalhei agora fazendo uma revisão do primeiro semestre, que eu trabalhei substantivos, sinais de pontuação, aí eu fiz uma revisão pra que... pra ver como anda o entendimento deles. (B, professora de 3º ano da escola 1)*

Sobre a mesma questão, as mestras da escola 2 expuseram tendência semelhante à de suas colegas da escola 1, conforme podemos inferir da sequência seguinte, extraída da entrevista com elas realizada:

*Desde que começaram essas avaliações externas que a gente só tem um objetivo: é fazer, é adestrar o aluno a ler. Não tem um conteúdo específico. Mesmo que venha aquela matriz curricular, tudo é parado, travado pra fazer o aluno ler. E ler pra marcar da forma certa. Então não tem um conte... Até as reuniões que tem, eles não pegam mais assim “o que seria competência do primeiro ou do segundo ou do terceiro ano?”. Não, o objetivo é esse: ler. (F, professora de 3º ano da escola 2)*

*Letrar o aluno, né? O alfabetizando. (E, professora de 3º ano da escola 2)*

*É, só ler. Ler e fim. Se a gente conseguir isso, pronto, já fez tudo. (F, professora de 3º ano da escola 2)*

*O resultado da escola vai ser um resultado bom e a gente conseguiu alcançar o objetivo. (C, professora de 3º ano da escola 2)*

*E o que é um desafio diário, né? Porque o aluno... os alunos, os nossos, eles alunos são muito atrasados, muito atrasados mesmo. E pra eles atingirem este objetivo, né? É muito, muito empenhativo, porque eles são... O conhecimento deles tá muito reduzido. (C, professora de 2º ano da escola 2)*

*(...) É pedido bem à frente e, no frigar dos ovos, entre a questão do que o aluno sabe e o que ele tem que aprender, a gente tem que tá no meio termo de que ele tem que ler. A grande preocupação é essa. (D, professora de 2º ano da escola 2)*

Como podemos perceber, as professoras das duas escolas pareciam ver a leitura como o grande problema a ser equacionado. Sendo assim, o trabalho delas, tanto nas turmas de segundo, quanto nas de terceiro anos, estava mais voltado para esse eixo do ensino da língua. Ou seja, parecia haver um investimento maior no ensino da leitura, em detrimento dos outros eixos da área (produção textual, oralidade e análise linguística).

Apesar de percebermos, nos extratos anteriores, indícios de que parecia haver um investimento consideravelmente maior no ensino da leitura, os dados sugerem que outros aspectos do eixo análise linguística, além do ensino do SEA, e do eixo produção textual também pareciam ser objetos de ensino de parte das professoras que participaram das entrevistas em grupo.

Além disso, podemos inferir que esse “pedir bem à frente”, citado pela professora D, esteja relacionado com o nível em que essas competências deveriam ser trabalhadas, as quais

constam nas orientações recebidas pelas docentes, as OTMs<sup>11</sup>. Nessas orientações, também chamadas de “fluxo” por algumas das professoras participantes das entrevistas, estavam indicados os conteúdos a serem trabalhados em cada bimestre. Porém, esses conteúdos pareciam ser julgados pelas professoras como incompatíveis com o nível em que se encontravam seus alunos. Isto porque, segundo o que pudemos inferir, os alunos que ingressavam no segundo e no terceiro anos chegavam com dificuldades relativas a competências básicas, não construídas no ano anterior.

A sequência seguinte, extraída da entrevista com as docentes da escola 2, parece indicar certa concordância entre essas professoras, no que se refere à incompatibilidade das OTMs com o nível dos alunos de suas turmas:

*Então, a gente pega o fluxo, vê o que é que dá pra tirar dele, o que é que dá pra ensinar ao menino. Chega lá, né, a gente vê “o que é que ele vai conseguir?”. (D, professora de 2º ano da escola 2)*

*Através do conhecimento do seu próprio aluno quando a faz o teste ele já... (E, professora de 3º ano da escola 2)*

*A gente faz uma sondagem, né? Pra ver o que é que ele sabe mais ou menos pra ver o que é que dá pra ensinar a ele. (D, professora de 2º ano da escola 2)*

*De onde é que você vai partir. Pra onde você vai, o que é que você vai conseguir alcançar... (C, professora de 3º ano da escola 2)*

*Porque tem produção de texto, mas a gente sabe que o aluno não vai conseguir produzir sozinho, então como vai fazer isso? A gente tem que ir coletivamente. (D, professora de 2º ano da escola 2)*

*Porque existe conteúdo que você... que você... Se você olhar o fluxo, você vai lançar o conteúdo, mas você sabe que você não vai ter retorno; porque o aluno, se o aluno não é alfabetizado, ele não vai ter compreensão. Então você tem que alfabetizar o aluno pra que ele compreenda. Não letrar, alfabetizar pra que ele compreenda, né? (E, professora de 3º ano da escola 2)*

*Aí vem também a questão de gramática. Às vezes vem essas coisas bem mais à frente, né. Os diversos sons do X, como ele pode representar. Aí a gente tem que ver qual é o som do X só, né? O primeiro. (D, professora de 2º ano da escola 2)*

*Aparece até coesão e coerência, né? (E, professora de 3º ano da escola 2)*

---

<sup>11</sup> As Orientações Teóricas Metodológicas são entregues pela Secretaria Municipal de Educação em reunião realizada antes do início do ano letivo, ou em cada início de bimestre. Essas orientações são as mesmas que a Secretaria Estadual de Educação encaminha a seus professores.

*Aí a gente tem que trabalhar pelo menos uma parte, né, mesmo que a gente não aprofunde tanto, mas a gente tem que trabalhar pelo menos a introdução. (D, professora de 2º ano da escola 2)*

*Dar uma noção, né? (C, professora de 2º ano da escola 2)*

*É, dar noção. (D, professora de 2º ano da escola 2)*

*Mas se foca muito nas sílabas simples. (E, professora de 3º ano da escola 2)*

*Principalmente. Até o terceiro ano, foca sílabas simples... (D, professora de 2º ano da escola 2)*

*Se consegue ler o texto, no padrão silábico simples. (E, professora de 3º ano da escola 2)*

As docentes da escola 1 pareciam procurar seguir com mais rigor as OTMs. Entretanto, as suas falas possibilitam-nos inferir que a dificuldade encontrada em adequar essas orientações ao nível dos seus alunos também existia. O extrato seguinte ilustra essa impressão:

*Vem o planejamento, né? Lá da educação, né? E esse planejamento a gente adequa à sala, né? Porque tem muitas coisas que vem que não... A gente não consegue dar naquele momento e a gente deixa pra uma outra... Pra um outro bimestre ou até pra um outro ano, porque depende muito do nível das turmas, né? (A, professora de 2º ano da escola 1)*

O nível de conhecimento dos alunos, no que se refere às competências que as professoras esperavam que tivessem construído no ano anterior, parecia obrigar as mestras das turmas de segundo ano a direcionarem seus esforços no sentido de tentar assegurar que essas crianças conseguissem compreender a base alfabética, e, no caso das turmas de terceiro ano, a também continuarem trabalhando competências próprias da alfabetização inicial, para que os seus alunos conseguissem avançar no aprendizado da leitura, que, conforme já comentado, parecia ser o principal objetivo a ser atingindo nos dois anos finais do ciclo de alfabetização das escolas em que foi feita a pesquisa. É interessante destacar que o nível de conhecimento dos alunos no início do segundo ano, segundo declaração das professoras, parece apresentar uma situação diferente da que foi observada em outras pesquisas, como, por exemplo, na que foi realizada por Gazólis de Oliveira (2007), a partir dos dados do Projeto Geres 2005. Nesse estudo, a pesquisadora encontrou indícios de que quase todos os alunos, ao término do primeiro ano, haviam construído uma hipótese alfabética, o que constitui, juntamente com capacidade de estabelecer as principais relações grafema-fonema, o que se tem desenhado como expectativa de aprendizagem no PNAIC (BRASIL, 2012) e por alguns autores (BATISTA, 2011; MORAIS, 2012; SOARES, 2012).

Podemos inferir, a partir da reflexão sobre os dados produzidos, que as professoras pareciam atribuir a essa condição dos alunos, ao término do primeiro ano, pelos menos em parte, a necessidade de retomarem, por exemplo, o reconhecimento de letras e de padrões silábicos simples, conhecimentos que esperariam terem sido construídos durante primeiro ano do ciclo de alfabetização. Vejamos o que mais dizem as professoras da escola 2 sobre o assunto:

*Eles chegam sem sequer reconhecer o padrão silábico. Eles sabem decorado. Se você botar... Perguntar em ordem, eles conseguem. A sequência eles conseguem. Quando você alterna, eles não conseguem. (E, professora de 3º ano da escola 2)*

*São poucos os que conseguem ler, né? São poucos que estão no segundo ano que conseguem fazer uma leitura. A maioria, a grande maioria não conhece nem as letras direito. (C, professora de 2º ano da escola 2)*

*Quando nós estamos falando isso, não é nem aquela leitura e compreensão, viu? Não, é a leitura simples mesmo, a codificação. Nem isso tá acontecendo. (F, professora de 3º ano da escola 2)*

As professoras da escola 1 parecem concordar com o que dizem as colegas da escola 2 apontam a esse respeito:

*Ele teria que vir lendo, todos... todas as palavras. Eu acredito que ele lendo todas as palavras e produzindo, pelo menos, pequenas frases, ele teria que chegar assim no segundo ano. (A, professora de 2º ano da escola 1)*

*No segundo ele tem que produzir pequenos [textos] pra no terceiro ele produzir, mas, infelizmente, não está existindo. E vai continuar se não mudarem o sistema. (B, professora de 3º ano)*

Os extratos acima reforçam o entendimento anteriormente comentado. Desse modo, podemos deduzir que, se a maioria dos alunos iniciarem o segundo ano sem terem alcançado as expectativas de aprendizagem esperadas para o primeiro ano, conforme sugerem os dados, essa condição poderia influenciar o desenvolvimento das aprendizagens dessas crianças nos anos seguintes. Isso porque as professoras das turmas de segundos, e até de terceiros anos, estariam investindo no ensino da alfabetização inicial, o que pode estar comprometendo o desenvolvimento da condição de alfabetizados, em sentido amplo, desses alunos, ao final do ciclo.

Nesse mesmo sentido, essa condição inicial dos alunos contrariava as expectativas das professoras no que diz respeito a como eles deveriam iniciar o segundo e terceiro anos. Pelo menos parte delas parecia compreender o ensino do SEA como competência da professora de



primeiro ano. Essa compreensão das professoras é semelhante à encontrada na pesquisa realizada por Frigotto (2005).

A sequência abaixo, extraída da transcrição da entrevista com as professoras da escola 2, é bastante emblemática no que se refere à forma como essas mestras pareciam compreender o que caberia às professoras de primeiros, segundos e terceiros anos ensinar:

*Acho que assim, escrita dos padrões complexos. Não necessariamente todos, alguns sim. Os simples, sim. Acho que todos os padrões simples. De identificar, quando você disser tal palavra, já saber como é que faz aquilo ali. Palavras “bola”, “boca”, “pipoca”, essas coisas assim. Tudo que for com simples ele já deveria chegar sabendo, no segundo ano, a escrever. Tanto no ditado, como quando abre a figura e saber escrever, quando você mostrar a figura, der o alfabeto móvel e ele saber montar ali, na hora. E no terceiro ano, tudo. Chegar, de escrita simples e complexa, tudo. Porque pra você trabalhar o que pede no terceiro ano, ele tem que saber isso. (D, Professora de segundo ano da escola 2)*

*Mais os simples... A identificação dos sons. Seria o aprofundamento mesmo, né? Elaboração melhor do texto. (F, Professora de 3º ano da escola 2)*

*Porque aí, no terceiro ano, seria só o lapidamento final, né? Porque assim, de ideias eles são muito bons. Eu vejo pelos meus, porque quando eu digo “O que é que a gente pode botar nesse texto?” (E, Professora de 3º ano da escola 2)*

Também encontramos essa mesma tendência em falas de professoras da escola 1:

*Quando ele não chega no nível que a gente quer, é preciso voltar pra a série anterior pra retomar todo aquele conteúdo pra gente poder dar continuidade à habilidade daquele ano, né? Às vezes a gente nem consegue dar conta das habilidades do ano, né? Porque as turmas têm a dificuldade anterior. (A, professora de 2º ano da escola 1)*

*Ele saindo da primeira, como eu disse, sair escrevendo frases, é... as palavras, pelo menos todas as palavras. (B, professora de 3º ano da escola 1)*

*Acho que essa parte de gramática no primeiro ano não é visto tanto, né? Aí ele chega no segundo ano, ele vai introduzir, né? Essa parte de gramática vai ser introduzida no segundo ano, né? As regras ortográficas, isso aí é mais no segundo ano, porque no primeiro ano é mais as sílabas, essa parte, né? A gramática entra mais no segundo ano. Então no segundo ano é que é introduzido mais, né? A ortografia também, né? Eu acredito/ no primeiro ano se trabalha, mas no segundo ano que se dá mais uma, uma ênfase a esse... a essa parte de gramática e ortografia. (A, professora de 2º ano da escola 1)*

Sendo assim, podemos inferir que, na opinião das professoras, não caberia às docentes de segundo e terceiro ano “alfabetizar” em sentido estrito. Mas, mesmo assim, o faziam, devido, como visto, à condição de aprendizagem com que chegava a maioria de seus alunos, no início do ano letivo. Esse entendimento das mestras pode estar associado à necessidade que

julgam ter de ensinar outros conhecimentos linguísticos como, por exemplo, os “gramaticais”, após o primeiro ano do ciclo de alfabetização.

#### 4.2 Como os conteúdos ensinados eram definidos?

Quanto à definição sobre o que deveria ser ensinado em cada ano, os dados indicaram que as professoras se pautavam, inicialmente, nas OTMs que recebiam, no início de cada bimestre, da Secretaria Municipal de Educação.

Conforme comentado anteriormente, essas OTMs eram as mesmas que a Secretaria Estadual de Educação encaminhava às suas escolas. Contudo, tanto professoras da escola 1 quanto da escola 2 pareciam adequar os conteúdos estabelecidos nessas orientações à realidade de suas turmas. Ou seja, aparentemente, as professoras seguiam de modo parcial as orientações da Secretaria Municipal de Educação, no que se referia à definição dos conteúdos que eram trabalhados em cada bimestre, assim como ao nível de complexidade com que esses conteúdos iriam ser trabalhados em cada turma. A sequência seguinte, referente às falas das professoras da escola 1, é capaz de ilustrar essa tendência:

*Nós fazemos o planejamento bimestral, né? Reunimos as professoras do ano que estão lecionando e fazemos o planejamento bimestral, que aí ,em conjunto, a gente resolve o que vai ser trabalhado. Lógico que cada turma tem seu nível e a professora adequa a habilidade que vai trabalhar de maneira que a turma vai atingir, né? (A, professora de 2º ano da escola 1)*

*A mesma coisa, né? É o mesmo planejamento. A gente se reúne, né? Os professores da área, e a gente define. Agora, cada atividade ela vai ser diferente por causa do nível das turmas, principalmente dos terceiros anos onde pesa mais, né? Porque ele vem de um ciclo que ainda é primeiro, segundo e terceiro ano, né? Onde ele só pode ser reprovado no terceiro, e a deficiência vem pro terceiro, vai cair no terceiro sempre. (B professora de 2º ano da escola 1)*

Também podemos encontrar essa tendência entre as professoras da escola 2, conforme exemplificado no extrato seguinte:

*Na realidade, o currículo, ele vem, né? A gente recebe isso que vem dizendo direitinho o que a gente deve ou não deve. Não, o que a gente deve, não é o que a gente não deve, não. O que a gente deve desenvolver com eles, ao longo do bimestre. Os conteúdos vêm bimestralmente. Só que, na maioria das vezes, os conteúdos, eles são muito além da realidade do aluno da gente. A gente chega com um aluno que o conhecimento dele é mínimo diante do que é apresentado nesse currículo, né? (D, professora de 2º ano da escola 2)*

Como podemos perceber, parecia haver dificuldade entre as professoras em seguir completamente as OTMs. Isto porque, conforme dissemos anteriormente, os alunos das turmas de segundo ano, cujas professoras participaram do estudo, pareciam não chegar a essa etapa da escolarização com os conhecimentos que seriam esperados por elas para continuidade das aprendizagens. Dessa forma, as docentes contornavam esse problema trabalhando competências que esses alunos deveriam ter construído no ano anterior, adiando para outro bimestre, ou até deixando para o terceiro ano, o ensino de conteúdos do segundo ano, constantes nas OTMs, ou, ainda, adequando esses conteúdos à realidade da turma.

Essa dificuldade encontrada pelas professoras de segundos anos pode ter relação com o problema da ausência de currículo no Brasil (SOARES, 2012), o que favorece a perda de foco quanto ao que deveria ser ensinado nos anos finais do ciclo de alfabetização, conforme apontam outros estudos realizados, por exemplo, por Frigotto (2005) e Gazólis de Oliveira (2007). Isso pode explicar, também, pelo menos em parte, segundo o que pudemos inferir a partir das falas, o fato de os conteúdos ensinados tanto nas turmas de segundos quanto nas de terceiros anos apresentarem semelhanças. Além disso, uma definição mais clara sobre o que, em cada ano do ciclo, deveria ser ensinado pode possibilitar uma proposta de progressão de conhecimentos mais adequada para essa etapa da escolarização.

Podemos inferir, a partir da reflexão sobre os extratos anteriores, que as professoras pareciam ter exata consciência de que era necessário partir dos conhecimentos já construídos pelo aluno para definir o que deveria ser ensinado e como esse ensino poderia ser organizado e conduzido.

Percebemos, também, que tanto as professoras de segundo quanto as de terceiros anos, pareciam definir os conteúdos a serem ensinados não de forma aleatória, mas a partir das orientações constantes nas OTMs, encaminhadas pela Secretaria Municipal de Educação a cada docente, no início de cada bimestre. Entretanto, as docentes procuravam adaptar o currículo à realidade de suas turmas.

Apesar disso, outro fator importante na definição do que era ensinado, e de como se dava o ensino desse conteúdo, que emergiu dos dados produzidos durante a realização das entrevistas em grupo diz respeito à influência das avaliações externas na definição dos conteúdos. O extrato seguinte parece confirmar essa assertiva:

*Na maioria, essas provas externas, elas vêm mais como compreensão, né? Dá um textinho assim ou então bota uma tirinha pra você tirar “Quais os personagens da tirinha?” Ou então: “o que estavam fazendo?”. Eles nunca, só acho que uma vez, uma prova do terceiro ano veio pra produzir um texto, mas mesmo assim eram poucas linhas. Mas eu só vi uma vez uma produção mesmo que eles tivessem que redigir alguma coisa, escrever alguma coisa. Essas outras avaliações são só de marcar, só de compreensão mesmo (C, professora de 2º ano da escola 2)*

Quando confrontamos os dados relativos ao que era ensinado com os desta categoria, pudemos inferir que as professoras poderiam investir mais no ensino da leitura, em parte, devido a uma maior exigência do domínio desta competência nas avaliações externas. Ou seja, caso o aluno fosse capaz de ler e localizar informações em um texto, já seria suficiente para responder a questões das avaliações externas, e isso justificaria um maior investimento no ensino da leitura. O extrato seguinte reforça este entendimento:

*Eu trabalho muito auto ditado, né? Traz a figura, vai escrevendo o nome, textos enigmáticos também ajuda muito, não é? E.. eh.. trazer o texto pra eles identificarem as informações, tanto implícitas quanto explícitas, porque essas provinhas vem muito isso, vem muito texto, geralmente é sempre em cima do texto, né? (A, professora de 2º ano da escola 1)*

#### **4.3 Que práticas eram desenvolvidas pelas professoras para ensinar os conteúdos?**

Assim como os conteúdos a serem ensinados durante o ano letivo, também as práticas das professoras pareciam não diferir muito entre as turmas de segundo e terceiro anos. A escolha das estratégias de ensino, tanto nos eixos leitura e produção textuais, quanto no eixo análise linguística, parecia estar subordinada a fatores como a quantidade de alunos na turma e a heterogeneidade de conhecimentos deles.

Quanto à leitura, os depoimentos sugerem que, aparentemente, era realizada oralmente e coletivamente, com a professora assumindo a liderança da atividade. A leitura individual em voz alta pelos alunos, quando ocorria, parecia ser, na maioria das vezes, de unidades menores como palavras ou frases.

Os extratos seguintes, referentes à transcrição das falas das professoras da escola 1, ilustram como essas docentes diziam encaminhar essas atividades:

*(...) eu sempre faço a leitura, porque tem uns que leem normalmente e compreendem, mas os que não leem eu tenho que fazer a leitura pra eles compreenderem. Mas grande parte na leitura oral eles interpretam muito*

*bem, mesmo aqueles que não escrevem ainda, que não escrevem assim, não respondem, mas oralmente eles desenvolvem bem. (A, professora de 2º ano da escola 1)*

*(...) eu gosto de colocar pequenos textos, daí eu vou fazendo a interpretação, vou pedindo para cada um o que foi que entendeu, mas oralmente, justamente por conta da questão da escrita, por eles não terem. (B, professora de 3º ano da escola 1)*

Encaminhamento semelhante, podemos perceber nas práticas de ensino da leitura das professoras da escola 2, conforme os extratos seguintes:

*Até, assim, na hora de fazer a leitura, a gente fica com dificuldade, porque as turmas na maioria das vezes são grandes. Então você quer fazer a leitura enquanto os outros alunos ficam soltos. (E, professora de 3º ano da escola 2)*

*Às vezes, eu pego um pequeno texto e coloco no quadro, né? Ou um cartaz, pra fazer leitura coletiva com eles. Tudo no processo assim mesmo, do silabando. Um texto pequenininho, pra ir lendo coletivamente. Quando tem oportunidade, quando a aula possibilita isso, chamar individualmente, de um em um, pra chamar no quadro um dia quatro, cinco hoje, amanhã mais outros, pra gente poder acompanhar a dificuldade de cada um. (D, professora de 2º ano da escola 2)*

*Todos os dias nós fazemos o momento da leitura, né? Na minha, sala em particular, às vezes eu faço uma leitura, eu mesma, em voz alta, pra eles dizerem o que entenderam do texto, mas no dia-a-dia eu mando eles lerem frases ou algumas palavrinhas, pra poder ir vendo a compreensão deles, individual. (C, professora de 2º ano da escola 2)*

Percebemos, a partir dos extratos acima, que essa maior incidência de leitura realizada oralmente e coletivamente parecia estar relacionada com a impossibilidade de se propor a leitura silenciosa ou a oral individualmente, seja devido ao grande número de crianças numa mesma turma, seja devido à heterogeneidade de conhecimento dos alunos. Dito de outra maneira, podemos inferir que, além das dificuldades relativas ao número de alunos na sala, o fator heterogeneidade parecia exercer influência na escolha da estratégia de leitura que a professora iria utilizar, conforme pudemos perceber nas falas das professoras A e D.

Podemos inferir, também, que para contornar tais dificuldades, as professoras procuravam oferecer oportunidades em que a leitura fosse feita coletivamente, pois, assim, poderiam atender todos os estudantes, inclusive os mais iniciantes. O que pode reforçar esse entendimento é o fato de, por exemplo, a professora D, de uma das turmas de segundo ano da escola 2, ao propor a realização de leitura individualmente, o fazer com certa quantidade de

alunos em cada oportunidade, já que não havia a possibilidade de que todos realizassem essa atividade numa mesma aula.

Os depoimentos permitem-nos inferir, ainda, que, ao assumirem a liderança nas atividades de leitura, a maioria das professoras parecia preocupada em fazer com que os alunos pudessem compreender os textos. Essa compreensão de textos lidos por outras pessoas é, segundo o PNAIC (BRASIL, 2012), uma das competências a serem aprofundadas e consolidadas durante o segundo e o terceiro anos do Ensino Fundamental. Da mesma forma, a leitura feita por outros alunos, individual ou coletivamente, ou pelo próprio professor, para que seja desenvolvida a capacidade de antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos a esses textos, constitui uma competência a ser aprofundada e consolidada naqueles anos.

Como podemos perceber, os dados sugerem que, em relação à leitura de textos, parecia ser mais comum a leitura em voz alta pela professora e a compreensão oral, o que também foi constatado nos estudos de Oliveira (2013) e Moraes *et al* (2013 que também observaram, nas turmas pesquisadas, não haver uma articulação entre a leitura e compreensão escrita de textos.

No que diz respeito à produção textual, parecia haver uma tendência, entre as professoras das duas escolas, em propor a produção coletiva, situação na qual elas atuavam como escribas. Essa tendência parecia estar associada, conforme declararam as mestras, assim como ocorria com a leitura, ao nível de conhecimento dos alunos, à heterogeneidade deles e à quantidade de crianças nas turmas. Este último fator ficou mais evidente nas falas das professoras da escola 2. As professoras da escola 1 se reportaram mais ao nível de conhecimento e à heterogeneidade, conforme podemos perceber nos extratos seguintes:

*(...) a gente traz um desenho, por exemplo, e eles fazem aquela produção do que eles tão vendo, né? Coletivo, eu gosto de fazer o coletivo, porque às vezes individual não funciona muito pra aquele aluno que ainda é mais inibido, não tem muito... né? Mas o coletivo, o indivíduo acaba dando a sua opinião quando os outros estão interagindo também. E... a produção dando um tema. Por exemplo, ontem eu dei um tema, uma redação, uma produçãozinha que eles fariam pra o dia dos pais. O que eles queriam dizer ao pai deles nesse dia. Aí foi bem proveitoso, eles foram bem... bem legal. Lógico que tem alunos que ainda não fazem. Por conta do nível, eles ainda não têm aquela, né? Mas aqueles alunos mais habilidosos, sai umas produções bem legais. (A, professora de 2º ano da escola 1)*

*Nessa parte aí praticamente estamos... igual, né? Porque geralmente a minha também, a minha turma são o quê? Poucos alunos que fazem a produção. Justamente pelo fato de eles ainda não dominarem a leitura, então eles têm essa dificuldade pra escrever. (B, professora de 3º ano da escola 1)*

*E na produção oral é interessante também, porque eles se forem falando a gente já vai... escrevendo e formando o texto, que é pra eles irem se familiarizando quando eles forem produzir o... O estilo do texto pra eles. Assim, como escrever, a questão do parágrafo, da pontuação, da letra maiúscula no início de frase, entendeu? Então tudo isso ajuda já, nessa produção. (A, professora de 2º ano da escola 1)*

Assim como as professoras da escola 1, as da escola 2 também pareciam, nos momentos em que havia produção textual, atuarem como escribas. Os extratos seguintes permitem-nos perceber como as mestras costumavam conduzir as atividades de produção textual:

*E, às vezes, a quantidade de alunos por turma dificulta um bocado, porque você não consegue trabalhar produção de texto com uma turma grande, porque você não tem como fazer a correção aluno por aluno. Você não tem como dar assistência, então fica meio que solto. Então, por isso, a necessidade de você fazer um trabalho coletivo. Não tem como. (E, professora de 3º ano, da escola 2)*

*(...) você dá um desenho e pedir pra ele fazer frases e considerar aquelas frases um texto. Pelo menos ele tá produzindo. Pelo menos ele tá produzindo alguma coisa ali. E são poucos os que conseguem isso. (F, professora de 3º ano)*

*Trabalha o que dá pra trabalhar. O professor como escriba. Então a gente faz o quê? A gente trabalha com eles assim, tudo no coletivo. Mostra a imagem com um tema, e aí sai perguntando “O que é que a gente pode dizer disso aqui?” (D, professora de 2º ano)*

Podemos perceber, nos depoimentos das professoras, que as atividades de produção textual, quando ocorriam, eram propostas, em sua maioria, a partir de figuras e tendiam a ser realizadas coletivamente, tendo a mestra como escriba, isso porque os alunos pareciam não conseguir escrever autonomamente.

O trabalho voltado para análise linguística também parecia estar subordinado ao nível de conhecimento dos alunos da turma. Isso porque, conforme anteriormente comentamos, quando tratamos dos conhecimentos que essas mestras esperavam que seus alunos tivessem construído no ano anterior, as professoras de segundos anos das duas escolas esperavam que as crianças iniciassem lendo, pelo menos, palavras compostas de padrões silábicos simples. Já as de terceiros anos tinham a expectativa de que conseguissem ler palavras com padrões

complexos, assim como escrever pequenas frases, o que, segundo o que pudemos inferir das falas das professoras, parecia não ocorrer.

Nesse sentido, para fazer com que os alunos conseguissem desenvolver tais competências, recorriam a diversas estratégias. A professora de segundo ano da escola 1, por exemplo, ao ser perguntada sobre o que trabalhava em conhecimentos linguísticos, declarou o seguinte:

*A gente faz uma conciliação, né? Porque se tirar o básico eles não atingem, então a gente tenta fazer uma... Conciliar a tradicional, a alfabetização tradicional com a de hoje, né? Que a gente tem que introduzir textos, frases e tentar, dessa maneira, não ser aquela coisa seguida, o alfabeto seguido, a gente começa por uma letra, depois passa pra outra. (A, professora de 2º ano da escola 1)*

O extrato anterior sugere que havia, por parte da professora, a tentativa de se desvincular de métodos tradicionais de alfabetização, o que, para ela, parecia não ser tarefa fácil, uma vez que recorria a tais práticas, tentando conciliar com alfabetização “de hoje”, introduzindo textos.

Ainda sobre o que e como costumava ensinar sobre conhecimentos linguísticos, a professora D, da escola 2 e a professora F, de uma das turmas de terceiro ano dessa mesma escola, disseram trabalhar conteúdos e utilizar estratégias semelhantes, conforme podemos perceber nos extratos seguintes:

*Então, o trabalho da gente tá em cima disso mesmo. Primeiro o reconhecimento de letras, depois a codificação das sílabas, pra depois conseguir que eles já juntem algumas palavrinhas, né? E quando dá isso a gente já fica toda feliz, né? (D, Professora 2º ano da escola 2)*

*Partir do básico. É do alfabeto pra sílaba, da sílaba pra palavra, da palavra pra frase, da frase pra o texto. É aquele passo minucioso bem mastigado. (F, professora de 3º ano da escola 2)*

As passagens acima sugerem que essas professoras utilizavam métodos tradicionais de alfabetização para tentar suprir as necessidades que os alunos apresentavam no que se refere às competências que esperariam que eles tivessem construído durante a alfabetização inicial. De fato, a utilização de tais métodos ainda hoje tem influenciado a prática de alfabetização nas escolas do país (MORAIS 2012).

Outro aspecto que entendemos importante destacar diz respeito às avaliações externas, que, segundo o que os dados sugerem, pareciam exercer certa influência não apenas na



definição dos conteúdos, conforme comentado anteriormente, mas, também, nas práticas de ensino das professoras, visto que as mestras pareciam elaborar parte das atividades com base em questões dessas avaliações, aplicadas em anos precedentes. Além disso, o exame simulado parecia ser prática comum entre as professoras da escola 1 que participaram da entrevista, conforme podemos perceber a partir dos trechos seguintes:

*(...) a gente trabalha muito com as provas anteriores, né? Faz simulado, eh... As avaliações que a gente faz da escola em cima dessas provas, também. (...) geralmente, no segundo semestre que é só em cima disso mesmo, assim. Lógico que em cima das habilidades que a gente tem que trabalhar, mas focando trabalhar do jeito que vem as provas do Saeb, da ANA, né? (A, professora de 2º ano)*

*É, é muito simulado que a gente faz. A gente vai chegar agora no mês de setembro (o ano passado eu trabalhei com o quinto ano, eu nunca tinha feito, porque não existia essas provas nos anos anteriores, os dois anos), mas a gente trabalha a partir de setembro... Outubro, novembro é simulado toda semana. Toda semana a gente faz pra ver quem é que tá desenvolvendo e quem não está. (B, professora de 3º ano da escola 1)*

Essa influência das avaliações externas, sobretudo na escola 1, parecia estar mais presente durante o segundo semestre letivo, ocasião em que havia um maior investimento nos exames simulados. Podemos inferir, portanto, que a preocupação das professoras dessa escola em realizar exames simulados tinha como propósito, além de averiguar a condição do aluno, fazer com que ele se familiarizasse com o estilo de questões que, comumente, eram apresentadas naquelas avaliações externas e obtivessem um bom resultado nelas.

A maioria das professoras da escola 2 também manifestou a preocupação em preparar as crianças para essas avaliações. Os trechos seguintes exemplificam essa preocupação:

*Eu gosto de dar a figura, porque as atividades, essas provas externas que vêm, eles pegam uma tirinha e pedem pra eles marcarem uma frase. (F professora de 3º ano, da escola 2)*

*Não, mas eles pedem a produção. Vem uma imagem, né? (E, professora de terceiro ano, da escola 2)*

*Muito raro. Assim, já no finalzinho. Porque o que eu peguei daquela ANA é tudo assim: vem aquela partezinha e diz “O que a Rute tá fazendo?” (F, professora de 3º ano, da escola 2)*

*A ANA não, mas a outra vem. (E, professora de 3º ano, da escola 2)*

*Assim, é teste mesmo pra eles. É como se fosse encaminhando eles pra isso, assim: identifique isso. (F, professora de terceiro ano, da escola 2)*

Como podemos perceber, as falas das professoras sugerem que as avaliações externas, como a ANA e a Prova Brasil, exerciam influência na definição das estratégias de ensino que as professoras utilizavam. Isto parece reforçar, em certa medida, o alerta de Soares (2012) sobre a pressão que os resultados dessas avaliações exercem sobre as escolas, o que, conseqüentemente, reflete na atuação dos professores, que passam não apenas a ensinar o que é medido, como também a elaborar atividades semelhantes às que são apresentadas naquelas avaliações.

Entendemos, assim como Soares (2012), que as avaliações em larga escala apenas avaliam uma pequena amostra do que as crianças devem aprender no ciclo de alfabetização. Sendo assim, tê-las como parâmetro para definir o que deve ser ensinado pode ter conseqüências contrárias ao que se pretende para essa etapa da escolarização, pois se corre o risco de não possibilitar à criança oportunidade de desenvolver competências imprescindíveis.

Em síntese, ao analisarmos os dados no que se refere às práticas de ensino que as professoras diziam efetivar, percebemos, conforme já anunciado, que tais práticas pareciam não diferir muito entre as das turmas de segundos e terceiros anos.

No que se refere ao eixo leitura, pudemos perceber que, em geral, havia uma tendência em propor mais a leitura coletiva e que, também, parecia ser comum as professoras assumirem a liderança de tal atividade, lendo os textos, além de parecer estarem mais preocupadas com a compreensão dos textos pelos alunos, feita oralmente.

Sobre como diziam trabalhar o eixo da escrita, podemos perceber que parecia haver pouco investimento nessa área, já que, conforme declarou a maioria das docentes, a leitura seria o foco principal do ensino, tanto nas turmas de segundos quanto nas de terceiros anos. Quando ocorria produção textual, as atividades eram feitas, coletivamente, com as professoras atuando, geralmente, como escribas. Individualmente, a escrita parecia estar voltada a unidades menores como frases e palavras e, assim como nas produções textuais, eram feitas a partir de figuras.

O trabalho que as professoras disseram realizar sobre análise linguística parecia estar mais voltado ao desenvolvimento de habilidades relativas à alfabetização inicial e, para isso, havia uma tendência a se utilizar métodos tradicionais de alfabetização.

#### 4.4 Que fontes eram utilizadas para a elaboração de atividades?

Segundo pudemos observar, os dados apontaram que, para elaborar as atividades que utilizavam em suas aulas, as professoras diziam recorrer a diversas fontes, como os livros didáticos dos próprios alunos, dos de outras turmas e até de outras escolas. Entretanto, a fonte que parecia ser mais consultada pela maior parte das professoras era a Internet.

Os extratos a seguir, retirados da entrevista realizada com as professoras da escola 1, mostra essa tendência:

*Assim, que é o foco maior é internet, porque os livros que a gente tem pra esse ano não são muito, assim, não é muito adequado, a gente não tem... nível dele não bate com a turma, pelo menos na minha turma não é compatível, não gosto. (A, professora de 2º ano da escola 1)*

*(...) Internet, eu procuro muito, mas eu também procuro mais as pessoas que já ensinaram, converso muito com elas a respeito disso, até porque elas vão me passar experiência e...também alguma coisa que eu talvez não esteja fazendo certo e isso vai melhorar pra mim tanto, né? (B, professora de 3º ano da escola 1)*

As professoras da escola 2 também diziam ser comum recorrerem à Internet como fonte de pesquisa de atividades que iriam utilizar em sala. A sequência seguinte é capaz evidenciar esse fato:

*Você constrói, você pesquisa nos livros, na internet, né? (E, professora de 3º ano da escola 2)*

*É, sem dúvida, né? A gente vai construindo. (C, professora de 2º ano da escola 2)*

*Internet. (D, professora de 2º ano da escola 2)*

*Nos livros... (F, professora de terceiro ano da escola 2)*

*Você não tira pronta, você vai numa questão que se adequa ao que você tá dando, aí você monta, você vai, é... (E, professora de 3º ano da escola 2)*

*Porque a internet é a fonte de pesquisa mais completa que tem hoje em dia. (D, professora de 2º ano da escola 2)*

*É. Porque... (E, professora de 3º ano da escola 2)*

*Porque é mais rápido e filtra melhor, e filtra melhor. Porque, assim, você vai trabalhar... Dígrafo, você vai na atividade dígrafos, aí bota assim: “segundo ano” só aparece as letras, aquele monte de atividade que tem ali, você vai achar a que se encaixa melhor pra o nível da sua turma. (D, professora de 2º ano da escola 2)*

*É, o que você quer desenvolver com o aluno. (E, professora de 3º ano da escola 2)*

O que podemos inferir das falas acima é que essas professoras viam a internet como fonte segura e de fácil acesso. Dito de outra maneira, a facilidade de encontrar as atividades que se adequassem ao nível de suas turmas parecia fazer com que as professoras preferissem recorrer à Internet como fonte em que buscariam subsídios para elaborar as atividades.

Além disso, podemos inferir, também, que essas professoras prescindiam do livro didático<sup>12</sup>, porque ele parecia não se adequar às necessidades da turma, uma vez que tinham de elaborar atividades com questões de diferentes níveis de complexidade para atender à questão da heterogeneidade das aprendizagens das crianças, assim como o nível da maioria dos alunos, conforme comentamos anteriormente. O extrato seguinte exemplifica esse fato:

*(...) o fluxo, ele diz o que a gente vai ensinar, e a gente vai atrás do que melhor se adéqua à realidade da gente, se é o livro, se é a internet... se são jogos. Se são os jogos que vem, né? Se couber na atividade; se der pra usar, a gente usa. (D professora de 2º ano da escola 2)*

A fala da professora indica que ela parecia consultar diversas fontes para elaborar as atividades que propunha nas aulas, desde que essas atividades contemplassem o que ela entendia como adequado ao nível de sua turma. Sendo assim, parece não haver limitações no campo de pesquisa das atividades, pouco interessando se são oriundas de livros ou de buscas feitas em páginas da rede mundial de computadores.

#### **4.5 Como a heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes era tratada?**

Se, por um lado, a definição dos conteúdos a serem ensinados parecia estar submetida inicialmente às OTMs, com as necessárias adaptações ao nível das turmas, e à certa influência das avaliações externas, como sugerem os dados, por outro lado, apesar de parecer sofrer também a influência desses fatores, as práticas das professoras, segundo indicam os dados, pareciam menos influenciada por determinações externas e mais pela condição heterogênea das turmas.

---

<sup>12</sup> No ano da realização da pesquisa, o livro didático adotado pelas escolas da rede municipal, para o ciclo de alfabetização, foi o da coleção Porta Aberta.

Os depoimentos a seguir, dados por professoras de turmas de segundo ano, que haviam participado de cursos de formação do PNAIC, parecem-nos emblemáticos no que se refere ao tratamento que elas davam aos alunos, conforme o nível de aprendizagem que apresentavam:

*Os que já chegam sabendo de alguma coisinha, a gente dá uma atividade de tal tipo, os que não sabem de nada, a gente bota ali no birô, pra ficar perto da gente. Porque os que conseguem fazer alguma coisa, já têm uma autonomia, eles podem trabalhar mais afastados, sozinhos, os que não sabem de nada, a gente traz pra frente, pra perto da gente, e a atividade já é outra atividade. Geralmente, a gente vai buscar por fora em... em livros, e até na internet mesmo, que seja um nível mais abaixo, e a gente vai trabalhando. Tem sala que a gente trabalha com quatro grupos diferentes de alunos, né? Os que não sabem nada, os que tão começando a aprender alguma coisa, os que sabem mais ou menos e os que já sabem muito. (D, professora de 2º ano da escola 2)*

*Às vezes, você não pode realizar, às vezes não, nunca você pode realizar uma atividade só pra sala toda, porque tem aqueles que vão compreender e tem aqueles que vão ficar voando. Então você tem que diversificar pra atingir o nível de cada um. Senão você não faz nada. (C, professora de 2º ano da escola 2)*

Podemos inferir dos extratos acima que o conteúdo ensinado parecia ser o mesmo, mas com adaptações ao nível de cada aluno ou grupo de alunos, segundo suas necessidades e possibilidades, ainda que, para isso, eles fossem divididos em categorias como “os que não sabem nada”, “os que estão começando a aprender alguma coisa”, “os que sabem mais ou menos” e “o que já sabem muito”. Nesse caso, as professoras diziam procurar diversificar as atividades, às vezes buscando em fontes diferentes daquelas em que as atividades voltadas para o grande grupo haviam sido pesquisadas, porém com um nível supostamente mais apropriado ao daqueles alunos que se encontravam em níveis mais iniciais de aprendizagem.

Ao percebermos a preocupação das professoras em diversificar as atividades, contemplando aquelas crianças que apresentam menor desenvolvimento, encontramos, nas falas da maioria das professoras, indícios que apontam uma aproximação com orientações do PNAIC (BRASIL, 2012) sobre a necessidade de não deixar de contemplar tanto os alunos com mais conhecimento, quanto os que possuem menos. Ou seja, de proporcionar aos alunos de níveis de conhecimentos diversos igual oportunidade de avançar.

Outro aspecto que sobressaiu na análise dos dados foi o que indicava que parecia ser uma prática comum das professoras chamar à sua mesa alunos que demonstravam estar em um nível de aprendizagem muito menor que os demais. O tempo dedicado a essas crianças

parecia ser superior ao dedicado àqueles que já apresentavam autonomia na resolução das atividades propostas. O trecho a seguir, que é uma resposta de uma professora à pergunta sobre como era tratada a questão da heterogeneidade, parece reforçar esse entendimento:

*É, esses alunos têm uma atenção mais é.. especial. A gente tem que tá trabalhando mais com eles, assim, individual, né? Chama pra o birô pra tentar auxiliar, ou vai onde ele está pra, pra ajudá-lo a fazer essa atividade. Ele tem uma atenção mais, mais às vezes do que os outros, porque têm menos dificuldade, os outros, né? Aí você tem que fazer um trabalho mais individual e o reforço, como eu já lhe disse, né? (A, professora de segundo ano da escola 1)*

Na escola 1, a prática do “reforço” a que se refere a professora consistia em dividir a turma em dois grupos. O primeiro deles, composto pelos alunos que já haviam atingido determinada habilidade, saía da sala com outro professor para participar de outras atividades, como, por exemplo, a aula de educação física. O segundo grupo, composto pelos alunos que apresentavam menor rendimento, ficava na sala com a professora, que, nessas ocasiões, poderia dedicar maior atenção a cada um, já que era um grupo menor.

Outra ocasião em que a professora aproveitava para dar esse reforço era a aula de leitura. Nesse caso, a situação se invertia: a professora de leitura levava os alunos que necessitavam de reforço e a professora da turma ficava com os demais. A transcrição de um trecho da fala da professora de segundo ano da escola 1 deixa-nos perceber esse fato:

*(...) tem a educação física, por exemplo. Aí aqueles alunos que já atingiram vão, e nós ficamos com os alunos que ainda não atingiram, pra ver se a gente dá/consegue que eles eh... acompanhem a turma no desenvolvimento. Então a gente faz esse reforço. Tem também aulas de leitura, que é uma outra professora que faz, a responsável pela biblioteca, né? E aí ela leva esses alunos, e nesse momento a gente também divide; a professora fica na sala com aqueles alunos que ainda não estão no nível e fica fazendo o reforço. Que aí, no caso, no reforço, aí a gente pega mais essa parte tradicional, né B? (A, professora de segundo ano da escola 1)*

A análise dos dados sugeriu que as professoras, de um modo geral, pareciam estar atentas para a questão da heterogeneidade das aprendizagens das crianças. Sugeriram, ainda, que essa consciência de que as turmas são heterogêneas refletia nas suas práticas. Desse modo, atividades diversificadas que pudessem contemplar o maior número possível de alunos pareciam estar, de algum modo, presentes no cotidiano das professoras.

De um modo geral, podemos perceber que tanto as professoras das turmas de segundos anos, quanto as das turmas de terceiros anos, diziam preocupar-se em planejar suas atividades

para atender, de algum modo, às necessidades dos seus alunos e de acordo com o nível de desenvolvimento escolar em que cada um se encontrava. Para isso, diziam atender individualmente ou em grupos as crianças com maior necessidade, proporcionavam atividades diferenciadas, segundo o nível, ou dividiam as turmas em dois grupos, a fim de melhor atender aos mais iniciantes.

#### **4.6 Qual a contribuição do PNAIC para as práticas de ensino das professoras?**

Das seis professoras que participaram das entrevistas em grupo, quatro haviam participado de cursos de formação do PNAIC, sendo uma de turma de terceiro ano e três de turmas de segundo ano. As professoras que não haviam participado desses cursos não o fizeram, porque, nos anos em que eles foram oferecidos, elas lecionavam em turmas diferentes das que foram contempladas, e isso parecia deixá-las insatisfeitas, pois alegaram que eram professoras das escolas e não de determinada turma. Sendo assim, deveriam ter participado dos cursos, já que, em anos posteriores, poderiam vir a lecionar em turmas de primeiro, segundo ou terceiro ano, como, de fato, havia ocorrido com elas.

Quanto às outras professoras, encontramos, em suas falas, indícios que apontam que elas pareciam ter sido, de algum modo, influenciadas pelo curso de formação do PNAIC do qual participaram, notadamente no que se refere às suas práticas de ensino. O extrato seguinte, que pode ser considerado um exemplo das declarações das professoras, retrata essa percepção:

*Assim, a gente chega lá com, com, assim... eh... você chega lá com uma informação, lá elas lhe passam um outro jeito de você ensinar tal conteúdo. Não só as coordenadoras, as professoras, como também as outras professoras já trazem uma outra ideia de como você trabalhar determinado assunto e que você talvez tenha dificuldade, né? Porque as professoras trazem um conteúdo que vai ser trabalhado. Por exemplo, produção de texto, como é que você pode trabalhar produção de texto. Aí, vamos supor, eu tenho uma dificuldade pra trabalhar a produção de texto, aí elas trazem diversas situações que você pode modificar aquele jeito que você trabalha dentro de sala, tanto ela como outras professoras que têm experiência e diz a você. E você, quando você vem pra sala de aula, que faz aquela atividade, você vê que realmente podia ter feito daquele jeito, que tinha dado resultado, né? Porque às vezes você tem, assim, eu vou por esse lado, mas esse lado a sua turma não tá desenvolvendo, aí quando você troca a experiência, aí você vê que tem um jeito mais fácil ou um jeito melhor de desenvolver, né? (A professora de 2º ano da escola 1)*

Percebemos, no extrato acima, que os cursos de formação do PNAIC teriam proporcionado às professoras oportunidades em que, a partir de trocas de experiências, as mestras refletissem sobre as suas práticas. Essa reflexão parecia acarretar mudanças na forma como essas docentes conduziam as atividades nas suas salas de aula.

É interessante perceber que não apenas os relatos das boas experiências contribuíam para essa mudança, como também as experiências negativas relatadas por outras professoras, de outras escolas. É o que podemos perceber na sequência a seguir:

*O bom do PNAIC é que se reunia na sala todo o grupo com você do segundo ano e ali a gente ia trocar experiência, e aí constrói e você me dizia o que você tava fazendo, eu dizia o que tava fazendo, aí a experiência positiva dela vem pra mim, a minha vai pra ela, a gente troca e constrói. (D, professora de 2º ano da escola 2)*

*E as negativas, né? Porque sua tentativa não deu certo, você viu que não deu certo, provavelmente não vai dar certo, eu fazer de novo, aí você já... já...eh... procura outra linha, né? Outro método. (C, professora de 2º ano da escola 2)*

Os pontos que mais se sobressaíram dos dados produzidos dizem respeito à oportunidade de troca de experiências e de construção de recursos didáticos. Estes últimos, em particular, parecem ter sido utilizados pelas professoras mesmo em momentos bem posteriores ao do curso de formação em que foram elaborados.

*(...) contribui até hoje. Porque, assim, quem participou carrega consigo a aprendizagem. Então o material que você confeccionou lá atrás, você trabalha hoje com o aluno. (E, professora de 3º ano da escola 2)*

Outro dado que emergiu, a partir da análise dos depoimentos das professoras referente às contribuições das formações do PNAIC, e que nos parece ser relevante destacar, refere-se às expectativas que essas mestras entretinham de que essas formações, ou formações semelhantes, pudessem trazer benefícios para o desenvolvimento do aluno, caso também fossem oferecidas para as professoras que atuassem na educação infantil. Isso porque elas pareciam ter a compreensão de que, se a criança fosse exposta a um trabalho mais sistemático com língua escrita, desde a educação infantil, poderia ingressar no Ensino Fundamental com maiores possibilidades de aprendizagem, o que, segundo o que pudemos inferir, facilitaria o trabalho das professoras que fossem receber esses alunos, nos anos posteriores. A sequência a seguir é capaz de ilustrar essa questão:



*Eu digo que o PNAIC podia se adequar desde a educação infantil, porque se os alunos chegam em nossas mãos do jeito que eles chegam é porque a falha está na educação infantil. (C, professora de 2º ano da escola 2)*

*É, porque o negócio da educação infantil também não está bem, né? (D, professora de 2º da escola 2)*

*Não está bem. A educação infantil, infelizmente, não está bem. Ai, então, o... as dificuldades começam desde sempre, né? Desde o comecinho, desde o primeiro dia de aula do aluno na escola. Então, se existisse uma formação como o PNAIC, adequada para a educação infantil, com certeza esses alunos chegariam no primeiro ano com outra visão, com outros... com outros dons, não é? Com outras aprendizagens, porque eles chegam sem saber nem pegar no lápis. (C, professora de 2º ano da escola 2)*

Apesar de os dados sugerirem que as professoras entendiam que suas práticas de ensino haviam sido influenciadas pelos cursos de formação do PNAIC, apenas alguns aspectos dessas práticas, os quais anteriormente comentamos, parecem confirmar esse fato. Essa influência relativamente pequena pode estar relacionada a diferentes fatores que não discutiremos aqui, como a pertinência pragmática das proposições do curso de formação à realidade na qual atuavam, os saberes pré-profissionais e profissionais de que dispunham, entre outros aspectos.

## 5. ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA E ESCRITA DESENVOLVIDAS PELAS PROFESSORAS: O QUÊ E COMO ELAS ENSINAVAM

### 5.1. Práticas de ensino desenvolvidas pela professora de 2º ano

Nesta seção, faremos a análise das práticas de ensino desenvolvidas pela professora da turma de segundo ano, durante o período por nós observado. Entretanto, para que possamos melhor compreender como eram desenvolvidas essas práticas, entendemos que seja necessária uma descrição dos principais aspectos da rotina diária levada a efeito pela professora.

#### 5.1.1. Caracterização da sala de aula e da rotina da turma

A sala de aula estava localizada na parte central da escola, entre dois corredores de circulação o que às vezes apresentava certo transtorno, devido ao barulho. Era um ambiente pequeno no qual, além das carteiras escolares e de um birô, havia um armário em que eram guardados os materiais e os livros didáticos. Afixado em uma das paredes, havia um porta-livros que funcionava como “cantinho da leitura”, no qual ficavam os livros infantis que as crianças costumavam manipular livremente.

Desde a primeira aula observada, percebemos que a professora buscava seguir uma rotina predeterminada, que tinha início com a disposição das carteiras escolares em duplas ou trios. Essa maneira de organização física da sala aguçou a nossa curiosidade e, buscando compreender qual seria a intenção da mestra quando assim dispunha as bancas, em uma das entrevistas que realizamos, no final de uma das aulas observadas, a ela indagamos. A docente esclareceu que, por ser a sala muito pequena para a quantidade de alunos da turma, buscava otimizar o espaço e que não determinava em que carteira cada aluno deveria sentar, deixando que se agrupassem por afinidade. Entretanto, apenas em situações muito específicas determinava os alunos que deveriam sentar juntos. De fato, apenas em uma ocasião, durante as dez jornadas por nós observadas, a professora estabeleceu quais deveriam ser as duplas. Nessa aula, houve uma atividade que exigia dos alunos a leitura de um texto para identificação de rimas.

Após essa primeira etapa, a professora realizava a acolhida aos alunos, momento em que recolhia os cadernos de atividades para casa e os livros infantis que comumente levavam, na aula anterior. Nesse momento, geralmente conversava sobre o livro que um aluno levava,

perguntava se havia gostado da história e, para algumas das crianças, indagava sobre quem havia lido para elas.

Quando os alunos já se haviam acomodado, a mestra solicitava que todos ficassem de pé para proferirem uma oração. Em seguida, iniciava as atividades, geralmente deixando que tentassem escrever o cabeçalho. Algumas das crianças conseguiam desenvolver tal tarefa com autonomia, apenas se dirigindo ao birô para tirar dúvidas quanto à data ou a escrita de alguma palavra. Passados alguns minutos, ela escrevia o cabeçalho no quadro para que os demais alunos copiassem.

Depois de escrito o cabeçalho, fazia uma introdução ao assunto da aula, explicava e fazia perguntas aos alunos, instigando-os a colaborarem com a discussão. Em algumas ocasiões, copiava a atividade no quadro. Entretanto, na maioria das vezes, dependendo da primeira ação que iria desenvolver, distribuía textos ou atividades fotocopiadas.

Quando os alunos já haviam copiado ou estavam de posse da atividade, a mestra explicava como deveriam responder. Essa explicação ocorria, geralmente, por etapas, pois ela lia o enunciado da questão e aguardava que as crianças respondessem, em seguida lia e explicava a segunda questão e, assim, sucessivamente. Convém salientar que, antes de iniciar essa explicação, ela orientava aqueles alunos que conseguiam a iniciarem a leitura e a responder a tarefa.

No momento em que as crianças se dedicavam a responder a atividade, a professora prestava assistência individual, ora atendendo, no próprio birô, os alunos que buscavam auxílio, ora indo de banca em banca, dedicando mais tempo àquelas crianças que apresentavam mais dificuldade.

Alguns minutos antes do recreio, sob orientação da professora, as crianças se dirigiam ao refeitório para merendarem e, em seguida, ao pátio. Geralmente a auxiliar acompanhava os alunos nesse momento, enquanto a professora dava assistência individual às crianças que notadamente tinham mais dificuldade para responder a atividade.

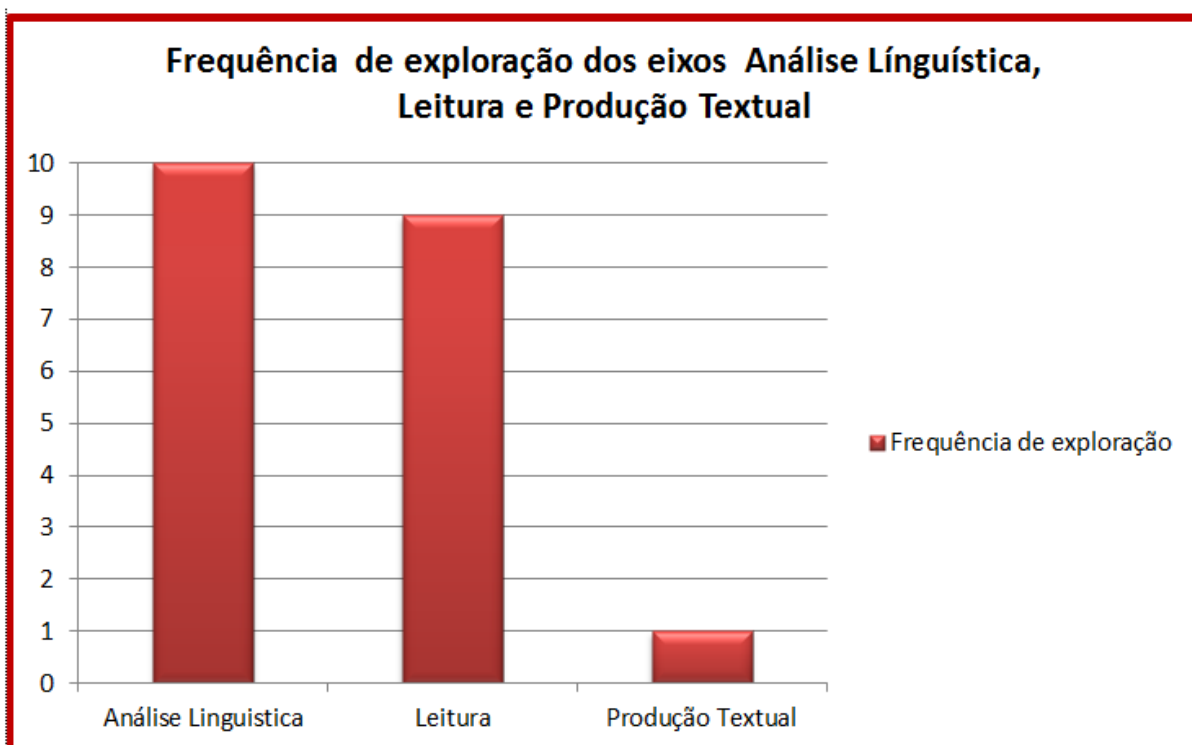
Quando as crianças retornavam à sala de aula, após o intervalo, permitia que, por alguns minutos, manipulassem jogos e, em seguida, dava continuidade à aula, seguindo, com poucas adequações, os passos anteriormente descritos.

Era nesse segundo momento da aula que a professora costumava chamar os alunos para escolherem o livro que desejariam levar para casa. Neste caso, a criança se dirigia ao “cantinho” da leitura e escolhia o livro. Em uma ficha ela anotava o nome do aluno e o do livro que levaria. Logo após, as próprias crianças, através de votação, indicavam qual dos livros seria lido pela professora.

Nessa rotina descrita, percebemos, claramente, que um dos momentos de cada dia de aula, antes ou após o intervalo, era dedicado ao ensino da Língua Portuguesa e no outro havia a alternância de ensino de Ciências, Matemática, História ou Geografia, o que, posteriormente, foi confirmado pela professora.

### 5.1.2 Frequência dos eixos de ensino da área de Língua Portuguesa nas aulas observadas

Com o objetivo de conhecer o que a professora ensinava em Língua Portuguesa e de que maneira se dava esse ensino, em cada um dos eixos dessa área curricular, foi realizado um levantamento da distribuição de atividades que envolviam esses eixos nas dez jornadas observadas. A partir desses dados, elaboramos o gráfico abaixo, que mostra qual foi a frequência com que a professora explorou cada um dos eixos:



**Gráfico 1** – Frequência de exploração dos eixos do ensino de Língua Portuguesa na turma de 2º ano

Como podemos perceber, o eixo mais explorado pela professora foi o de análise linguística. Em todas as dez sequências observadas, ou seja, em 100% das jornadas de aulas, a professora propôs atividades que, de alguma forma, envolviam habilidades de análise linguística. A frequência de exploração do eixo leitura também foi bastante expressiva, já que em 90% das aulas houve trabalho voltado para esse eixo. Em contrapartida, o eixo produção textual foi bem menos explorado que os outros dois. Em apenas uma ocasião, ou seja, em 10% das jornadas observadas, a professora propôs atividades que envolviam habilidades deste eixo.

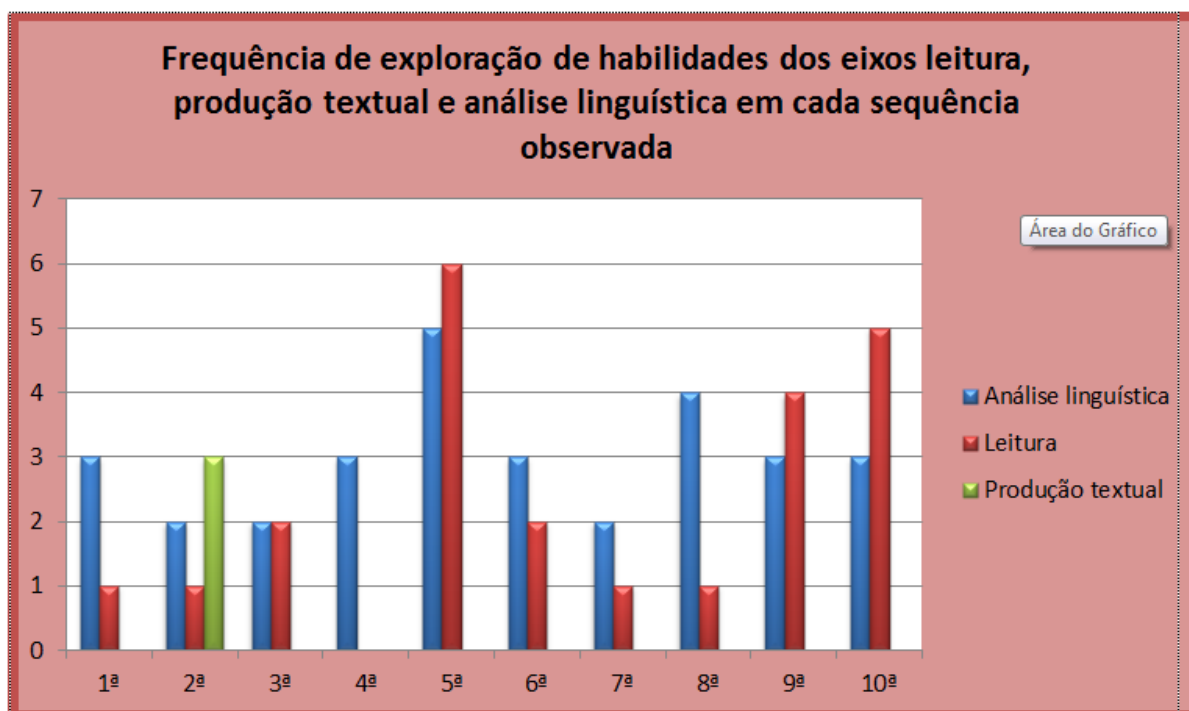
É interessante destacar que não foi constatada a exploração de habilidades relativas ao eixo oralidade. Dito de outra maneira, durante as dez seções observadas, percebemos que a oralidade parece ter não sido intencionalmente tomada como objeto de ensino.

Em cada um dos eixos, foram exploradas competências diversas. Sendo assim, em uma mesma aula, a professora propunha atividades que englobavam, por exemplo, a ordenação escrita de sílabas para formar palavras e a identificação de semelhanças sonoras em rimas, ambas do eixo análise linguística. O Quadro 5 abaixo e o Gráfico 2, que o representa, mostram mais detalhadamente o quantitativo de habilidades trabalhadas por eixo, em cada uma das jornadas observadas:

**Quadro 5** - Frequência de habilidades dos eixos leitura, produção textual e análise linguística exploradas em cada sequência observada na turma de 2º ano

Aula	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	Total
Análise linguística	3	2	2	3	5	3	2	4	3	3	30
Leitura <sup>13</sup>	1	1	2		6	2	1	1	4	5	27
Produção textual		3									3

<sup>13</sup> Consideramos como pertencentes a esse eixo apenas leitura de textos, pois a leitura de unidades menores como palavras e frases foram consideradas como pertencentes ao eixo análise linguística.



**Gráfico 2** - Frequência de exploração de habilidades dos eixos leitura, produção textual e análise linguística em cada sequência observada na turma de 2º ano

Por ter sido um eixo explorado em todas as dez jornadas, naturalmente o número de habilidades que tratavam de análise linguística foi maior que o dos eixos leitura e produção textual. Associamos esse investimento em atividades cujo objetivo era trabalhar a análise linguística, sobretudo voltadas para a apropriação do SEA, conforme veremos, mais detalhadamente, na próxima subseção, à afirmação da professora, feita durante a realização da entrevista em grupo, de que a maioria dos seus alunos ingressava no segundo ano sem ter construído as competências necessárias, previstas para o ano anterior.

Dito de outra maneira, a professora parecia necessitar reinvestir no ensino da alfabetização inicial, mesmo que parte dessas crianças já tivesse condições de avançar com maior autonomia em outros eixos, como o de produção textual, e de aprofundar e consolidar competências desenvolvidas no ano anterior.

No que diz respeito ao eixo leitura, nas nove jornadas em que houve atividades voltadas para esse eixo, também foram trabalhadas habilidades diversas. Em comparação à análise linguística, não foi encontrada discrepância acentuada na quantidade de atividades que envolviam essas habilidades, se considerarmos o número total de incidências, já que, conforme podemos perceber no Quadro 5, a diferença entre a frequência de exploração entre um e outro eixo foi de apenas três. Ou seja, considerando o número absoluto de habilidades

trabalhadas nos três eixos, análise linguística atingiu um percentual de 50% contra 45% atingido pelo eixo leitura.

Entretanto, ao analisarmos esses dados, pudemos perceber que, apesar dessa grande incidência de atividades envolvendo o eixo leitura, em poucas ocasiões os alunos foram protagonistas nessas atividades, conforme comentaremos mais adiante, semelhantemente ao que foi constatado em outros estudos (OLIVEIRA, 2010; MORAIS, 2012b; MAGALHÃES; MULLER, 2015).

Além disso, esse considerável investimento no desenvolvimento de habilidades do eixo leitura também parecia estar associado à necessidade de trabalhar competências relativas à alfabetização inicial, que, conforme já comentamos e detalharemos mais adiante, quando analisarmos os dados relativos às competências trabalhadas em cada eixo, também parecia ocorrer com o ensino voltado às competências relativas ao eixo análise linguística.

Em contrapartida, diferentemente do que ocorreu com os eixos leitura e análise linguística, que estiveram presentes em praticamente todas as aulas, percebemos uma quase ausência de atividades voltadas para o desenvolvimento de habilidades do eixo produção textual. Em 10% das jornadas observadas, ou seja, em apenas uma ocasião, ocorreram atividades voltadas para esse eixo, tendo sido exploradas três habilidades exploradas nessa aula, o que equivale, considerando o total de habilidades nos três eixos, a 5%. Na maior parte das ocasiões em que as crianças foram estimuladas a escrever, observamos que esse trabalho estava direcionado para escrita de palavras ou de pequenas frases, o que consideramos como atividades que visavam o desenvolvimento de habilidades de análise linguística.

Essa quase ausência do eixo produção textual, assim como o forte investimento no eixo análise linguística, sobretudo em habilidades voltadas para o SEA, parecia estar relacionada com o nível de conhecimento dos estudantes, que, conforme já comentado, pareciam não deter as habilidades esperadas para esse nível de escolarização. Aparentemente, para a professora, isso constituiria um obstáculo para que a ela investisse mais tempo em atividades de produção textual, dedicando, por conseguinte, mais tempo ao ensino de habilidades que julgava mais adequadas às necessidades que a maioria dos alunos tinha naquele momento, que, neste caso, parecia ser a alfabetização inicial.

Vale ressaltar, ainda uma vez, que, a partir da análise dos dados, percebemos que havia, por parte da professora, uma tentativa de contemplar os três eixos do ensino da língua, excluindo o de oralidade. Entretanto, o eixo mais explorado, conforme pudemos perceber nas observações, foi o de análise linguística, cujas habilidades mais praticadas foram as relativas ao SEA, seguido do eixo leitura. O eixo produção textual foi pouco trabalhado e, conseqüentemente, as habilidades direcionadas para o desenvolvimento desta competência também foram pouco exploradas. São essas habilidades exploradas pela professora, em cada um dos eixos, que discutiremos na próxima subseção.

### 5.1.3 Habilidades do eixo análise linguística exploradas em cada aula

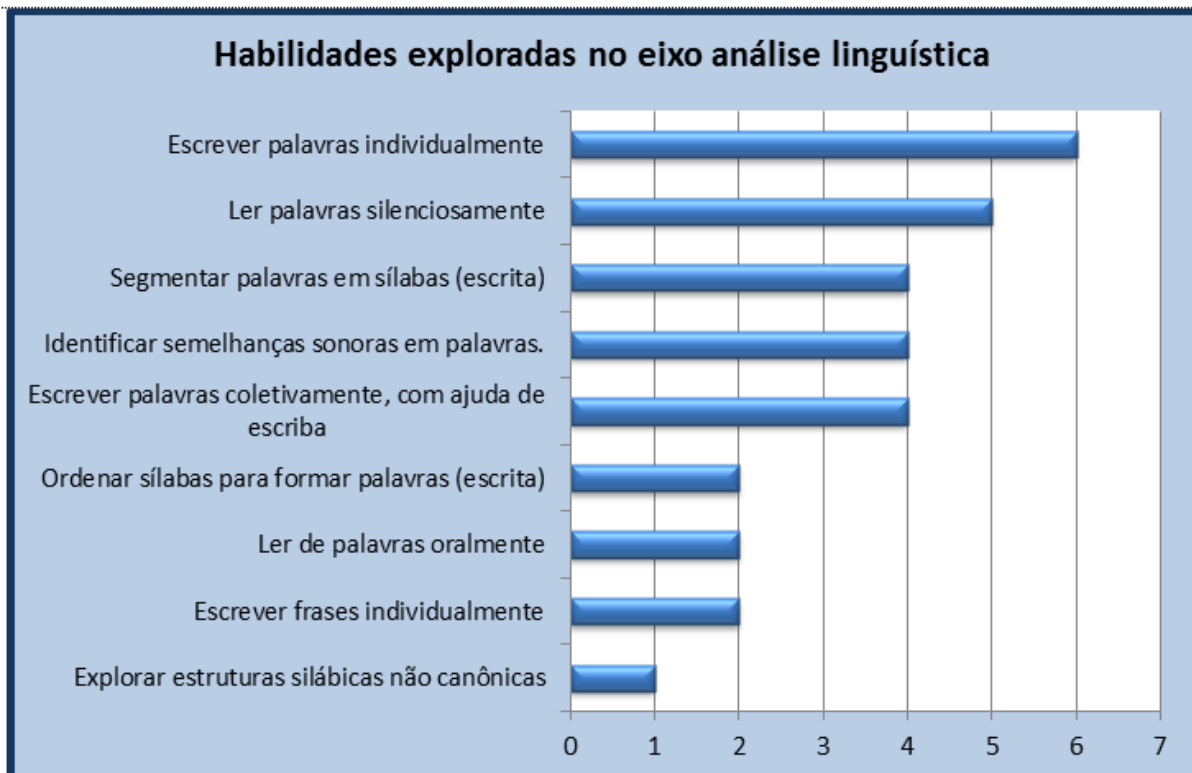
Um aspecto que nos pareceu relevante quando analisamos os dados produzidos durante as observações, diz respeito às habilidades que foram exploradas em cada uma das jornadas.

No eixo análise linguística, conforme já apontamos, foram exploradas habilidades em todas as aulas observadas. Entretanto, percebemos que para algumas delas foram destinadas, se considerarmos quantitativamente, mais oportunidades de exploração. O Quadro 6 e o Gráfico 3, a seguir, podem melhor expor as habilidades contempladas em cada uma das aulas, bem como o número total de ocorrências de exploração de cada uma dessas habilidades:

**Quadro 6** - Habilidades exploradas no eixo análise linguística, na turma de 2º ano

Habilidades	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	Total
Escrever palavras individualmente	x			x		x	x	x	x		6
Escrever palavras coletivamente, com ajuda de escriba		x	x					x	x		4
Escrever frases individualmente				x	x						2
Ler palavras silenciosamente	x				x			x	x	x	5
Ler de palavras oralmente	x							x			2
Identificar semelhanças sonoras em palavras			x		x	x	x				4
Segmentar palavras em sílabas (escrita)		x				x			x	x	4
Ordenar sílabas para formar palavras (escrita)				x	x						2
Explorar estruturas silábicas não canônicas					x						1
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>30</b>





**Gráfico 3** – Total de ocorrências de exploração de habilidades do eixo análise linguística na turma de 2º ano

Os dados do Quadro 6 revelam que havia uma tendência da professora em optar por trabalhar mais constantemente com a leitura e escrita de palavras, pois, se considerarmos as habilidades de *ler palavras* (oralmente, silenciosamente) e de *escrever palavras* (individualmente e coletivamente, com ajuda de escriba), veremos que em 100% das sequências observadas a professora propôs atividades a partir da unidade palavra. Se considerarmos os números absolutos, perceberemos que, das trinta vezes em que alguma das habilidades do eixo análise linguística foi explorada, em dezessete o trabalho estava direcionado à escrita ou leitura de palavras, o que equivale a quase 57% do total.

A maior incidência de *escrita de palavra individualmente e coletivamente com ajuda de escriba*, que, se somadas, correspondem a 33,33% das habilidades trabalhadas nesse eixo, e que estiveram presentes em 80% das aulas observadas, parece estar relacionada à natureza das atividades que a professora propunha. Isto porque a maioria das questões dessas atividades exigia que fossem respondidas apenas com a escrita de palavras. Ao analisarmos esses dados, podemos inferir que essa exigência de se responder a maioria das questões das atividades com a unidade palavra pode estar associada, também, à necessidade de se desenvolver competências necessárias à apropriação do SEA, como anteriormente comentado.

Outro ponto que nos parece importante destacar, a partir da análise dos dados do Quadro 6, diz respeito às habilidades de ordenar sílabas para formar palavras e segmentar palavras em sílabas. Somadas essas duas habilidades, que poderíamos considerar como composição e decomposição de palavras em sílabas, há um total de seis jornadas em que atividades que envolviam tais habilidades foram propostas. Ou seja, em 60% das aulas observadas. Considerando o total de incidência dessas habilidades, veremos que 20% das atividades foram direcionadas para esse fim, o que parece revelar, também, uma atenção ao processo de alfabetização inicial.

As atividades que envolviam a habilidade de identificar semelhanças sonoras ocorreram em 40% das jornadas observadas ou 13% do número total de habilidades exploradas. Esse dado sugere, conforme já anunciado, um trabalho em que significativa parcela do tempo estava voltada para alfabetização inicial, já que, essas habilidades, segundo orientações do PNAIC<sup>14</sup> (BRASIL, 2012), poderiam ser introduzidas, aprofundadas e consolidadas ainda no primeiro ano do ciclo de alfabetização.

Em 20% das aulas ocorreram atividades cuja finalidade foi trabalhar habilidades de escrita de frases. Sendo assim, pouco menos de 7% do total das atividades do eixo análise linguística estavam voltadas para a exploração dessa habilidade. Um número expressivamente menor, se comparado ao trabalho com escrita de unidades menores, como, por exemplo, a escrita de palavras individualmente.

Atividades que exploravam estruturas silábicas não canônicas ocorreram em apenas 10% das aulas observadas, o que, em relação ao total das habilidades trabalhadas pela professora, representa apenas 3,33%. Além de ter sido constatada essa baixa incidência, percebemos, conforme comentaremos adiante, quando discutiremos, de forma mais detalhada, as habilidades trabalhadas no eixo análise linguística, que, nessa única ocasião em que explorou tal habilidade, a professora pareceu direcionar a atividade no sentido de discutir a diferença entre os sons das consoantes R e L entre vogais.

Conforme já apontamos, dentre as habilidades exploradas no eixo análise linguística, encontramos, nos dados gerados, evidências de que a unidade palavra parecia ser a base a

---

<sup>14</sup> Apesar de não constituir um currículo oficial, a referência ao PNAIC aqui será feita porque ele parece desempenhar essa função no ciclo de alfabetização. Além disso, as professoras tiveram acesso aos direitos de aprendizagem nele expostos, quando participaram dos cursos de formação.

partir da qual a professora costumava propor as atividades, já que *a escrita de palavras individualmente e coletivamente com ajuda de escriba*, assim como *a leitura de palavras silenciosamente e oralmente*, ocuparam significativo espaço nas aulas. Também percebemos que *segmentar palavras em sílabas e ordenar sílabas para formar palavras* pareciam ser habilidades que a mestra preferia explorar com frequência. O trabalho voltado à habilidade de *identificar semelhanças sonoras em palavras*, apesar de menos frequente, também ocupou um tempo didático relativamente importante. Em contrapartida, as habilidades de *escrever frases* e de *explorar estruturas silábicas não canônicas*, que parecem envolver habilidades mais complexas, foram pouco exploradas, em relação às demais.

### **5.1.3.1. Escrever palavras individualmente**

Escrever palavras individualmente foi a mais explorada entre as habilidades do eixo análise linguística. Ao todo, foram seis as aulas em que as atividades exigiam que os alunos escrevessem palavras. Ao observarmos os episódios em que essa habilidade foi explorada, um aspecto, particularmente, chamou a nossa atenção nessas atividades: a professora parecia utilizar atividades de outras disciplinas para fazer com que as crianças escrevessem palavras isoladas. Em um dessas ocorrências, por exemplo, a docente aproveitou uma atividade de geografia sobre os meios de transporte e solicitou à turma que escrevessem palavras. Esse aspecto, também percebido em um dos momentos de outra aula em que os alunos respondiam uma atividade de ciências, repetiu-se em outra ocasião, quando desenvolviam uma atividade de matemática. Por essa reincidência ter aguçado nossa curiosidade, procuramos averiguar se havia intencionalidade nessa forma de abordagem. Com esse propósito em mente, em uma das entrevistas feitas após uma das observações, indagamos a professora a respeito. O trecho seguinte deixa explícita a intenção da professora:

*Entrevistador: Quando você faz a atividade de matemática, como a de hoje foi feita, quando você escolhe as questões, você tem algum propósito, além da matemática em si?*

*Professora: Às vezes, sim. Por exemplo, hoje, tinha. Porque além deles fazerem a leitura de gráfico, a leitura matemática, eles tinham que fazer também a escrita, na hora de responder, a escrita das respostas.*

*Entrevistador: A sua intenção hoje foi essa?*

*Professora: É, foi a escrita de palavras e a leitura de gráfico, foi tanto a matemática quanto a escrita.*

Tais dados parecem indicar que havia uma preocupação por parte da mestra em proporcionar às crianças oportunidades em que pudessem exercitar a escrita de palavras,

mesmo quando o momento da aula não era destinado ao ensino da Língua Portuguesa. Na atividade acima mencionada, as respostas estavam limitadas aos nomes de algumas cores acompanhadas da palavra “votos”, sem possibilidade de escrita de unidades maiores como frases ou textos.

Essa exploração da habilidade de escrever palavras individualmente, conforme pudemos inferir a partir da análise dos dados, poderia estar relacionada à necessidade de parte dos alunos de dominar a base alfabética, já que, em diversas ocasiões, a mestra atendia individualmente a maior parte da turma, tentando fazer com que compreendessem como se grafava as palavras. Este fato pareceu evidente em quase todas as ocasiões em que essa habilidade foi trabalhada. O trecho seguinte, retirado da transcrição da gravação de uma das jornadas observadas, exemplifica como a professora tentava auxiliar as crianças na escrita de palavras e na melhor compreensão do que essa escrita representa:

*Professora: Preste atenção no que está fazendo! BA... Vocês querem escrever sem soletrar, como é que escreve? E agora, é o quê? Você fez o quê? BA, agora é o quê? Que nome é esse que você tá fazendo?*

*Aluno: Banana.*

*Professora: Banana. Sim, você já fez o BA.*

*Aluno: BA*

*Professora: Já fez o BA. É dois BA, é? NAN... BANAN..*

*Aluno: NA*

*Professora: Botou o outro NA? O último nome, agora.*

*Aluno: Melancia.*

*Professora: ME... Como é? Sim. (depois) Bote um N agora, pra ficar LAN... MELAN..*

*Aluno: CIA.*

*Professora: Melancia. C... bote o A, agora.*

Percebemos, no trecho acima, que o aluno apresentava dificuldade em escrever as palavras, e, nesse caso, a professora necessitou pronunciar cada uma das sílabas, separadamente, para que ele conseguisse grafar as palavras.

### **5.1.3.2. Ler palavras oralmente e silenciosamente**

A unidade palavra também foi bastante utilizada pela professora quando propunha atividades de leitura. Ao todo, conforme anteriormente apontado, foram sete ocasiões, sendo duas de leitura de palavras, oralmente, e cinco silenciosamente.

Nas situações de leitura de palavras oralmente, a professora não determinava qual das crianças deveria ler, pois, nos dois momentos em que foi proposta essa situação, ela se dirigiu

à turma perguntando que palavra era aquela. Neste caso, parecia que o propósito era fazer como que as crianças pudessem ler palavras de forma autônoma.

Em todas as ocasiões em que foram propostas atividades voltadas à exploração dessa habilidade, a leitura se dava a partir de uma tarefa em que as crianças deveriam ler as palavras para responderem a atividade. Vejamos um exemplo que pode esclarecer melhor como ocorria a leitura silenciosa de palavras:



**Figura 1:** Atividade proposta na primeira sequência observada na turma de 2º ano

Na aula em que foi proposta essa atividade, inicialmente, a professora escreveu o cabeçalho na lousa e solicitou que os alunos copiassem em seus respectivos cadernos. Uma parte deles, cerca de seis, conseguiu copiar o cabeçalho sem maiores dificuldades, mas todos se revezaram em idas ao birô para que fosse colada, logo abaixo do cabeçalho, a atividade fotocopiada (Figura 1). Quando todas as crianças já estavam de posse de suas tarefas, a professora pediu para que aqueles que conseguissem ler o enunciado da atividade o fizessem. Algumas das crianças conseguiram ler algumas palavras, mesmo com equívocos, e outras,

apenas sílabas. A professora terminou por ler o enunciado da atividade e explicou como os alunos deveriam responder.

Como podemos perceber, para responderem à atividade, os alunos deveriam ler as palavras para identificarem quais representavam meios de transporte e em seguida copiá-las no quadro correspondente ao tipo de transporte.

### 5.1.3.3 Escrever palavras coletivamente com ajuda de escriba

Se havia esse trabalho quase diário voltado à escrita de palavras individualmente, algo semelhante acontecia com a escrita coletiva de palavras, apesar de ser com menor frequência. Foram ao todo, como visto no Quadro 6, quatro ocasiões. Em todas elas, a professora serviu como escriba. Um exemplo de como a escrita de palavras coletivamente ocorria aconteceu na terceira aula observada. Nessa aula, a professora entregou aos alunos um texto descritivo fotocopiado e, após fazer a leitura, propôs uma atividade na qual, em uma das questões, as crianças deveriam escrever os nomes dos animais que apareciam no texto. Após a leitura do texto, a professora, ao mesmo tempo em que explicava, corrigia a atividade, servindo como escriba. O extrato seguinte mostra como ocorreu o diálogo entre a mestra e a turma:

*Professora: Então, geralmente eles têm esse tamanho. Pode ser que tenha outros maiores? Pode ser, sim. Pode ser que tenha outros? Pode também. Agora prestem atenção nas coisas que tem aqui. Prestaram atenção quando tia tava lendo? Vamos ver agora se prestaram atenção! Primeira pergunta aqui. Quais animais aparecem no texto?*

*Aluno 1: Uma anêmona.*

*Professora:: Anêmona é um animal?*

*Aluno1: Não. Um peixe-palhaço.*

*Professora:: O peixe-palhaço. Tem outro animal que aparece?*

*Aluno 2: peixe-borboleta.*

*Professora:: Peixe-borboleta. Vamos, nessa linha: Peixe-palhaço e peixe-borboleta. Como é que eu escrevo peixe, a palavra peixe?*

*Alunos: P-E...*

*Professora:: PE, o que mais?*

*Aluno 2: XE*

*Professora:: Não tá faltando nada não?*

*Alunos: O /I/*

*Aluno 3: XE*

*Professora:: Peixe.*

*Aluno1: Palhaço.*

*Professora:: PA, como é o LHAÇO?*

*Aluno 2: LHA.*

*Professora:: Como é o LHA?*

*Aluno 1: L-H-A e AS, S-A.*

*Aluno 4: É não...*

*Professora:: Palhaço é com S?*

*Aluno 1: É C-A*

*Professora:: E o C, ta faltando o quê?*

*Aluno 2: C cedilha.*

*Aluno 5: licença aí, tia!*

*Professora:: Eita desespero! Tem que ser tudo no desespero. É peixe o quê?*

*Aluno1: Borboleta.*

*Aluno 3: Na mesma linha né, tia?*

*Professora:: Pode ser. Como é que eu escrevo borboleta?*

*Aluno 3: B-O... BO*

*Aluno1: OR*

*Aluno 4: Peixe borboleta.*

*Professora:: BOR-BO...*

*Aluno1: LETA.*

*Professora:: BOR – BO – L-E*

*Aluno 2: T-A.*

*Professora:: Borboleta.*

*Aluno 3: TA*

*Professora:: Borboleta.*

*Aluno 3: PE-I-XE BOR-BO-LE-TA.*

*Aluno 5: É assim né, tia?*

Ao analisarmos o extrato acima, deduzimos que, como a mestra optava por pronunciar as palavras sílaba a sílaba, semelhantemente ao que ocorria com a escrita de palavras individualmente, a escrita coletiva também parecia estar direcionada à compreensão de como se representa a pauta sonora da fala, ou seja, parecia estar direcionada para uma habilidade do eixo análise linguística, típica da alfabetização inicial. Se retomarmos a fala da professora, durante a realização da entrevista em grupo, poderemos inferir que a afirmação de que a maioria de seus alunos ingressaria no segundo ano sem terem uma compreensão da base alfabética parece confirmada pela maneira como a mestra direcionava as atividades de escrita de palavras, seja coletiva ou individualmente.

Além disso, convém destacar que as observações foram feitas no decorrer do segundo semestre, entre os meses de setembro e novembro, o que nos permite inferir, também, que as crianças poderiam ter passado por um processo de aprendizagem da alfabetização inicial desde o início do ano letivo.

#### **5.1.3.4 Ordenar sílabas para formar palavras e segmentar palavras em sílabas**

As habilidades de ordenar sílabas para formar palavras e de segmentar palavras em sílabas pareciam desempenhar um papel importante nas atividades propostas pela professora. Nessas atividades, a mestra parecia procurar consolidar aquelas habilidades, visto que havia certa insistência em propor exercícios de separação de sílabas e composição de palavras a partir de sílabas separadas e fora da ordem. A atividade seguinte, proposta na quarta aula

observada, pode melhor exemplificar o tipo de tarefa comumente sugerida pela professora, voltada para o trabalho com essas habilidades:


**FOLHAS**

São as folhas que fabricam, na presença da luz, um tipo de açúcar que serve de alimento para a planta.


**ALIMENTOS QUE AS FOLHAS FORNECEM**

• Muitas folhas de plantas nos servem de alimentos, sendo ricas em sais minerais e vitaminas como: couve, repolho, salsa, etc.


✍ Descubra o nome das verduras abaixo.



**F A A L C E**




**V E C O U**




**P O L H O R E**

---


✍ Pinte somente os alimentos fornecidos pelas folhas.



**C E N O U R A**



**E S P I N A F R E**



**S A L S A**

Professor: peça que os alunos tragam de casa algum tipo de alimento fornecido pelas folhas para fazer uma gostosa salada.

**Figura 2:** Atividade proposta na quarta sequência observada na turma de 2º ano

Podemos concluir, a partir da análise da primeira questão da atividade acima, que havia ocasiões em que a professora tinha a preocupação de partir de unidades menores (nesse caso, a sílaba), para formar palavras, o que pode indicar que, possivelmente, sua intenção era fazer com que os alunos refletissem sobre as partes sonoras e escritas das palavras, já que, na atividade em questão, havia tanto as imagens quanto as partes das palavras.

Em contrapartida, encontramos, nas práticas de ensino da professora, atividades cujo enunciado pedia para “separar sílabas” por escrito, sem apoio de figuras, o que não contribuiu para o estabelecimento de relações entre partes sonoras e partes escritas das palavras. Esse tipo de separação de sílabas ainda é muito frequente nas escolas do país (MORAIS, 2012).



Em uma das aulas em que explorou essas habilidades, a professora propôs uma atividade em que os alunos deveriam separar as sílabas de algumas palavras dispostas em lista e sem o apoio de figuras. Essa atividade foi proposta logo após a leitura de um texto instrucional de ciências, do qual não foram exploradas as características. É interessante destacar, porém, que, mesmo tratando-se de uma atividade de separação de sílabas de palavras soltas, a professora recorreu, no momento em que auxiliava os alunos, à segmentação oral, parecendo querer fazer com que as crianças refletissem sobre as relações entre as partes escritas e orais. O extrato seguinte mostra a forma como a docente buscava auxiliar os alunos individualmente:

*Professora: Mas é o que é saudável. Aí vocês vão separar as sílabas. As sílabas, não é letra, por favor. Separar como a gente fala. Quando eu falo ovos, o que é que eu falo primeiro?*

*Aluno 1: O*

*Alunos: O*

*Professora: Boto o O e depois eu boto o quê?*

*Alunos: VOS*

*Professora: VOS, aí eu boto aqui*

*Professora (para o aluno 1): Quando você fala QUEI-JO o I, você vai colocar aqui? Não, você fala QUEI-JO. É JO, J-O, JO. E leite também, é a mesma coisa. Você faz LEI-TE.*

*Professora (para aluno 2): E agora, que nome é esse aqui? CAR*

*Aluno 2: CA... carro*

*Professora: Não. N-E? Você lembra. CAR-NE. Vai botar como?*

*Aluno 2: Pra separar?*

*Professora: CAR... e NE, no fim. CAR-NE. Tá vendo, quanto mais você vai fazendo...*

*Professora (para aluno 3): Vem, Aluno 4. Q-U aqui. QUE, I... J-O. QUEI...*

*Aluno 3: IO*

*Professora: Soletre.*

*Aluno 3: QUEI-JO*

*Professora: Vamos fazer essa. CE-RE... O C e o E aqui. Bota aqui agora /RE/. CE-RE-AIS. CE... RE... AIS. Que nome é esse? C com A.*

*Aluno 3: CA.*

*Professora: E o R*

*Aluno 3: CAR*

*Professora: N-E?*

*Aluno 3: NE*

*Professora: NE. Se aqui tem um CAR e aqui tem N-E, faz o quê? CAR-NE. Faça esse daqui. L-E?*

*Aluno 3: LE-I*

*Professora: I...*

*Aluno 3: TE*

*Professora: LEI...*

*Aluno 3: TE. LEI-TE.*

*Professora: F com U*

*Aluno 3: FU*

*Professora: E o R no meio fica como?*

*Aluno 3: FRU. Frutas.*

Assim, o trabalho direcionado a essas habilidades parece indicar, assim como o direcionado a outras habilidades anteriormente discutidas, que a conquista da base alfabética seria o foco da atuação da mestra.

### 5.1.3.5 Identificar semelhanças sonoras em palavras

O trabalho com as habilidades de reconhecimento de semelhanças sonoras ocorreu em quatro das dez jornadas observadas. Em três dessas ocasiões, os alunos foram solicitados a encontrar palavras, em um texto previamente lido pela professora, que rimassem com outras palavras. Em uma dessas aulas, a professora, entregou um texto fotocopiado (figura 3) para que, a partir dele, fossem respondidas as questões de duas atividades que se seguiriam. Na primeira questão da primeira atividade, as crianças deveriam circular e escrever, em espaço próprio, pares de palavras que rimavam e na outra questão era solicitado que fossem separadas as sílabas de palavras retiradas do texto. O primeiro item da segunda atividade consistia em pintar figuras de borboletas com as cores cujos nomes apareciam no texto e escrever o nome das cores. Na segunda questão deveriam ser completadas as lacunas das palavras com as letras correspondentes. Para responder essa questão, as crianças não contavam com o apoio de imagens, apenas de algumas letras que compunham cada palavra.



Figura 3: Texto base utilizado pela professora da turma de 2º ano

Na oportunidade em que trabalhou semelhanças sonoras sem utilizar texto, a professora utilizou um jogo, o Caça-rimas, que faz parte de um dos kits educativos elaborado

pelo Centro de Estudos em educação e Linguagem, da Universidade Federal de Pernambuco - CEEL e disponibilizado às escolas pelo Ministério da Educação, composto por cartelas e cartões nos quais havia figuras de objetos e de animais (Figura 4).



**Figura 4:** Jogo utilizado na sétima sequência observada na turma de 2º ano

Antes de iniciar a atividade, dividiu a turma em duplas e entregou a cada uma delas uma cartela e alguns cartões. Em seguida, explicou que o jogo consistia em encontrar pares de figuras cujos nomes rimassem e que seria ganhadora a dupla que conseguisse encontrar primeiro todos os pares. Percebemos que, na explicação, ela tentou fazer com que todos os alunos soubessem identificar o nome de cada uma das figuras. Essa providência parece ter sido tomada para que as crianças não tomassem os desenhos por outros parecidos, já que, caso isso acontecesse, prejudicaria o objetivo da atividade. Inferimos isso, porque uma das crianças, no momento em que a professora explicava a tarefa, atribuiu à figura do brigadeiro a palavra bolo.

Vale ressaltar que a atividade envolvia reflexão fonológica sem correspondência escrita e, em nenhum momento, a professora escreveu os nomes das figuras que constavam nas cartelas ou nas fichas. Ou seja, o desenvolvimento da atividade ocorreu exclusivamente de forma oral, sem promover o estabelecimento de relação entre partes escritas e sonoras das palavras.

Para corrigir essa atividade, primeiro ela passou por cada uma das duplas, demorando-se mais naquelas em que havia alunos que apresentavam menor autonomia para identificar as rimas, pois nessas duplas era comum as crianças conseguirem identificar apenas as semelhanças sonoras das sílabas iniciais das palavras como, por exemplo, vassoura e vaca, tendo, entretanto, dificuldade para identificarem as rimas. O diálogo seguinte, realizado entre a professora e uma das duplas, exemplifica como ela auxiliava os alunos a encontrar palavras que rimavam:

**Professora:** Vocês tão olhando o início da palavra. CAR-RO e roda. Roda não termina com R-O, ela começa com R-O. RO-DA, termina com? Termina com que?

**Aluno:** R-O.

**Professora:** Termina não, ela começa. RO-DA, termina com... DA. Vai procurar o nome aqui que termina igual a roda, um que termine com DA.

**Aluno:** Tem não.

**Professora:** Tem sim.

**Aluno:** Esse

**Professora:** LE-ÃO, termina com quê? Termina com DA? Não termina?

**Aluno:** D-O, DA-DO.

**Professora:** Termina com DA? Esse aqui é o quê?

**Aluno:** Vaca.

**Professora:** Termina com DA? Como não termina nem começa. CADEI-RA, termina com DA?

**Aluno2:** Não.

**Professora:** Esse aqui é o quê?

**Aluno:** BOR-BO-LE-TA.

**Professora:** Termina com quê?

**Aluno:** DA

**Professora:** BOR-BO-LE-TA. Termina com...

**Aluno:** TA

**Professora:** Termina com TA.

**Professora + Alunos:** BRI-GA-DEI-RO, GI-RA-FA...

**Professora:** termina com DA, igual a roda?

**Aluno:** Não

**Professora:** Esse é o quê?

**Aluno:** Abelha.

**Professora:** ABE-LHA. Termina com quê?

**Aluno:** LHA.

**Professora:** Esse aqui é o quê?

**Aluno:** Galinha

**Professora:** Termina com quê, galinha?

**Aluno:** LINHA

**Professora:** NHA. N-H-A. É isso aqui?

**Aluno:** BOLA.

**Professora:** Termina com o quê, bola? Termina com...

**Aluno2:** LA

**Professora:** BO-LA. Termina como quê BO-LA? Termina com DA? E isso aqui?

**Aluno:** Tesoura

**Professora:** Termina com DA? E isso?

*Aluno: BUZI-NA.*  
*Professora: Termina com DA? Isso aqui é o quê?*  
*Aluno: Presente.*  
*Professora: PRESEN-TE. Termina com DA?*  
*Aluno: Não*  
*Professora: E isso é o quê?*  
*Aluno: PIN-CEL.*  
*Professora: Termina com quê?*  
*Aluno: CEL*  
*Professora: E isso aqui é o quê?*  
*Aluno: COR-DA*  
*Professora: Termina com DA?*  
*Aluno2: Sim.*  
*Professora: Então ó, roda, aí presta atenção, agora no final: RO-DA, COR-DA. Não termina com o mesmo som? Aí é assim que a gente faz. Aí vai assim do começo. Agora começa. Isso aqui é o quê?*  
*Aluno2: Um laço.*  
*Professora: LA-ÇO. Vai procurar uma palavra que termine com... SO, igual a laço. Qual desses desenhos aqui acima termina com SO? Procurem aí as duas, qual a palavra que termina com SO, tem que terminar.*

Ao analisarmos o extrato anterior, podemos perceber que os dois alunos ainda apresentavam dificuldade em reconhecer rimas, pareciam inseguros para diferenciar sílabas com regularidades diretas como TA e DA e apenas com a professora evidenciando cada uma das sílabas e pronunciado as palavras silabando é que o conseguiam. Isto pode indicar que o ensino cujo objetivo era fazer com que as crianças pudessem perceber as semelhanças sonoras em palavras diferentes parecia estar, assim como a segmentação de palavras e a ordenação de sílabas para formar palavras, subordinado à necessidade de se aprofundar e consolidar competências próprias da alfabetização inicial, isto porque jogos como o Caça-rimas, utilizado pela professora, nessa aula, visam a ajudar as crianças a compreender os princípios do SEA (MORAIS, 2012).

#### **5.1.3.6 Escrever frases individualmente**

Nas duas aulas em que foi explorada a habilidade de escrever frases individualmente, em apenas uma delas os alunos elaboraram sozinhos as frases que gostariam de escrever, pois na outra ocasião a professora sugeriu a frase que as crianças deveriam escrever. Nessa aula, a professora propôs uma atividade que consistia em “plantar” sementes de feijão em copos descartáveis, forrados com algodão e acompanhar, nos vinte dias subsequentes, o desenvolvimento da planta, registrando-o em uma ficha elaborada para esse fim. Nesse primeiro momento da atividade, a professora orientou sobre como preencher a ficha e

perguntou aos alunos as informações que deveriam ser registradas, inicialmente, escrevendo-as no quadro para que copiassem. Vejamos como ela direcionou uma dessas atividades:

**Professora:** *Embaixo o nome. Botaram? Aí aqui tem assim, ó (mostrando uma ficha de acompanhamento). Prestem atenção: a gente vai observar essas sementinhas, durante vinte dias, certo? Aí tem aqui o período, tem primeiro dia, que é hoje. Aí depois a gente vai olhar de novo, daqui a três dias, como é que tá. Depois a gente vai olhar depois de dez dias e depois de quinze dias, certo? Primeiro aqui, a gente bota a data de hoje, vinte e dois, coloque dentro desse quadro aqui.*

**Aluno1:** *tia, como é vinte e dois?*

**Alunos:** *Dois e dois.*

**Professora:** *Vinte e dois do nove. Aí aqui do lado a gente vai escrever como ele tá hoje. Esse copinho daqui tá com quê?*

**Aluno2:** *Com feijão.*

**Professora:** *Tá com o algodão e o feijão, né? Como é que tá a semente do feijão?*

**Aluno3:** *Triste.*

**Professora:** *Triste?*

**Aluno3:** *Boa.*

**Professora:** *Tá fechada, tá aberta, a casca dela tá inteira...*

**Aluno3:** *Tá fechada.*

**Professora:** *Então coloca aqui, ó.*

**Aluno2:** *Tia, tem uma que tá nascendo.*

**Professora:** *Já tá nascendo, a tua?*

**Aluno4:** *Tia, a gente vai botar escrito no quadradinho é?*

**Aluno3:** *Tia, a gente não vai molhar, não?*

**Professora:** *SEM... Semente com casca inteira. E por último você vai fazer um desenho de como tá o copo. Faça aí o desenho.*

**Aluno3:** *Viu, tia, vou botar fechada.*

**Professora:** *É, semente com casca fechada.*

**Aluno3:** *Inteira.*

**Professora:** *Com a casca fechada e inteira.*

**Aluno3:** *Tia, eu vou botar só inteira.*

**Aluno4:** *Eu também, tia, inteira.*

Um ponto que parece interessante na passagem acima diz respeito à resistência das crianças em escreverem a frase dita pela professora, optando pela escrita de palavras. Inferimos que a pouca incidência de atividades que exigiam a escrita de unidades maiores do que palavras e a falta de segurança dos alunos para escrever frases pode ter influenciado esse comportamento. Isto porque, se voltarmos ao Quadro 6, perceberemos que o número de atividades que exigiam a escrita de palavras, seja coletivamente ou individualmente, foi muito superior ao número de atividades que exigiam a escrita de frases.

Outro aspecto que convém destacar diz respeito à forma como a professora auxiliava os alunos individualmente a escreverem as frases. Em uma das aulas os alunos foram

solicitados a escreverem uma frase sobre a importância das árvores. O extrato abaixo mostra como a mestra auxiliou algumas das crianças a responderem a tarefa:

**Aluno:** Tia, eu ia botar assim: a árvore dá fruto e verdura...

**Professora:** Alimento, a árvore fornece alimento. Quando você fala de alimento, você fala tanto de fruta quanto de folhas. A árvore purifica o ar. Coloque aí. AR-VO-RE, produz...

**Professora** (para outro aluno): É assim, ó: FRU-TI-FI-CA.

**Professora:** (para outro aluno): A árvore dá sombra. O SO, como é o SO?

**Aluno:** C-H

**Professora:** C-H fica CHO. Qual é o que faz SO? Olha aqui: SA, SE, SI, SO, SU, esse CA, CO, CU não é SO.

**Professora:** (...) agora separado árvore. SOM-BRA.

**Aluno:** B com A.

**Professora:** BRA, B de bola...

Nesse extrato, podemos observar que, apesar de serem atividades de escrita de frases, a forma como foi desenvolvida foi muito semelhante à de escrita de palavras individualmente e de escrita de palavras coletivamente com ajuda de escriba, pois, em ambas, identificamos uma tendência da professora em pronunciar as palavras sílaba a sílaba. Ou seja, mesmo se tratando de uma unidade maior do que a palavra, havia a decomposição dessa unidade em palavras e destas em sílabas, o que evidencia um trabalho também voltado para unidades menores da língua.

### 5.1.3.7 Explorar estruturas silábicas não canônicas

Apesar de em outras das aulas terem sido escritas ou lidas palavras com estruturas silábicas não canônicas, em apenas uma ocasião, conforme anteriormente comentado, foram propostas atividades que envolviam exploração intencional de tal habilidade, o que representa 10% da totalidade das jornadas observadas. Nesse dia, para introduzir o assunto, a mestra escreveu no quadro as sílabas PLA, PLE, PLI, PLO e PLU e depois perguntou se os alunos lembravam o som que a letra L tinha nessas sílabas. O trecho abaixo expõe como ela desenvolveu a aula:

**Professora:** Presta atenção: na última aula a gente estudou o quê?

**Aluno 1:** Português.

**Professora:** Certo. Foi o que em Português? A gente estudou... que letra é esta aqui?

**Alunos:** L

**Professora:** L. E quando ela está no meio de uma sílaba. Por exemplo, se eu colocar aqui um P e um A depois, como essa sílaba fica?

**Alunos:** PLA, PLA...

**Professora:** PLA. Fica como se estivesse como? Dobrada a...

**Alunos:** Língua.

*Professora: Língua. Aí eu faço PLA. E se eu coloco aqui P-L-E?*

*Alunos: PLE.*

*Professora: E essa aqui?*

*Professora: PLI... PLO... PLO...*

*Alunos: PLU.*

*Professora: PLU. Quem pode me dizer uma palavra que começa com PLA?*

*Aluno 1: Placa.*

*Professora: Placa, como é que eu escrevo placa?*

*Aluno 1: P-L-A-C-A.*

*Professora: Vamos ver aqui?*

*Alunos: PLA-CA.*

*Professora: Uma palavra que começa com PLE, quem sabe?*

*Aluno 2: Flecha.*

*Professora: Flecha começa com PLE? Flecha começa com F-L-E. Não é assim? FLE...*

*Aluno 3: CHA.*

*Professora: Alguém sabe uma palavra que começa com PLE? Ninguém sabe? Vamos pular. E PLI?*

*Aluno 4: PLI.*

*A: PRI... Priscila.*

*Professora: PRIS-CILA. Presta atenção: PRIS-CILA. Esse PRI é com L?*

*Alunos: Não.*

*Professora: É o que que eu uso?*

*Alunos: R.*

*Professora: É o R, né? Então... PRIS-CILA é assim, ó, com PRI, certo? Com P-R-I.*

*Aluno 2: PRI, PRI...*

*Professora: Com esse aqui?*

*Aluno 5: Ploc.*

*Professora: O que é ploc, H?*

*Aluno 5: Ploc.*

*Professora: Quando uma bolha de sabão estoura, nos desenhos, faz o quê? Ploc, né?*

*Alunos: Ploc...*

*Professora: E aqui, PLU, alguém sabe de alguma com PLU?*

*Aluno 6: Altura.*

*Professora: Não, PLU.*

*Aluno 4: Pluto.*

*Professora: Pluto, né? Com é que eu escrevo Pluto?*

*Aluno 4: P-L-U...*

*Professora: P-L-U... PLU...*

*Aluno 4: TO.*

*Aluno 5: Só porque ele sabe, só porque ele tá fazendo pelo desenho.*

*Professora: Tem mais alguma coisa com PLU?*

*Aluno 2: Não.*

*Aluno 6: Pluma.*

*Professora: Como é que eu escrevo pluma?*

*Aluno 4: P-L-U*

*Professora: P-L-U...*

*Aluno 4: M-A.*

*Professora: M mais A. Muito bem!*



Inferimos, a partir da análise do extrato anterior, que a intenção da professora parecia ser mais a de fazer com que as crianças refletissem sobre a diferença dos sons das letras L e R e menos de se explorar as propriedades das constituições silábicas não canônicas.

Segundo sugestões do PNAIC (2012), o domínio das correspondências sonoras entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro é uma das habilidades que necessita ser introduzida no primeiro ano e aprofundada e consolidada a partir do segundo ano. Já a habilidade de reconhecer que a composição das sílabas pode variar, deve ser introduzida, aprofundada e consolidada ainda no primeiro ano do ciclo de alfabetização.

Nesse sentido, mesmo que o direcionamento dado pela professora não tenha contemplado diretamente outros aspectos que poderiam ser explorados, como, por exemplo, a quantidade de letras que constituem as sílabas e a ordem dessas letras, pareceu haver a tentativa de fazer com que os alunos consolidassem correspondências som-grafia e percebessem uma estrutura de sílaba diferente da canônica (CV).

#### 5.1.4 Habilidades do eixo leitura de textos exploradas em cada aula

De acordo com os dados produzidos, percebemos que em quase a totalidade das jornadas observadas a professora propôs atividades em que eram exploradas habilidades do eixo leitura. O quadro a seguir detalha quais as habilidades trabalhadas em cada uma das aulas observadas.

**Quadro 7** – Habilidades exploradas no eixo leitura, na turma de 2º ano

Habilidades	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	Total
Ler texto silenciosamente					x						1
Ler de texto oralmente										x	1
Escutar leitura de texto realizada pela professora	x	x	x		x	x	x	x	x	x	9
Localizar informações explícitas em textos lidos pela professora			x		x	x				x	4
Ativar conhecimentos prévios em textos lidos pela professora	x				x			x	x	x	5
Elaborar previsões em textos lidos pela professora	x				x				x		3
Realizar inferências em textos lidos pela professora					x			x	x	x	4
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>2</b>		<b>6</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>27</b>

O Gráfico 4, a seguir, pode retratar melhor a frequência de exploração de cada uma das habilidades exploradas:



Gráfico 4 – Habilidades exploradas no eixo leitura na turma de 2º ano

Ao analisarmos o Quadro 7, percebemos que *escutar leitura* de texto realizada pela professora foi uma habilidade que se destacou em relação às demais, já que esteve presente em nove das jornadas, ou seja, em 90% das aulas, seguida da habilidade de *ativar conhecimentos prévios em textos lidos pela professora*, que ocorreu em 50% das jornadas. Também percebemos um número razoável de exploração da habilidade de *localizar informações explícitas em textos lidos pela professora*, que ocorreu em 40% das ocasiões, assim como da habilidade de *realizar inferências em textos lidos pela professora*, que também foi trabalhada em 40% das jornadas observadas. Em contrapartida, a *leitura de texto oralmente* e a *leitura de texto silenciosamente* quase não foram exploradas, já que cada uma ocorreu em apenas 10% das aulas observadas.

Esses dados revelam que parecia haver uma tendência em a professora assumir a liderança dos momentos de leitura, já que em apenas duas circunstâncias as crianças foram solicitadas a ler sozinhas, seja silenciosamente ou oralmente, em oposição às nove ocasiões em que exclusivamente a professora leu o texto, fenômeno também encontrado em outros estudos (OLIVEIRA, 2011; MORAIS, 2012b; MAGALHÃES; MULLER, 2015). Apesar disso, como podemos perceber no Quadro 7, a mestra parecia, em quase todas as ocasiões, buscar trabalhar outras habilidades do eixo leitura.

### 5.1.4.1 Escutar leitura de texto realizada pela professora

A escuta de leitura de texto realizada pela professora foi uma habilidade que, conforme já comentamos, esteve presente em quase todas as aulas observadas. Apesar disso, nem sempre esteve acompanhada de atividades relacionadas aos textos lidos. Ou seja, se, por um lado, em sete das nove ocasiões em que foi explorada essa habilidade, foram propostas atividades em que os alunos poderiam desenvolver habilidades relativas ao eixo leitura, por outro lado, houve ocasiões em que a professora apenas leu o texto para os alunos como forma de trabalhar conteúdos de outras disciplinas e sem o propósito de explorar habilidades de leitura. Nesse caso, parecia tratar-se de uma leitura em que se buscava informar os alunos a respeito de determinado assunto.

É interessante ressaltar, porém, que, mesmo nessas ocasiões, a professora aproveitava o tema do texto para trabalhar escrita de palavras, através de atividades de ditado mudo. Em uma dessas ocasiões, a professora, no segundo momento da aula, leu um texto cujo tema era os ambientes aquático e terrestre, e, apesar de ter distribuído o texto fotocopiado antes da realização da leitura, pediu que as crianças apenas prestassem atenção. Ou seja, não solicitou às crianças que lessem junto. A Figura 5, a seguir, traz o texto lido pela professora e a atividade proposta ao final da leitura:

**Como está o ambiente em que vivemos?**

Os seres humanos, os outros animais e os vegetais dependem do ambiente para viver. Todos necessitam da água, do solo e do ar limpos, sem poluição. Mesmo sabendo disso, o ser humano tem destruído grande parte do planeta, e a consequência desses atos é que ele próprio e os demais seres vivos acabam sofrendo com essa agressão.

Sabemos que é preciso modificar os ambientes para produzir alimentos e para construir casas, escolas, hospitais e tantas outras coisas importantes para nossa vida. Mas, embora tudo isso seja necessário e importante, é preciso que essa transformação aconteça de maneira planejada para que se preserve o ambiente.

Se observarmos a qualidade do ar, da água e a ocupação do solo nas grandes cidades, vamos perceber que eles estão muito poluídos.

A poluição também pode ser levada pelo vento e pelas águas para regiões mais afastadas. Portanto, a poluição não afeta apenas os locais onde é produzida.

**O que é ambiente?**

O ambiente é formado pelos seres vivos e elementos não vivos que são os seres brutos.

No ambiente, os seres vivos podem encontrar os elementos de que necessitam, como ar, água, luz, calor, abrigo e alimento. As plantas, por exemplo, retiram água e sais minerais do solo.

Existem ambientes aquáticos e ambientes terrestres.

**Ambiente aquático**

É todo ambiente onde existe água no nosso planeta. Os rios, os lagos e os mares são exemplos de ambientes aquáticos.

**Seres do ambiente aquático**

Camarões, peixes, golfinhos, estrela-do-mar e alguns tipos de plantas são alguns exemplos de seres que vivem em ambiente aquático.

SONDAGEM DIAGNÓSTICA  
DATA: \_\_\_\_\_

LISTA DE ANIMAIS AQUÁTICOS

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

NOME: \_\_\_\_\_

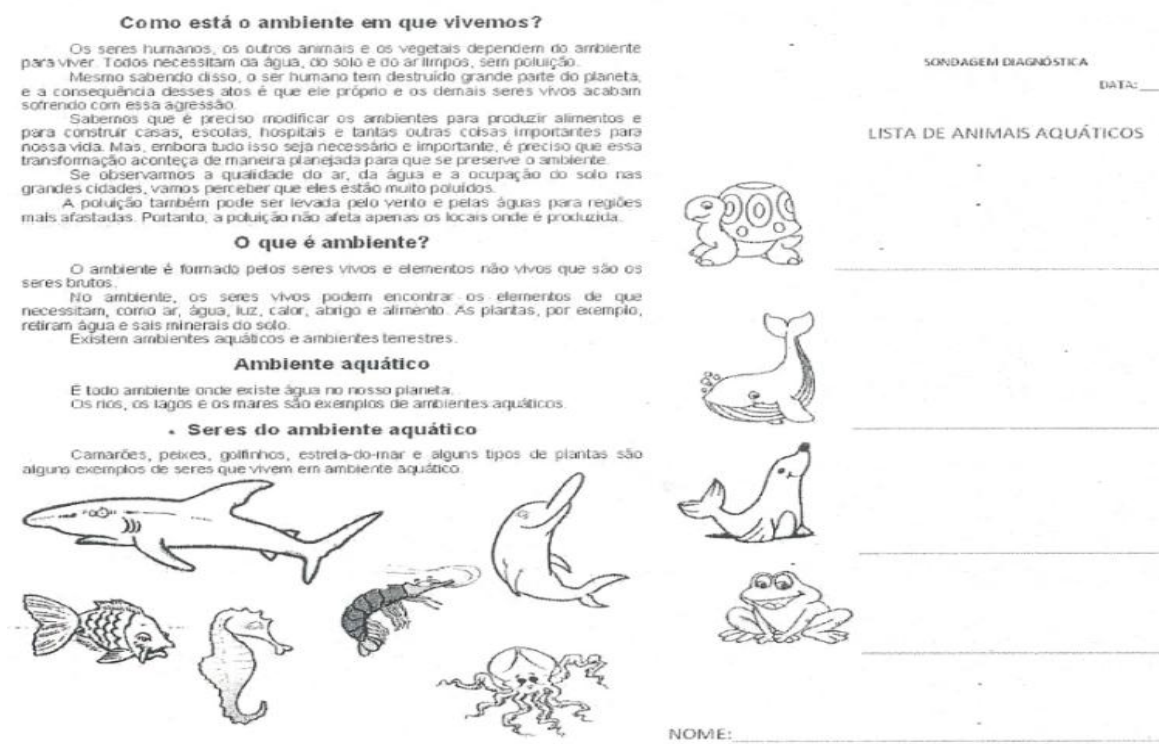


Figura 5: Texto lido pela professora e atividade proposta na turma de 2º ano

Podemos perceber que, apesar da atividade solicitar às crianças que escrevessem palavras que guardavam relação com tema do texto lido pela mestra, essa tarefa parecia estar mais voltada ao desenvolvimento de uma habilidade do eixo análise linguística (escrita de palavras) do que ao desenvolvimento da competência leitora dos alunos.

#### 5.1.4.2 Elaborar previsões em textos lidos pela professora

Em outras ocasiões a professora leu textos explorando suas características. Em uma delas, por exemplo, ocorrida no segundo momento da nona aula observada, a professora chamou cada um dos alunos para que escolhessem o livro que desejavam levar para casa, entre os que ficavam no “cantinho da leitura” e, em seguida, leu um dos livros escolhidos. O extrato seguinte exemplifica como a professora costumava direcionar esse tipo de atividade:

*Professora: Vamos ver a história aqui, de monstro? Quem foi que escolheu essa história?*

*Aluno 1: Eu.*

*Professora: Foi tu, foi, H? Presta atenção, silêncio! O título do livro é Quem tem medo de monstro?*

*Aluno 2: Eu.*

*Aluno 3: Eu não.*

*Professora: “Era uma bruxa malvada que assustava a criançada com seu terrível ruído. Mas o que ninguém sabia é que ela também sofria, tinha medo de bandido. Era um bandido terrível e era muito tímido a sua voz de trovão. Mas ele tem um segredo, é que ele também tem medo, medo de bicho papão. O bicho papão é um chato, faz barulho e espalhafato, amedronta e desacata.”*

*Aluno 1: Ô, o bicho papão não existe mesmo!*

*Professora: Aqui no livro existe. “Mas na verdade, coitado, ele está muito apurado, pois tem medo de pirata. O pirata é tão danado, ruim, tihoso, malvado que a gente fica até pasmo. Mas o que é mesmo engraçado é que é apavorado com medo de ver fantasma.”*

*Aluno 1: Fantasma não existe também!.*

*Aluno 4: Ei, no final vai ter uma pessoa que vai ter medo de criança.*

*Professora: “O fantasma, que arrepiou, a gente sente até sente frio com seu jeito infernal. Mas que ocorria, ele puxa, mexe, remexe, se assusta, tem medo de lobo mau. O lobo mau é um perigo, seja amigo ou inimigo, prega susto volta e meia. Mas ele é um pobre coitado, vive sempre apavorado com o monstro de cara feia. E o monstro, que coisa incrível, apesar de ser horrível e parecer valentão...”. Será o que o monstro tem medo de alguma coisa?*

*Alunos: De crianças.*

*Professora: Fortão. Olha ele malhando, pegando peso. “Não tem nenhuma maldade, toda sua ansiedade é de medo de ladrão. E o ladrão que é tão valente, mete tanto medo na gente e a polícia desacata...”. Será que o ladrão tem medo de alguma coisa?*

*Aluno 2: Tem, de criança.*

**Professora:** “Vive sempre tão azedo, porque ele morre de medo de tudo quanto é barata.”

Podemos perceber que, ao conduzir a atividade dessa maneira, a mestra parecia buscar fazer com que as crianças se envolvessem na atividade e, ao mesmo tempo, instigar os alunos a elaborarem hipóteses sobre o que viria a seguir, quando, por exemplo, fazia perguntas como: “Será o que o monstro tem medo de alguma coisa?” Ou seja, não parecia tratar-se de uma leitura apenas para deleite e nem de uma atividade em que a professora serviria apenas de leitora modelo, pois exigia a participação ativa da turma na construção dos sentidos do texto.

#### **5.1.4.3 Ativar conhecimentos prévios em textos lidos pela professora**

Em cinco ocasiões em que houve leitura de texto pela professora, também foi trabalhada a habilidade de ativar conhecimentos prévios. Nessas ocasiões, a docente, à medida que lia o texto, costumava fazer perguntas que exigiam que os alunos ativassem conhecimentos anteriores relacionados com o tema em questão, para poder responder às indagações da mestra. Na mesma jornada de que foi extraído o trecho anterior, por exemplo, a professora leu um pequeno texto expositivo do livro didático de Geografia, para que os alunos respondessem uma atividade a ele relacionada<sup>15</sup>. Essa leitura também foi feita exclusivamente pela professora, como podemos perceber no extrato abaixo:

**Professora:** Ó, presta atenção: na página cento e vinte tá falando assim... Qual é o título que tá aí?

**Aluno1:** Os trabalhadores da... pessoa.

**Professora:** Ó... leia direito! (pausa) “O trabalho das pessoas”, certo? Tá dizendo assim, ó: “Existem diferentes tipos de trabalho realizados pelas pessoas. Veja quantas pessoas trabalham nessa propriedade agrícola de plantio de cana-de-açúcar. Os trabalhadores preparam o solo para o plantio.” Tem o desenho, viu? Eles estão preparando o solo para plantar cana. O segundo: a cana-de-açúcar é colhida. Cortando, ele plantou, ela cresceu, ele tá cortando. Do outro lado: depois da colheita, a cana é transportada para a usina. Pra frente, pra frente...

**Aluno2:** Aqui?

**Professora:** Sim. “A cana é transportada para a usina para ser transformada em outros produtos. Os motoristas fazem esse trabalho. Eles é que levam a cana. Depois que é cortada, colocam no caminhão e levam para a usina.” Então, o que é que a gente faz com a cana-de-açúcar?

**Aluno3:** Açúcar

**Professora:** Açúcar e o que mais?

---

<sup>15</sup> Apesar de não se tratar de atividades relacionadas ao ensino da Língua Portuguesa, a condução da leitura, assim como as tarefas que se seguiram, exigiam que os alunos tivessem construído uma compreensão do texto. Sendo assim, consideramos que, também nessas atividades, havia a exploração de habilidades relacionadas ao eixo leitura.

**Aluno2:** Bolo.

**Professora:** Não, o bolo é feito do açúcar, né? Mas da cana, o que é feito? Quem sabe? Além do açúcar...

**Aluno3:** Água.

**Professora:** Álcool é feito de cana. “Na usina a cana é transformada em produtos como açúcar, álcool e aguardente.” Sabe o que é aguardente?

**Alunos:** Não.

**Professora:** Cachaça. “Os operários fazem esse trabalho”. Ó, tá aqui mostrando como é dentro da fábrica. O caminhão traz, deixa a cana, a cana é moída. Aqui, ó, essa parte aqui, ó.

**Aluno3:** Tia, tia, isso aqui é água?

**Professora:** É porque tem que lavar, né? Tem que lavar pra moer ela. Aí vai ser moída, o líquido é levado, aí, ó, passa por várias etapas. Aqui, ó, tá se transformando no açúcar ou na aguardente.

**Aluno4:** É pesado, moída... evapo...

**Professora:** Evaporação. Passa a folha, agora! “O açúcar vendido em supermercados e o álcool vendido em postos de gasolina são alguns dos produtos feitos com o aproveitamento da cana-de-açúcar.” Aqui vai mostrando o supermercado, o pacote de açúcar, o posto, o carro abastecendo com álcool. “Você observou que vários profissionais participaram desse trabalho? Você observou também que para o plantio da cana-de-açúcar foi preciso modificar a paisagem?” Aqui, ó, tá tudo... teve que fazer o quê?

**Aluno5:** Cortar, cortar árvore.

**Professora:** Teve que limpar o chão, né? Não pode plantar no meio do mato, ó, teve que limpar todinho pra poder plantar. E aqui, ó, quando eles começam a plantar a cana, eles plantam onde?

**Aluno1:** No chão.

**Professora:** Sim, mas em que parte, fica dentro da cidade? Fora da cidade?

**Alunos:** Fora da cidade.

**Professora:** Não pode plantar nessa parte da cidade que a gente mora, né? Tem que ser mais afastado...

**Aluno6:** No sítio.

**Professora:** No sítio, né, V?

**Aluno3:** No sítio da minha vó tem um terreno pertinho, aí plantou uma cana e a gente comeu.

**Professora:** Foi mesmo? E pra vender, vendem onde?

**Alunos:** No supermercado.

**Professora:** E o posto de gasolina fica onde, dentro da cidade ou fora?

**Alunos:** Dentro.

**Professora:** Por que? Porque as plantações, elas são muito grandes, ocupam muito espaço. Não dá pra ficar aqui perto da cidade da gente. É separado. Pronto, podem fechar o livro.

**Aluno3:** Só?

**Professora:** Só.

Ao analisarmos o extrato acima, observamos que o objetivo da leitura parecia ser o de fazer com que as crianças compreendessem o assunto do qual o texto tratava. Para isso, percebemos que havia a preocupação da docente em fazer com que os alunos pudessem exercitar habilidades relacionadas à leitura. Isto parece evidente, quando a mestra, durante a

leitura, procura ajudar as crianças a construírem os sentidos do texto, fazendo perguntas como, por exemplo, “*o que é que a gente faz com a cana-de-açúcar?*”.

Essa estratégia usada pela mestra parece ir ao encontro do que apontam Brandão et al. (2013) quando sugerem que é importante que a professora leia em voz alta e dialogue com os alunos sobre o texto que está lendo para que eles possam participar da construção de uma compreensão do que está sendo lido.

#### **5.1.4.4 Localizar informações explícitas em textos lidos pela professora**

Outro ponto que convém destacar diz respeito à presença expressiva de atividades que exigiam a localização de informações explícitas em textos lidos pela professora. Esse número considerável de atividades voltadas a esse fim, em comparação a outras habilidades do eixo leitura, pode estar relacionado à falta de autonomia leitora que a maioria dos alunos da turma apresentava, já que eles pareciam realizar esse tipo de atividade com menos dificuldade do que outras mais complexas, como, por exemplo, a de realizar inferências.

Quando realizava atividades que exigiam que os alunos localizassem informações explícitas, a professora, após a leitura do texto, geralmente, distribuía uma atividade fotocopiada. Na terceira aula observada, por exemplo, após os alunos terem copiado o cabeçalho, a docente colou, inicialmente, nos cadernos de cada um deles um texto fotocopiado cujo título era “Peixe-palhaço” (Figura 6) e, em seguida, iniciou a leitura. À medida que lia o texto pausadamente, fazia perguntas relacionadas ao sentido de algumas palavras nele presentes. Quando terminou a leitura, distribuiu uma atividade (Figura 7), também fotocopiada, e explicou como deveria ser feita a primeira questão, que pedia para que os alunos escrevessem quais os animais cujos nomes apareciam no texto. Os alunos responderam verbalmente e a professora orientou-os a escreverem a resposta na atividade. A segunda questão pedia para que fossem pintadas as palavras que apareciam no texto que começassem como a palavra “peixe”. A terceira e última questão perguntava onde morava o peixe-palhaço, personagem principal da história. Durante a explicação de cada uma das questões da atividade, a professora perguntava aos alunos a resposta e a escrevia no quadro, para que eles copiassem. Convém destacar que, para responderem à atividade, as crianças se baseavam na leitura realizada pela professora. Ou seja, não liam o texto.

## PEIXE-PALHAÇO

VOCÊ SABE O MEU NOME? É PEIXE-PALHAÇO.  
CHAMAM-ME ASSIM POR CAUSA DAS CORES VIBRANTES DO MEU CORPO.  
EXISTEM VÁRIAS ESPÉCIES DE PEIXES-PALHAÇO.  
UMA CARACTERÍSTICA PARTICULAR NOSSA É QUE TEMOS UMA DIFICULDADE PARA  
VIVER EM GRUPO. POR ISSO, GERALMENTE VIVEMOS EM UM PEQUENO GRUPO QUE É  
NOSSA FAMÍLIA E LOGO AO CRESCER, OS FILHOTES SAEM EM BUSCA DO PRÓPRIO LAR.  
PARA VIVERMOS, ESCOLHEMOS UMA ANÊMONA COMO CASA. A ANÊMONA POSSUI  
UMA SUBSTÂNCIA QUE "QUEIMA" A MAIORIA DAS ESPÉCIES DE PEIXES. MAS ISSO NÃO  
ACONTECE CONOSCO.  
ENTÃO, COLOCAMOS NOSSOS OVOS NO MEIO DAS ANÊMONAS E AÍ, ELAS ESTÃO  
LIVRES DA MAIORIA DOS PREDADORES. CLARO QUE NÓS FICAMOS SEMPRE POR PERTO  
PARA GARANTIR A SEGURANÇA DOS NOSSOS FILHOTES.  
MAS VOCÊ SABIA QUE NÓS PROTEGEMOS A ANÊMONA? APESAR DE SERMOS BEM  
PEQUENOS, (CHEGAMOS NO MÁXIMO A 10 CENTÍMETROS DE COMPRIMENTO), NÓS  
DEFENDEMOS A ANÊMONA DO ATAQUE DO PEIXE BORBOLETA. POIS ELAS GOSTAM DE  
COMER OS TENTÁCULOS DAS ANÊMONAS E NÓS, COM NOSSO TEMPERAMENTO  
"BRAVINHO", EXPULSAMOS ELAS DOS ARREDORES DA ANÊMONA.

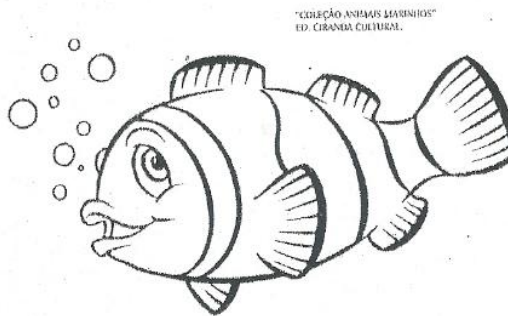
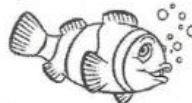


Figura 6: Texto lido pela professora na terceira sequência observada na turma de 2º ano



### EXPLORANDO O TEXTO

1. QUAIS ANIMAIS APARECEM NO TEXTO?

---

---

---

2. PINTA DE VERDE AS PALAVRAS QUE COMEÇAM COMO A PALAVRA "PEIXE". ESCRVA-AS ABAIXO:

---

---

---

---

3. ONDE O PEIXE-PALHAÇO MORA?

---

---

Figura 7: Atividade proposta na terceira sequência observada, após a leitura do texto pela professora da turma de 2º ano



Como podemos perceber, as questões 1 e 3 da atividade exigem apenas que o aluno localize informações explícitas constantes no texto. Isso parecia ser uma tendência, sobretudo nas atividades escritas que se seguiam à leitura, uma vez que, mesmo quando havia a exploração de outras habilidades na mesma tarefa, a localização de informações explícitas era a habilidade que aparecia constantemente nessas atividades.

Esse aspecto é semelhante ao que foi observado por Oliveira (2013) em uma das turmas de segundo ano por ela pesquisada, já que nessa turma também havia um trabalho voltado à compreensão escrita, mas as tarefas estavam direcionadas a questões de menor complexidade, como, por exemplo, localização de informações explícitas. Convém salientar que, na leitura de textos relacionados a outras disciplinas que não Língua Portuguesa, também feita exclusivamente pela professora, novamente encontramos essa tendência nas atividades que se seguiam.

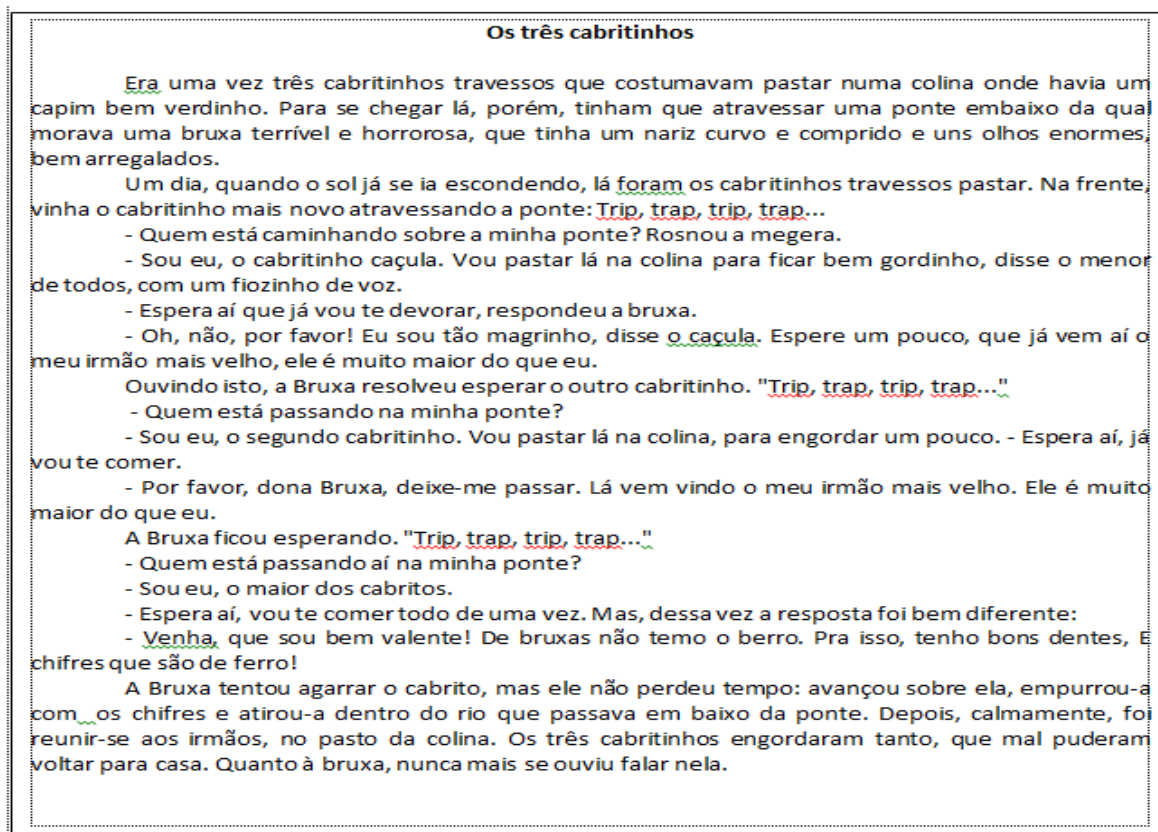
#### **5.1.4.5 Ler texto silenciosamente**

Em apenas uma das jornadas observadas, a professora solicitou às crianças que lessem o texto silenciosamente. Nessa ocasião, ela, após entregar o livro didático de Língua Portuguesa<sup>16</sup> e solicitar que o abrissem em determinada página, pediu para que lessem o texto (Figura 8) individualmente, concedendo alguns minutos para essa atividade. Apesar de as crianças terem sido instigadas a lerem sozinhas, a professora orientou àqueles que não conseguissem realizar a leitura a aguardarem, pois, logo mais, ela o faria. De fato, decorridos cerca de quinze minutos, ela leu, mais uma vez sozinha, todo o texto.

Esse dado parece relevante na medida em que aponta que havia poucas oportunidades para que as crianças pudessem exercitar a leitura, o que parece confirmar a suspeita de que havia, por parte da mestra, uma tendência à monopolização dos momentos de leitura, conforme anteriormente comentamos.

---

<sup>16</sup> No ano em que ocorreu a pesquisa, o livro didático de Língua Portuguesa adotado pela Rede Municipal de Ensino era o da coleção “Porta Aberta”.



**Figura 8:** Reprodução do texto lido pela professora da turma de 2º ano

Convém destacar que, mesmo não costumando haver leitura silenciosa de textos na sala de aula, a professora incentivava as crianças a levarem livros de histórias infantis para serem lidos em casa e, na recepção aos alunos, quando também recolhia os livros que eles levavam na aula anterior, costumava fazer perguntas a respeito das histórias para os alunos que ela parecia saber que apresentavam certa autonomia leitora. Para os demais, além de fazer perguntas semelhantes, perguntava quem havia lido para eles.

Esse procedimento da mestra em relação ao incentivo à manipulação de livros de literatura infantil parece ir ao encontro do que aponta Moraes (2012) quando destaca a importância para o leitor iniciante, que está a aprender correspondências letra-som, ter a oportunidade de explorar livros completos.

#### **5.1.4.6 Realizar inferências em textos lidos pela professora**

Apesar de ter havido leitura de textos pela professora em nove das dez jornadas observadas, em apenas quatro delas observamos que houve a exploração da habilidade de realizar inferências nesses textos. Esse dado reforça a suspeita de que parecia haver, conforme já apontamos, um investimento maior na exploração de habilidades que apresentavam um

nível menor de complexidade, o que pode também estar relacionado à falta de autonomia em leitura que a maioria dos alunos apresentava.

Assim como ocorria nos momentos em que explorava outras habilidades relativas ao eixo leitura, nas ocasiões em que explorou a habilidade de realizar inferências, a professora, à medida que lia o texto, fazia perguntas aos alunos, incitando-os a inferir respostas. Ao agir dessa maneira, a mestra parecia querer envolver as crianças na atividade.

Em uma das ocasiões em que trabalhou habilidades do eixo leitura, entre elas a de realizar inferências, por exemplo, a professora iniciou o segundo momento da aula fazendo a leitura de um dos livros que os alunos costumavam levar para casa. A história tratava de coisas de que meninas e meninos costumam sentir medo. À medida que lia a história, a professora parava em alguns pontos para mostrar as ilustrações ou fazer perguntas sobre a reação dos personagens. O trecho a seguir mostra como a professora conduziu a atividade:

**Professora:** *Qual é o nome da história? “Mentira, verdade”. Vamos prestar atenção aqui! Vamos ler? Todo mundo olhando pra cá, certo? As meninas são tão sem graça... Elas tão conversando aqui. “Antes de dormir...” Presta atenção! “ Antes de dormir...”*

**Aluno:** *Ô tia, é menino ou menina?*

**Professora:** *Eles são o quê?*

**Aluno:** *Menino.*

**Professora:** *Aí eles tão conversando. Dizendo que “as meninas são tão sem graça, passam o dia...”*

**Aluno:** *Até porque eles tão falando a verdade.*

**Professora:** *Psii! “Passa o dia penteando bonecas. Põem e tiram as roupas delas, põem e tiram, põem e tiram, põem e tiram, põem e tiram, põem e tiram, põem e tiram, o dia todo.” Será que as meninas só faz isso, o dia todo?*

**Alunos:** *Não!*

**Professora:** *Ela só faz tirar a roupa de boneca?*

**Alunos:** *Não!*

**Professora:** *“Meninas dormem com bichinhos de pelúcia. Senão entram em pânico”. Vocês sabem o que é pânico?*

**Alunos:** *Sim / Não.*

**Professora:** *O que é? É quando você fica assustado, né? Com muito medo. “Elas são megamedrosas.” Será que é verdade isso?*

**Alunos:** *Não! É verdade. (Vozes sobrepostas)*

**Professora:** *“Fazem xixi na calça.”*

**Alunos:** *(risos)*

**(...)Professora:** *Pronto, aqui, parou onde? Fazer xixi na calça né? “Não, na camisola. E também morrem de medo de fantasmas.” Olha a cara deles agora. “Fantasmas, eles existem?” E agora, quem será que tá com medo? As meninas?*

**Aluno:** *Os meninos*

**Professora:** *“É claro que não, fantasmas não existem. Bem, eu tenho que fazer pipi. Eu também.” Por que será que deu vontade neles de fazer pipi?*

*Aluno: Por causa do fantasma.*

*Aluno: Tá com medo.*

*Professora: Com medo. O que será que eles vão fazer agora?*

*Aluno: Fazer pipi*

*Professora: Olha pra onde eles foram. Pra cama da ir... mãe. E aí, só as meninas tem medo? Não, né? Todo mundo tem medo, né? Meninos e meninas.*

*Aluno: Eu não tenho medo não.*

*Professora: Tem não? De nada?*

*Aluno: Nem eu.*

*Professora: todo mundo tem medo de alguma coisa.*

Podemos perceber que a docente, conforme já comentamos, procurava fazer com que as crianças participassem ativamente da atividade e, mesmo que a atividade escrita que se seguiu à leitura não estivesse direcionada, especificamente, à exploração do texto lido, já que se tratava de uma atividade que exigia apenas a escrita de palavras, tendo o texto servido apenas como tema, durante a leitura, ela parecia procurar, além de servir como leitora modelo, explorar outras habilidades relativas à leitura, como a realização de inferências, através de perguntas como, por exemplo, “*Por que será que deu vontade neles de fazer pipi?*” .

#### **5.1.4.7 Ler texto oralmente**

Na única jornada em que foi explorada a habilidade de realizar leitura de texto oralmente, tratava-se de um momento da aula dedicado ao estudo de Ciências. Inicialmente, a professora entregou a cada um dos alunos o respectivo livro didático da disciplina, pediu para que o abrissem em determinada página, na qual havia um texto sobre doenças causadas por bactérias, tratando-se, portanto, de um texto informativo/expositivo. Após pedir para que os alunos dissessem o título, leu o texto, fazendo pausas, a fim de explicar o assunto e fazer observações sobre as ilustrações. Em uma das pausas, disse que quem desejasse poderia ler o próximo parágrafo em voz alta. Um dos alunos se prontificou e fez a leitura. Terminada a leitura, a mestra discutiu um pouco mais sobre o tema, mas não sobre as características daquele gênero textual, recolheu os livros e entregou os cadernos de atividades de sala.

A partir da descrição anterior, podemos observar a existência de evidências de um fenômeno que entendemos importante destacar: a baixa incidência de oportunidades em que as crianças tinham de exercitar a leitura oralmente – uma prática geralmente presente na tradição pedagógica –, em oposição ao elevado número de vezes em que a mestra lia os textos, já que nessa única ocasião apenas um dos alunos realizou a leitura e, mesmo assim, de somente um parágrafo do texto. Essa diferença acentuada entre as leituras realizadas pelos alunos em relação às realizadas pela professora também foi encontrada em outros estudos (OLIVEIRA 2010; MORAIS 2012b; MAGALHÃES; MULLER, 2015).

### 5.1.5 Habilidades do eixo produção de textos exploradas em cada aula

Ao analisarmos os dados produzidos durante as observações, percebemos que, conforme anteriormente comentado, quando tratamos das habilidades do eixo análise linguística exploradas, a escrita de unidades menores, como palavras e frases, parecia ser o foco principal nas atividades propostas pela professora. Se compararmos o número de incidências, veremos que enquanto em apenas uma das jornadas observadas foi proposta para os alunos uma produção textual, o que representa a 10% do total, a escrita de frases, de palavras coletivamente com ajuda de escriba e de palavras individualmente ocorreu em 20%, 40% e 60% das jornadas, respectivamente.

Se considerarmos todas as habilidades exploradas em cada eixo, perceberemos uma diferença ainda mais acentuada, pois em produção textual apenas duas habilidades foram exploradas, o que corresponde a menos de 4% do total. O Quadro 8, a seguir, possibilita melhor percebermos tanto a jornada em que ocorreu a exploração das habilidades quanto que habilidades foram exploradas:

**Quadro 8** – Habilidades exploradas no eixo produção textual, na turma de 2º ano

Habilidades	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª
Planejar texto com ajuda de escriba (professor)		x								
Produzir texto coletivamente com ajuda de escriba		x								
Revisar texto coletivamente, durante a escrita, com ajuda de escriba (professor)		x								

#### 5.1.5.1 Planejar, produzir e revisar texto coletivamente, com ajuda de escriba

Como podemos perceber, essa única proposta de produção foi realizada coletivamente. Neste caso, foram exploradas as habilidades de planejar texto coletivamente com ajuda de escriba e de produzir de textos com ajuda de escriba e, como introdução à atividade de planejamento e produção do texto, a professora, após todos os alunos terem terminado de copiar o cabeçalho, entregou uma atividade fotocopiada, que apresentava, inicialmente, um desenho de um ônibus. Nele, as crianças deveriam colar ou desenhar figuras que representassem pessoas, que eles achassem que deveriam viajar naquele veículo.

A segunda parte da atividade pedia que os alunos escrevessem uma história contando para onde o ônibus iria, quem estaria nele e o que estariam fazendo aquelas pessoas. A

estratégia utilizada pela professora para que todos os alunos conseguissem responder à atividade foi a da escrita coletiva, tendo a mestra como escriba. A partir das perguntas que fazia aos alunos sobre o que deveria escrever, ela foi compondo a maioria das palavras sílaba a sílaba, indagando constantemente como deveria escrevê-las. Alertou, algumas vezes, os alunos sobre a necessidade de se escrever a letra inicial maiúscula após o ponto final e de se observar o recuo no início de cada parágrafo. O extrato a seguir mostra como a professora direcionou a atividade:

**Professora:** Pronto, vamos parar de fazer? Já terminou? Olha, depois que vocês colaram, aqui embaixo tá dizendo assim: agora, junto com seus colegas, pense e escreva: Para onde esse ônibus vai? Esse ônibus tá indo pra onde? Vocês encheram de passageiros, então tá indo pra onde?

**Aluno 1:** Pra escola.

**Professora:** Pra escola, todo mundo concorda que ele vai pra escola?

**Alunos:** Sim!

**Professora:** Quem é que vai nele? Se ele vai pra escola, quem é que vai no ônibus que vai pra escola?

**Aluno 2:** Os meninos, os meninos...

**Professora:** São os alunos, né? Meninos e meninas, né? E o que eles vão fazer?

**Alunos:** Estudar.

**Professora:** Estudar. Nessas linhas aqui a gente vai contar isso que a gente acabou de dizer. Como é que a gente pode começar isso aqui? A gente pode começar a escrever como?

**Aluno 1:** Os meninos ia para a escola.

**Professora:** Os meninos iam para a escola ...

**Alunos:** estudar.

**Professora:** Aqui embaixo. Nessa de cima, não! A gente pode começar fazendo assim: os meninos vão para a escola estudar?

**Alunos:** Sim.

**Professora:** vou fazer nesse lado aqui, viu?

**Aluno 4:** Tia, eu escrevo em qual linha?

**Professora:** Na primeira. OS... como é que eu escrevo meninos?

**Aluno 5:** ME – NI...

**Professora:** E agora?

**Aluno 5:** NO

**Professora:** E agora, tá faltando alguma coisa?

**Aluno 5:** É um S.

**Professora:** Os meninos... indo ou vão?

**Alunos:** Vão

**Professora:** Como é vão?

**Aluno 1:** É V com ão.

**Professora:** V com...

**Alunos:** ão.

**Professora:** Vão. No começo, coloca no começo da linha não, viu? Deixe um espacinho aqui. Tem que deixar, quem deixou?

**Aluno 6:** Eu.

**Professora:** Quem não deixou tem que apagar e deixar. Não começa colado aqui não.

(...)

**Professora:** É um R. Muito bem! Vamos ver o que a gente já colocou aqui. OS MENINOS VÃO PARA A ESCOLA ESTUDAR, PARA ISSO PEGAM O ÔNIBUS ESCOLAR. E agora, o que a gente falta escrever mais aqui? O que é que a gente pode dizer mais? Chegando na escola, o que é que eles fazem?  
**aluno 1:** Vai para a sala de aula.

**Professora:** Muito bem! Vamos colocar isso? Chegando na escola... aqui de novo vamos deixar um espaço, viu? CHE, como é CHE?

**Aluno 1:** C-E.

**Professora:** C, o que mais? O que é que coloca aqui no meio do C e do E pra ficar CHE?

**Aluno 4:** Tia, num é junto?

**Professora:** Tá faltando um negocinho pra fazer CHE, porque o C e o E fica CE. E pra ficar CHE, eu boto o quê?

**Aluno 2:** Um H.

**Professora:** Um H. CHE-GA. Como é GA?

**Aluno 6:** G-A.

**Professora:** G com A. CHE-GAM. E pro somficar saindo pelo nariz, a gente usa que letra?

**Aluno 1:** N.

**Professora:** N. O N também pode ser, mas nessa aqui a gente vai usar M.

(...)

**Professora:** Vamos terminar agora, né? Vamos ver o que a gente já escreveu: OS MENINOS VÃO PARA A ESCOLA ESTUDAR. PARA ISSO PEGAM O ÔNIBUS ESCOLAR. CHEGANDO NA ESCOLA, ELES VÃO PARA A SALA DE AULA. (Os alunos leram com a professora)

**Professora:** Para não terminar em aula, o que é que a gente pode dizer?

**Aluno 2:** Ele vão estudar.

**Professora:** Chegando na sala de aula eles fazem o quê?

**Alunos:** (confuso)

**Professora:** A gente volta pra... casa. Então a gente pode dizer aqui que depois de fazer as atividades eles vão pra onde?

**Alunos:** Casa.

**Professora:** Vamos aqui. DE-POIS. Como é que escreve depois?

**Alunos:** D-E...

**Professora:** Maiúsculo, né? O espaço aqui, de novo.

**Aluno 6:** P-O.

**Professora:** P-O. DE-PO...

(...)

**Professora:** Todos. Retornar e voltar para casa não é a mesma coisa? Eles não vieram de casa? Então eles retornam. RE. Como é RE?

**Aluno 5:** R-E.

**Professora:** RE...

**Aluno 5:** T-O-R

**Professora:** T-O-R. RETOR..

**Aluno 1:** NA

**Professora:** Tem um M aqui no final pra fazer retornam. Para onde? CA, como é CA?

**Aluno 6:** C-A.

**Professora:** /AS/

**Aluno 6:** Z-A.

**Professora:** Casa é com Z? O ZA aqui, como é?

**Aluno 6:** Um S

**Professora:** E o ponto final. Terminou. Agora, pra terminar tudo, não tem uma linha em cima?

*Alunos: Sim.*

*Professora: Nessa linha aqui ó, vamos colocar o nome dessa história, o título. Como é que a gente pode fazer o título?*

*Aluno 5: Os meninos vão pra escola.*

*Professora: Alguém tem outra ideia? O que é que a gente pode colocar? Vai ser esse mesmo, os meninos vão pra escola?*

*Alunos: Sim!*

*Professora: Não pode ser também...*

*Aluno 1: Os meninos vão estudar?*

*Professora: Ó, deixa eu dizer uma coisa: sabe porque não pode os meninos vão pra escola? Porque já tá aqui. Quando a gente começa aqui falando uma coisa, a gente não pode repetir e colocar em cima. A gente vai ter que pensar em outro nome para a história. Como é que a gente pode chamar essa história, sem ser esse aqui, que a gente já colocou aqui? Pode ser o dia de ir pra escola?*

*Alunos: Pode.*

*Professora: Pode ser o ônibus escolar? Combina com a história?*

*Alunos: combina.*

*Professora: Vamos botar o ônibus escolar? O-ÔNIBUS-ESCOLAR.*

Ao analisarmos como a professora direcionou essa atividade de produção textual, podemos perceber alguns aspectos que nos parecem relevantes. O primeiro deles se refere a como ela encaminhou a atividade, primeiro fazendo uma introdução ao tema, através de uma atividade que parecia ter como intuito envolver as crianças na produção textual que se seguiria, depois planejando cada parágrafo do texto e escrevendo-o, revisando-o e reescrevendo-o, quando necessário.

Outro aspecto que parece relevante diz respeito à tentativa de, durante a correção da atividade, contemplar o fator heterogeneidade do nível de conhecimentos das crianças. O que também parecia servir para envolver quase todas elas na tarefa. Percebemos que essa maneira de conduzir a atividade parecia ser sistemática na prática da professora, pois, mesmo se tratando de uma atividade de produção textual em que a maioria dos alunos não aparentava ter autonomia para realizar, a mestra parecia procurar fazer com que todos dela participassem.

Além dessa tentativa de envolver crianças de diferentes níveis de conhecimento numa mesma atividade, podemos perceber, também, que a professora parecia aproveitar a situação para explorar, principalmente, a habilidade de escrita de palavras, buscando, sistematicamente, fazer com que as crianças refletissem sobre como eram grafadas, o que também pode estar relacionado com a necessidade de explorar habilidades relativas ao eixo análise linguística próprias da alfabetização inicial, voltadas ao SEA. O que parece reforçar esse entendimento é a natureza do texto trabalhado, já que se tratava de um texto comumente utilizado na escola.



### 5.1.6 Como a professora abordava a questão da heterogeneidade de níveis conhecimentos dos alunos?

Uma vez que os percursos de aprendizagem das crianças são diferentes e, conseqüentemente, as necessidades individuais também são diferentes, não podemos deixar de considerar, também, a influência do fator heterogeneidade do nível de conhecimento dos aprendizes nas práticas de ensino da professora. Isto porque, se havia alunos na turma que apresentavam certa autonomia em leitura e escrita, também havia outros que pareciam ter dificuldade em desenvolver atividades menos complexas como, por exemplo, ordenar sílabas para formar palavras. Além disso, havia, também, um aluno na turma que tinha necessidades especiais.

Dessa forma, a professora parecia abordar a heterogeneidade trabalhando rotineiramente competências que deveriam ter sido construídas no primeiro ano, as quais os alunos necessitariam dominar, para conseguirem se alfabetizar, buscando dosá-las de acordo com a condição de cada criança. A sequência seguinte, extraída de uma das entrevistas realizadas com a professora, após uma das observações, reforça este entendimento:

***Entrevistador:** Quando você chama os alunos ao birô, quando eles vêm ao birô, vejo que você chama alguns e outros não, normalmente. A alguns você diz as palavras letra a letra, e a outros não. Por que você age assim?*

***Professora:** É porque os que já identificam as sílabas, aí às vezes eu só preciso soletrar. Por exemplo, tem... o de óculos, né? **E. J.** Ele sabe as sílabas. Agora, o que ele faz? Às vezes, ele confunde muito. Quando ele vai escrever... Escrever borboleta. Como tem dois BO, aí às vezes ele só bota um. Mas ele sabe fazer. Se eu disser pausadamente BOR-BO, ele faz. Agora tem uns que não identificam, só identificam o som da vogal, ou identificam o som de algumas consoantes, não de todas. Aí eu tenho que dizer, às vezes, letra a letra, como é que faz. Perguntar antes, eu pergunto pra ver se eles lembram. Aí quando eu vejo que eles não lembram, mesmo, eu digo qual é a letra.*

***Entrevistador:** Enquanto tem outros que você não diz nada...*

***Professora:** Ele pega e já vai sozinho, já tem a autonomia de fazer sozinho.*

***Entrevistador:** Você não dá dicas porque...*

***Professora:** Não precisa mais. Os meninos aqui, que ficam do lado de cá, eles sabem fazer. Às vezes uma coisinha ou outra, às vezes troca, assim, a pala... bicho-da-seda, aí eles fizeram com C, mas é coisa pequena.*

Ao analisarmos a sequência acima, cotejando-a com os dados produzidos durante as observações e registrados no diário de campo, pudemos inferir a intenção da professora de atender à heterogeneidade de conhecimentos de seus alunos, assim como de investir na alfabetização inicial de certas crianças, já que, conforme a fala acima, havia algumas delas

que apenas identificavam, nas palavras, o som das vogais e de algumas consoantes. Sendo assim, parte das crianças parecia não dominar o princípio alfabético e as principais relações grafema-fonema, habilidades necessárias ao desenvolvimento da capacidade de leitura e de produção textual (BATISTA, 2011).

Mesmo reconhecendo a heterogeneidade de conhecimentos das crianças que compunham a sua turma, a professora não costumava propor – salvo para o aluno, que apresentava necessidades especiais – atividades diferenciadas com o intuito de contemplar essa heterogeneidade, pois, geralmente, as atividades eram voltadas para o grande grupo. Ou seja, semelhantemente ao que foi constatado em outro estudo (OLIVEIRA, 2010), havia um predomínio de atividades direcionadas para todos os alunos, sem distinção. Ao ser indagada se, no planejamento das aulas, elaborava atividades diferenciadas para outros alunos, a não ser o que apresentava necessidades especiais, a professora se pronunciou da seguinte maneira:

***Professora:** É. Geralmente eu pego a atividade normal e vou adequando. Quando tinha o reforço, eu trazia uma que era de acordo com eles, o que eles precisavam trabalhar. Agora, **M**, eu sempre faço diferenciada, ou **A** [a auxiliar] faz com ele. Quando precisa trabalhar alguma coisa que ele não sabe, aí a gente usa o horário de reforço, que não voltou depois do segundo semestre. No primeiro semestre, tinha duas vezes por semana, meio período, pra trabalhar isso.*

Uma passagem que pode exemplificar como a professora tratava esse aspecto ocorreu na quinta sequência que observamos. Nesse dia, em determinado momento da aula, após explicar o assunto, ela escreveu no quadro uma atividade para que os alunos copiassem. Tratava-se de uma tarefa em que as crianças deveriam ordenar sílabas para formar palavras. À medida que respondiam, dirigiam-se ao birô para perguntarem se haviam feito corretamente. A professora aproveitava a oportunidade para corrigir, individualmente, o que era possível porque alguns alunos conseguiam realizar a tarefa em menor tempo, enquanto outros demoravam um pouco mais.

Nessa correção individual, a mestra fazia perguntas sobre a pertinência ou não da resposta. Percebemos que ela procedia de forma tal que possibilitava ao aluno refletir sobre o que fizera e para que tentasse encontrar a resposta correta, caso não houvesse acertado. Além disso, ela parecia graduar as perguntas de acordo com o aluno. Assim é que, por exemplo, a uns ela dizia a palavra que era para formar com aquelas sílabas e perguntava em qual ordem deveriam ser escritas as sílabas, a outros perguntava se estava correta a ordem das sílabas e qual palavra era para formar e a outros, ainda, ela pedia para reconhecer as letras.

Assim, mesmo que não elaborasse diferentes atividades sobre o mesmo assunto, numa mesma aula, em uma mesma tarefa, buscava contemplar a diversidade dos alunos da turma, propondo questões de complexidade variada. Além disso, a mestra parecia ter consciência de que necessitava tratar de forma diferente cada aluno, de acordo com seu nível de conhecimentos, o que, de fato, buscava realizar, principalmente nos momentos em que atendia individualmente cada criança.

### **5.1.7 Síntese da análise das práticas de ensino desenvolvidas pela professora da turma de segundo ano**

Ao analisarmos os dados relativos à turma de segundo ano, foi possível perceber que alguns aspectos se destacaram, tanto no que diz respeito ao que era ensinado quanto no que se refere a como se dava esse ensino.

O primeiro desses aspectos que entendemos relevante enfatizar se refere ao maior investimento no ensino de competências dos eixos análise linguística e leitura, em detrimento do eixo produção textual. Essa exploração mais acentuada de habilidades voltadas a esses dois eixos parecia estar relacionada à necessidade que a professora sentia de retomar o ensino de competências próprias da alfabetização inicial, possivelmente não consolidadas durante o primeiro ano do ciclo de alfabetização.

Essa necessidade se tornou mais evidente quando cotejamos as habilidades trabalhadas, durante as sequências observadas, com a maneira como a professora intervinha nos momentos em que os alunos realizavam as atividades, assim como nos momentos em que as corrigia, quer coletiva ou individualmente.

Parecem reforçar esse entendimento os dados relativos ao eixo leitura, pois, mesmo tendo explorado competências desse eixo em quase todas as aulas observadas, a prática mais adotada foi escuta de texto lido pela professora. Além disso, parecia haver, nas atividades escritas que se seguiam, um direcionamento no sentido de se trabalhar competências da alfabetização inicial, sobretudo nos momentos em que buscava auxiliar os alunos na resolução dessas atividades.

Ainda sobre o eixo leitura, convém ressaltar que, embora fosse comum a professora assumir a liderança nos momentos de leitura, ela buscava incentivar as crianças a levarem livros para serem lidos em casa e, quando os alunos devolviam esses livros, o que geralmente acontecia na aula seguinte, comumente ela fazia algumas perguntas sobre ele.

Outro aspecto da prática da docente que nos parece interessante destacar é a maneira como ela lidava com a questão da heterogeneidade do nível de conhecimento dos alunos que compunham a turma. Isso porque, mesmo que não costumasse elaborar atividades diferenciadas, buscava auxiliar cada aluno de acordo com o nível de conhecimentos que apresentava. Ou seja, parecia dosar a ajuda que prestava às crianças de acordo com a necessidade de cada uma delas.

Em suma, os dados revelam que, de modo geral, na turma de segundo ano, a professora parecia investir mais no desenvolvimento de habilidades relativas à alfabetização inicial. Para isso, tendia a priorizar o ensino de competências dos eixos análise linguística e leitura, em detrimento da produção textual e oralidade. Entretanto, também parecia haver a exploração de habilidades que promoviam a consolidação da alfabetização, embora essas habilidades geralmente tenham sido trabalhadas oralmente, quando a mestra lia os textos para os alunos, ou quando corrigia algumas atividades. Ou seja, não ficou evidente que havia um trabalho sistemático que promovesse a consolidação da alfabetização, mas que contemplava somente alguns aspectos dela. Atribuímos esse fato, conforme já comentado, à necessidade que a professora demonstrava sentir de investir na alfabetização inicial, devido à condição dos alunos, ao ingressarem no segundo ano, e à heterogeneidade de conhecimento da turma.

No entanto, cabe ressaltar que não existe, do ponto de vista do fazer, essa separação precisa entre alfabetização inicial e consolidação da alfabetização, de modo a que o 1º ano seria dedicado exclusivamente à compreensão das propriedades do sistema alfabético e o domínio das principais relações letra-som e o 2º e 3º anos à consolidação desses conhecimentos e ao desenvolvimento da autonomia para ler e escrever.

Cabe ressaltar, ainda, que as metas estabelecidas para cada ano do ciclo de alfabetização são importantes e necessárias, mas elas não correspondem (e nem poderiam corresponder) exatamente ao que se faz nas salas de aulas, porque entre a prescrição e o fazer situa-se uma série de aspectos que precisam ser levados em conta, como a heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes, os saberes e as práticas construídas pelos professores, ao longo de sua trajetória de vida, as condições de trabalho docente, dentre outros.

## **5.2. Práticas de ensino desenvolvidas pela professora de 3º ano**

Nesta seção, analisaremos as práticas de ensino desenvolvidas pela professora da turma de terceiro ano nas dez sequências de aula observadas. Antes, porém, assim como procedemos quando analisamos as práticas de ensino da professora da turma de segundo ano, entendemos conveniente e necessário que façamos uma descrição geral da rotina diária instituída pela professora.

### **5.2.1 Caracterização da sala de aula e da rotina da turma**

Apesar de não ser ampla, a sala de aula comportava os cerca de dezessete alunos que frequentavam as aulas regularmente. Além das carteiras escolares, o mobiliário era composto por um birô e três armários. Em cima do armário que ficava junto ao birô, a professora costumava guardar os livros de leitura e nos outros dois eram guardados os livros didáticos, cadernos e demais materiais de uso diário dos alunos.

Percebemos que, de modo geral, a rotina estabelecida pela professora não diferia muito de uma aula para outra. Essa rotina tinha início com a disposição das carteiras em fileiras, disposição que não foi alterada em nenhuma das sequências observadas. Em seguida, a mestra recepcionava os alunos, momento em que recolhia os cadernos de atividades para casa. Percebemos que ela não predeterminava a carteira que cada criança iria ocupar, deixando-as livres para escolher o local onde iriam sentar, mas, em algumas ocasiões, ela pedia para algum aluno mudar de lugar, porque conversava em excesso com o colega do lado. Passados alguns minutos, quando todos já haviam se acomodado, pedia para que ficassem de pé e proferia, juntamente com as crianças, uma oração.

Depois desse momento inicial, ao dar início às atividades do dia, a docente escrevia o cabeçalho no quadro, anunciava o assunto que iria ser trabalhado naquela aula e o explicava. Em algumas ocasiões, antes de explicar o assunto, a professora copiava uma anotação no quadro e pedia às crianças que a transcrevessem no caderno.

Durante essa explicação inicial, geralmente, procurava retomar o que já havia ensinado, fazia perguntas e, dependendo do assunto tratado, solicitava que as crianças lessem palavras escritas, frases ou o título da anotação.

Após a explicação, distribuía uma atividade fotocopiada ou escrevia o exercício no quadro, para que os alunos respondessem (respondia uma das questões para exemplificar o que pedia a atividade e deixava que as crianças respondessem as demais). Enquanto os alunos se dedicavam à tarefa, a professora auxiliava-os, individualmente, orientando-os sobre como deveriam responder a atividade ou dirimindo dúvidas.

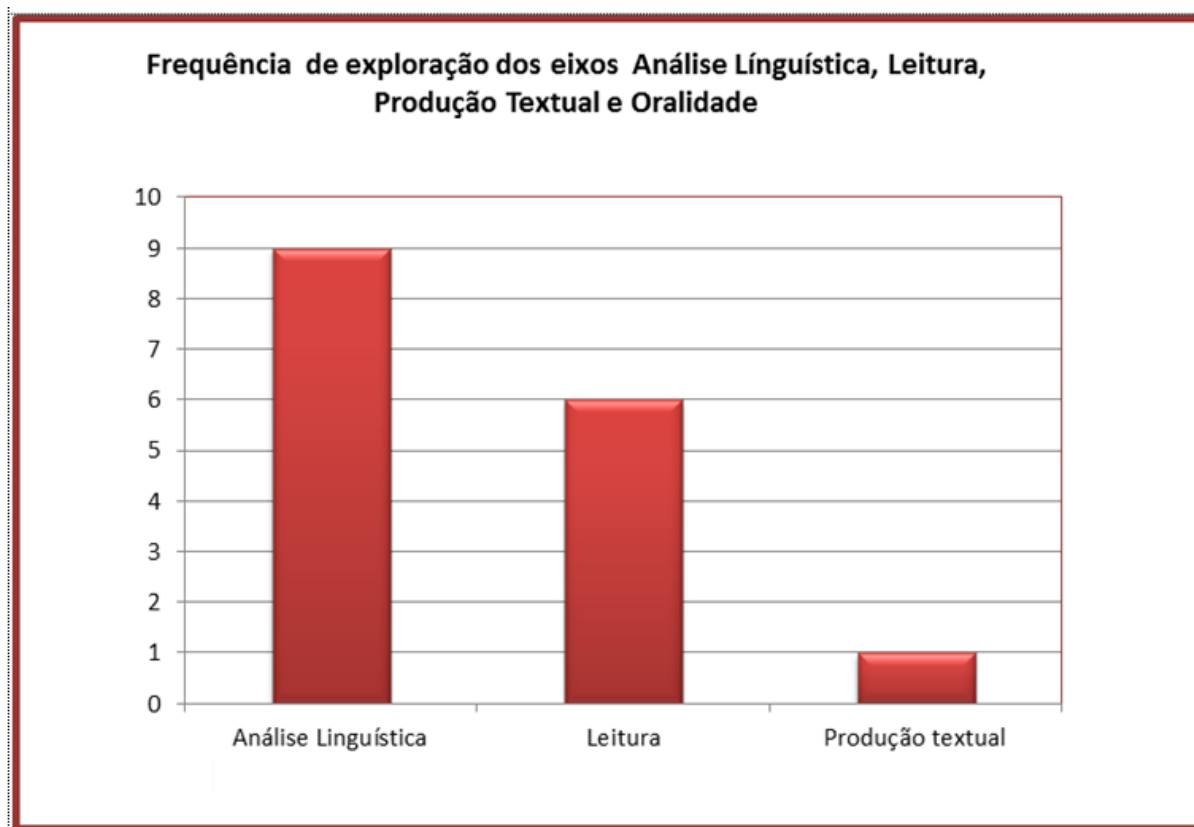
Percebemos, claramente, que havia uma divisão da jornada em dois momentos, sendo um antes e o outro depois do intervalo para o recreio. Diariamente, um desses momentos era dedicado ao ensino de Língua Portuguesa e o outro às demais disciplinas, com certa flexibilização, pois, às vezes, no segundo momento, havia a necessidade de se concluir as atividades iniciadas no primeiro, ou, quando o desenvolvimento da aula permitia, iniciar outra disciplina ainda no primeiro momento.

Ao final da aula, a professora entregava ou copiava no quadro a atividade que as crianças deveriam responder em casa, porém não costumava corrigir essas atividades coletivamente. No dia seguinte, apenas dava o visto nos cadernos que recolhia no início da aula.

Havia na turma uma criança com deficiência, além de outras duas que haviam ficado retidas no ano anterior e que, segundo a professora, não conseguiam acompanhar o ritmo da turma, pois apresentavam sérias dificuldades de aprendizagem. A criança com deficiência não possuía laudo que atestasse sua condição e, por essa razão, não poderia ser designada uma assistente para acompanhá-la. Ou seja, a professora não contava com uma auxiliar, mesmo havendo na turma alunos com déficit de aprendizagem e um aluno com deficiência.

### **5.2.2. Frequência dos eixos da área de Língua Portuguesa nas aulas observadas**

Assim como na análise dos dados relativos à turma de segundo ano, realizamos um levantamento da distribuição das atividades que envolviam os eixos de ensino da Língua Portuguesa, ocorridas nas dez sequências em que foram realizadas as observações. Nosso objetivo, ao realizarmos tal levantamento, foi identificar a frequência de ocorrência de ensino de cada eixo. O gráfico, a seguir, elaborado a partir dos dados produzidos durante as observações, permite-nos melhor perceber com que frequência cada um dos eixos foi explorado:



**Gráfico 5** – Frequência de exploração dos eixos do ensino da Língua Portuguesa, na turma de 3º ano

Como podemos perceber, a partir da observação do gráfico acima, o eixo análise linguística foi o mais explorado, pois esteve presente em nove das dez sequências observadas, ou seja, em 90% delas. O eixo leitura foi objeto de ensino em seis ocasiões, ou seja, em 60 % do conjunto de aulas observadas. Em apenas 10% das sequências observadas foram propostas atividades relativas ao eixo produção textual e, assim como ocorreu na turma de segundo ano, também não foram propostas atividades voltadas ao desenvolvimento de habilidades do eixo oralidade.

As atividades propostas que envolviam habilidades do eixo análise linguística eram, conforme detalharemos mais adiante, diversificadas e, em sua maioria, semelhantes às que eram propostas na turma de segundo ano. Em relação às atividades voltadas para o ensino de habilidades do eixo leitura, também eram diversificadas, visto que foram dez diferentes habilidades exploradas. Apesar dessa variedade de habilidades exploradas nesses dois eixos, conforme detalharemos adiante, algumas habilidades foram trabalhadas uma única vez. Em relação ao eixo produção textual, houve uma ocasião em que foi proposta atividade a ele relacionada e, nesse caso, apenas uma habilidade desse eixo foi objeto de ensino. O Quadro 9, a seguir, pode melhor ilustrar a frequência de habilidades exploradas em cada eixo:

**Quadro 9** – Frequência de exploração de habilidades dos eixos do ensino da Língua Portuguesa em cada sequência observada, na turma de 3º ano

Aula	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	Total
Análise Linguística	4	5	3	1	2	2	1	2	1		21
Leitura <sup>17</sup>		1	5		3		4		9	5	27
Produção textual			1								1

Observamos, no Quadro 9, que, enquanto as habilidades do eixo leitura ocorreram vinte e sete vezes, nas aulas observadas, o que corresponde a 55,10% do total de habilidades trabalhadas nos três eixos, as habilidades relativas ao eixo análise linguística, apesar de estarem presentes em quase todas as sequências observadas, tiveram um número menor de incidências, ocorrendo vinte e uma vezes, ou em 42,85% do total. Essa diferença pode estar relacionada à natureza das atividades propostas pela professora, já que, como podemos perceber, na nona aula, por exemplo, foram trabalhadas nove habilidades diferentes, relativas ao eixo leitura, enquanto que, na mesma aula, apenas uma habilidade do eixo análise linguística foi trabalhada. Dito de outra maneira, as atividades que envolviam leitura pareciam permitir que fossem trabalhadas diversas habilidades ao mesmo tempo. Possivelmente, por esta razão, podemos perceber um aumento expressivo no número de habilidades trabalhadas em determinadas aulas e a ausência em outras.

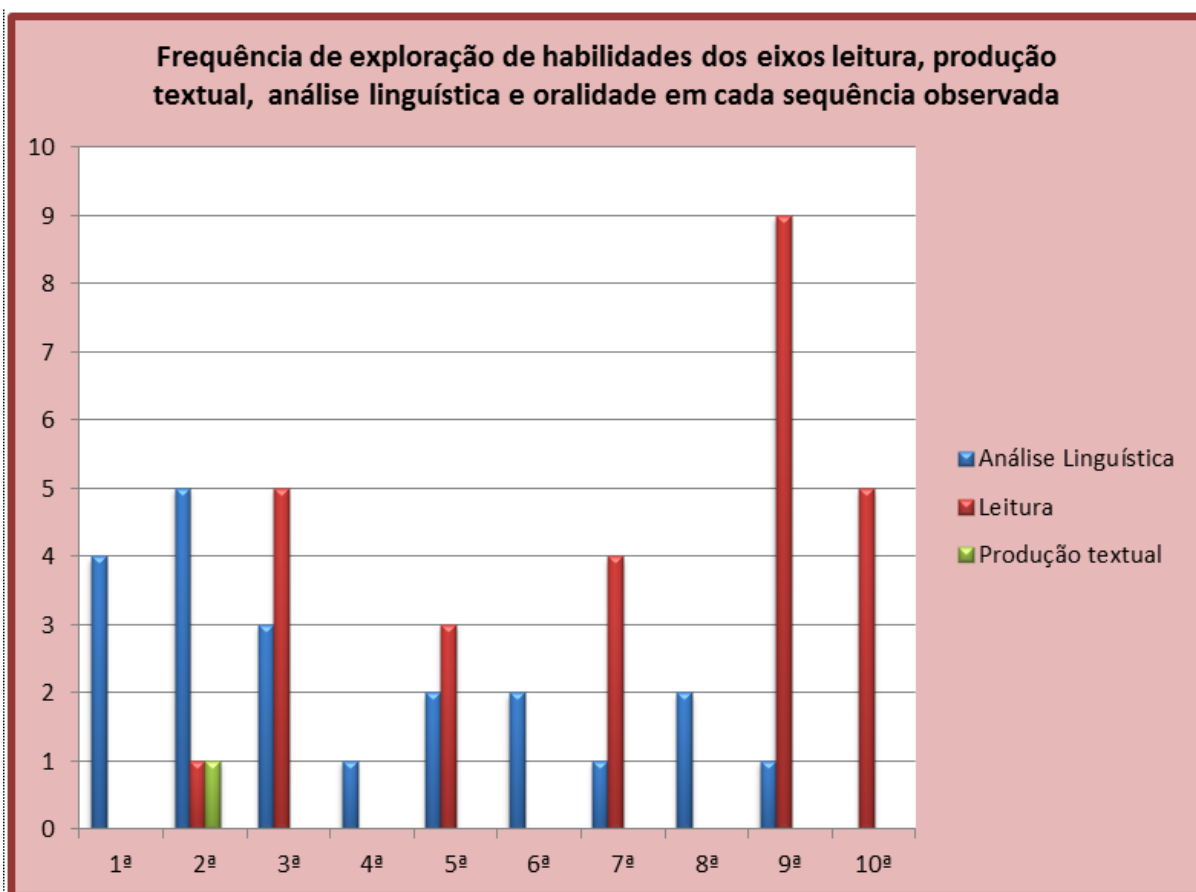
No que se refere ao eixo produção textual, apenas uma habilidade a ele relacionada foi explorada, o que corresponde a pouco mais de 2% do total, durante as dez sequências em que foram realizadas as observações. Inferimos que essa baixa incidência de habilidades relacionadas a esse eixo está relacionada à quase ausência de atividades que o envolviam e, conforme comentaremos adiante, com o momento do ano letivo em que ocorreram as observações.

Outro fator que entendemos merecer destaque diz respeito à ausência, durante as sequências observadas, de atividades que envolvessem habilidades do eixo oralidade, o que também foi percebido nas observações realizadas na turma de segundo ano, conforme anteriormente comentado.

<sup>17</sup> Conforme dissemos anteriormente, consideramos como pertencentes a esse eixo apenas leitura de textos. A leitura de unidades menores como palavras e frases foram consideradas como pertencentes ao eixo análise linguística.



A partir desses dados, podemos perceber, portanto, uma tendência da docente em propor atividades direcionadas aos eixos de análise linguística e de leitura, em detrimento do trabalho voltado à produção textual e à oralidade. O gráfico abaixo pode melhor evidenciar essa tendência:



**Gráfico 6** – Frequência de exploração de habilidades dos eixos do ensino da Língua Portuguesa em cada sequência

### 5.2.3 Habilidades do eixo análise linguística exploradas em cada aula

Ao analisarmos os dados relativos às habilidades exploradas em cada um dos eixos de ensino da língua, encontramos indícios de que a mestra, quando propunha atividades voltadas para a análise linguística, parecia estar preocupada com que essas atividades envolvessem todos ou, pelo menos, a maioria dos alunos da turma, já que, devido à heterogeneidade do nível de conhecimentos deles, algumas crianças pareciam não ter condições de acompanhar o restante da turma, caso as questões propostas fossem, quanto ao nível, muito semelhantes. O quadro seguinte mostra, mais detalhadamente, as habilidades do eixo análise linguística trabalhadas em cada uma das sequências observadas:

**Quadro 10** – Habilidades exploradas no eixo análise linguística, na turma de 3º ano

Habilidades	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	Total
Escrever frases individualmente		x	x				x				3
Escrever palavras coletivamente, com ajuda de escriba	x		x		x						3
Escrever palavras individualmente								x			1
Ordenar palavras para formar frases						x					1
Ler frases oralmente		x									1
Ler palavras oralmente	x										1
Identificar semelhança sonora em início de palavras				x							1
Contar letras em palavras			x								1
Classificar palavras quanto à classe gramatical	x	x						x			3
Usar sinais de pontuação		x			x	x			x		4
Usar iniciais maiúsculas	x	x									2
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>		<b>21</b>

O quadro acima mostra que o *usar sinais de pontuação* foi a habilidade mais explorada do eixo análise linguística, pois esteve presente nas atividades propostas em quatro das dez sequências observadas, o que corresponde a um percentual de 40% das aulas. Se considerarmos o número total de habilidades exploradas relativas a esse eixo, essa habilidade representa 19,04% do total. As habilidades de *classificar palavras quanto à classe gramatical*, *escrever palavras coletivamente com a ajuda de escriba* e *escrever frases individualmente* aparecem, cada uma, em três ocasiões, ou seja, em 30% das sequências observadas, o que corresponde a 14,28% do total das habilidades exploradas. O *usar iniciais maiúsculas* ocorreu em 20% das sequências ou em 9,52% do total das habilidades desse eixo. *Ler frases oralmente*, *ordenar palavras para formar frases*, *contar letras em palavras*, *identificar semelhança sonora em início de palavras*, *ler palavras oralmente* e *escrever palavras individualmente* foram habilidades exploradas em apenas uma das aulas, ou seja, em apenas 10% do total das aulas observadas. Se considerarmos o número total de habilidades, cada uma delas corresponde a 4,76% das habilidades trabalhadas. O gráfico a seguir pode melhor ilustrar a frequência assim como a distribuição das habilidades durante o período de observação:



**Gráfico 7** – Frequência de exploração de habilidades do eixo análise linguística, na turma de 3º ano

Como podemos observar, a partir da análise do gráfico anterior, tanto habilidades que podemos considerar como sendo relativas à alfabetização inicial – como, por exemplo, a escrita coletiva de palavras com ajuda de escriba –, quanto outras habilidades mais voltadas à consolidação da alfabetização – como, por exemplo, a escrita de frases –, estiveram presentes nas atividades propostas relativas ao eixo análise linguística, o que parece indicar uma preocupação, por parte da professora, em atender a todos os alunos da turma. Além disso, houve, também, uma preocupação em contemplar algumas convenções da escrita (letras maiúsculas, pontuação).

### **5.2.3.1 Contar letras em palavras, identificar semelhança sonora em início de palavras, ler palavras oralmente, escrever palavras individualmente e escrever palavras coletivamente com ajuda de escriba**

Apesar de estarem presentes em menos de 5% das ocasiões, as atividades que envolviam as habilidades de contar letras em palavras, identificar de semelhança sonora em início de palavras, ler palavras oralmente e escrever de palavras individualmente pareciam ser emblemáticas, pois nos permitem inferir que a professora tentava, ao propor tais atividades, fazer com que alunos com baixos níveis de conhecimento pudessem desenvolver competências básicas, próprias da alfabetização inicial.

Podemos encontrar indícios dessa tentativa quando observamos como foi desenvolvida a atividade em que foi trabalhada a habilidade de contar letras em palavras, já que, nessa tarefa, havia questões com diferentes níveis de complexidade, em que se pedia para que o aluno identificasse o gênero de um pequeno texto, escrevesse o nome de figuras e formasse frase sobre determinado desenho, além de contar as letras de determinadas palavras.

Para auxiliar as crianças a responderem as questões, primeiro a professora perguntou quem gostaria de ler o texto. Um dos alunos se disponibilizou e fez a leitura. Em seguida, a docente o releu e, durante a explicação sobre como deveria ser respondida a atividade, lembrou alguns gêneros textuais que trabalhara em aulas anteriores, explicando a diferença entre eles e o texto em questão. Para corrigir o quesito que pedia a escrita de palavras, ela perguntou à turma como se escreviam as palavras e as registrou no quadro. O mesmo artifício foi utilizado para corrigir a terceira questão, que solicitava a escrita de frases.

Para a correção do último item, que tratava de contagem das letras das palavras, ela escreveu cada palavra no quadro e perguntou a determinados alunos quantas letras tinham as palavras. Percebemos que a professora parecia escolher alunos que tendiam a apresentar mais dificuldade. Para um deles, que ficara retido no ano anterior, a mestra dedicou mais tempo e pediu para que contasse as letras de mais de uma palavra. É interessante destacar que essa última questão da atividade apresentava as alternativas de respostas de múltipla escolha, formato semelhante ao comumente encontrado na Prova Brasil e na ANA.

O trecho seguinte, retirado da transcrição da observação, mostra qual foi o procedimento adotado pela professora em relação à correção dessa questão:

***Professora:** É. Aí, “conte as letras das frases [palavras] e marque um x.” A palavra natal tem quantas letras?*

***Aluno 1:** Natal...*

***Professora:** A palavra natal. Olha ela aqui, ó?*

***Aluno 1:** Quatro.*

***Professora:** Ó, NA-TAL. Quantas letras ela tem?*

***Aluno 8:** Cinco.*

***Professora:** Cinco. Procura a opção que tem cinco e marca. Estrela. Quantas letras tem aqui, Aluno 5?*

***Aluno 6:** Sete.*

***Professora:** Deixa Aluno 5 dizer a próxima palavra. A próxima palavra é árvore. Quantas letras tem nessa palavra?*

***Aluno 5:** Sete*

*Professora: Conta de novo, Aluno 5.*

*Aluno 5: Um, dois três... quatro, cinco, seis.*

*Professora: Que palavra é essa?*

*Aluno: Lua.*

*Professora: Quantas letras tem aqui Aluno 5?*

*Aluno1: Tia só manda Aluno 5.*

Vale ressaltar, ainda uma vez, que numa mesma atividade a mestra solicitou aos alunos que fizessem a leitura de um pequeno texto, identificassem o gênero textual, escrevessem frases e palavras e contassem letras de palavras, sendo que o trabalho com essas duas últimas habilidades, como podemos perceber, a partir do extrato anterior, parecia estar voltado a alunos com nível de conhecimento mais inicial, quando comparados ao restante da turma, como parecia ser o caso do *Aluno 5*. Em outras aulas, também encontramos atividades que apresentavam essa particularidade.

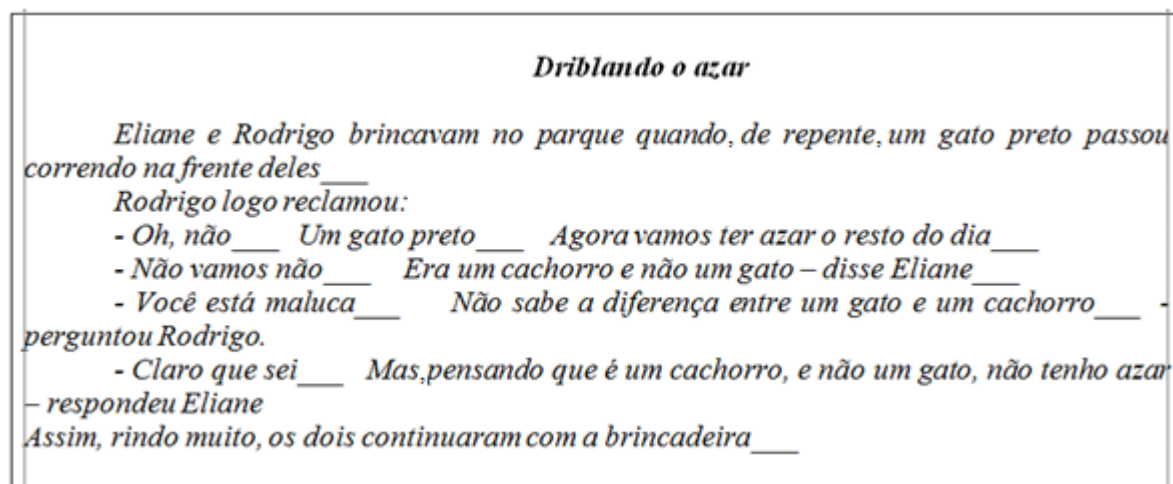
Além das quatro habilidades já comentadas, a escrita de palavras coletivamente com ajuda de escriba – habilidade que era trabalhada durante a correção das atividades e que, como visto, esteve presente em três das dez aulas observadas –, parecia também estar voltada a crianças com nível de conhecimento mais inicial em relação aos outros alunos da turma.

#### **5.2.3.2 Escrever frases individualmente, ler frases oralmente e usar sinais de pontuação**

A habilidade de escrever frases individualmente parecia ser mais utilizada nos momentos em que os alunos necessitavam responder questões de atividades relacionadas ao desenvolvimento de outras habilidades como, por exemplo, as atividades de interpretação de textos. Ou seja, a escrita de frases, pelo menos na maior parte das ocasiões, parecia estar subordinada à necessidade de se responder questões relativas aos textos que serviam de base ao ensino da leitura. No que diz respeito à leitura de frases oralmente, foi solicitada aos alunos em apenas uma ocasião. Pudemos perceber que essa atividade parecia ter como objetivo, mesmo se tratando de uma unidade menor que um texto, permitir que a mestra observasse o nível de leitura de determinados alunos.

Usar sinais de pontuação, como visto, foi a habilidade mais explorada do eixo de análise linguística. As atividades que envolviam essa habilidade eram, em sua maioria, de pontuar frases nos locais determinados.

Na quinta jornada observada, por exemplo, a docente propôs uma atividade de revisão do assunto sinais de pontuação, que fora objeto de ensino em uma aula anterior. Nessa atividade, diferentemente de outras propostas, os alunos deveriam pontuar um pequeno texto (Figura 9).



**Figura 9:** Reprodução do texto utilizado na atividade de pontuação proposta pela professora da turma de 3º ano

Ao explicar a atividade, a professora esclareceu que iria retomar um assunto anteriormente estudado. Em seguida, fez a leitura do texto e, em cada uma das passagens em que deveria ser escrita a pontuação correspondente, perguntava aos alunos qual sinal deveria ser usado. Percebemos que, durante a leitura, a mestra reforçava a entonação das falas das personagens, tentando deixar mais evidente que sinal de pontuação deveria ser utilizado (o ponto final, o ponto de exclamação ou o ponto de interrogação). O extrato seguinte ilustra como a mestra encaminhou a atividade:

**Professora:** (...) Como a maioria já terminou, eu vou explicar. Senta aí, por favor! Escutem a leitura agora, porque através da leitura vocês vão identificar os sinais de pontuação. Quais foram os sinais de pontuação que nós estudamos?

**Aluno 1?:** Interrogação... exclamação...

**Aluno 3:** Interrogação, exclamação...

**Professora:** Interrogação, ponto final e exclamação. Só vai existir esses três sinais de pontuação aqui. A interrogação, ela tá indicando que na frase acontece o quê?

**Aluno 11:** Uma pergunta.

**Professora:.** Uma pergunta. Muito bem! O ponto final, tá dizendo que a frase, ela chegou ao...

**Aluno 2:** Fim.

**Professora:** E a outra aí, a exclamação? Medo... o quê?

**Aluno 1:** Medo, espanto...

**Professora:** O que mais?

**Aluno 8:** Admiração...

**Professora::** Aqui, ó, quem é...

**Aluno 6:** “DIBLANDO O AZAR”

**Professora:** “Driblando o azar”. Esse é o título do texto. “Eliane e Rodrigo brincavam no parque quando de repente um gato preto passou correndo na frente deles.” Qual o sinal aí?

**Aluno 8:** Ponto final.

**Aluno 4:** Ponto final.

**Professora:** Muito bem! Depois vocês respondem. Escutem a leitura. “Oh, não! Um gato preto! Agora vamos ter azar o resto do dia.” Quais os sinais aí?

**Aluno 7:** É uma pergunta?

**Professora:** Não. Oh, não!

**Aluno 11:** Um susto.

**Professora::** Então que é?

**Alunos:** Exclamação.

**Professora:** Exclamação. “Um gato preto!”

**Aluno:** Exclamação.

**Professora:** Exclamação. “Vamos ter azar o resto do dia.”

**Aluno 4:** Ponto... final.

**Aluno;** Ponto final.

**Professora:** É Exclamação. “Não vamos não.”

**Aluno:** Ponto final.

**Professora:** Ponto final. Muito bem! “ Não vamos não.” Ele tá dizendo que não vai ter azar. Ele tá afirmando que não vai ter azar. “Era um cachorro e não um gato.”

**Aluno:** Ponto final.

**Professora:** Ponto final. “Você está maluca?”

**Aluno 2:** Uma... pergunta.

**Professora:** E qual é o sinal da pergunta?

**Aluno 2:** É exclam...

**Professora:** Como é o nome dele?

**Aluno 6:** Interrogação.

**Professora::** Interrogação. “Não sabe a diferença entre um gato e um cachorro?”

**Aluno:** Uma pergunta.

**Aluno 4;** Perguntou.

**Professora:** *Ele tá perguntado se ela não sabe a diferença entre um gato e um cachorro. Então é o quê? Que sinal de pontuação?*

**Aluno:** *Exclamação.*

**Professora:** *Não. Ó: “Não sabe a diferença entre um gato e um cachorro?”*

**Aluno:** *Interrogação.*

**Professora:** *É, mas deixa eu ver... tem gente com dúvida. Ô Aluno 8, “não sabe a diferença entre um gato e um cachorro?”*

**Aluno 8:** *É uma pergunta.*

**Professora:** *É uma pergunta. Se é uma pergunta, que sinal de pontuação é?*

**Aluno 8:** *Interrogação.*

**Professora:** *“Claro que sei.”*

**Aluno:** *Ponto final.*

**Professora:** *Ponto final. Ele tá dizendo, tá afirmando. “Mas, pensando que é um cachorro, e não um gato, não tenho azar - respondeu Eliane.”*

**Aluno 10:** *É uma exclamação.*

**Professora:** *Não...*

**Aluno 4:** *Ponto final.*

**Professora:** *É. Mas deixa eu ler, porque ele ficou na dúvida. “Claro que sei. Mas, pensando que é um cachorro, e não um gato, não tenho azar - respondeu Eliane. Assim, rindo muito, os dois continuaram com a brincadeira de antes.”*

**Aluno:** *É um...*

**Professora:** *Ó, vou ler de novo: “Assim, rindo muito, os dois continuaram com a brincadeira de antes.”*

**Aluno 4:** *É ponto final, que é final da história.*

**Professora:** *Muito bem! Mas poderia ser outro sinal, mesmo sendo o final da história.*

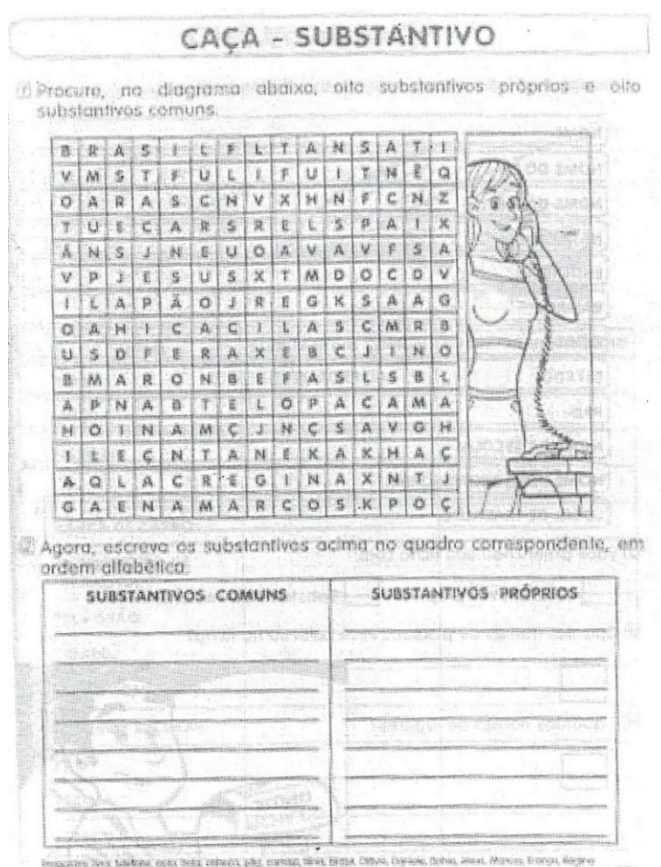
A habilidade de pontuar textos atribuindo-lhes sentido, segundo o que sugere o PNAIC (BRASIL, 2012), faz parte do eixo produção textual e deveria ser introduzida no segundo ano e aprofundada e consolidada no terceiro. Se aqui optamos por categorizá-la como análise linguística foi porque entendemos que, na atividade em questão, os alunos não foram solicitados a produzir um texto e pontuá-lo, mas apenas a decidir que sinal caberia utilizar em um texto já escrito.

### **5.2.3.3 Classificar palavras quanto à classe gramatical**

No caso da habilidade de classificar palavras, percebemos que, nas ocasiões em que foi explorada, essa classificação parecia não ter outro propósito além de fazer com que os alunos pudessem reconhecer a que classe gramatical as palavras pertenciam. Na primeira aula



em que tratou dessa habilidade, por exemplo, a professora fez no quadro uma anotação que conceituava substantivos próprios e substantivos comuns, para que os alunos copiassem. Em seguida, explicou a diferença entre eles, tomando como exemplo nomes de objetos e de pessoas que estavam na sala. Por fim, anotou no quadro uma atividade na qual se solicitava que, a partir de uma lista de palavras, elas fossem copiadas no local correspondente, caso se tratasse de substantivo próprio ou comum. No final dessa mesma aula, foi entregue uma atividade fotocopiada para que as crianças respondessem em casa. Essa atividade (Figura 10) era muito semelhante à que os alunos haviam respondido em sala.



**Figura 10:** Atividade de classificação de palavras proposta na 2ª aula observada, na turma de 3º ano

Nas aulas seguintes que trataram dessa habilidade, as atividades propostas foram semelhantes, o que nos permite inferir, como anteriormente anunciado, que a classificação dos substantivos em próprios e comuns e em masculino e feminino parecia ter um fim em si mesma. Essa ênfase em aspectos morfológicos, pelo menos em relação às atividades voltadas a essa habilidade, também foi percebida no estudo de Frigoto (2005), que constatou que exercícios sobre esses aspectos foram bastante utilizados pelas professoras de turmas dos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

É interessante apontar, também, que o ensino do uso de iniciais maiúsculas esteve atrelado à classificação de palavras, seja através das atividades seja por meio das observações que a professora fazia, quando explicava ou corrigia as tarefas. Assim é que, por exemplo, quando havia atividades em que os alunos eram solicitados a classificarem os substantivos comuns e próprios, como no exemplo anterior, a mestra costumava enfatizar a necessidade de se escrever esses últimos utilizando a letra inicial maiúscula, reforçando essa recomendação durante a correção da atividade. Este fato reforça a hipótese anteriormente levantada de que, ao trabalhar a classificação de substantivos, o intuito parecia ser fazer com que as crianças pudessem reconhecer a que classe essas palavras pertenciam.

#### 5.2.4 Habilidades do eixo leitura exploradas em cada aula

Ao analisarmos os dados relativos ao eixo leitura, pudemos perceber que houve habilidades que tiveram uma frequência de exploração elevada, quando comparadas às outras. Percebemos, também, que, em algumas das aulas observadas, não foram propostas atividades que exploravam habilidades desse eixo. O quadro seguinte mostra a frequência com que cada habilidade trabalhada ocorreu:

**Quadro 11** – Habilidades exploradas no eixo leitura, na turma de 3º ano

Habilidades	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	Total
Ler texto oralmente			x		x						2
Ler texto silenciosamente									x	x	2
Ler texto coletivamente									x		1
Escutar leitura de texto realizada pela professora		x	x		x		x		x		5
Identificar informações explícitas em textos lidos silenciosamente									x	x	2
Identificar informações explícitas em textos lidos pela professora			x				x		x		3
Realizar inferências em texto lido silenciosamente									x	x	2
Realizar inferências em textos lidos pela professora			x		x		x		x		4
Identificar características do texto lido pela professora			x				x		x	x	4
Identificar tema de texto lido silenciosamente									x	x	2
<b>Total</b>		<b>1</b>	<b>5</b>		<b>3</b>		<b>4</b>		<b>9</b>	<b>5</b>	<b>27</b>

Como podemos perceber, a partir da análise do Quadro 11, durante as sequências em que foram propostas atividades que exploravam habilidades do eixo leitura, houve cinco ocasiões em que a professora fez leitura de textos em voz alta. Ou seja, em 50% das ocasiões ocorreu a escuta de leitura de textos realizada pela professora, o que corresponde a 18,51% da

soma de ocorrências de todas as habilidades do eixo leitura. As habilidades de identificar características de textos lidos pela professora e realizar inferências em textos lidos pela professora ocorreram em 40% das dez aulas observadas. Cada uma destas habilidades corresponde a 14,81% do total de ocorrências.

Identificar informações explícitas em textos lidos pela professora foi uma habilidade que ocorreu em 30% das aulas observadas, ou em 11,11% do total de habilidades. Ler texto oralmente, ler texto silenciosamente, identificar informações explícitas em textos lidos silenciosamente, realizar inferências em texto lido silenciosamente e identificar tema de texto lido silenciosamente aconteceram, cada uma delas, duas vezes, ou seja, em 20% das aulas observadas ou em 7,4% do total de ocorrências de todas as habilidades. Em apenas uma ocasião houve a leitura de texto coletivamente. Ou seja, atividades que envolviam essa habilidade ocorreram em 10% das aulas observadas, o que corresponde a 3,7% do total de ocorrências de todas as habilidades somadas.

O Gráfico 8, a seguir, pode retratar melhor a frequência das atividades que envolviam as habilidades do eixo leitura:



**Gráfico 8** – Frequência de exploração de habilidades do eixo leitura, na turma de 3º ano

Percebemos, a partir da análise do Gráfico 8, que as habilidades mais frequentemente trabalhadas, depois da escuta de texto lido pela professora, foram as que estavam diretamente relacionadas a essa leitura. Essa característica das práticas de ensino de habilidades do eixo leitura pode estar relacionada a pouca autonomia leitora que parte dos alunos da turma apresentava, o que, aparentemente, parecia impelir a mestra a assumir a liderança da atividade de leitura para, a partir daí, poder explorar essas outras habilidades.

#### 5.2.4.1 Ler texto silenciosamente, ler texto coletivamente e escutar leitura de texto realizada pela professora

Um aspecto que chamou atenção, a partir da análise desses dados, diz respeito ao número de oportunidades de leitura de textos que os alunos tiveram. Isto porque, se somarmos as ocorrências de leitura coletiva de textos, leitura de textos silenciosamente e leitura de texto oralmente, teremos um total de cinco ocorrências, o mesmo número de vezes em que apenas a professora leu textos. Esses dados apontam que parecia haver certo monopólio dos momentos de leitura por parte da docente, o que também foi observado por Oliveira (2013).

Em apenas uma das oportunidades em que foi realizada leitura pela professora, a intenção parecia ser apenas o deleite dos alunos, visto que, durante e após essa leitura, não houve atividades direcionada à reflexão ou exploração do texto lido. Nas demais ocasiões, houve a exploração de outras habilidades.

Em uma dessas ocasiões, por exemplo, a professora, a partir da leitura de um texto do gênero tirinha (Figura 11), buscou explorar habilidades do eixo de leitura.



- Lendo a tirinha, percebemos que
- (A) os supostos pais dos gatos são humanos.
  - (E) os gatos não estão satisfeitos com sua aparência.
  - (C) os gatos conhecem seu verdadeiros pais
  - (D) os gatos estão incomodados com o bigode do pai.

**Figura 11:** Atividade de inferência de informações proposta na 9ª aula observada, na turma de 3º ano

Nessa atividade, apesar da questão seguinte ao texto exigir que os alunos apenas marcassem a opção correta, a professora parecia querer fazer com que os alunos inferissem informações não explicitadas no texto. O extrato seguinte, mostra como foi conduzida a atividade:

**Professora:** Dois gatos. *Aí ele diz: “felpudo, cai na real, nós não somos nada parecidos com o papai e a mamãe!”* *Aí no segundo quadrinho ele diz: “Eles andam em duas patas, nós andamos em quatro. Somos peludos, eles não têm rabo”.* *Aí depois diz: “Ah, mas o papai algumas vezes também tem bigode”.* *Aí as opções é: “ lendo a tirinha, percebemos que, letra A, os supostos pais dos gatos são humanos.*

**Aluno4:** *Sim*

**Aluno1:** *Não*

**Professora:** *B, “Os gatos não estão satisfeitos com a aparência deles? Letra C, os gatos conhecem os verdadeiros pais. Letra D, os gatos estão incomodados com o bigode do pai.*

**Aluno2:** *É a A*

**Alunos:** *É a A*

**Professora:** *Porque vocês acham? A A diz assim: os supostos pais dos gatos são humanos.*

**Aluno 1:** *É a B*

**Aluno 2:** *Porque ele disse que não tem rabo*

**Professora:** *Porque os humanos não têm rabo? Por que você acha que é a A, Aluno 10?*

**Aluno 10:** *por que... não sei.*

**Professora:** *Por que você respondeu, achando que era a letra A? Eu tenho que identificar porque é a letra A.*

**Aluno 1:** *É a B.*

**Professora:** *Por que você acha que é a B, Aluno 1?*

**Aluno 1:** *Porque eles...*

**Professora:** *A B tá dizendo: “Os gatos não estão satisfeitos com a aparência deles.” Eles estão falando que eles não são bonitos e que os pais deles são lindos?*

**Aluno 2:** *É a A.*

**Aaluno1:** *Eles são humanos, é, tia?*

**Professora:** *Por que você acha que eles são humanos?*

**Aluno2:** *Eles não têm pelo...*

**Professora:** *Então vocês identificaram, através das características, que os gatos estão falando das pessoas que criam eles, que são seres humanos. É isso?*

**Alunos:** *É.*

**Professora:** Ó, vamos por parte. No primeiro ele tá dizendo: “Felpudo, cai na real, nós não somos parecidos com o papai e a mamãe.” Quer dizer, quando eles falam papai e a mamãe, eles tão falando de quê?

**Aluno 4:** Dos humanos.

**Aluno 13:** Da letra C.

**Aluno 10:** Ele fala dos humanos.

**Professora:** Por que você acha que não é do gato?

**Aluno 10:** Porque eles... (confuso)

**Professora:** Mas aí ele só tá dizendo... ô V, presta atenção em mim. Aí no segundo quadrinho, no primeiro quadrinho... Ô, S, vamos conversar sobre o primeiro quadrinho. Só do primeiro. Faz de conta que eu não vi os outros dois. “Felpudo, cai na real, nós não somos parecidos com o papai e a mamãe.” Eu não identifico quem é o pai deles nem a mãe deles, quem são os pais. Nesse primeiro quadrinho, não. Não, eu não identifico, só sei que eles são diferentes. Eles não me dão característica nenhuma de quem são os pais deles. Aparência, característica é a aparência da pessoa. Eles não me dizem aqui, eles só me dizem que são diferentes. Aí eu vou pro segundo quadrinho. Aí ele diz: “Eles andam de duas patas...”

**Aluno 9:** Tá vendo que é humano?

**Professora:** Tá dizendo que eles andam de duas patas. “Nós andamos de quatro, somos peludos e eles não. Nem rabo eles têm.” Então, a pessoa... os pais deles não têm rabo e andam de duas patas e o quê?

**Aluno 2:** E não têm pelo.

**Professora:** E não têm pelo. Existe uma contradição aí. O ser humano, ele tem pata?

**Alunos:** Não.

**Professora:** Ele não tem. Aí vamos seguir. Aí, no terceiro quadrinho tá dizendo: “Ah, mas o papai algumas vezes tem bigode.” Letra A: “os supostos pais dos gatos são humanos.”

**Alunos:** São.

**Professora:** Letra B “Os gatos não estão satisfeitos com a aparência deles.” “Os gatos conhecem os seus verdadeiros pais.” “Os gatos estão incomodados com o bigode do pai.”

**Alunos:** Não.

**Professora:** Então letra B, vocês estão dizendo que não é. E letra D também não. Tem algumas pessoas na dúvida entre a letra A e a letra C. A letra A diz: “Os supostos pais dos gatos são humanos.” E a letra C diz: “Os gatos conhecem os seus verdadeiros pais.”

**Aluno 8:** Não, porque os verdadeiros são gatos e eles são humanos.

**Professora:** É, a opção correta é a A, realmente. Porém, quando o autor dessa tirinha diz aqui, ele confunde vocês, porque ele coloca aqui, ó, quatro patas, e o ser humano não tem patas, ele tem o quê?

**Alunos:** Pé.

**Professora:** Pé, mas ele tá falando é de humano, porque quem cria gato... Quem é que acolhe o gatinho pra cuidar, não é o ser humano?

*Alunos: É.*

Essa maneira de encaminhar a atividade de leitura, buscando fazer com que os alunos refletissem sobre o texto, foi, com algumas adequações, basicamente a mesma em todas as ocasiões em que propôs atividades que requeriam a compreensão de textos. Sendo assim, podemos inferir que, se, por um lado, ao assumir a liderança nos momentos de leitura a professora poderia privar os alunos de um dos meios de conquistar a autonomia necessária para ler (OLIVEIRA, 2013), por outro lado, quando assim encaminhava a atividade, parecia procurar fazer com que as crianças desenvolvessem outras habilidades que, nesse caso, era a capacidade de inferir, nos textos por ela lidos, algo mais do que apenas informações explícitas.

#### **5.2.4.2 Ler texto oralmente**

Em duas ocasiões, os alunos foram solicitados a ler um texto oralmente. Em uma delas, cujo objetivo foi identificar características do texto, a professora pediu para que um dos alunos lesse em voz alta uma pequena carta. Na outra ocasião, enquanto a turma copiava uma atividade, cada aluno foi chamado ao birô para ler outro pequeno texto (Figura 12). Percebemos que a professora aproveitou essa oportunidade, porque a turma estava relativamente calma, absorta na tarefa.



**Figura 12:** Texto lido pelos alunos, individualmente, na 5ª aula observada, na turma de 3º ano

Este pequeno texto foi lido por todos os alunos, mesmo os que notadamente apresentavam mais dificuldades. Na entrevista que foi realizada, após a aula, a professora esclareceu que costumava realizar esse tipo de leitura individual sempre que as condições da aula permitiam e que a sua intenção, ao ouvir cada aluno, particularmente, era a de avaliar o que cada um havia assimilado, o que a leitura feita para toda a turma ou coletivamente não

permitia. Neste caso, parecia haver certa necessidade de controle das aprendizagens, já que o texto, além de ser breve, era o mesmo para todos os alunos (LERNER, 2001).

Além disso, ao indagarmos se a partir daquela leitura individual, a professora proporia atividades diferenciadas, ela respondeu que não, pois o seu propósito era conhecer que aspectos deveriam ser retomados nas aulas posteriores. Nesse caso, particularmente, ela informou que ainda retomaria sinais de pontuação e as estruturas silábicas não canônicas. De fato, na aula imediatamente posterior, foi retomado o assunto sinais de pontuação e, em outra ocasião, entre as atividades propostas, havia um ditado em que os alunos deveriam escrever palavras que continham estruturas silábicas não canônicas como, por exemplo, as sílabas QUE e GUE.

A partir destes dados, podemos inferir que, mesmo ao trabalhar competências relativas ao eixo de análise linguística, como, por exemplo, o uso de sinais de pontuação e estruturas silábicas não canônicas, o propósito da mestra parecia ser fazer com que as crianças lessem com mais fluência e observassem as relações de sentido no texto. Ou seja, mesmo realizando atividades como o ditado de palavras, parecia haver a intenção de que esse ensino facilitasse a fluência na leitura, permitindo que as crianças direcionassem a atenção para outros aspectos do texto (BATISTA, 2011).

#### **5.2.4.3 Identificar informações explícitas em textos lidos silenciosamente, identificar informações explícitas em textos lidos pela professora, realizar inferências em texto lido silenciosamente e realizar inferências em textos lidos pela professora**

Outro fator que chamou atenção, ao analisarmos os dados, diz respeito ao equilíbrio de ocorrências de atividades que envolviam a identificação de informações explícitas em textos lidos silenciosamente e lidos pela professora em relação à realização de inferências em textos lidos silenciosamente e pela professora. Esse equilíbrio parece indicar que a professora buscava investir um pouco mais em atividades direcionadas à habilidade de realizar inferências do que foi percebido em outros estudos, como, por exemplo, o de Oliveira (2013), cujos dados revelaram que a maioria das atividades propostas às turmas pesquisadas solicitava a identificação de informações explícitas.

Esse equilíbrio pode reforçar a hipótese, anteriormente comentada, de que a professora parecia procurar fazer com que os alunos fossem além da mera identificação de informações explícitas nos textos. Além disso, mesmo quando propunha atividades que continham



questões cujo propósito era identificar informações explícitas nos textos, nessas atividades, também havia questões cujo objetivo era trabalhar a capacidade de realizar inferências. Se retomarmos ao Quadro 11, poderemos perceber que os dados sugerem isso, pois, em todas as ocasiões em que houve atividades que solicitavam a localização de informações explícitas, também houve outras que exigiam a realização de inferências, como podemos observar na atividade a seguir (Figura 13), proposta em uma das aulas observadas:

ESCOLA _____ PROFESSOR (a) _____ ESTUDANTE _____ DATA ____/____/____	
<b>INTERPRETAÇÃO DE TIRINHAS</b>	
<p style="text-align: center;"><b>ANÁLISE LITERÁRIA DA TIRINHA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ESPAÇO (Local em que se passa a história)</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• PERSONAGENS DA HISTÓRIA</li> </ul> <hr/> <p>1- OBSERVANDO O 1º QUADRINHO DA TIRINHA, POR QUE BOCÃO SAI DO BANHEIRO COM A MÃO NO ROSTO?</p> <hr/> <p>2- NO SEGUNDO QUADRINHO, BOCÃO FAZ UMA ADVERTÊNCIA À MALUQUINHO. QUE ADVERTÊNCIA FOI FEITA?</p> <hr/> <p>3- AO SER ADVERTIDO POR BOCÃO, O MENINO MALUQUINHO ENTRA NO BANHEIRO?</p> <hr/> <p>4- QUE EXPLICAÇÃO BOCÃO DÁ AO MALUQUINHO PARA NÃO ENTRAR NO BANHEIRO?</p> <hr/>	<p>5- A EXPRESSÃO "PRODUTO INTERNO BRUTO" NO 3º QUADRINHO DITA POR BOCÃO, REFERE-SE:</p> <p>(A) AO "PUM" QUE BOCÃO SOLTOU NO BANHEIRO.</p> <p>(B) AS NECESSIDADES FÍSICAS QUE BOCÃO FEZ NO BANHEIRO.</p> <p>6- NO 3º QUADRINHO, O QUE SIGNIFICA A EXPRESSÃO CORPORAL DO MENINO MALUQUINHO?</p> <hr/> <p>7- AS TIRINHAS TEM SEMELHANÇAS COM AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS, ELAS POSSUEM NO MÁXIMO ATÉ 4 QUADRINHOS, A MENSAGEM É BREVE E APRESENTAM HUMOR (UMA SITUAÇÃO ENGRAÇADA). SABENDO DISSO RESPONDA:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• QUAL O HUMOR NA TIRINHA ACIMA?</li> </ul> <hr/> <p>8- COMO VOCÊ AVALIA O HUMOR DA TIRINHA ACIMA?</p> <p>(A) POUCO ENGRAÇADO.</p> <p>(B) ENGRAÇADO.</p> <p>(C) MUITO ENGRAÇADO.</p>

**Figura 13:** Atividade que envolvia habilidades do eixo leitura, proposta na 7ª aula observada, na turma de 3º ano

Como podemos constatar, nessa atividade, havia questões que exigiam tanto que o aluno encontrasse informações explícitas no texto (como no item 2), quanto realizasse inferências (como no item 5), além de outras características do texto, como, por exemplo, as relativas ao gênero a que o texto pertencia.

Nessa atividade, apesar de a professora ter alertado os alunos de que deveriam fazê-la sozinhos, ela leu o texto e, a partir de perguntas formuladas, realizou, com os alunos, a interpretação oral do texto. Contudo, não respondeu as questões, apenas tirou algumas dúvidas quanto a palavras desconhecidas pelos alunos. A correção foi feita individualmente, momento em que a mestra relia o texto e auxiliava as crianças a responderem as questões.

#### 5.2.4.4 Identificar características do texto lido pela professora

Nas aulas em que trabalhava características dos textos lidos, a professora buscava fazer com que os alunos conseguissem compreender que os textos poderiam apresentar linguagem verbal e não verbal e que era necessário atentar para essas duas características antes de responder às questões que se seguiam. Para isso, ela solicitava às crianças que atentassem para os detalhes que as imagens apresentavam, como, por exemplo, a expressão ou gesto de algum personagem. A Figura 14 exemplifica uma atividade em que a professora trabalhou a habilidade de identificar características de texto:

FELPUDDO, CAI NA REAL. NÓS NÃO SOMOS NADA PARECIDOS COM O PAPEI E A MAMÃE!  
 ELES ANDAM EM DUAS PATAS. NÓS ANDAMOS EM QUATRO. SOMOS PELUDOS, ELES NÃO. NEM RABO, ELES TÊM!  
 AH, MAS O PAPEI! ALGUMAS VEZES! TAMBÉM TEM O ZODE...

Lendo a tirinha, percebemos que  
 (A) os supostos pais dos gatos são humanos.  
 (B) os gatos não estão satisfeitos com sua aparência.  
 (C) os gatos conhecem seu verdadeiros pais.  
 (D) os gatos estão incomodados com o bigode do pai.

MÃE! EI, MÃE!  
 PARE DE BERRAR, CALVEN! SE QUISER DIZER ALGO, VENHA ATÉ A SALA!  
 PISEI NO COCO DO CA-CHORRO. ON-DE LEMBO OS PÉS?

No 2º quadradinho o menino está  
 (A) aborrecido.  
 (B) chateado.  
 (C) perseguido.  
 (D) anulado.

Veja a propaganda que vende copos plásticos a preços promocionais:

**GS Plásticos**  
 Copos de plástico de várias cores. Capacidade: 330ml. R\$ 1,99 CADA  
**LEVE 2 POR R\$ 3,50**

De acordo com o anúncio acima, é mais econômico comprar  
 (A) copos de tamanhos iguais.  
 (B) dois copos de uma só vez.  
 (C) somente um copo.  
 (D) copos de cores diferentes.

Figura 14: Atividade proposta na 9ª aula observada, na turma de 3º ano

Tanto quando explicava como os alunos deveriam responder a segunda e a terceira questões da atividade anterior (Figura 14), quanto no momento em que as corrigia, a professora insistia para que os alunos observassem os detalhes das imagens, assim como o que estava escrito. A partir da análise das falas da professora durante uma das entrevistas, inferimos que essa preocupação parecia estar relacionada com a necessidade de fazer com que as crianças pudessem se familiarizar com textos que apresentavam os dois tipos de linguagem, para serem capazes de responder questões de avaliações externas.

De fato, em uma das entrevistas a docente explicitou a preocupação com o fato de os alunos, em outras ocasiões, apenas considerarem a linguagem verbal, em detrimento da não verbal, ou vice-versa. Quando indagamos à professora sobre a intenção de se propor atividades que continham interpretação de textos, mesmo de Matemática, com linguagem verbal e não verbal, ela assim se pronunciou:

**Professora:** (...) *E a de português, a intenção é justamente essa, é a interpretação do texto, linguagem verbal e não verbal, que eles têm que observar a tirinha. Nas avaliações externas vêm muito as tirinhas. Aí eles costumam ou ler ou olhar o desenho. Eles têm que estar atentos para os dois, tanto o desenho com a imagem, como o texto.*

**Entrevistador:** *Você fez com a intenção mesma de resolver a avaliação externa, é?*

**Professora:** *Não. Tudo, porque eles vão precisar sempre. Se ele não souber interpretar, ele não responde uma questão de matemática, ele não responde ciência, ele não responde geografia. Então ele que tá, não só ler, que ele não tá alfabetizado quando ele lê, ele tem que interpretar, ele tem que entender o que leu. Então a gente prepara para isso, tanto pra aqui, quanto pra fora. Só que lá fora cobra mais a questão da imagem, aí tem a imagem que ele tá lendo. Aqui ele tem que saber, também tem lá fora. É uma visão de mundo. Lá fora eles veem um monte de coisa que tem imagem, aí tem que tá atento com a leitura.*

Podemos perceber, a partir da fala acima, que, se por um lado, quando escolhia as atividades que iria propor, existia a preocupação em familiarizar os alunos com o tipo de questões que eram comuns nas avaliações externas, parecia haver também o cuidado em fazer com que as crianças desenvolvessem a capacidade de ler e compreender textos que circulam fora do ambiente escolar.

Essa preocupação também parecia ficar evidente quando a docente procurava fazer com que os alunos conseguissem identificar o gênero a que os textos trabalhados pertenciam, como, por exemplo, se era uma carta, um convite ou um bilhete, etc., ou, ainda, na última

questão da atividade anteriormente comentada (Figura 13), que assim foi explicada durante a aula:

***Professora:** Então, eu preciso fazer a leitura da imagem e eu preciso fazer a leitura daqui, ó, o que tá escrito. Além da imagem, eu tenho que ler o texto, as palavras escritas e a imagem que tá passando pra que eu consiga responder. Isso aqui é o quê? Quem sabe? Quando eu vejo um cartaz, se eu vir um cartaz desse por aí, ó, tem três copos, aí tem escrito assim ó: GS plásticos. Aí tem três copos. O cartaz quando fala, fala com as pessoas, aí quando eles dizem uma coisa, ele tá dizendo o quê? Ó, aqui vocês acham que isso aqui é o quê, é um convite de aniversário?*

***Alunos:** Não*

***Professora:** É não? Por que não é um convite?*

***Alunos:** (confuso)*

***Professora:** Eu tô vendo o quê, aqui?*

***Aluno2:** Três copos.*

***Professora:** E o que mais?*

***Aluno1:** É... vendendo.*

***Professora:** Muito bem Aluno 1! Deixa eu entregar a vocês. Ele tá querendo o quê? Vender. Isso é uma propaganda, porque ele tá fazendo propaganda do produto dele e tá querendo vender. Nessa propaganda eu tenho que observar tudo. A mesma coisa com as tirinhas aí. Eu tenho que observar as letras, e eu tenho que observar os desenhos.*

Percebemos, portanto, a partir das reflexões sobre os extratos acima, que a intenção da professora, quando trabalhava a habilidade de identificação de características de textos, parecia tanto ser a de procurar fazer com que as crianças criassem familiaridade com a natureza de questões comumente presentes em avaliações externas, quanto a de desenvolver a capacidade de identificar textos que circulam fora do ambiente escolar, em situações comunicativas reais (SOARES, 2004b).

#### **5.2.4.5 Identificar tema de texto lido silenciosamente**

Assim como parecia acontecer nas atividades voltadas à habilidade de identificar características dos textos, a atividade que continha questões que exigiam a identificação de tema do texto lido silenciosamente parecia estar subordinada à necessidade de familiarizar as crianças com o modelo de questões que as avaliações externas apresentavam.

Esse não era, porém, o único motivo, pois, conforme anteriormente comentado, quando tratamos da habilidade de identificar característica dos textos lidos pela professora, a docente afirmou que, ao trabalhar essas habilidades, objetivava fazer com que as crianças

desenvolvessem a capacidade de compreensão leitora, para aplicá-la em outras circunstâncias, fora do ambiente escolar.

Todavia, na única ocasião em que trabalhou a habilidade de identificar tema de texto, a atividade proposta foi um teste simulado que continha questões de avaliações externas anteriores. A Figura 15, a seguir, representa a questão da atividade que tratava dessa habilidade:

**H8** \_\_\_\_\_

(SAEPE). Leia o texto abaixo.

**O DIA DO LIVRO**

No dia 02 de abril, é comemorado o Dia Internacional do Livro Infantil e Juvenil. Esse é o dia do aniversário do escritor de *O Soldadinho de Chumbo*, *O Patinho Feio* e muitas outras histórias que são consideradas grandes clássicos da literatura infantil e que, com certeza, você já leu ou ouviu sua mãe contar na hora de você dormir.

Disponível em: <<http://www.monicaesilva.com.br/>>. Acesso em: 21 jun. 2010.

Qual é o assunto desse texto?

A comemoração do Dia do Livro.

A contação de histórias.

O clássico da literatura infantil.

O horário de criança dormir.

**Figura 15:** Questão que trata de identificação do tema do texto, proposta na 10ª aula observada, na turma de 3º ano

Nessa aula, a professora entregou a primeira página de um exame simulado. Depois, pediu para que as crianças respondessem apenas a primeira questão e que, quando o fizessem, fossem mostrar a ela. À medida que terminavam, as crianças se dirigiam ao birô e mostravam a atividade, a professora dava o visto na resposta, alertando as crianças para que não mostrassem o resultado aos colegas e, em seguida, eram autorizados a responderem as demais questões daquela página. Percebemos que, assim como havia feito na aula anterior, com essa medida, a professora, além de querer averiguar o conhecimento de cada uma das crianças, tentava fazê-las responder sozinhas. Após responderem a primeira página da atividade, a mestra entregou a segunda, fazendo as mesmas recomendações e procedendo nas correções de modo semelhante. O mesmo ocorreu com a terceira página do exame simulado. O extrato seguinte mostra como a professora conduziu a atividade:

**Aluno1:** Ô tia, deixa eu entregar.

**Professora:** Eu entrego, obrigada! Coloque o nome aí em cima.

**Aluno 9:** Não tia, nós já fez essa atividade.

**Professora:** Ó, aqui em cima é o quê?

**Aluno 2:** O nome... e data.

**Professora:** O nome. Coloquem o nome completo, porque eu preciso ver quem ainda não sabe. E aqui, que nome tem aqui?

**Aluno 2:** A data.

**Professora:** Data. Hoje é treze. Treze de que mês?

**Aluno 2:** do onze.

**Professora:** Do onze. Que é novembro, e o ano é dois mil e quinze. Vai fazer a leitura do texto aqui e ler o enunciado. Eu não vou explicar agora. Só vai responder esse primeiro quesito daqui. Não responde mais do que essa, agora. Só essa. Quando todo mundo terminar, aí eu vou fazer a correção dela. Só dessa.

**Aluno 15:** Eu vou fazer duas.

**Professora:** Não, só vai fazer a primeira, só a primeira. Quem for terminando primeiro, vai trazendo para eu dar uma olhadinha.

**Aluno 4:** Tia, eu vou pra segunda.

**Professora:** Só a primeira. Eu pedi pra responder só a primeira, trazer para eu dar o visto e não mostrar pra ninguém.

Vozes sobrepostas (professora corrigindo a primeira questão de cada aluno).

**Professora:** Quem já respondeu o primeiro e eu já dei o visto, faça o segundo.

Vozes sobrepostas.

**Professora:** Ó, vou entregar a segunda folhinha. Essa aí foi muito bom. Duas ou três pessoas que marcaram errado apenas um, o resto tava tudo certo. Vai fazer essa aqui, agora.

**Aluno 9:** Ô tia, a gente já fez...

**Professora:** Ó, eu sei que vocês fizeram isso aí. Algumas questões vocês já fizeram. Mas como a maioria errou muito, eu tô repetindo aí, pra ver o que melhorou.

**Aluno 1:** Eu vou responder por ele.

**Professora:** Não. Se for responder pelo que você já tava, aí não dá. Você vai olhar o que você errou. Eu quero saber o que você melhorou.

**Aluno 2:** Tia, terminei.

**Professora:** Marque todos e venha.

**Aluno 4:** Esse aqui era o teu.

**Professora:** Não é pra fazer pelo do colega não. É só o seu.

**Professora (para Aluno 1):** É pra olhar a imagem e, além da imagem, é pra olhar o que tá escrito. É pra olhar os dois.

*Vozes sobrepostas*

**Professora:** *Olha, tenta ler em silêncio para não atrapalhar os colegas.*

**Aluno:** *Ô tia, é pra colar?*

**Professora:** *Ainda é para usar essa para responder a outra, porque tem um texto aí. Faz a leitura desse texto, que é pra responder em outra folha. O último texto aí.*

**Aluno 4:** *Eu sei, eu já li.*

*Vozes sobrepostas*

**Professora** (para Aluno 6): *Leia com atenção, leia as características. Tem que ter atenção em cada palavra. Leia. Não é adivinhando que se responde, não, tem que ler e compreender. Quando a gente lê e não compreende, você lê com mais atenção, mais pausadamente, observando cada palavra.*

**Aluno 1:** *Plutão é o quê, tia?*

**Professora:** *Não. Você só tem que saber o que é Plutão, porque Plutão é um planeta. Leia o texto. Leia bem devagarinho.*

*Vozes sobrepostas (professora corrigido a questão)*

**Aluno:** *Ô tia, falta o meu.*

**Professora:** *R vai passar entregando.*

*Vozes sobrepostas.*

**Professora** (para um aluno): *Cadê a outra parte do texto, você leu? Que tava na folha? Tá errado esse e esse também tá errado, porque só tem um quesito. Você só pode responder uma opção. Uma, duas, três, quatro, uma só vai tá certa. Olha a imagem. Até o final você vai olhar. Não tem palavra. Você vai ter que observar a imagem. Tenha mais atenção.*

**Aluno 3:** *Eu acertei tudinho.*

**Professora:** *Não mostra pra ninguém.*

*Vozes sobrepostas*

**Professora:** *Ó, de todas as atividades, de todas as atividades que foi lá, a que mais vocês erraram era a que tinha a leitura de imagens. Não tinha nenhuma leitura, não tinha nenhuma imagem [leitura] nela. Ela só imagem. Porque vocês não observavam os detalhes dos braços, os detalhes do rosto, das pernas... Aí a maioria errou. Quando não tiver a leitura de texto, a leitura for [não] verbal, de imagem, vai ler a imagem do começo ao fim. Olhar cada detalhe de cada personagem, pra poder conseguir responder.*

Ao observarmos a maneira como a professora conduziu a turma, inferimos que a sua intenção, pelo menos nessa atividade, parecia ser proporcionar aos alunos o contato com questões semelhantes a que poderiam encontrar na próxima avaliação externa, o que reforça a hipótese de que o principal objetivo da professora ao propor atividades dessa natureza parecia ser proporcionar aos alunos a oportunidade de se familiarizarem com o modelo de questões constantes nas avaliações externas.

### 5.2.5 Habilidade do eixo produção textual explorada

A atividade que envolvia habilidade do eixo produção textual apenas foi proposta em uma sequência observada. O Quadro 12, abaixo, especifica a sequência em que ocorreu essa atividade, assim como qual foi a habilidade trabalhada:

**Quadro 12** – Habilidade explorada no eixo produção textual, na turma de 3º ano

Habilidades	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	Total
Produzir texto coletivamente, com ajuda de escriba			1								1
<b>Total</b>			1								1

Como podemos perceber, apenas uma habilidade foi objeto de ensino no eixo produção textual: produzir texto coletivamente, com ajuda de escriba. Esse número corresponde apenas a pouco mais de 2% do número total de habilidades exploradas nos três eixos de ensino da língua.

Essa quase ausência de atividades voltadas para produção textual pode estar relacionada ao momento do ano letivo em que ocorreram as observações (**entre os meses de setembro e novembro**). Isso porque, conforme depoimento da professora, em uma das entrevistas, a proximidade da data de realização de uma avaliação externa (SAEPE), a que os alunos seriam submetidos, requeria que fossem trabalhadas mais habilidades do eixo leitura, pois, naquela prova, possivelmente haveria poucas questões envolvendo produção textual. O trecho abaixo, extraído da entrevista citada, pode melhor ilustrar esse entendimento:

**Entrevistador:** *Em relação a esse simulado que você fez hoje, é o primeiro que você fez no ano?*

**Professora:** *Não. É não. Você viu que eles disseram assim: “Tia, eu já fiz”, porque, realmente, algumas questões dali eles fizeram e se deram mal. Aí eu trouxe as mesmas questões, porque já fazia um tempinho que eles fizeram essas questões. Agora foi bem melhor. Eu fui corrigindo de um por um. Aí só dois deles que não conseguiram responder, mas não tinha a questão que eles não conseguiram responder naquela. Tinha só a imagem, a tirinha só de imagem. Aí eles não conseguiram. Aí quer dizer que eles tiveram mais atenção, eles leem melhor, eles interpretam melhor agora do que quando eu fiz há uns meses atrás. A gente sempre trabalha nesse sentido, porque a gente sabe que vem o SAEPE, no final do ano, que a gente tá sempre fazendo esses simulados.*

**Entrevistador:** *Aí você faz durante o ano todo?*

**Professora:** *É. Terceiro e quinto ano. No comecinho do ano, não. No início no início não. Não tem como não, porque você tem que ver o que é que o aluno sabe, começar a dar uma adiantada na leitura...*



**Entrevistador:** Então o objetivo do simulado é preparar para a avaliação do Saeb?

**Professora:** É, do simulado é. Só nas dúvidas, mas voltadas pro SAEPE, porque a gente é muito cobrado em relação a essa prova. Aí, assim, eles têm que ler pra fazer. Aí aqui, graças a Deus, eles leem. Mas eles têm que tá adaptados à prova, ao estilo da prova, porque vem nesse estilo aqui. Eles vêm com... Os meus ainda não recebem não, mas vem com o gabarito, o quinto ano. Aí eu já comecei a introduzir, porque quando for no ano que vem, se trabalhar também, e no quinto ano também, aí eles não vão ter dificuldade na hora, lá quando for no quinto ano. Não sei se esse ano eles vão cobrar, mas geralmente eles não cobram no terceiro ano. Mas eu já vou introduzindo o gabarito.

**Entrevistador:** Mas, essas provas, tem mais leitura do que escrita?

**Professora:** Tem mais leitura do que escrita. Só tem uma escrita no final. No final vem uma produção de texto. No final eles cobram, mas a prova toda é de leitura. Digamos que tenha trinta questões, uma é de escrita e todas as outras são de leitura.

**Entrevistador:** Então é por isso que o investimento maior é...

**Professora:** Na leitura? Não, não. Eu trabalho também a escrita, eu trabalho. Tanto é que eu trabalho também ortografia, aí vou cobrando. Quando eles vêm, eu corrijo o que tá errado. Gosto de trabalhar ditado. Mas assim, agora, neste momento, a gente tem que trabalhar no que cobra mais, né? Infelizmente. E eu gosto... eu queria muito o reforço, porque é muito ruim você trabalhar a produção sozinho. Porque é difícil você fazer a correção junto com eles, mostrando onde tá o erro, corrigir individualmente. Porque não adianta eles fazerem, eu levar, corrigir, riscar o que tá errado... Mas, agora, também, essa semana, quando passar, eu tenho que trabalhar mais produção. Eu tô trabalhando muito texto, agora, a semana que vem eu trabalho a produção também. Vai ser agoniado, mas vai ser a semana todinha só de produção. Aí segunda não tem aula, aí terça, quarta, aí eu trabalho só em cima da produção e da correção. É complicado fazer? É. Mas tem que ser.

A fala da professora indica que a proximidade do momento de uma avaliação externa parecia ser fator decisivo na escolha dos conteúdos a serem trabalhados naquele momento do ano letivo, assim como das estratégias utilizadas por ela e das atividades que seriam propostas nas aulas.

### **5.2.5.1 Produzir texto coletivamente, com ajuda de escriba**

Na única ocasião em que foi proposta uma atividade de produção de texto com ajuda de escriba, tratava-se de uma atividade em que haveria a escrita coletiva de uma receita de salada de frutas e, em seguida, a produção desse alimento. A estratégia utilizada pela professora para realizar a produção textual foi, inicialmente, informar aos alunos que iria escrever no quadro um texto do gênero receita. Em seguida, perguntando aos alunos como se

escrevia, colocou no quadro o nome de cada fruta, pediu para que os alunos as contassem e, à medida que contavam, chamou um aluno por vez para que identificasse a palavra e colocasse a quantidade, alertando para a formação do plural. O modo de preparo foi escrito exclusivamente por ela, a partir das colocações dos alunos, momento em que, mais uma vez, perguntou como se escreviam algumas palavras e o som de determinadas letras.

Apesar de haver a sugestão do PNAIC (2012) para que, no decorrer do terceiro ano do ciclo de alfabetização, a habilidade de produzir textos com ajuda de escriba seja consolidada, a forma como a professora conduziu a atividade parecia indicar que se tratava de uma introdução. Entretanto, convém destacar que, mesmo a produção textual tendo ocorrido em apenas uma ocasião, parecia haver a preocupação, por parte da docente, de que essa atividade tivesse significado para as crianças, pois, ao propor a produção de uma receita, a mestra procurou utilizar um texto de uso real e que atendia uma finalidade específica.

#### **5.2.6 Como a professora abordava a questão da heterogeneidade de níveis conhecimentos dos alunos**

Assim como a professora da turma de segundo ano, a docente da turma de terceiro ano não costumava propor atividades diferenciadas. Entretanto, observamos que parecia haver uma preocupação da mestra em envolver todos os alunos nas atividades. Para isso, ela costumava propor tarefas cujas questões apresentavam diferentes graus de dificuldade, conforme anteriormente comentamos.

Ao ser indagada, durante uma das entrevistas individuais, sobre se sentiu necessidade de, em algum momento do ano, propor atividades diferenciadas para alguns dos alunos ela assim se pronunciou:

***Professora:** Não, não, porque assim, como a maioria tava num determinado nível, digamos que assim, como eles estavam... Pronto, com a turma da tarde, a turma da tarde eu faço, porque a turma dos tarde eles não estão alfabetizados, a maioria, aí eu vou pela maioria... pela maioria no caso. Aqui eu fiz a mesma coisa, eu também vou pela maioria. Como a maioria, os que estavam silabando, mas já conheciam padrão silábico. Então a diferença é chamar. Chamo na leitura, coloco mais próximo de mim, aproximação, a assistência maior. Porque eles também conseguem acompanhar, porque como eles já conhecem padrão silábico eles juntam eles leem. Aí é só dar uma assistenciazinha maior. Aí não tem, não dei diferenciado não.*

É interessante destacar que, no depoimento acima, a professora deixa claro que, de acordo com a condição da maioria dos alunos da turma (que apesar de ser heterogênea, não

era no mesmo grau da outra turma em que lecionava), a mestra dizia mudar de estratégia. Ou seja, na turma em que ocorreram as observações, por ter a maioria dos alunos nível semelhante de conhecimento, a professora não sentia necessidade de propor atividades diferenciadas, buscando outras estratégias para atender aquelas crianças que necessitavam de mais ajuda.

De fato, durante as observações foi possível perceber que a mestra procurava atender cada aluno de forma distinta e de acordo com as necessidades que cada um apresentava. Em uma das aulas observadas, por exemplo, ela chamou os alunos ao birô um a um e corrigiu individualmente a atividade que havia proposto. Nessa correção, percebemos que, enquanto a alguns dos alunos ela apenas perguntava se a palavra estava escrita corretamente, a outros ela indagava como se escreviam sílabas, sempre deixando algum tempo para que a criança pudesse refletir antes de responder.

### **5.2.7 Síntese da análise das práticas da professora da turma de terceiro ano**

A partir da análise das práticas da professora de terceiro ano, percebemos que havia um investimento mais expressivo no ensino voltado ao desenvolvimento de habilidades dos eixos análise de linguística e de leitura, em detrimento de habilidades relativas aos eixos escrita e oralidade, o que, segundo o que pudemos inferir, parecia guardar relação com o momento do ano letivo em que ocorreram as observações. Foram encontrados indícios de que havia, não obstante a intenção da professora em preparar seus alunos para serem capazes de utilizar a leitura em situações comunicativas reais, certa preocupação em habituar as crianças com a avaliação de compreensão leitora, envolvendo habilidades que habitualmente estavam presentes em questões de avaliações externas a que se submeteriam os alunos.

Entre as habilidades relativas ao eixo análise linguística, a que foi mais explorada, durante o período observado, foi o uso de sinais de pontuação e o ensino dessa habilidade parecia estar subordinado à necessidade de fazer com que as crianças pudessem ter uma melhor fluência na leitura, o que, por sua vez, poderia favorecer a capacidade de compreensão leitora. No eixo leitura, a habilidade de escuta de textos lidos pela professora foi a que esteve mais presente nas aulas observadas e a maneira como a docente trabalhava essa habilidade também parecia estar voltada à necessidade de proporcionar às crianças a capacidade de compreensão dos textos lidos, já que outras atividades que envolviam habilidades desse eixo,

principalmente as direcionadas à realização de inferências, geralmente tinham como base textos lidos pela professora.

Mesmo sem propor atividades diferenciadas, a mestra buscava auxiliar cada aluno individualmente, dosando o grau desse auxílio de acordo com a condição de cada criança e, apesar da quantidade de alunos que frequentavam regularmente as aulas e de não contar com o apoio de uma auxiliar, a professora buscava contornar o problema da heterogeneidade de conhecimento dos estudantes da turma tentando, pelo menos na maioria das vezes, propor tarefas que atendessem a quase todos os estudantes. Para isso, procurava elaborar atividades em que constavam questões que apresentavam graus diversos de dificuldade. Além disso, constantemente procurava conhecer as necessidades da turma sobre assuntos já explorados, averiguando o nível de conhecimento, para daí reinvestir em aspectos que julgava necessário ser aprofundados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desse estudo foi instigada, sobretudo, pela constatação do baixo desempenho de candidatos, em provas de Língua Portuguesa, em exames de seleção para ingresso nos cursos do Ensino Médio Integrado do IFPE – *Campus* Pesqueira – PE, conforme mencionamos na introdução. Sobretudo porque essas provas exigiam que os candidatos dominassem habilidades relativas à leitura e compreensão de textos. Sendo assim, buscamos investigar práticas de ensino de Língua Portuguesa nos dois anos finais do ciclo de alfabetização, considerando que parte das dificuldades em leitura e escrita poderia estar relacionada a esse período da escolarização.

Assim, o objetivo deste estudo foi investigar práticas de ensino de Língua Portuguesa em turmas de segundo e terceiro anos do Ensino Fundamental. Para tanto, tomamos como referência trabalhos de autores como: Batista (2011), Cruz (2008), Ferreira (1985; 2001), Ferreira e Teberosky (1999), Frigotto (2005) Gazólis de Oliveira (2014), Morais (2004; 2005; 2010; 2012; 2013), Oliveira (2013), Silva (2005), Soares (2004; 2005; 2012), entre outros.

A partir de um estudo exploratório, que teve como técnica de produção de dados a realização de entrevistas em grupo, realizado com seis docentes de duas escolas, pudemos conhecer o que e como essas professoras afirmavam ensinar. Após esse estudo exploratório, foram realizadas observações em duas turmas, uma de segundo e outra de terceiro ano, cujas professoras haviam participado das entrevistas em grupo. Foram realizadas, também, durante as observações, entrevistas individuais com essas professoras.

Em relação às entrevistas em grupo, os dados apontaram que havia certo consenso, entre as professoras participantes, de que investiam mais no ensino da leitura. Ou seja, as mestras pareciam identificar como a maior dificuldade dos seus alunos a leitura. Por essa razão, diziam investir mais tempo na tentativa de fazer com que as crianças pudessem ler. Entretanto, essa preocupação das mestras parecia estar relacionada, também, à necessidade de preparar as crianças para, ao desenvolver autonomia na leitura, serem capazes de responder, com mais facilidade, questões de avaliações externas.

Apesar de externarem que o investimento no ensino da leitura era a preocupação primeira, esse ensino se prestava mais ao aprofundamento de competências relativas ao eixo análise linguística, relacionadas ao SEA, já que, segundo pudemos inferir a partir da análise

dos dados, o nível de conhecimento da maioria dos alunos ao iniciarem o segundo, e até o terceiro ano, parecia impelir as professoras a retomarem o ensino de competências próprias da alfabetização inicial.

Assim, o desenvolvimento de habilidades que envolviam a consolidação da alfabetização parecia não constituir objetivo central, pois tanto os conteúdos ensinados, quanto as estratégias de ensino que as professoras declararam utilizar estavam, em sua maioria, direcionados ao desenvolvimento de habilidades referentes à alfabetização inicial.

Os dados relativos às observações e entrevistas individuais apontaram que, na turma de segundo ano, havia investimento maior em habilidades relacionadas à alfabetização inicial, sobretudo quando a professora propunha atividades que envolviam a análise linguística. Contudo, em algumas atividades de leitura, eixo também bastante explorado, percebemos que a docente buscava trabalhar competências que envolviam a consolidação da alfabetização, porém esse trabalho estava mais presente nos momentos em que ela lia os textos, modalidade de leitura mais frequente, ou quando corrigia as atividades.

A análise dos dados referentes à turma de segundo ano indicou, também, que habilidades relativas ao eixo produção textual foram pouco exploradas. Relacionamos a quase ausência de exploração de habilidades do eixo produção textual à falta de autonomia dos aprendizes para produzir textos escritos – a única ocasião em que houve, a produção textual foi realizada coletivamente – e ao nível de conhecimento da maioria dos alunos da turma e, conseqüentemente, à heterogeneidade, que pareciam impelir a professora a direcionar o ensino para o desenvolvimento de habilidades dos eixos análise linguística e leitura.

No que diz respeito à turma de terceiro ano, dados relativos às observações e entrevistas individuais indicaram que também havia o investimento no desenvolvimento de habilidades próprias da alfabetização inicial, porém percebemos que isso acontecia, principalmente, nos momentos em que a professora corrigia as atividades. Atribuimos esse investimento à condição de heterogeneidade de conhecimentos dos alunos da turma, pois, como pudemos perceber, ao analisarmos os dados, enquanto havia crianças que conseguiam ler pequenos textos, com alguma autonomia, havia, também, aquelas que apresentavam dificuldade em reconhecer as letras. Assim, a professora tentava contemplar a turma como um todo, e, para isso, comumente usava como estratégia propor atividades cujas questões apresentavam diferentes níveis de dificuldade.

Assim como a professora da turma de segundo ano, a da turma de terceiro ano costumava assumir a liderança nos momentos de leitura, porém as atividades escritas relativas à compreensão dos textos por ela lidos eram propostas com mais frequência, assim como a presença de questões, nessas atividades, cujas habilidades trabalhadas relacionadas à compreensão de textos não haviam sido trabalhadas na turma de segundo ano e que eram cobradas pela avaliação externa (SAEPE) a que os alunos do terceiro ano se submetiam..

Os dados relativos ao ensino de habilidades do eixo produção textual apontaram que também na turma de terceiro ano esse eixo foi pouco explorado. Além dos fatores já apontados como possíveis causas dessa quase ausência na turma de segundo ano, atribuímos o pouco investimento em atividades de produção textual, na turma de terceiro ano, à influência de avaliações externas, principalmente devido ao período do ano em que ocorreram as observações.

Percebemos, também, que as docentes cujas aulas foram observadas tinham exata noção de que necessitavam respeitar o ritmo de aprendizagem de cada criança, e, para isso, mesmo sem encontrar condições ideais que as permitissem desenvolver um ensino diferenciado, buscavam auxiliar cada aluno individualmente, ou tentavam encontrar outras maneiras de contemplar as necessidades dos alunos no que se refere à questão da heterogeneidade.

A partir dos dados analisados, pudemos observar que o trabalho voltado ao desenvolvimento de habilidades que pudessem permitir às crianças consolidarem a alfabetização, processo iniciado no primeiro ano do ciclo, atingia apenas uma parte dessas habilidades, e que isso parecia ocorrer devido a fatores como o nível de conhecimento das crianças ao ingressarem no segundo e terceiro anos do Ensino Fundamental, à significativa heterogeneidade de conhecimentos dos alunos da turma, assim como à falta de perspectivas claras sobre o que ensinar em cada ano do ciclo.

Convém ressaltar que é provável que muitos outros importantes aspectos relativos às práticas de ensino dessas docentes, assim como aos conteúdos por elas ensinados, não tenham aparecido nesse recorte. Assim, não podemos tomar o que foi observado como tudo o que as professoras realizavam durante o ano letivo, tampouco afirmar que a forma que observamos sobre como ensinavam era a única forma do seu fazer. Em outras palavras, trata-se de uma

aproximação às práticas de ensino de leitura e escrita dessas professoras e não retrato exato delas.

Tendo em vista o que foi discutido, a partir dos dados produzidos durante a pesquisa, podemos afirmar que existe a necessidade de se aprofundar os estudos, a fim de se buscar compreender melhor o ensino da Língua Portuguesa nos dois anos finais do ciclo de alfabetização.

Entre esses estudos, podemos destacar os que visem a investigar alguns aspectos desse ensino que emergiram nos dados de nossa pesquisa, como, por exemplo: quais as percepções das professoras sobre a oralidade como objeto de ensino no ciclo de alfabetização? Como é tratada a questão da heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes e quais os impactos desse tratamento nas aprendizagens das crianças? Quais as possíveis influências das avaliações externas na seleção de conteúdos e nas práticas de ensino de professoras de turmas de terceiro ano? Como o fazer das professoras pode ser influenciado pelos cursos de formação continuada de que participam?

Assim, por meio de pesquisas que visem a compreender as práticas de ensino de leitura e escrita após a “alfabetização inicial”, será possível conhecer melhor como ocorre o ensino da Língua Portuguesa nessa etapa da escolarização e, com isso, aproximarmo-nos mais das decisões tomadas pelos alfabetizadores no que concerne ao o que e como se ensina nos dois últimos anos do ciclo de alfabetização e dos fatores que incidem sobre essas escolhas.

Portanto, há necessidade de se aprofundarem as discussões sobre a construção de um currículo nacionalmente unificado para o ciclo de alfabetização, que contemple as especificidades de cada região do país, vencendo o desafio de se alfabetizar a maioria das crianças até os oito anos de idade. Desse modo, será possível permitir a essas crianças, ao final do ciclo de alfabetização, ler e escrever textos, a fim de prosseguirem em seus estudos com a autonomia que apenas a condição de alfabetizado em seu sentido lato pode oferecer.



## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. 11 ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.
- BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo; COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da. **Oralidade na prática docente: entre a ausência e a emergência de um ensino do oral**. Atos de Pesquisa em Educação - ISSN 1809-0354 Blumenau, v. 11, n.1, p.92-113, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4471>
- BATISTA, A. A. G. **Alfabetização, leitura e ensino de português: desafios e perspectivas curriculares**. Revista Contemporânea de Educação, n.12, agosto/dezembro, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo** (Trad.: Luís Antero reto & Augusto Pinheiro). 3ª ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BRASIL, INEP. **Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 8ª série do ensino fundamental**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v 84, nº 206/207/208, p.88-106, jan/dez 2003. Disponível em:<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/issue/view/10>
- \_\_\_\_\_. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1: unidade 3* / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012a. 48 p
- \_\_\_\_\_. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem: ano 2: unidade 1* / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012b. 48 p
- \_\_\_\_\_. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem: ano 2: unidade 3* / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012c. 48 p
- \_\_\_\_\_. INEP. Avaliação Nacional da Alfabetização 2014. Brasília, DF: 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/ana/resultados>
- BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F.; NASCIMENTO B. E. S. **Conversando sobre textos na alfabetização: o papel da mediação docente**. Cad. Cedes, Campinas: 2013 v. 33, n. 90, p. 215-236, maio-agosto. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>
- CARRAHER, T. N.; REGO, L. L. **O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura**. Cadernos de Pesquisa. 39:3-10, 1981
- CRUZ, M. C. S. **Alfabetizar letrando: alguns desafios do 1º ciclo do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado. Recife: UFPE, 2008.

\_\_\_\_\_. **Práticas de alfabetização no 1º ciclo do Ensino Fundamental: o que os alunos aprendem?** 31º Reunião Anual da Anped - GT-10, 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT10-4849--Int.pdf>

CRUZ, M. C. S.; ALBUQUERQUE, E. B. C. **Alfabetização e letramento no 1º ciclo: o que as crianças aprendem sobre a escrita a cada ano?** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília: 2011, v. 92, p. 126-147.

FERREIRO, E. **A representação da linguagem e o processo de alfabetização.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 52, Fev. 1985.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre alfabetização.** 24ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, E; GOMEZ-PALACIO, M. et al. **Analisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y la escritura.** Fascículo 2: evolución de la escritura durante el primer año escolar. Mexico: Dirección General de Educación Especial, 1982.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do Conteúdo.** 3 ed. Brasília: Liber Livro Editora. 2008

FRIGOTTO, E. **Leitura e escrita nos ciclos de formação: existe algum avanço?** 28ª reunião Anual da Anped. Caxambu, MG: Associação Nacional de Pesquisa em Educação, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>.

GAZÓLIS DE OLIVEIRA, L. H. **As habilidades em leitura desenvolvidas pelos alunos das escolas municipais do Rio de Janeiro: um estudo a partir dos dados da Pesquisa GERES-2005 REICE.** Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación [On-line]2007,5:[Data de consulta:29/ agosto/2014] Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55150213>

GOIGOUX, Roland; CÈBE, Sylvie. **Apprendre à lire à l'école: tout ce qu'il savoir para accompagner l'enfant.** Paris: Retz, 2006.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, métodos e técnicas.** 27 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas;** tradução Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. — Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMQ 1999.

LEMLE, Míriam. **Guia teórico do alfabetizador.** 1. ed. São Paulo: Ática, 1987.

LERNER, Delia. É possível ler na escola? In: BRASIL. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: coletânea de textos.** Módulo 2, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 2001.

MAGALHÃES, Luciane Manera; MULLER, Analina Alves de Oliveira. **O ensino da Língua Portuguesa na alfabetização inicial: tempos e contratempos.** 37ª Reunião Nacional da

ANPEd – 04 a 08 de outubro. Florianópolis: 2015. Disponível em <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt10-4301.pdf>.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, métodos e técnicas**. 27 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MONTEIRO. S. M.; SOARES, M. **Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização**. Educação e pesquisa, São Paulo, fevereiro 2014.

MORAIS, A. G. Por que gozado não se escreve com u no final? – conhecimentos explícitos verbais sobre a ortografia. In: MORAIS, A. G. (org.) **O Aprendizado da ortografia**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. Se a alfabetização é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização. In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. LEAL, T. F. L.; (org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. A pesquisa psicolinguística de tipo construtivista e a formação de alfabetizadores no Brasil: contribuições e questões atuais. In: FRADE, I. C. A. S. *et al.* (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

\_\_\_\_\_. **Sistema de Escrita Alfabética**. Melhoramentos. São Paulo: 2012.

\_\_\_\_\_. **Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil**. Revista Brasileira de Educação, v. 17 n. 51 set.-dez. 2012b.

MORAIS, A. G. de. *et al.* O ensino da língua portuguesa no Ciclo de Alfabetização e sua avaliação pela Provinha Brasil. In: **Avaliações da Educação Básica em Debate: ensino e matrizes de referências das avaliações em larga escala**. Brasília: INEP, 2013.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados**. Revista Brasileira de Educação, v. 15 n. 44 maio/ago. 2010.

OLIVEIRA, S.A. **Progressão das atividades de Língua Portuguesa e o tratamento dada à heterogeneidade das aprendizagens: um estudo das práticas docentes no contexto dos ciclos**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2010.

OLIVEIRA, S.A. **Leitura, compreensão e produção textuais: progressão desses eixos de ensino de língua portuguesa no 1º ciclo**. 36ª Reunião Anual da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro. Goiânia: 2013.

REGO, L.L.B.; BUARQUE, L. L. Algumas fontes de dificuldades na aprendizagem de regras ortográfica. In: MORAIS, A.G. (org.) **O aprendizado da ortografia**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SALLES, Jerusa Fumagalli de.; PARENTE, Maria Alice de Mattos Pimenta. **Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: relações com compreensão e tempo de leitura.** *Psicol. Reflex. Crit.* [online]. 2002, vol.15, n.2, pp. 321-331. ISSN 0102-7972. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n2/14356.pdf>

SEAL, Ana Gabriela de Souza.; SILVA, Alexsandro da. O ensino do Sistema de Escrita Alfabética no segundo ano do ciclo de alfabetização. In: BRASIL. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem: ano 2: unidade 3* / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012c. 48 p

SILVA, A Alexsandro da.; MORAIS, Artur Gomes de. Ensinando orografia na escola. In: SILVA, A. MORAIS, A. G. ; MELO, K. L. R. (Org.). In: **Ortografia na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica , 2005.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Revista Brasileira de Educação, n. 25, jan/mar 2004.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos.** Pátio – Revista Pedagógica, fev. 2004b. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/18892732/Artigo-Alfabetizacao-e-letramento-Magda-Soares1>. Acesso em: 29/04/2015

\_\_\_\_\_. **Não existe um currículo no Brasil.** Revista Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 18, nº 107, set./out. 2012, p. 5 - 13.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **De olho nas metas - Resultados e análise dos itens da Prova ABC 2012.** Brasil: 2013. Disponível em: [http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/prova\\_abc.pdf](http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/prova_abc.pdf)

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2008;

## ANEXO

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1- O que foi ou será ensinado em sua turma, neste ano letivo, na área de língua portuguesa, no 2º ou 3º ano?
  - a. Em relação à leitura
  - b. Em relação à produção de textos
  - c. Em relação aos conhecimentos linguísticos (sistema de escrita alfabética, ortografia, gramática, etc.)?
- 2- Como vocês definem o que será ensinado durante o ano letivo? Que materiais consultam para fazer essa definição?
- 3- Que atividades vocês costumam realizar, em sala de aula, nas aulas de língua portuguesa, e como conduzem essas atividades?
  - a. Em relação à leitura
  - b. Em relação à produção de textos
  - c. Em relação aos conhecimentos linguísticos (sistema de escrita alfabética, ortografia, gramática, etc.)?
- 4- O que vocês entendem que os alunos já devem saber quando iniciam o 2º ou 3º ano? E ao final?
  - a. Em relação à leitura
  - b. Em relação à produção de textos
  - c. Em relação aos conhecimentos linguísticos (sistema de escrita alfabética, ortografia, gramática, etc.)?
- 5- Em relação à heterogeneidade, o que vocês fazem quando se deparam com diferença de rendimento entre os alunos, na área de língua portuguesa?
- 6- Caso os alunos ainda não tenham desenvolvido, no ano anterior, os conhecimentos e habilidades que vocês esperam ao iniciarem o ano letivo, o que vocês fazem?
- 7- Vocês consideram que o curso de formação do PNAIC contribuiu para o seu trabalho, na área de alfabetização, no 2º ou 3º ano?