

# REFLEXÕES SOBRE FAZERES EM ALFABETIZAÇÃO

LEILA NASCIMENTO DA SILVA  
ROSELMA DA SILVA MONTEIRO  
SÔNIA VIRGINIA MARTINS PEREIRA  
[Org.]

# REFLEXÕES SOBRE FAZERES EM ALFABETIZAÇÃO

LEILA NASCIMENTO DA SILVA  
ROSELMA DA SILVA MONTEIRO  
SÔNIA VIRGINIA MARTINS PEREIRA  
[Org.]



## Universidade Federal de Pernambuco

Reitor: Alfredo Macedo Gomes

Vice-Reitor: Moacyr Cunha de Araújo Filho

EDITORA ASSOCIADA À



Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias

### Editora UFPE

Diretor: Junot Cornélio Matos

Vice-Diretor: Diogo Cesar Fernandes

Editor: Artur Almeida de Ataíde

### Conselho Editorial (Coned)

Alex Sandro Gomes

Carlos Newton Júnior

Eleta de Carvalho Freire

Margarida de Castro Antunes

Marília de Azambuja Machel

### Editoração

Revisão de texto: Igor Andreas Rodrigues Bandim

Projeto gráfico: Pedro Henrique Santos

## Catálogo na fonte

Bibliotecária Kalina Ligia França da Silva, CRB4-1408

---

R332	Reflexões sobre fazeres em alfabetização [recurso eletrônico] / organizadoras : Leila Nascimento da Silva, Roselma da Silva Monteiro, Sônia Virgínia Martins Pereira. – Recife : Ed. UFPE, 2022. Vários autores. Inclui referências. ISBN 978-65-5962-099-9 (online)  1. Alfabetização. 2. Professores alfabetizadores. 3. Prática de ensino. 4. Letramento. 5. Educação infantil. I. Silva, Leila Nascimento da (Org.). II. Monteiro, Roselma da Silva (Org.). III. Pereira, Sônia Virgínia Martins (Org.).	
372.412	CDD (23.ED.)	UFPE (BC2022-037)

---

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



# SUMÁRIO

## 6 Apresentação

Leila Nascimento da Silva  
Roselma da Silva Monteiro  
Sônia Virginia Martins Pereira

---

### PARTE I

#### CONSTRUTOS TEÓRICOS DA ALFABETIZAÇÃO

## 12 1. Alfabetizar letrando em busca de uma identidade: o trabalho com o texto literário e com a tertúlia dialógica

Maria Silvia Cintra Martins

---

### PARTE II

#### SOCIALIZAÇÃO DE RESULTADOS DE PESQUISA NA ÁREA

## 34 2. “Modos de fazer” de professoras alfabetizadoras ante as prescrições do Programa Alfa e Beto

Alexsandro da Silva  
Nayanne Nayara Torres da Silva

**65** 3. Alfabetização de crianças e uso de obras complementares: recursos didáticos em discussão

Edenice Cavalcanti Soares  
Erika Souza Vieira  
Telma Ferraz Leal

**98** 4. Jogos ortográficos como recursos pedagógicos para promover a aprendizagem das regularidades diretas

Tarciana Pereira da Silva Almeida  
Artur Gomes de Moraes

---

**PARTE III**

**REFLEXÕES SOBRE O FAZER PEDAGÓGICO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS**

**116** 5. Os recursos didáticos a serviço da tarefa de alfabetizar

Suely Maria de Souza  
Jaciane Alves de Araújo  
Leila Nascimento da Silva

**146** 6. Escolhas prévias e intencionalidades pedagógicas na alfabetização

Adriétt de Luna Silvino Marinho  
Sônia Virginia Martins Pereira

**169** 7. O letramento literário através de projeto temático envolvendo o gênero textual poema

Alcione Medeiros de Souza  
Roselma da Silva Monteiro

---

**193** Autores(as)

# APRESENTAÇÃO

Reconhecemos que a escola hoje tem ao menos dois grandes desafios na área de linguagem: 1) garantir que, até os oito anos, todas as crianças tenham se apropriado do sistema de escrita alfabética e 2) inserir todos os alunos na cultura escrita, ajudando-os a se tornarem leitores e escritores que participem ativamente das práticas sociais. A realidade de nossas redes de ensino, no entanto, tem evidenciado o quão grandes são esses desafios. As avaliações nacionais e internacionais, a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), respectivamente, nos mostram que ainda há um número grande de alunos que não consegue consolidar o processo de alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Diante desse panorama nacional, torna-se necessário investirmos em publicações que discutam sobre a atuação docente no campo da alfabetização, seja na dimensão da apropriação do sistema de escrita alfabética, seja na dimensão do letramento, subsidiando esse trabalho.

Em 2014, no Centro de Convenções de Pernambuco, localizado na cidade de Olinda, o Centro de Estudos em Educação e Linguagem (Ceel/UFPE) promoveu o VI Seminário de Estudos em Educação e Linguagem (VI Seel). O evento teve como objetivo discutir pesquisas/

temáticas na área de educação e linguagem, assim como compartilhar as experiências dos professores que haviam participado dos cursos de formação continuada sob a responsabilidade do Ceel/UFPE. Entre as pesquisas/temáticas apresentadas no evento, algumas que trataram do processo de alfabetização fazem parte desta obra.

Os artigos presentes nesta coletânea, além de buscarem fomentar discussões teóricas sobre o tema, têm o intuito de apresentar reflexões realizadas por professores acerca do seu fazer pedagógico enquanto alfabetizadores e de discutir resultados de pesquisas que abordam o uso de recursos didáticos nas salas de aula no ciclo de alfabetização e suas possíveis contribuições para as aprendizagens dos alunos.

No primeiro capítulo, Maria Silvia Cintra Martins discute e analisa dados que enfocam a construção da identidade letrada associada ao trabalho com o texto literário em sala de aula. São destacadas questões concernentes à forma como se inter-relacionam linguagem e identidade, que, embora intimamente ligadas aos processos de alfabetização e de letramento em que se inserem as crianças na fase inicial de escolaridade, segundo o ponto de vista da autora, nem sempre são mencionadas com a ênfase necessária. Vertentes teóricas da Linguística Aplicada, em seu viés interdisciplinar, fundamentam o texto, em constante diálogo com os Estudos do Letramento, com a Psicolinguística e com a Psicologia da Educação. Subsidiando a discussão teórica, são descritas situações de sala de aula nas quais a autora e outros pesquisadores desenvolveram seus projetos de pesquisa, que possuíam em comum a ênfase no trabalho com o texto literário.

No segundo capítulo, Alexsandro da Silva e Nayanne Nayara Torres da Silva, analisaram as práticas de ensino de leitura e escrita de professoras alfabetizadoras participantes de um programa que utiliza o método fônico. Participaram da pesquisa quatro professoras do 1º ano do Ensino Fundamental de uma rede municipal de ensino do estado de Pernambuco. Os dados evidenciaram que as professoras, mesmo estando submetidas à orientação de seguir o

referido programa à risca, construíam suas maneiras de alfabetizar pautando-se não apenas nas orientações e materiais do programa, mas, também, em outros materiais e experiências que constituíam o seu repertório de saberes.

No terceiro capítulo, Edenice Cavalcanti Soares, Erika Souza Vieira e Telma Ferraz Leal discutem o uso de recursos didáticos no processo de alfabetização. No artigo, as autoras investigam como uma professora, do 1º ano do Ensino Fundamental, da rede municipal de ensino de Camaragibe/PE, utiliza os acervos do Programa “Obras Complementares” (PNLD) no ensino do sistema de escrita alfabética. Foi possível perceber que tais obras foram importantes recursos para a efetivação da concepção de alfabetizar letrando adotada pela docente, pois permitiram aos alunos o acesso ao mundo da escrita ao mesmo tempo que desfrutaram de momentos prazerosos de leitura e de aprendizagem dos conteúdos curriculares das diferentes áreas de conhecimento.

O quarto capítulo, de autoria de Tarciana Pereira da Silva Almeida e Artur Gomes de Moraes, tem como objetivo apresentar o jogo ortográfico como recurso didático potencializador da aprendizagem da ortografia pelas crianças, cabendo ao professor, conforme defendem os autores, com a mediação necessária, definir sua intenção educativa com esse recurso, ao planejar situações didáticas para que as aprendizagens ocorram. Assim, os autores descrevem a organização da norma ortográfica da língua portuguesa, refletem sobre alguns princípios que orientam a prática docente e discorrem sobre como o jogo pode ser um recurso favorecedor das aprendizagens, apresentando evidências empíricas de seu uso na aprendizagem das regularidades diretas. O estudo resultou de uma pesquisa com o uso de jogos ortográficos que exploraram as regularidades diretas da norma ortográfica com alunos de 3º e 4º anos de uma escola municipal do Recife, onde foram adotados os cuidados de uma pesquisa experimental. Foi constatada uma grande diferença entre os desempenhos inicial e final dos alunos e, além disso, os resultados evidenciaram

que todos os alunos conseguiram avançar em seus conhecimentos ortográficos referentes às regularidades diretas.

No quinto capítulo, Suely Maria de Souza, Jaciane Alves de Araújo e Leila Nascimento da Silva visam discutir sobre os diversos recursos didáticos que podem contribuir no trabalho de alfabetizar e apresentam experiências de ensino que fazem uso de alguns desses recursos de forma proveitosa, adotando a perspectiva do alfabetizar letrando. O primeiro relato de experiência compartilhado no texto foi vivenciado pela professora Suely. A docente fez uso de obras literárias e jogos didáticos com a intenção de ajudar os alunos envolvidos a avançarem na apropriação do sistema de escrita alfabética e a desenvolverem suas capacidades como leitores e produtores de textos. No outro relato, a professora Jaciane também fez uso de jogos didáticos para ajudar seus alunos no processo de alfabetização, podendo contar com o apoio de outra professora, no ano seguinte, para continuar o trabalho iniciado por ela.

No sexto capítulo, Sônia Virginia Martins Pereira e Adriett de Luna Silvino Marinho apresentam reflexões acerca dos modos de organização dos fazeres pedagógicos comuns entre professores alfabetizadores, a partir dos objetos e objetivos de ensino que eles elegem para a aprendizagem dos estudantes. Nesse enquadre amplo de organização do trabalho pedagógico, o destaque no texto é a sequência didática, procedimento metodológico que se presta a atender a diferentes intenções pedagógicas, o que exige do professor alfabetizador planejamento prévio de suas ações didáticas no cotidiano escolar. Como objeto de estudo, é apresentado o relato da professora Adriett, a partir do qual são feitas reflexões sobre o desenvolvimento de uma sequência didática, a fim de que sejam evidenciadas as contribuições da metodologia adotada e de outras proposições metodológicas pessoais para a efetivação do trabalho docente no ciclo de alfabetização.

No sétimo capítulo, Alcione Medeiros de Souza e Roselma da Silva Monteiro discutem como o texto literário é capaz de potencializar práticas de leitura em sala de aula. O gênero textual “poema” é

objeto de estudo em um projeto temático, relatado pela professora Alcione, que corrobora o processo de letramento literário de alunos de uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental. O texto traz reflexões sobre desafios e possibilidades para a literatura na sala de aula, evidenciando os modos de ler e de escrever, a intertextualidade e a interdisciplinaridade. No texto, as autoras enfocam, ainda, o conceito de letramento, que também vem sendo aplicado à literatura e abrem uma discussão sobre formação do leitor considerando as políticas públicas de fomento à leitura na escola.

Com as diferentes perspectivas a partir das quais os processos de alfabetização foram trabalhados nos capítulos, esperamos que a obra cumpra seu propósito de ampliar o debate sobre o tema e que contribua com a formação continuada do professor alfabetizador.

As organizadoras

# Parte I

## CONSTRUTOS TEÓRICOS DA ALFABETIZAÇÃO



# 1

## ALFABETIZAR LETRANDO EM BUSCA DE UMA IDENTIDADE: O TRABALHO COM O TEXTO LITERÁRIO E COM A TERTÚLIA DIALÓGICA<sup>1</sup>

**Maria Silvia Cintra Martins**

Neste trabalho, trarei para a discussão e análise questões concernentes à forma como se inter-relacionam linguagem e identidade que, embora tenham a ver com os processos de alfabetização e de letramento em que se inserem as crianças na fase inicial de escolaridade, nem sempre são mencionadas com a ênfase de que necessitam. Serão exploradas vertentes teóricas da Linguística Aplicada, em seu viés interdisciplinar, em que dialogamos com os Estudos do Letramento, com a Psicolinguística e com a Psicologia da Educação.

Completando a discussão teórica, explorarei algumas situações de sala de aula, nas quais estive presente ou nas quais pesquisadores pertencentes ao Grupo de Pesquisa LEETRA (CNPq), que lidero, desenvolveram projetos de pesquisa. Em ambos os casos estive presente o trabalho com o texto literário em sala de aula.

### Reflexões iniciais

É fato que, quando visitei várias pré-escolas, já há uns bons dez anos, chamaram-me a atenção alguns exercícios que se propunham às crianças dos quatro aos seis anos: uma dessas atividades envolvia

---

<sup>1</sup> Uma versão inicial deste trabalho está publicada em Martins (2014), como parte da coletânea *Linguagens em diálogo*, disponível no site [www.leetra.ufscar.br](http://www.leetra.ufscar.br).

o desenho do corpo humano e havia professores que utilizavam o papel cenário para desenhar no chão o corpo de uma criança e pedir que cada uma se deitasse ali, para o reconhecimento do próprio corpo. Os nomes próprios e o reconhecimento do próprio nome também eram trabalhados. Nessa época, eu atuava como Coordenadora Pedagógica junto a uma secretaria municipal de Educação no estado de São Paulo, e as crianças de seis anos de idade ainda não faziam parte do Ensino Fundamental de nove anos de duração, como agora.

De minha parte, que visitava, pela primeira vez, as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI's), quase tudo era novidade, atividades até então inéditas para o olhar de alguém formada no Curso de Letras e habituada a pensar sobre o trabalho com a linguagem de jovens de onze anos ou mais. Na mesma época, visitei, também, algumas salas do Movimento de Alfabetização de Adultos (Mova) e pude encontrar, também ali, certa ênfase nos nomes próprios -, nesse caso, dentro da associação, com fotos, locais de nascimento e profissões.

Foi por essa época que tive contato com o livro encantador de Antônio Leal (1996), *Fala Maria Favela*, em que o autor, à sua maneira, relata a forma como atribuiu ênfase aos nomes próprios no trabalho com crianças de uma sala de educação especial, advindas de famílias moradoras da favela da Rocinha, no Rio de Janeiro, e que, no contato inicial com o professor, desconheciam, para o espanto do mesmo, seus próprios nomes.

Estas não eram, de fato, questões tratadas em outros graus de escolaridade. Por algum motivo - não explicitado nos materiais didáticos e nem sempre conhecido dos próprios educadores -, entendia-se que o acesso à escrita estava relacionado à identidade: quem sou eu? Parece que a resposta a essa pergunta envolvia uma chave para a entrada no mundo da escrita.

No caso das crianças pequenas, é bem possível que essa associação entre o corpo e a escrita tenha surgido através dos elos que também apontavam para a coordenação motora e o reconhecimento da lateralidade como habilidades prévias necessárias ao ingresso

no mundo da escrita; no caso dos adultos, creio que o que estava em jogo era a compreensão da necessidade da recuperação da autoestima, já que muitos depoimentos dos adultos que frequentavam esses cursos apontavam para sua baixa autoestima e para uma possível dificuldade de acesso ao artefato cultural da escrita (KLEIMAN; SIGNORINI, 2000).

### Alguns aportes teóricos

Novos estudos na área de pesquisa da Educação, da Linguística e da Psicolinguística trouxeram-nos reflexões posteriores, que, se não negam esses elementos implícitos e pouco compreendidos, proporcionam, de toda forma, subsídios teóricos para melhor compreendê-los, e estimulam que se dedique uma maior atenção a eles, mais detalhada e precisa.

Ocorre que, se, de um lado, do ponto de vista das práticas efetivas em sala de aula, há tais pressupostos – que carecem, aparentemente, de uma fundamentação teórica mais sólida, capaz de favorecer a compreensão sobre quais seriam, afinal, as relações entre linguagem e identidade –, de outro, de um ponto de vista mais teórico, alude-se a essa interligação, apontando-se, hoje, por exemplo, para a forma como existe o contínuo sintático-semântico-pragmático em que as questões da identidade, do *éthos*, são vistas como igualmente determinantes nas construções dos enunciados: eu me pronuncio na minha linguagem. Mas como transpor esse pressuposto teórico cujo enfoque principal é a linguagem adulta para pensar na aquisição da linguagem e, particularmente, a aquisição da escrita de crianças pequenas?

No que concerne à aquisição da linguagem oral por crianças pequenas, a linguista Cláudia de Lemos (2002) nos forneceu contribuições preciosas para pensarmos na forma como a criança começa por repetir a fala dos adultos e, paulatinamente, por meio de acertos e erros, vai construindo sua linguagem pessoal – que, por sua vez, já não será pura repetição da fala adulta. Há aí algo que tem a ver com

a constituição, ou seja, com a formação de uma personalidade intimamente relacionada com a aquisição da língua falada.

Em relação à escrita, conforme já ponderei em outros textos (MARTINS, 2003, 2008) da época de minhas visitas às EMEIS, onde acompanhava com atenção as teatralizações e brincadeiras de faz de conta das crianças pequenas, é só quando desvencilhamos um pouco a linguagem escrita da falada conseguimos nos dar conta melhor do que a escrita representa. Que a escrita representa ou pode representar a fala, já o ouvimos bastante; a ponto de, crédulos, considerarmos, muitas vezes, que a isso se resume o seu papel – quando, na realidade, esse é apenas um lado “menor” da escrita, aquele no qual ela ainda não *representa*, no sentido da representação em papel. Trata-se de um lado no qual a escrita apenas *reapresenta* algo, ou seja, reverbera, ecoa, o que outra pessoa expressou. Essa é, de fato, apenas uma das dimensões da escrita, a do ditado, da “cópia da lousa” ou, mesmo, da cópia de uma receita. De qualquer modo, essa não deixa de ser uma de suas facetas, dimensões ou possibilidades.

Quando dizemos, no entanto, que vamos “alfabetizar letrando” em busca de uma identidade, desejamos aludir a algo bem maior. Nesse caso, o desenho do corpo e o reconhecimento dos nomes próprios podem ser recursos adicionais em vista de algo muito mais complexo. Sem dúvida está em jogo algo que tem a ver com a autoestima, mas também nesse caso precisamos estar atentos para que não nos contentemos em oferecer subterfúgios, paliativos, elementos que nos dão a impressão de resolver a questão, mas que continuam deixando-a em aberto.

Entendo que seja interessante, nesse caso, revermos os passos apontados por de Lemos (2002) na aquisição da linguagem infantil, para tentarmos avançar uma compreensão sobre a linguagem escrita. Creio que estaremos seguindo um percurso um tanto diferente daquele das hipóteses postuladas por Ferreiro e Teberosky (1985), que não chegam a ser propriamente negadas. De toda forma, estaremos indo em outra direção, ou tentando entender outra de

suas dimensões. De acordo com de Lemos (2002), três fases se sucedem no processo de aquisição da linguagem oral pelas crianças: o espelhamento (com o predomínio de certa repetição), o deslize (que ela denomina “metonímico”, por significar a identificação de uma norma, porém, fora de seu lugar, como no caso da locução infantil “eu fazi”, que já demonstra, de toda forma, algum domínio das construções vocabulares do mundo adulto) e a constituição metafórica, em que a criança não repete simplesmente a fala adulta, mas busca, em meio de hesitações e comparações, outra forma de representação.

O professor Claudemir Belintane (2013), por outro lado, fazendo menção ao estudo pioneiro de Cláudia de Lemos (2002), traz à tona a importância do trabalho com textos orais para subsidiar o acesso à escrita, com ênfase para os textos poéticos. O autor nos lembra que a criança brinca espontaneamente com versos que habitam sua memória, como “Alecrim, alecrim, dourado / que nasceu no campo / sem ser semeado...”, trazendo-lhes respostas criativas e inesperadas em sua vivência cotidiana. Belintane (2013) traça a relação entre duas dimensões fundamentais de toda linguagem: a comunicativa (por assim dizer, “séria”) e a poética (ou lúdica). Neste caso, o autor propõe, de forma ousada, um tipo de trabalho em sala de aula em que ao texto poético é atribuído o caráter da subversão da linguagem, com a ênfase no lúdico, na galhofa, no desejo, na transgressão, e não em certas práticas ritualizadas centradas na demanda exigente do outro.

A essa altura de nossa discussão, não podemos nos esquecer da pesquisa desenvolvida, já há trinta anos, em classe de crianças de quarto ano (antiga terceira série) pela professora e pesquisadora Eglê Franchi (1984). O próprio título de seu livro é inspirador – *E as crianças eram difíceis...* –, pois nos traz bem próximos da realidade cotidiana de grande parte dos professores, no trabalho com crianças que são ou que parecem ser “difíceis”, seja no comportamento, seja na dificuldade de aprendizagem, ou mesmo nos dois.

As crianças “difíceis” da professora Eglê manifestavam sérias dificuldades na escrita de textos na norma culta ou padrão, daí a professora resolveu promover pequenas encenações teatrais para que, ao atuar no palco, as próprias crianças fossem se conscientizando das diferenças dialetais, das diferenças de registro, e com isso se tornassem mais proficientes na produção de textos escritos. Neste caso, então, a professora se serviu das práticas orais para promover o aprimoramento na escrita, convencida de que seria necessário que as crianças observassem como cada pessoa se manifesta de forma diferente, de acordo com sua atuação profissional. O relato de Eglê é interessante para nos mostrar que podemos fazer uso de dramatizações com finalidade pedagógica, e não apenas com vistas à realização de festividades escolares.

No caso da escrita, habituamo-nos a pensar na construção das hipóteses consecutivas, icônica, silábica e alfabética, que falam de questões pertinentes à escrita, mas não dentro dessa dimensão identitária e transgressora. É possível, na verdade, pensar que há um percurso inicial transgressor, já que a criança primeiro tergiversa, ou seja, propõe uma leitura sua, uma representação do que entende ser a escrita, e vai aos poucos se alinhando ao padrão escolar da escrita. Neste caso, sem dúvida, a contribuição de Ferreiro (1985) foi enorme, ao afirmar as tentativas infantis como hipóteses, e não como erros. Vale notar, no entanto, que se compararmos as duas propostas, a de Ferreiro e Teberosky (1985) para pensar a escrita, e aquela de Lemos e Belintane (2013), para pensar a fala, chama a atenção o fato de que, ao chegar à assim chamada hipótese alfabética, é como se a criança tivesse chegado também, naquele momento, ao espelhamento da escrita, e não ainda à escrita propriamente dita, em toda a sua potencialidade.

Será que falhamos em algum ponto? Não estamos, seja como for, aparentemente nos contentando com a criança copista? Notemos, ainda, que de Lemos postula a existência de retomadas contínuas, do espelhamento para a afirmação de uma identidade linguística,

ou seja, as fases não são superadas de uma vez por todas: os deslizamentos continuam a aparecer dentro de um movimento de vaivém do processo metonímico (com deslizamentos) para o processo metafórico (com construções mais identitariamente marcadas).

Creio que o professor alfabetizador de fato vivencia isso em sua sala de aula e no convívio com suas crianças: como que “de repente”, a criança mostra domínio da escrita alfabética; e como que “de repente” parece regredir a um estágio anterior. Acredito que é na ponderação sobre esses processos móveis, fluidos, que podemos começar a visualizar indícios de que uma identidade linguística (ou languageira) está em construção, dentro de um movimento pendular de idas e vindas e dentro, na verdade, de um movimento conflituoso de construção de uma linguagem própria no embate com a linguagem do outro. Todo professor alfabetizador – que também é um pesquisador por natureza – já deve ter notado como, às vezes, a linguagem infantil – seja ela escrita ou falada – é até mais interessante e criativa em seus aparentes erros do que em seus acertos...

Podemos sentir receio ao tocar nesse assunto, pois pode parecer que estaríamos querendo achar mais bonito falar e escrever “errado”, do que falar “certo”... Sem dúvida, como educadores, e como formadores de pequenos cidadãos, temos a enorme responsabilidade de colaborarmos com eles para que se insiram cada vez mais e melhor no mundo da escrita, por assim dizer, “bem comportada”, que, afinal, é o mundo da escrita no qual eles serão bem ou mal aceitos dentro da nossa sociedade.

Entretanto – e para finalizar estas considerações em torno da construção identitária que se dá em conjunto com o processo de apropriação da escrita –, lembremos também o quanto é importante valorizarmos e observarmos com cuidado as diferentes investidas das crianças no mundo da linguagem – oral e escrita –, investidas que apontam para sua forma criativa de lidar com a linguagem e com sua própria individualidade. Parece-me, de toda forma, que se não permitirmos que a criança brinque com a linguagem, em suas diferentes modalidades, de forma criativa, correremos o risco

de tolher sua individualidade e a real possibilidade de seu acesso a esse novo mundo – que pode ser maravilhoso – da escrita; e que, se a linguagem tem esse componente mais sóbrio ou sério, a criança necessita, também, desse outro componente, lúdico, “brincalhão” e transgressor, também fundamental para a formação da verdadeira cidadania.

Quanto aos projetos de letramento, aos quais farei menção em seguida, nossa principal referência vem da forma como foram definidos por Ângela Kleiman (2000): um conjunto de atividades genuínas e significativas cuja realização envolve a utilização da escrita, com objetivos que não se centram na sua aprendizagem de forma direta, mas que preveem, em vez disso, a circulação ampla de textos – para além daqueles que normalmente são explorados em sala de aula. Segundo a autora, os projetos de letramento devem estar voltados para questões sociais mais abrangentes, em que a escrita se insere e passa a ser aprendida ou apropriada com a participação efetiva da comunidade escolar.

Entendo ser interessante, ainda, associar o processo de ensino e aprendizagem que se prevê através do trabalho com os projetos de letramento às questões levantadas pelos estudiosos da Escola de Vygotsky, no que diz respeito à exploração da Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), ou proximal. Assim, se é fato que o projeto de letramento bem conduzido constitui um recurso interessante para a superação dos artificialismos muitas vezes presentes no ambiente escolar, propiciando que a linguagem possa ser tratada e vivenciada de forma autêntica e genuína, também é fato que, através dele, o protagonismo e a autonomia infantis podem ser estimulados, já que a criança é chamada a agir de forma participativa.

Vale ainda lembrar, no entanto, que a ZDP é aquela que se torna possível graças ao compartilhamento dos saberes das crianças entre seus pares (naquele sentido de que, com assistência, toda criança pode realizar mais do que sozinha), exatamente porque, nesse contexto, o trabalho intelectual (relativamente mais abstrato e cerebral)

se deixa envolver pelo trabalho emotivo, banhado de concretude, de emoções e de sensibilidade.

Passa a haver uma integração entre significado e sentido, entendendo-se, aqui, o significado como relativamente mais abstrato e formal, e o sentido como dotado de maior concretude, de tal forma que, ao se mobilizar a ZDP (algo que pode se dar em circunstâncias dinâmicas de ensino e aprendizagem, próprias do trabalho com projetos), tem-se a transformação de significado em sentido. Ou, fazendo uso de palavras do senso comum: a aprendizagem escolar passa a fazer sentido para a criança!

Farei referência, a seguir, a algumas visitas realizadas por mim em classes de crianças de seis anos; e, a seguir, aos dados coletados por Araújo (2012) em projeto de pesquisa de Mestrado que se desenvolveu no Grupo de Pesquisa LEETRA, sob minha orientação.

### O Projeto de Letramento e a construção da autonomia e do protagonismo infantil: relato de visita a sala de aula de primeiro ano<sup>2</sup>

O relato a seguir diz respeito a pesquisa de viés colaborativo e participativo realizada numa sala de aula de primeiro ano em bairro popular de município de porte médio do interior paulista. A pesquisa foi realizada no período matutino em classe constituída de 40 crianças, sendo 27 meninas e 13 meninos. A avaliação diagnóstica de início de ano apontava para uma proporção de 33% de crianças em fase de escrita pré-silábica, não sendo este, no entanto, o foco deste trabalho apresentar as formas de avaliação ou gráficos que comprovem a evolução que se deu no decorrer do semestre letivo. Nosso objetivo, no momento, é apenas apontar para a importância da presença de atividades lúdicas com a linguagem e para a forma como elas propiciam o envolvimento das crianças e mobilizam o protagonismo infantil. É fato, de toda forma, a postulação

---

2 Um relato mais detalhado a respeito deste item encontra-se em Martins (2012).

implícita de que, através do envolvimento emotivo, abre-se a possibilidade para a apreensão cognitiva, dentro do pressuposto, apontado acima, da interligação entre significado e sentido, ou seja, entre envolvimento intelectual e envolvimento emotivo.

As visitas à sala de aula se deram no primeiro semestre do ano de 2011, quando a professora Natália (nome fictício) vinha desenvolvendo um projeto de letramento de longa duração, que envolvia toda a comunidade escolar, ou seja, as classes do primeiro a nono ano. A proposta do projeto escolar vinha da secretaria da educação local, porém a forma de seu desenvolvimento nesta sala de aula de primeiro ano deu-se sob minha supervisão, na medida em que entramos em acordo a respeito da utilização do gênero literário de forma lúdica e livre, a fim de que as crianças pudessem a ele se integrar com protagonismo e autonomia. Apresentarei a seguir alguns recortes das atividades que foram desenvolvidas nessa sala.

No dia de uma de minhas visitas, foi feita a leitura deleite de um trecho de poema da poetisa brasileira Cecília Meireles (presente na coletânea *Ou isto, ou aquilo*), o qual desencadeou uma série de práticas orais de linguagem que, hoje, pelo viés dos gêneros do discurso, passamos a distinguir, no lugar da denominação genérica *oralidade*, em diversas modalidades: *conversa, debate, entrevista, conversa pessoal* etc. – cada uma com características próprias, que as crianças vão apreendendo de forma relativamente tácita, ou seja, sem a necessidade de excessiva sistematização.

É digno de nota, de resto, o fato de que o projeto de letramento propicia – além daqueles aspectos que destaquei antes – uma situação interessante de trabalho com a linguagem de forma livre e relativamente espontânea, ou seja, mais próxima de sua realização na vida cotidiana. Também merece destaque o fato de que, nesse caso, não se trata de prever determinada sequência didática, mesmo porque, em tal contexto, uma tal predeterminação viria a entrar a dinamicidade que lhe é característica. Os gêneros vão surgindo de acordo com a demanda do projeto, em seu caráter emergente.

Nada impede que se preveja, paralelamente, a ênfase para a sistematização deste ou daquele gênero do discurso a cada período: por um lado, temos o andamento emergente e espontâneo do projeto; por outro, algumas atividades de sistematização, desde que não haja um remontar de ambos, com o prejuízo do aspecto dinâmico, emergente, emotivo, do projeto. É, aliás, nesse sentido que também o erro pode ter seu lugar, sem que as correções sejam excessivamente enfatizadas. O trecho em pauta, naquele momento, foi este, que a professora releu algumas vezes:

---

Chama o Alexandre!  
Chama!  
Olha a chuva que chega!  
É a enchente.  
Olha o chão que foge com a chuva...  
Olha a chuva que encharca a gente,  
Põe a chave na fechadura.  
Fecha a porta por causa da chuva,  
Olha a rua como se enche!

---

Pode acontecer de o professor que acompanha esta minha discussão logo imaginar o quanto este trecho do poema de Cecília Meireles pode ser propício para o estudo dos dígrafos. Sem dúvida, essa é uma das dimensões que pode ser didaticamente explorada. Esse não foi, porém, o nosso ponto de partida, nem o foco de nosso exercício pedagógico – não a princípio, ao menos, já que a ênfase inicial recaía no aspecto lúdico e emotivo da linguagem e na vivência do texto literário, de forma dialógica e imersiva. Como eram poucos versos, as crianças logo memorizaram parte do poema, e foram, de forma brincalhona, acrescentando e modificando algumas partes, até chegarem a um resultado semelhante a este, que a professora, na condição de escriba, transcreveu na lousa:

---

Vamos chamar toda a turma:  
o Beto, a Ana, o Felipe, todo mundo...  
Tá chegando a choverada e junto com ela a enchente!  
Olha o chão que foge com a chuva...  
Olha a chuva que ensopa toda a roupa da gente,  
Vamos levantar os móveis  
Pôr as galinhas em cima da cama  
E também o gato e o meu cachorrinho  
Nem adianta fechar a porta  
A água entra bem de mansinho...

---

Muitas vezes as crianças “caíam na risada” no meio da declamação, e acontecia também de uma delas interferir, chamando atenção, pedindo para a levarem a sério, entendendo, implicitamente, que o gênero discursivo *declamação* exige uma postura mais séria ou sóbria. Aprendiam, assim, que o trabalho era coletivo, que todos mandavam um pouco, eram todos autores daquela obra. A professora Natália, de toda forma, perguntou para as crianças por que o poema estava escrito daquele jeito: “Olha o chão que foge com a chuva...”. Houve inicialmente certa desorganização e descontrole, já que muitos queriam falar ao mesmo tempo, até que uma das crianças relatou que, certo dia, quando estava na rua com a mãe, começou a chover muito, então até lhe parecia que o chão da calçada andava junto com a enchente. Nesse momento, muitos se manifestaram novamente de forma desorganizada, cada um com um *relato* (eis aqui outro gênero do discurso da modalidade oral). Também lembraram de uma *notícia* (outro gênero ainda, neste caso também de modalidade oral, embora relativamente mais formal) que tinha aparecido na televisão, de uma enchente no Rio de Janeiro. Uma mulher foi entrevistada e disse que tinha posto as galinhas em cima da cama, fato que pareceu a todos muito engraçado, tanto que resolveram inserir um verso sobre as galinhas no seu poema. Também aconteceu de eles não gostarem da palavra “encharca”, dizendo que

em suas casas se falava “ensopa”. Foi assim que o texto foi sendo transformado, aproveitando algo do poema original.

Houve também o dia do *faz-de-conta* (que difere da teatralização, por se dar de forma mais livre e espontânea, prevendo-se modificações a cada encenação). Nesse dia a professora voltou a ler o mesmo poema e pediu para as crianças inventarem mais falas, inserindo mais personagens. Elas foram então inventando mais conversas, misturando alguns elementos do poema com outros da sua experiência. Como não era uma peça de teatro, não havia um enredo já fixo e pronto, então a cada dia as crianças inventavam uma história um pouco diferente. Foi-lhes explicado que não havia necessidade de um narrador: seria importante, em vez disso, preparar o cenário, sendo que aquilo que normalmente se coloca para o narrador falar apareceria na fala dos personagens. A própria professora participou em parte das encenações, de forma que todos entendessem do que se tratava e se convencessem de que, de fato, o narrador era desnecessário – crença que lhes viera, de certo, de experiências escolares prévias. Com as próprias cadeiras e carteiras as crianças prepararam um ambiente que simulava a casa com sua porta. Reproduzo, aqui, parte da encenação:<sup>3</sup>

- 
- Nossa, olha que chuvarada!
  - Bem que minha mãe falou que viu na televisão que ia chover.
  - Vou logo levantar as galinhas, vou tirar elas do quintal antes da enchente.
  - E cadê meu guarda-chuva? Xi, acho que a chuva levou embora... Vamos, corre, vai logo pegar!
  - Eu não, você não sabe que a correnteza carrega até as pessoas...
  - Olha o chão que foge com a chuva!
  - Olha a chuva que ensopa a gente!
  - Vai, Aninha, agora você entra e telefona para os bombeiros, para eles virem salvar meu cachorrinho...
  - O avô do Carlinhos é índio xavante, ele sabe fazer canoa, nem precisa do bombeiro!
- 

3 A pesquisa envolveu a gravação dos dados gerados. Nesse caso, transcrevo uma das encenações, esclarecendo que houve diferentes versões da mesma. A transcrição envolveu normatização ortográfica.

A inserção do índio xavante era resultado da visita dos alunos do nono ano, na semana anterior, já que nessa outra classe vinha se desenvolvendo um subprojeto relacionado a questões de cultura afro-indígena. No jornal mural vinham sendo afixados desenhos em torno dessa temática. Pude saber, através da professora, que as crianças haviam ficado fascinadas ao saber que um aluno do nono ano era neto de indígena, fato que a levou a propor uma pesquisa: todos iriam perguntar sobre esse assunto a seus pais, tios, avós, a fim de investigar se havia ou não indígena em sua família.<sup>4</sup>

Como se pode perceber, não costumamos dizer, neste caso, que as crianças praticavam o gênero da entrevista, mas, na verdade, já se aproximava disso, apenas dentro de um formato mais elementar, mesmo porque, quando se trata de crianças de sexto ano, que já dominam a escrita de forma relativamente competente e autônoma, podem fazer um roteiro e levá-lo; em se tratando das crianças de seis anos, elas vão fazer isso de forma mais aleatória, o que gerará uma diversidade maior de respostas em função da falta do controle mnemônico que a escrita pode garantir.

### O trabalho com a tertúlia dialógica

Araújo (2012) focalizou a forma como a *tertúlia dialógica* é levada para a sala de aula de primeiro ano como parte das práticas de ensino e aprendizagem vigentes em escolas de um município de região central do estado de São Paulo. Trata-se de iniciativa condizente com o projeto Comunidades de Aprendizagem, vigente há mais de dez anos nesse município, com bastante adesão por parte dos professores. Na perspectiva do pesquisador, no entanto, o trabalho com gêneros orais deveria ser desenvolvido de forma diferente daquela sugerida por Schneuwly e Dolz (2004), que, quando

---

4 Embora a pesquisa de campo tenha se dado na sala de um primeiro ano, tive a oportunidade de dialogar com os professores de nono ano, falando-lhes da importância da inserção da temática afro-indígena no currículo escolar, em cumprimento à Lei 11.645/2008.

transposta para a sala de aula, quando sujeita a certas normatizações burocráticas e institucionais, recebe (mesmo na contramão das intenções teóricas) algum grau de sistematização, de modo a torná-lo objeto de ensino no contexto escolar.

Mello (2003) define a *tertúlia literária* como uma atividade cultural e educativa, cujo ponto de partida é a leitura de clássicos da literatura universal. Inicialmente desenvolvida na Espanha, no contexto de educação de adultos, tinha como objetivo incentivar a leitura de clássicos e desmistificar a crença de que tal tipo de leitura somente poderia ser feita por pessoas consideradas letradas. Baseada no conceito de aprendizagem dialógica, segundo a autora,

[...] (na) tertúlia literária dialógica não se pretende descobrir nem analisar aquilo que o autor ou autora de uma determinada obra quer dizer em seus textos, mas, sim, promover uma reflexão e um diálogo a partir das diferentes e possíveis interpretações que derivam de um mesmo texto. (MELLO, 2003, p. 450).

A professora Lúcia (nome fictício), com base nas demandas que identificou em sua classe, optou pela audição de músicas com o acompanhamento de suas letras antes e depois da audição, na presunção de que, com esta metodologia, estaria mobilizando o acesso das crianças à linguagem escrita. Favoreceu, também, o diálogo (por isso a denominação de *tertúlia dialógica*), no formato da roda de conversa, dentro de um pressuposto implícito da articulação entre as linguagens oral e escrita, ou seja, de que a prática na linguagem oral poderia favorecer o acesso à linguagem escrita.

Nesse caso, tratando-se também de pesquisa de viés colaborativo e participativo, as visitas se deram no ano de 2010, em classe de primeiro ano do período matutino. A definição da classe ocorreu em uma reunião, no mês de abril, após a apresentação do projeto de pesquisa para toda a equipe da escola e sua submissão ao Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A turma era composta de dezesseis alunos, sendo sete meninos e

nove meninas. A partir de agosto, começaram as sessões de tertúlia dialógica. Durante a execução da atividade, as carteiras eram organizadas em semicírculo, sendo que os alunos não deveriam manter nada sobre as carteiras, exceto as cópias das letras de música. Nas sessões iniciais, era feita a leitura dos versos das canções com os alunos e, somente depois, a canção era executada e havia a conversa, com a participação dos alunos. Durante a discussão, a professora Lúcia anotava o que era dito, em uma espécie de ata informal, para, ao final do procedimento, relembrar aos alunos tudo o que havia sido discutido.

Ao todo, foram realizadas sete sessões de tertúlia (à qual o pesquisador atribuiu a denominação de *tertúlia dialógica*, por não se centrar, nesse caso, em textos literários) entre os meses de agosto e novembro, sempre vinte minutos após o retorno do intervalo, com duração média de uma hora. Note-se que a professora, nesse caso, adaptou a proposta da tertúlia literária – originalmente pensada para se aplicar em torno de volumes de literatura – para a audição de músicas e a leitura dirigida de suas letras. As músicas escolhidas por ela, em conjunto com as crianças, foram:

---

Sítio do Pica-Pau Amarelo

A Cuca te pega

Oito anos

Sarará miolo

Depende de nós

Olhos coloridos

Ciranda da bailarina

---

Em depoimento ao pesquisador, de toda forma, a professora atribuiu ênfase maior à sua expectativa com relação ao potencial da atividade para a facilitação da leitura por parte de seus alunos. O pesquisador, por sua vez, pôde detectar nas atividades desenvolvidas outros potenciais, quais sejam: 1) o incentivo às práticas da linguagem oral de forma relativamente mais regrada. Isto significa

que, sem que se insista para que as crianças atinjam um ideal do bem falar próprio das regras da norma culta, o que resultaria em uma busca incessante de se corrigirem suas falas, são-lhes passadas, de toda forma, determinadas regras conversacionais, como aquela de tomada de turno, por exemplo; 2) com a tertúlia, as crianças são incentivadas a aprimorarem suas argumentações, estando atentas ao que os colegas dizem, respeitando os turnos de fala, dentro da organização que se espera para o gênero; 3) assim como no caso do *faz-de-conta infantil*, que em Martins (2008) é destacado como um gênero de transição entre práticas orais e escritas, também a *tertúlia dialógica* – como gênero mais complexo quando comparado com a roda de conversa praticada na Educação Infantil – pode ser explorada nesse sentido, como gênero do discurso a ser praticado intencionalmente nos Anos Iniciais como elo de transição no percurso da oralidade para a escrita (ARAÚJO, 2012).

Entendemos, na verdade, que tocamos aqui em questões que ainda merecem pesquisa ulterior, já que, se do ponto de vista da Linguística Textual podemos nos referir de forma relativamente simples ao contínuo dos gêneros do discurso tal qual postulado por Marcuschi (2001), do ponto de vista dos processos de ensino e aprendizagem, particularmente nesse caso que discutimos aqui, do acesso inicial à linguagem escrita, ainda precisamos desvendar de forma mais adequada como se dão os elos na transição de uma a outra modalidade. Nesse sentido, pressupor que o gênero da tertúlia dialógica pode constituir-se em elo de transição entre práticas orais e escritas implica vê-lo como gênero oral que já comporta maior complexidade e normatização, assim como certo grau de simulação, do que o gênero oral prototípico da conversa pessoal, do qual mais se aproxima a roda de conversa.

É fato, no entanto, que, segundo Araújo (2012), a reconfiguração por que passa o gênero, ao ser desenvolvido em sala de primeiro ano, pareceu trazer limites a seu potencial pedagógico, ao menos na sala observada, uma vez que a pressão por se atingirem os resultados esperados, no que diz respeito à alfabetização, ou seja, ao

progresso nos estágios de domínio da escrita, tendeu a obscurecer a riqueza do trabalho que poderia ser desenvolvido com a tertúlia.

### Considerações finais

É hora de esclarecermos que articulações existem entre nossas reflexões iniciais e os dois relatos que trazemos para análise. Chamei atenção, de início, para as seguintes questões:

1. A inter-relação existente entre apropriação de linguagem e constituição da identidade;
2. A importância de se dar lugar às investidas autônomas da criança em direção à linguagem, seja na modalidade oral, seja na escrita;
3. A relevância dos projetos de letramento para propiciar a dinamicidade do trabalho em sala de aula e, com isso, propiciar a autonomia e o protagonismo infantil;
4. A relevância dos projetos de letramento para que a linguagem seja trabalhada de forma livre e autêntica;
5. A atenção a ser dada à ZDP enquanto espaço para o casamento entre atividades abstrativas e atividades emotivas, o que se traduz no casamento entre significado e sentido.

Em que sentido os relatos que apresentei ilustram essas questões?

Eles as ilustram de forma direta e indireta. O primeiro relato aponta para a forma como se pode dar margem à criatividade infantil em sala de aula, perdendo-se um pouco de tempo para poder ganhá-lo depois, ou melhor, tendo-se a coragem necessária de acreditar que, embora a escola seja eminentemente uma agência de letramento, nela pode e deve haver espaço para as práticas de linguagem nos mais diversos gêneros orais: a declamação, a roda de conversa, a encenação, a entrevista, a notícia televisiva.

O segundo relato alude à importância do trabalho com o gênero oral da tertúlia dialógica, chamando a atenção, no entanto, para

a forma como os vetores burocráticos que atravessam a unidade escolar levam a comprometer toda a fertilidade que esse gênero poderia, em princípio, comportar. Sabemos, de resto, que também o trabalho com projetos é passível dessa burocratização, sempre que venha das instâncias administrativas enquanto normatização do trabalho pedagógico.

Ambos os relatos nos alertam, de toda a forma, para o fato de que, se queremos propiciar o acesso das crianças à linguagem escrita já no primeiro ano de escolaridade, cabe-nos construir pontes da oralidade para a escrita, pontes que permitam às crianças sentir que caminham por conta própria, que esta caminhada é agradável e que as convoca ao exercício da cidadania.

Finalizo lembrando, ainda, da ênfase atribuída por Heath (1983) em *Ways with words* ao papel da simulação no caminho para a apropriação da linguagem escrita – no caso da pesquisa desenvolvida pela pesquisadora americana, ela nos chamou a atenção para o fato de que a simulação enquanto processo abstrativo inerente ao domínio da linguagem escrita poderia ser incentivada pelo contato com textos imaginativos, ficcionais, a serem lidos para as crianças; em nosso caso, os dois relatos mostram o quanto a simulação de papéis sociais pode ser motivada, seja pela declamação de textos literários recriados pelas crianças, seja pelo faz-de-conta e pelo jogo de papéis, seja pela participação na tertúlia dialógica. Em todos esses casos, a criança é convocada a participar de práticas orais que lhes exigem fazer-se de alguém com quem não estão acostumadas em sua vivência do dia a dia, na medida em que certas regras de jogo tácitas ou implícitas necessitarão ser respeitadas.

Quem sabe não é na simulação de papéis sociais que está a chave para a apropriação competente e autônoma da linguagem escrita, não em sua dimensão espelhada ou repetitiva, mas em sua dimensão criativa e libertadora. Entendendo-se, é claro, que, ao representar papéis na participação na pequena encenação que reproduzimos aqui ou na tertúlia dialógica, a criança é chamada a atuar como protagonista, e não como auxiliar ou coadjuvante, dentro de um palco sócio-histórico impregnado de transformações sociais.

## Referências

ARAÚJO, Jefferson Santos de. *Oralidade e Letramento no primeiro ano do Ensino Fundamental: o gênero discursivo tertúlia em sala de aula*. 2014, 104 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, São Carlos, 2014.

BELINTANE, Claudemir. *Oralidade e alfabetização: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento*. São Paulo: Cortez, 2013.

DE LEMOS, Cláudia T. G. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 42, p. 41-69, 2002. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637140/4862>. Acesso em: 31 jan. 2014.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FRANCHI, Eglê. *E as crianças eram difíceis: a redação na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

HEATH, Shirley B. *Ways with words*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, Inês. *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

LEAL, Antonio. *Fala Maria favela: uma experiência criativa em alfabetização*. São Paulo: Ática, 1996.

MARCUSCHI, Luís Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, Maria Silvia C. A escrita e as outras linguagens. *Alfa: Revista de Linguística*. Araraquara, v. 47(2), 2003. Disponível em: [www.leetra.ufscar.br/](http://www.leetra.ufscar.br/). Acesso em: 31 jan. 2014.

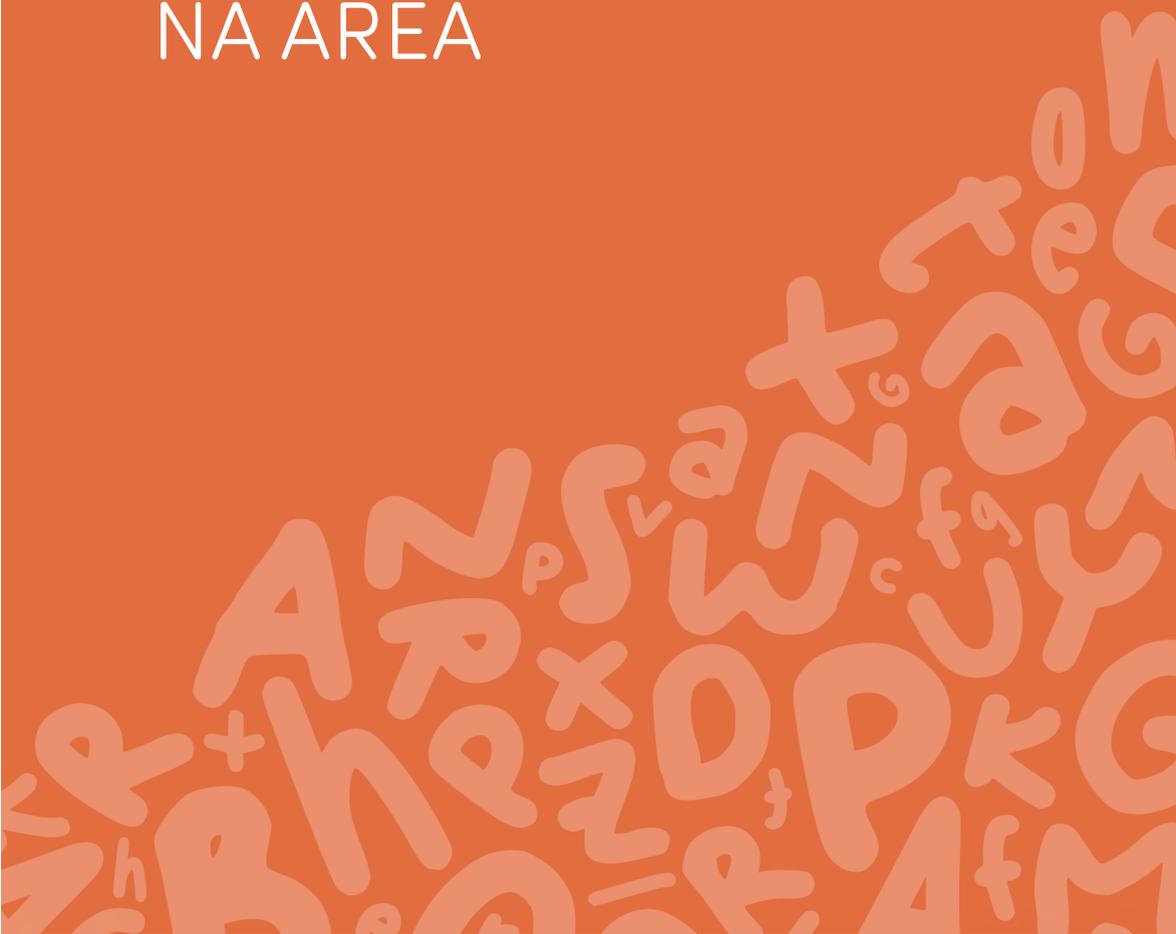
MARTINS, Maria Silvia C. *Oralidade, escrita e papéis sociais na infância*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

MARTINS, Maria Silvia C. *Letramento, interdisciplinaridade e multiculturalismo no Ensino Fundamental de nove anos*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

# Parte II

## SOCIALIZAÇÃO DE RESULTADOS DE PESQUISA NA ÁREA



## 2

### “MODOS DE FAZER” DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS ANTE AS PRESCRIÇÕES DO PROGRAMA ALFA E BETO

**Alexsandro da Silva**  
**Nayanne Nayara Torres da Silva**

É principalmente a partir da década de 1980 que os métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita e as cartilhas que os concretizavam começaram a ser criticados. Essas críticas têm sua gênese, principalmente, em mudanças conceituais no campo da alfabetização, inspiradas, sobretudo, na teoria da psicogênese da escrita, que diverge radicalmente dos pressupostos que sustentam aqueles métodos, os quais concebiam a escrita como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras, que seria aprendido por meio da repetição e da memorização.

Essa posição não implica, no entanto, negar as questões metodológicas, como se elas remetessem, por si sós, a um ideário tradicional de alfabetização. É impossível ensinar a ler e a escrever de maneira organizada, sistemática e intencional sem métodos ou metodologias. Além disso, como observa Soares (2004b), sem proposições metodológicas claras, corremos o risco de ampliar o fracasso escolar das crianças no acesso ao mundo da leitura e da escrita.

Em consonância com essa perspectiva, compreendemos, hoje, que as metodologias de alfabetização (e não “o método”) precisam contemplar tanto a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, que envolve a exploração de unidades menores da língua – como letras/fonemas, sílabas e palavras –, mas em uma perspectiva

distinta da dos métodos tradicionais, quanto as práticas sociais de leitura e escrita, que se materializam na leitura e produção de textos de diferentes gêneros.

Considerando essas discussões, apresentaremos, neste capítulo, alguns resultados de uma pesquisa que teve o objetivo de analisar as práticas de ensino de leitura e escrita de professoras alfabetizadas que participavam do Programa Alfa e Beto. Nessa perspectiva, discutiremos, em um primeiro momento, algumas teorias e práticas de alfabetização, refletindo sobre mudanças e permanências ocorridas nesse campo, ao longo do tempo, e analisaremos, ainda, alguns aspectos sobre as ações docentes no cotidiano da sala de aula. Apresentaremos, em seguida, os aspectos metodológicos da pesquisa e alguns resultados relativos à análise das práticas de alfabetização das professoras participantes do estudo. Finalmente, concluiremos com algumas reflexões a título de considerações finais.

### Alfabetização: teorias e práticas

Durante décadas, especialmente até os anos 1970 do século xx, o ensino da leitura e da escrita era tido exclusivamente como uma questão de método (MORTATTI, 2000; SOARES, 2004a). No Brasil, assim como em diversos outros países, instaurou-se uma acirrada disputa entre métodos de alfabetização, que se expressou, principalmente, no embate entre os chamados “métodos sintéticos”, que procediam das “partes” para o “todo”, e os “métodos analíticos”, que adotavam o caminho inverso: do “todo” para as “partes”.

Os “métodos sintéticos” tomavam como ponto de partida a letra (método alfabético ou da soletração), o fonema (método fônico) ou a sílaba (método silábico ou da silabação), que, por meio de um processo de síntese, eram combinados em unidades linguísticas maiores (palavras, frases e textos). Já os “métodos analíticos” (ou globais), ao contrário dos sintéticos, partiam de unidades maiores da língua: palavra (método da palavração), frase (método da sentencição) e texto (método de contos ou das historietas). Nesses

métodos, as palavras, as frases ou os textos eram decompostos, por meio de um processo de análise, em unidades linguísticas menores (sílabas, letras e palavras).

Como observaram Chartier e Hébrard (1990), os diferentes métodos de ensino da leitura foram, ao longo do tempo, colocados em oposição (por exemplo, método fônico x método silábico), mas cada um deles é herdeiro de seus antecessores (o método silábico, por exemplo, surge como uma tentativa de suprir as limitações do método fônico). Essa tensão entre “antigos” e “modernos” também pode ser observada na história da alfabetização no Brasil, pois, conforme ressalta Mortatti (2000, p. 12), em cada um dos momentos dessa história, tornou-se necessário

[...] produzir uma versão do passado e desqualificá-la, como se se tratasse de uma herança incômoda, que impõe resistências à fundação do novo, especialmente quando a filiação decorrente (embora, muitas vezes, não assumida) da tradição atuante no presente (e, em particular, a tradição decorrente de um passado recente, sentido como presente, porque operante no nível das concretizações) ameaça fazer voltarem à cena os mesmos personagens do passado, que seus herdeiros desejam esquecer, rever ou aprimorar.

Na década de 1980, no Brasil, a disputa entre os métodos tradicionais cede espaço a uma tensão entre esses métodos e uma “nova” perspectiva de alfabetização, inspirada, sobretudo, na teoria psicogenética da escrita, desenvolvida por Emilia Ferreiro e colaboradores (MORTATTI, 2000). Nesse contexto, a discussão sobre o “como se ensina” deslocou-se para o “como se aprende” (MORTATTI, 2000; SOARES, 2004).

Com a disseminação da teoria da psicogênese da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; FERREIRO, 1995) em nosso país, alterou-se radicalmente a concepção que se tinha sobre a apropriação da escrita pelo aprendiz, a qual passou a ser vista como uma construção conceitual e não mais como uma aprendizagem meramente perceptivo-motora, que era a concepção subjacente aos métodos

tradicionais de alfabetização. Em outras palavras, a aprendizagem da escrita passou a ser concebida como um processo de compreensão de um sistema de representação (notação) dos segmentos sonoros das palavras e não como a aquisição de um código de transcrição da fala.

Nessa época, sobretudo a partir da década de 1990, difundiram-se no Brasil os estudos sobre letramento, entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais diversas (SOARES, 1998). Apoiando-se nesse conceito, Soares (1998) propõe que o ideal seria alfabetizar letrando, isto é, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais de leitura e escrita. Sendo assim, de acordo com essa autora, tanto as atividades de reflexão sobre o sistema escrita alfabética e suas convenções, quanto as práticas de uso social da leitura e da escrita precisariam estar presentes em sala de aula, mesmo antes de a criança ter aprendido a ler e escrever convencionalmente.

Apesar das grandes contribuições aportadas por essas duas perspectivas teóricas (psicogênese da escrita e letramento) para o campo da alfabetização, é preciso reconhecer que algumas apropriações delas nos meios acadêmicos e educacionais parecem ter contribuído para o que Soares (2004b) designou de “desinvenção da alfabetização”, seja pela ênfase dada ao “como se aprende”, em detrimento do “como se ensina”, seja pela importância maior atribuída à imersão do aprendiz em práticas sociais de leitura e escrita.

Nesse contexto, a alfabetização passou ser vista como um processo espontâneo, que ocorreria por meio do contato com textos e dispensaria um ensino sistemático da escrita alfabética. Soares (2004, p. 14) adverte que é “como se realmente pudesse ocorrer de forma incidental e natural a aprendizagem de objetos de conhecimento que são convencionais e, em parte significativa, arbitrários – o sistema alfabético e o sistema ortográfico”.

Como uma reação à “ausência de métodos”, surgiram, no Brasil e em outros países, no limiar do século XXI, propostas de retorno

aos métodos tradicionais de alfabetização, especialmente do método fônico – um método sintético de alfabetização que toma como ponto de partida o fonema, que, combinado a outros fonemas, pode formar sílabas e palavras –, com a promessa de resolver o problema do baixo desempenho dos alunos em leitura e escrita, cuja responsabilidade é atribuída pelos defensores daquele método à suposta difusão do “construtivismo” nas escolas brasileiras. Segundo Mortatti (2010, p. 334), esse processo de “remetodização da alfabetização” pode ser assim caracterizado:

Trata-se de reposição/atualização de um novo/velho discurso, já fartamente conhecido e utilizado ao longo da história da alfabetização no Brasil por aqueles que [...] buscaram convencer seus contemporâneos de que eram portadores de nova, científica e definitiva solução para os problemas da alfabetização no país.

Esse movimento de retorno aos métodos fônicos relaciona-se, em seu sentido mais perigoso, ao que Soares (2004b) designou de “reinvenção da alfabetização”, que, para ela, não pode representar, como tem acontecido, um retrocesso – o retorno aos antigos métodos –, mas, sim, uma necessária recuperação das especificidades do processo de alfabetização, sem desconsiderar as contribuições teóricas hoje disponíveis nesse campo.

Como apresentaremos, neste capítulo, a análise de práticas de alfabetização de professores alfabetizadores, apoiar-nos-emos, também, nas teorizações sobre os “modos de fazer” docentes, por entendermos que tais discussões são fundamentais para a compreensão do que os professores fazem no cotidiano da sala de aula.

### Os “modos de fazer” do professor no cotidiano da sala de aula

Embora muitas das discussões teóricas anteriormente apresentadas tenham se consolidado no campo da alfabetização, é preciso reconhecer, no entanto, que as mudanças nas práticas de ensino

não ocorrem de maneira automática, como consequência direta das mudanças no campo teórico. Contrariamente a essa perspectiva, consideramos que os professores reelaboram, reinventam, reconstruem em sala de aula os conhecimentos a que têm acesso, sejam eles oriundos da formação inicial e continuada, sejam eles decorrentes de outras experiências formativas.

Nessa perspectiva, compreendemos que os docentes não simplesmente reproduzem os conhecimentos a que têm acesso, mas os reelaboram e, inclusive, os produzem, pois, como esclarece Certeau (1995), os homens não são meros consumidores das produções culturais, pois se apropriam delas, reinventando-as em seu cotidiano por meio de “táticas de consumo”.

Apoiando-nos em Certeau (1995), entendemos, assim, que os professores podem, diante das “estratégias”, que consistem no “cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado” (CERTEAU, 1995, p. 99), (re)construir suas práticas de ensino por meio de “táticas”, que correspondem à “ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio” (CERTEAU, 1995, p. 100).

Essa (re)construção revela que os professores reinventam e adequam ao seu trabalho cotidiano os conhecimentos e as orientações a que têm acesso. Conforme observou Chartier (1998, 2000), as propostas metodológicas são escolhidas, testadas, mantidas ou abandonadas pelos professores a partir de critérios práticos e não teóricos. Desse modo, as “inovações” são incorporadas apenas quando contribuem para uma melhor organização do trabalho pedagógico. Caso contrário, são adaptadas ou mesmo descartadas, principalmente quando envolvem um aumento de trabalho e uma perda de eficiência.

De modo semelhante a essa autora, Tardif, Lessard e Lahaye (1991) esclarecem que os professores retraduzem a sua formação e a ajustam ao seu trabalho cotidiano, eliminando o que parece inútil

ou sem relação com a realidade vivida e conservando apenas o que pode servir de alguma maneira. Nessa perspectiva, esses autores compreendem que é a experiência que valida ou não os saberes adquiridos anteriormente ao exercício da prática docente cotidiana ou fora dela.

Concordando com Chartier (2007) e Tardif, Lessard e Lahaye (1991), entendemos que é preciso distinguir “coerência teórica” ou “racionalidade científica” de “coerência pragmática” ou “racionalidade docente”, esta última sempre adequada às situações práticas de exercício do trabalho do professor. É nessa direção que Tardif (2001, p. 200) esclarece que “os juízos do professor estão voltados para o agir no contexto e na relação com o outro, no caso os alunos. Ele não quer conhecer, mas agir e fazer, e, se procura conhecer, é para melhor agir e fazer”.

Chartier (1998), ao analisar as práticas de ensino da escrita de uma professora que atuava com crianças de 5 e 6 anos, observou que essa docente privilegiava as informações diretamente utilizáveis, o “como fazer” mais que “o porquê”, os “protocolos de ação” mais que as “exposições explicativas” ou os “modelos”. Ao mesmo tempo, constatou que a professora tinha consciência de que as atividades por ela propostas correspondiam a modelos teóricos distintos, as quais se relacionavam a dimensões particulares da escrita, que eram trabalhadas de maneira independente. Segundo essa autora,

Na verdade, o que poderia aparecer, de um ponto de vista teórico, como a coexistência heteróclita de atividades evidenciando modelos incompatíveis (tratar a escrita como gesto motor / como código simbólico / como saber de linguagem específico), aparece, do ponto de vista dos “saberes da ação”, como um sistema dotado de uma forte coerência pragmática (não importa o que se possa pensar sobre essa organização). (CHARTIER, 1998, p. 198).

Por outro lado, Perrenoud (1997) esclarece que os professores não têm consciência de tudo o que fazem em sala de aula. Segundo ele, apesar de a prática pedagógica ser apresentada como

mais consciente e racional do que é na verdade, muitas das ações docentes não estão sob o controle da razão e da escolha deliberada. Chartier (2005, p. 24) também ressalta que esses saberes da ação “permanecem, a maior parte do tempo, invisíveis e desconhecidos dos próprios indivíduos que os praticam” (p. 24), mas eles não são, segundo essa autora, irracionais, ainda que não se inscrevam na lógica da racionalidade discursiva.

Considerando tais discussões, analisaremos, conforme anunciamos anteriormente, as práticas de alfabetização de professoras que participavam do Programa Alfa e Beto. A perspectiva adotada é, portanto, a de que os professores (re)constroem os seus “modos de fazer” a partir de diferentes aspectos, relacionados tanto à sua história de vida e de formação profissional, quanto ao seu trabalho.

### Contextualização da pesquisa: abordagem metodológica, participantes e procedimentos de produção e análise dos dados

Nesta pesquisa, adotamos uma abordagem qualitativa, que, de acordo com Lüdke e André (1986), apresenta as seguintes características: *a)* tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu instrumento principal; *b)* os dados coletados são em sua maioria descritivos; *c)* a preocupação é muito maior com o processo do que com o produto; *d)* o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida constituem focos de atenção do pesquisador; e *e)* a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Apesar disso, recorreremos, quando necessário, também, a dados quantitativos, pois consideramos que não existe dicotomia entre qualidade e quantidade.

Conforme André (1995), entre as várias formas que pode assumir uma pesquisa qualitativa, destaca-se a pesquisa de tipo etnográfico. Os estudos etnográficos têm, de acordo com as autoras, um sentido próprio: descrição de um sistema de significados culturais

de um determinado grupo. Neste estudo, adotamos alguns elementos da pesquisa qualitativa de tipo etnográfico.

Participaram da pesquisa quatro professoras do 1º ano do Ensino Fundamental de uma rede municipal de ensino do estado de Pernambuco, Brasil, que tinha implantado, à época (2011-2012), o Programa Alfa e Beto de Alfabetização. Para manter o anonimato das docentes, referir-nos-emos a elas usando os termos “professora A”, “professora B”, “professora C” e “professora D”. A seguir, no Quadro 1, apresentamos alguns dados relativos ao perfil das professoras investigadas:

**Quadro 1.** Perfil das professoras participantes da pesquisa

Professoras	Ensino Médio	Graduação	Pós-Graduação <i>lato sensu</i>	Experiência profissional	Tempo de atuação na rede
A	Normal Médio	Ciências Sociais	Gestão e Supervisão Escolar (em andamento)	21 anos	21 anos
B	Estudos Gerais	Pedagogia	Organização Pedagógica da Escola - Supervisão Escolar (em andamento)	5 anos	3 anos
C	Normal Médio	Pedagogia	-	30 anos	4 anos
D	Normal Médio	Letras	-	20 anos	20 anos

Fonte: Elaboração própria.

Os dados do Quadro 1 evidenciam que, quanto à formação profissional, três professoras tinham cursado o Normal Médio e todas elas tinham curso superior (Pedagogia, Ciências Sociais e Letras). Além disso, duas delas estavam cursando pós-graduação *lato sensu* (Especialização), na área de Educação. Com relação à experiência profissional, percebemos que duas docentes tinham muitos anos de atuação, enquanto as outras duas tinham apenas três ou quatro anos de experiência.

Para atender ao objetivo da pesquisa, utilizamos os seguintes procedimentos metodológicos:

- Observação participante das práticas de alfabetização das professoras, a fim de caracterizar e analisar essas práticas. Tais observações foram realizadas no segundo semestre letivo, tendo sido observados 8 (oito) dias de aula da professora A, 10 (dez) da professora B e 5 (cinco) das professoras C e D. O registro dos dados foi feito com o auxílio de dois instrumentos: o diário de campo e a gravação de áudio.
- Entrevista semiestruturada com as professoras cujas aulas foram observadas, ao término das observações, a fim de mapear a formação e experiência profissional delas e de esclarecer aspectos sobre as práticas de ensino observadas. As entrevistas foram realizadas com gravação em áudio, utilizando um roteiro previamente elaborado, que sofreu algumas alterações à medida que as entrevistadas respondiam às questões.

Os dados “brutos” obtidos a partir dos procedimentos metodológicos explicitados foram submetidos a análises de conteúdo (BARDIN, 1979). A análise de conteúdo foi desenvolvida por temas (análise temática categorial) e envolveu as seguintes etapas: pré-análise, análise do material (codificação e categorização da informação) e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

## Análise dos “modos de fazer” das professoras alfabetizadoras

Antes de apresentarmos e discutirmos as práticas de alfabetização das professoras, situaremos, brevemente, o Programa do qual elas participavam: o Programa Alfa e Beto de Alfabetização. Esse Programa pertence ao Instituto Alfa e Beto (IAB), uma organização não governamental que oferece seus produtos e serviços às secretarias de educação brasileiras e utiliza o método fônico de alfabetização. É constituído por materiais tanto para uso individual do aluno, como o livro didático *Aprender a ler* e o caderno “Grafismo e caligrafia: letra cursiva”, quanto para uso coletivo em sala de aula, como os minilivros, o livro gigante, cartazes com alfabeto e fantoches dos bonecos Alfa e Beto. São também disponibilizados materiais para os professores, para as escolas e para as secretarias de educação.

Feitos esses esclarecimentos, apresentaremos, a seguir, a análise das práticas de alfabetização das professoras.

### Práticas de alfabetização da professora A

Quando analisamos as aulas da professora A, constatamos que as suas práticas de alfabetização eram centradas no livro didático, pois em 6 (seis) das 8 (oito) aulas observadas esse recurso foi utilizado como organizador de seu trabalho pedagógico, em consonância com as orientações do Programa, o qual prescreve que todas as atividades previstas no livro deveriam ser realizadas. Quando não utilizava o livro, a docente recorria a outros materiais do Programa (“minilivros” e “cadernos de caligrafia”), conforme podemos visualizar no Quadro 2.

Embora, durante a entrevista, ela tenha mencionado, como aspecto positivo do Programa, a existência dos materiais didáticos (livro, minilivros etc.), pois eles apresentavam “o caminho”, permitindo anteciper o que seria feito a cada aula, constatamos que a docente também recorria a procedimentos de ensino que não eram previstos naquele Programa, bem como alterava ou excluía atividades nele propostas.

**Quadro 2.** Materiais didáticos utilizados nas aulas observadas da professora A

<b>Materiais</b>	<b>1ª aula</b>	<b>2ª aula</b>	<b>3ª aula</b>	<b>4ª aula</b>	<b>5ª aula</b>	<b>6ª aula</b>	<b>7ª aula</b>	<b>8ª aula</b>	<b>TOTAL</b>
Livro didático									6
Minilivro									1
Grafismo e caligrafia (letras cursiva e de imprensa)									2
Outros									1

Fonte: Elaboração própria.

Ao longo das observações, percebemos, por exemplo, que a docente não ensinava os alunos a pronunciar oralmente os fonemas e a uni-los para formar palavras, referindo-se sempre aos nomes das letras e não aos fonemas, a despeito da orientação do método fônico. Eis um extrato do registro da observação de um dos dias de aula no qual a professora estava desenvolvendo uma atividade que solicitava que os alunos batessem palmas quando ouvissem o fonema /t/:<sup>1</sup>

---

P – A professora vai ler algumas palavras. Bata palmas uma vez quando você ouvir que letrinha?

A – “A” (responderam alguns alunos).

P – O quê? Qual?

A – “B” (responderam os alunos).

---

1 No diálogo transcrito, assim como nos outros transcritos neste artigo, a letra P será utilizada para indicar a professora, enquanto a letra A, os alunos.

P – Qual? Não é “B” não, eu não escutei “B” não.

A – O “T” (respondeu um aluno).

P – É essa aqui, oh! (apontando para o cartaz que continha o alfabeto e indicando a letra “T”).

P – Como é o nome dela?

A – “T” (responderam os alunos).

A – É o “T”.

---

Essa mudança da prescrição do Programa parecia estar relacionada, principalmente, à complexidade e ao nível de abstração envolvido na atividade de isolar e pronunciar oralmente os fonemas de uma palavra (MORAIS, 2006a). Quando propunha a realização da atividade agora mencionada (“Bate palmas”), a docente orientava os alunos, levantando a mão sempre que a palavra lida possuía o fonema estudado, como podemos observar no trecho abaixo:

---

P – Então eu vou falar a palavra, se eu levantar a mão, o quê que vocês vão fazer?

P – Quando eu fizer assim (levantou a mão), vocês batem.

P – BICICLETA (levantou a mão e as crianças bateram palmas).

---

Durante as observações, percebemos, também, que, em algumas aulas, a professora solicitava aos alunos a identificação de letras, geralmente em textos do livro didático. Segundo a docente, apesar desta atividade não ser indicada pelo Programa, ela a utilizava para ajudar os alunos a reconhecerem o grafema estudado em cada lição, o que parece atestar, mais uma vez, a ênfase na letra e não no fonema, a despeito da prescrição do método fônico.

Em duas aulas observadas, como podemos ver no Quadro 2, a professora não utilizou o livro didático, embora tenha recorrido a outros materiais do Programa (minilivro, caderno de caligrafia). Em

uma delas, a qual consistia em uma revisão das lições já estudadas, a docente utilizou uma atividade que, segundo ela, não pertencia ao Programa. Essa atividade, que parecia estar relacionada, sobretudo, ao método silábico, cujo procedimento de ensino característico é a combinatória de sílabas para constituição de palavras, frases etc., envolvia associação de palavras à sua letra inicial (sem apoio de ilustrações), seguida de cópia dessas mesmas palavras em blocos correspondentes a cada letra; cópia de palavras e separação delas em sílabas, usando quadradinhos para cada sílaba, e ordenação de sílabas para composição de palavras (sem apoio de ilustrações).

Ao longo das observações, conseguimos perceber nas práticas de alfabetização dessa professora a utilização de procedimentos mais relacionados ao método silábico também na maneira como ela conduzia a leitura de palavras com os alunos. Ela realizava a leitura sílaba por sílaba e, em seguida, da palavra inteira, acompanhada de repetição pelos alunos, conforme podemos visualizar a seguir no extrato de uma das observações:

---

P – Ficou como? Ti-to, ta-to, Ti-ta (leu a professora).

P – E essa daqui? Da-do, de-do, di-ta (leu a professora).

P – Leiam novamente. Aqui ficou como? Três palavrinhas para cada letra, novamente: Te-to, teto. Ta-to, tato. Ti-ta, tita (a professora lia e as crianças repetiam).

P – Agora com o “D”. Da-do, dado. De-do, dedo. Di-ta, dita.

P – Novamente: Te-to, teto. Ta-to, tato. Ti-ta, tita. Da-do, dado. De-do, dedo. Di-ta, dita (a professora lia e as crianças repetiam).

---

Outro procedimento presente nas práticas de ensino da professora que se aproximava do método silábico relacionava-se à maneira como ela realizava os ditados. Inicialmente, ela escrevia no quadro todas as famílias silábicas já estudadas e que seriam utilizadas no ditado. Quando ditava a palavra, apontava a sílaba pronunciada com uma régua. Por exemplo, se a lição do livro estivesse abordando o fonema /p/, a docente escrevia no quadro, antes de ditar,

a família silábica dessa letra (PA - PE - PI - PO - PU - PÃO), e, ao ditar a palavra “pipa”, por exemplo, apontava com a régua as sílabas PI e PA.

Nessa e em outras atividades, a docente induzia e/ou indicava as respostas, procedimento que parecia estar relacionado à articulação de dois aspectos: por um lado, a exigência do Programa de cumprimento do cronograma de lições e de realização de todas as atividades do livro didático; por outro, o nível de complexidade de algumas atividades para os alunos, que não tinham condições de respondê-las, sem errar. Diante desse impasse, a solução encontrada pela professora foi a de responder, ela própria, as atividades ou induzir as respostas, evitando o erro. A docente também mencionou que a “leitura de palavras inventadas” e a “redação” eram difíceis para os seus alunos e que, por isso mesmo, geralmente, não eram realizadas.

Quando questionamos a professora sobre a realização de propostas diferentes daquelas do Programa, ela informou que, às vezes, utilizava atividades de um material didático chamado “Tindolelê”, que, segundo ela, era semelhante ao do Programa Alfa e Beto, mas que se tratava de um método silábico, e não fônico. Esse dado parece revelar que o método silábico parece ter tido influência na constituição das práticas de alfabetização dessa professora, porque ela recorria a ele quando propunha atividades extras, mesmo participando de um Programa que usava o método fônico.

Essa professora também teve outras experiências de alfabetização, além da que estava tendo, à época, com o método fônico. Na entrevista, quando questionamos se a docente havia lecionado em turmas de alfabetização antes de participar do Programa Alfa e Beto, obtivemos uma resposta positiva e pedimos para que ela descrevesse como era a sua prática de ensino da leitura e da escrita antes. Ela disse:

Já, no “Alfabetizar com sucesso”. Esse outro programa era mais pra o professor preparar. Agora tinha, também, como se fosse (*sic*) os minilivros. Tinha muito aquelas coleções de paradáticos. Eles eram muito explorados. Ele [o “Alfabetizar com sucesso”] se aproxima mais com o que se estuda na universidade.

Quando pedimos para que explicasse em que consistia a aproximação entre o Programa do qual havia participado e “o que se estuda na universidade”, a professora afirmou: “O método que se ensina na universidade, construtivismo, né isso?”. Nesse depoimento, a docente estava se referindo à concepção construtivista de ensino e aprendizagem (denominada por ela de “método”) e ressaltou que, diferentemente do Programa Alfa e Beto, as atividades nesse outro programa não vinham prontas, embora contasse também com materiais de apoio (livros paradidáticos, segundo ela).

### Práticas de alfabetização da professora B

Ao analisarmos as práticas de alfabetização da professora B, percebemos que, apesar de usar o livro didático e outros materiais do Programa Alfa e Beto (minilivros e alfabeto móvel), a docente recorria, muito frequentemente (em sete das dez aulas), a outros materiais que não faziam parte desse Programa, conforme podemos visualizar no Quadro 3. Inclusive, em três das dez aulas não foi utilizado nenhum material do Programa.

**Quadro 3.** Materiais didáticos utilizados nas aulas observadas da professora B

Material	1ª aula	2ª aula	3ª aula	4ª aula	5ª aula	6ª aula	7ª aula	8ª aula	9ª aula	10ª aula	TOTAL
Livro didático											5
Minilivros											3
Alfabeto móvel											1
Outros											7

Fonte: Elaboração própria.

Nas observações realizadas, percebemos que a docente, seguindo as orientações do Programa, revisava diariamente o fonema que estava trabalhando, isolando-o oralmente e estimulando as crianças fazerem o mesmo. Apesar disso, observamos, mais de uma vez, as crianças mencionarem os nomes das letras e não os fonemas, conforme podemos observar no extrato de aula abaixo:

---

P – E aí, a gente vai fazer o que? Leiam pra mim (as crianças leem a questão, depois a professora lê novamente).

P – Qual o som dessa letra aqui (apontando para o “J”).

A – “J” (dizem o nome da letra).

P – Como é o som do “J”? Esse é o nome. E o som? É /j/.

A – /j/.

P – A primeira palavra, ACHO, tem o som de /j/?

A – Não.

---

Mesmo que utilizasse os materiais do Programa e seguisse as orientações em relação ao trabalho com fonemas, a professora fazia algumas modificações ao trabalhar com o livro didático, pois algumas atividades eram respondidas parcialmente ou modificadas. Quando a questionamos sobre suas práticas de alfabetização com o uso dos materiais do Programa, a docente afirmou:

[...] aqui no Programa eu acho tudo muito mecanizado. A gente tem que seguir o livro [...] é assim e é desse jeito que você tem que fazer. Na outra escola, que era particular, a gente não trabalhava desse jeito. Às vezes, com o Programa fica tão, muito assim, a mesma coisa, todo dia a mesma coisa: leitura, ditado, fazer um texto através de imagem. Toda lição, a mesma coisa. São vinte lições. Em cada lição, você tem que trabalhar do mesmo jeito. [...] Até eles [os alunos] às vezes num ficam nem aí pra fazer. Na outra escola tinha uma liberdade maior de metodologia.

Na entrevista, a professora ressaltou, inclusive, que um dos motivos para realizar modificações nas atividades era o fato de as lições serem repetitivas. Ela também ressaltou que essas mudanças estavam relacionadas à estrutura física de sua sala de aula e da escola, que eram muito pequenas, e ao fato de o livro didático estar sendo reutilizado. Como ele era consumível, algumas de suas atividades não serviam mais, pois as respostas estavam visíveis, mesmo tendo sido apagadas.

Um exemplo de uma das mudanças que era feita pela professora referia-se ao modo de leitura dos enunciados de algumas atividades, que, na maior parte das vezes, era feita, a pedido da docente, pelas próprias crianças em voz alta, mesmo quando era solicitado que a leitura fosse realizada por ela. Essa preocupação da professora com a leitura em voz alta também se expressava nos momentos em que ela chamava as crianças até a sua mesa e pedia que ellessem em voz alta um “texto” do minilivro; e quando, durante a realização das atividades na lousa, solicitava que algumas crianças lessem em voz alta palavras, frases ou até partes de textos. Quanto à leitura em voz alta dos textos que abriam as lições, a professora não a realizava todos os dias, como solicitado pelo Programa, porque, de acordo com a docente, as crianças, após “ler” o texto duas ou três vezes, já o decoravam.

Segundo a docente, a leitura em voz alta era algo muito cobrado pelos pais. Por outro lado, existia também uma cobrança do Programa, que era controlada por meio de um teste de mensuração dos níveis de leitura em voz alta (fluência de leitura). Constava, inclusive, no caderno de planejamento da professora, um quadro que classificava as crianças de acordo com o nível em que se encontravam quanto à leitura em voz alta.

Além de alterar, a professora também excluía algumas atividades do livro didático. Geralmente, as atividades de “redação” eram excluídas e as poucas atividades desse bloco que eram realizadas correspondiam a produções orais ou produções coletivas. De acordo com a docente, as crianças ainda não escreviam textos,

porque o trabalho estava mais voltado para a leitura. Desse modo, as atividades de escrita restringiam-se à escrita de palavras ou frases, geralmente “treinadas”.

Havia também outras atividades que a professora realizava com materiais que não faziam parte do Programa, como, por exemplo, textos de diferentes gêneros. Em cada mês, ela reservava um gênero para ser abordado: no mês de agosto, o gênero “receita culinária”, cujo trabalho culminou com a montagem de um livro de receitas retiradas de embalagens de alimentos; no mês de setembro, o gênero “fábula”, que, ao final do período, foi transformado em peça teatral e apresentado a toda a escola; no mês de outubro, o gênero “entrevista”, quando as crianças entrevistaram diferentes membros da escola e da comunidade (a visitante/pesquisadora, professores da escola e as avós das crianças ou de amigos). Essa proposta constituía uma iniciativa da própria escola, na qual a própria professora atuava, não fazendo parte, portanto, das orientações do Programa.

Além das atividades com diferentes gêneros textuais a cada mês, as crianças, uma vez por semana, tinham acesso ao acervo de livros infantis da biblioteca da sede da escola. A bibliotecária visitava o anexo (a escola onde a docente atuava era um anexo) com uma caixa de livros, que as crianças podiam ler à vontade e, inclusive, fazer empréstimos, levando o livro para ler com seus familiares em casa. Para isso, elas possuíam uma carteirinha de leitor, com a data de empréstimo e devolução, assinada pelos responsáveis. Os livros eram os mais variados: histórias infantis, poemas, histórias em quadrinhos, revistas infantis, livros com muitas ou poucas ilustrações, de diferentes formas e tamanhos etc.

É possível observar, portanto, nas práticas de alfabetização dessa docente, tentativas de inserir os alunos em práticas letradas de leitura, ao permitir que eles tivessem contato com textos de circulação social, os quais se distinguiam da maioria absoluta dos pseudotextos apresentados pelo Programa, que continham léxico extremamente controlado, incluindo apenas palavras com os fonemas já estudados e as vogais.

Na maioria das aulas observadas, percebemos que a docente fazia uso também de outros materiais, entre eles o livro *Porta aberta*, de Isabella Carpaneda e Angiolina Bragança (2011), além de atividades que, segundo a docente, foram retiradas da internet. Embora atendesse, na maioria das vezes, às orientações do Programa, abordando os fonemas, as atividades adicionais propostas por essa docente, que envolviam, por exemplo, a composição de palavras a partir de unidades silábicas, tomavam a sílaba e não o fonema como unidade principal de trabalho.

### Práticas de alfabetização da professora C

A Professora C, embora tenha conduzido todas as suas aulas com base no livro didático *Aprender a ler*, o que atendia a uma exigência do Programa Alfa e Beto (ver Quadro 4), realizava algumas mudanças tanto na proposta do Programa, quanto nas atividades apresentadas pelo livro didático.

**Quadro 4.** Materiais didáticos utilizados nas aulas observadas da professora C

Material	1ª aula	2ª aula	3ª aula	4ª aula	5ª aula	TOTAL
Livro didático						5
Minilivros						1
Grafismo e caligrafia (letras cursiva e de imprensa)						1
Outros						1

Fonte: Elaboração própria.

Tais mudanças puderam ser percebidas, por exemplo, nas atividades de ditado, que foram desenvolvidas em todas as cinco aulas observadas, atividade essa cuja realização era, segundo a docente, uma exigência do Programa. Essa professora sempre realizava a atividade de ditado ao final da aula, pois todas as palavras ditas eram compostas pelo fonema que havia sido estudado no dia. Contudo, ao ditar as palavras, a professora referia-se ao nome da letra e não ao fonema, contrariando a prescrição do Programa. Segue um extrato de aula que ilustra esse procedimento:

---

P – Agora coloca o nome DITADO no caderno. Primeira palavra do ditado: BOLA.

A – Oh, tia, quem não souber faz de qualquer jeito?

P – Faz do jeito que sabe.

P – Segunda palavrinha: BOTA.

P – Terceira palavrinha: ABA.

P – Quarta palavrinha: BETE. Se fala BETI, mas escreve BETE, como a letra “E”.

P – Outra palavrinha: BICO. É a palavrinha das letrinhas “B” e “C”.

P – Agora só falta uma: BOI.

P – Agora traz pra eu corrigir.

---

Essa ênfase na letra também era perceptível nas atividades de identificação de fonemas em diferentes posições em palavras. Nessas atividades, os alunos eram solicitados, por exemplo, a circular ou assinalar um X nos nomes que apresentassem o fonema em questão ou a bater palmas quando ouvissem a pronúncia do fonema. No entanto, percebemos que havia, por parte dessa professora, uma ênfase maior na letra, provavelmente porque o trabalho com essa unidade seria mais acessível às crianças que o isolamento e a pronúncia antinatural de fonemas, conforme aludimos antes. É muito provável, também, que, em seu próprio processo de alfabetização, a docente tenha sido alfabetizada por meio de letras e sílabas e não de fonemas. A seguir, um extrato de aula que demonstra a orientação presente no livro didático (ver Figura 1) e o modo como a docente conduziu a atividade:

**Figura 1.** Exemplo de atividade de reconhecimento de fonemas em palavras

1  A professora vai ler algumas palavras da leitura. Bata palmas uma vez nas palavras em que você ouvir o /b/:

BETO	BATE	CINTA	BOLA	REBATE
SELA	BEM	BERTA	OTO	BOTA

Fonte: Oliveira e Castro (2012, p. 198).

---

P – [...] Vamos bater palmas quando ouvir os “B” (a professora dizia as palavras e os alunos batiam palmas nas que tinham a letra “B”. Alguns se confundiram e bateram em palavras que não tinham o “B”).

P – O problema é que vocês não têm consciência. Fazem as coisas aleatoriamente. Tem que acompanhar a leitura no livro e ver se tem a letra “B”.

P – Vamos prestar atenção. Eu vou ler as mesmas palavrinhas (a docente copiou as palavras no quadro e, à medida que lia, apontava para a palavra e os alunos batiam palmas).

---

Conforme vimos, a orientação solicitava que os alunos identificassem o fonema /b/ e não a letra “B”, como direcionou a docente. Essa ênfase no trabalho no nível da letra também pôde ser observada nas atividades de leitura de palavras e frases. Nessa situação, a professora parecia aproximar-se do método da soletração, que toma a letra como unidade privilegiada e tem o objetivo de ensinar a combinação de letras, a partir de seus nomes, para constituição de sílabas e palavras (o conhecido “bê-á-bá”). Desse modo, assim como a professora A, essa docente solicitava que os alunos realizassem a leitura das palavras da seguinte maneira: B + O = BO; L + A = LA; BO + LA = BOLA.

Entretanto, embora se distanciasse das orientações do Programa, também eram perceptíveis as tentativas que essa docente realizava para seguir as prescrições dele. Tais tentativas puderam ser visualizadas, por exemplo, nas atividades de contagem de fonemas e grafemas em palavras. Na primeira aula em que foi desenvolvida, a atividade apresentava um quadro com seis palavras e pedia que os alunos realizassem a contagem de letras e de sons de cada uma delas. Já na segunda, essa contagem se restringiu a apenas uma palavra que foi retirada de trava-língua presente em uma atividade do livro didático. Após a leitura desse texto, realizada pela professora, ela focou em uma única palavra (“Cacá”) e questionou com que letra essa palavra começava, qual o som que ela representava e quantas letras tinha.

Nessas situações, a docente procurou seguir as prescrições da atividade e do Programa, uma vez que estimulou os alunos a identificarem a quantidade de letras das palavras apresentadas, como também a quantidade de sons ouvidos na pronúncia (os fonemas). Embora a docente não mencione em nenhum momento a palavra fonema e remeta-se, em muitas ocasiões, à letra, percebemos que havia a tentativa de tratar as unidades sonoras mínimas, uma vez que em todas as palavras ela estimulava os alunos a perceberem a quantidade de sons existentes. O extrato de aula abaixo evidencia essa preocupação em identificar as letras e os fonemas, estes últimos tratados pela docente por “sons”:

---

P – Veja bem. Vamos ler comigo? Conte os sons [...] JÁ, AJA, GIA, AGIU, JACA, JEGUE (a professora leu o enunciado da atividade e as palavras).

P – Vamos ler comigo cada som. Que letra é essa?

A – “J”.

P – Que som eu formei?

A – JÁ.

P – Ouçam direito para usar a consciência fonêmica. A consciência fonêmica vocês ouvem os sons das letras. Vocês escutam quantos sons na palavra JÁ? Vocês escutam o som das duas letras?

A – Sim. Dois sons.

P – Então a gente tem duas letras e dois sons. [...]

---

Percebemos, assim, que a docente fazia modificações ao realizar algumas atividades do livro didático, mas sem perder de vista a perspectiva central do Programa: o trabalho com o fonema. Isso evidencia que as maneiras de fazer da professora estavam atentas tanto às estratégias, ou seja, ao instituído pelo Programa, quanto às tramas de sua sala de aula.

### Práticas de alfabetização da professora D

A professora D também utilizava o livro didático do Programa para nortear as suas ações em sala. Essa docente também usava outros materiais do Programa, como os minilivros, o caderno de caligrafia e o alfabeto móvel (ver Quadro 5). Em uma das aulas, a professora recorreu a outros materiais que não faziam parte do Programa, não se guiando, portanto, única e exclusivamente por ele. Com isso, a professora D não atendia às prescrições, que estipulavam o uso exclusivo de seus materiais e não admitiam adaptações ou recriações das atividades presentes no livro.

**Quadro 5.** Materiais didáticos utilizados nas aulas observadas da professora D

Material	1ª aula	2ª aula	3ª aula	4ª aula	5ª aula	TOTAL
Livro didático						3
Minilivros						4
Grafismo e caligrafia (letras cursiva e de imprensa)						2
Alfabeto móvel						2
Outros						1

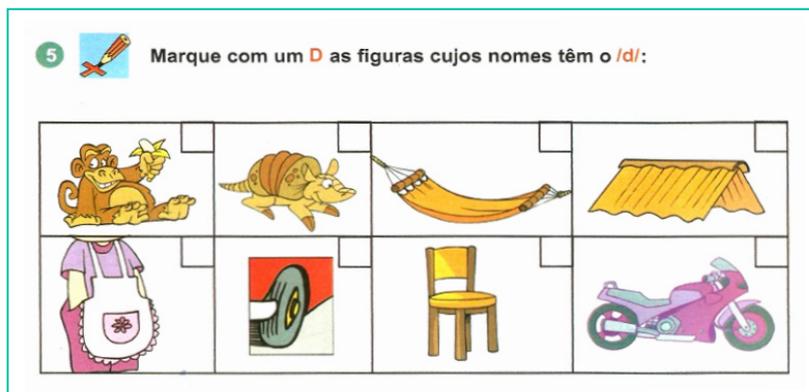
Fonte: Elaboração própria.

Esse não atendimento às orientações do Programa ocorria, por exemplo, quando a docente propunha, em algumas situações, atividades mais próximas dos métodos silábico e da soletração. Tal distanciamento do método fônico implicava, assim, uma maneira diferenciada de exercer sua prática docente ante às prescrições. Conforme discutimos anteriormente, a aproximação a esses métodos de alfabetização pode ser explicada, por um lado, pela maior familiaridade com eles e, por outro, pelo fato de ser mais simples abordar letras ou sílabas do que fonemas.

Ao desenvolver a atividade de identificação de fonemas em palavras, por exemplo, a professora procurava seguir as instruções do livro – marcar a única palavra cujo som começava com /k/ e identificar o /d/ em um título de um texto e em palavras que deveriam ser lidas pela docente. Entretanto, embora estivesse trabalhando com a proposta do método fônico, em nenhum desses momentos a professora abordou os fonemas de forma isolada, provavelmente pelo fato de que “[...] a exigência dos propositores de métodos fônicos – levar o aprendiz a pronunciar isoladamente cada um dos fonemas de uma palavra – é antinatural, inaceitavelmente complexa para quem não fez um curso de fonética ou fonologia em nível de graduação” (MORAIS, 2006a, p. 11).

Esse distanciamento da proposta do Programa também estava presente nas atividades de reconhecimento de fonemas em palavras a partir de figuras, que solicitavam aos alunos a identificação de imagens cujos nomes apresentassem os fonemas que estavam sendo estudados. Embora o foco dado fosse ao fonema, o que ficou notório foi a opção da docente pela exploração de letras e famílias silábicas, distanciando-se, assim, de um trabalho pautado no isolamento e identificação dos fonemas, conforme propunha a atividade do livro didático (Figura 2). Eis, a seguir, um extrato de observação que explicita essa prática:

**Figura 2.** Exemplo de atividade de reconhecimento de fonemas em palavras a partir de figuras



Fonte: Oliveira e Castro (2012, p. 185).

P – Eu vou dizer as figuras. Vocês vão colocar o “D” dentro do quadradinho em que as figuras têm o som /d/. São 3 aí.

P – Prestem atenção aqui. Todo mundo olhando para o quadro. Nós temos aqui a família silábica do “D”: DA, DE, DI, DO, DU, DÃO. Quando eu junto essas duas letras, eu formo um som: DA, DE, DI... Vocês estão confundindo com o som do “T”, que é TA.

P – Vamos ver aí, quando eu digo a palavra “macaco”, tem o som do “D” aí?

A – Não.

P – Eu quero que vocês me digam como se escreve a palavra macaco?

A – “M”, “A”, “C”, “A”, “C”, “O”.

P – Tem algum “D” na palavra?

A – Não.

P – Então, não marca. A próxima figura é “tatu”. Como se escreve?

A – “T”, “A”, “T”, “U”.

P – Tem a letra “D”?

A – Não.

P – A próxima figura é a “rede”. Como se escreve a palavra rede?

A – “R”, “E”, “D”, “E”.

P – Tem o “D”?

A – Tem.

P – Então, marca a figura. Coloca um “D”.

P – Telhado, tem “D” aqui?

A – Tem.

P – Marca também.

P – Avental não tem.

P – Na palavra carro tem?

A – Não...

---

Percebemos, a partir desse extrato de observação, que a professora se afastava da proposta do Programa e recorria a uma perspectiva diferente de alfabetização da que era pensada por ele. Interpretamos com isso que a docente procurava instituir uma metodologia “própria” para alfabetizar, utilizando como referência outros modelos de alfabetização mais familiares (o método da sílaba e a soletração), associados ao método fônico.

Essa ênfase no trabalho com a letra e com a sílaba também era notória quando a professora, ao realizar atividades de revisão, trabalhava com a identificação de letras do alfabeto e das famílias silábicas. Nas duas aulas em que esse trabalho foi realizado, a docente procedeu da seguinte maneira: em uma delas, mostrava placas com as letras do alfabeto e questionava os alunos sobre o nome da letra, além de pedir que dissessem a família silábica a ela correspondente. Na outra aula, utilizou o quadro para escrever todo o alfabeto e solicitar que os alunos fizessem a identificação da letra que estava sendo indicada por ela. Apesar de afastar-se da proposta do Programa, chamamos atenção para a base empirista e associacionista dessas atividades, que é a mesma do Programa em tela.

Contudo, embora essa professora se desvinculasse de algumas orientações do Programa, percebemos que ela também procurava seguir algumas de suas prescrições, tendo em vista que a leitura dos minilivros era uma constante em suas aulas. Os minilivros são livros de “histórias” compostos por pseudotextos, preparados com vistas única e exclusivamente à sua decodificação, conforme podemos observar no exemplo a seguir (Figura 3). Nesse material

didático de extração fônica, as crianças são submetidas “a textos surrealmente artificiais e limitados, contribuindo para a deformação das competências envolvidas na leitura e na produção de textos” (MORAIS, 2006b, p. 11).

**Figura 3.** Exemplo de pseudotexto do minilivro



Fonte: Oliveira (2011).

Percebe-se, assim, que havia também, nas práticas da professora D, adaptações, modificações e invenções cotidianas, com vistas a encontrar a melhor maneira de alfabetizar. A professora, diante das prescrições do Programa, exercia sua autonomia em sala de aula e instituiu ações que considerava mais pertinentes para os seus, independentemente de seu valor teórico.

### Considerações finais

Os resultados deste estudo evidenciaram que, de modo geral, as práticas de alfabetização das professoras eram organizadas em torno dos materiais didáticos do Programa Alfa e Beto, principalmente do livro didático, conforme prescrito no próprio Programa. Esses dados coincidem com os de Coutinho-Monnier (2009), que

também analisou as práticas de alfabetização de professoras que integravam o Programa Alfa e Beto em outro estado do país.

Por outro lado, percebemos que as docentes modificavam as atividades propostas, explorando, por exemplo, letras em vez de fonemas, e acrescentavam outras propostas e materiais, alguns deles inspiradas no método silábico e, outros, na perspectiva do letramento – ou, até mesmo, não realizavam alguns exercícios presentes no livro didático. Esses dados evidenciaram, portanto, que as professoras, mesmo estando submetidas à orientação de seguir o Programa à risca, construíam suas maneiras de alfabetizar pautando-se não apenas pelas orientações e materiais do programa, mas, também, por outros materiais e experiências que constituíam o seu repertório de saberes.

Nesse sentido, as docentes instituíam, por meio dos saberes da ação, as suas maneiras de alfabetizar, reformulando as prescrições, as regras, ou seja, “as estratégias” a elas dirigidas, utilizando-as conforme suas necessidades, o que poderíamos caracterizar como “táticas” (CERTEAU, 1995). Com isso, percebemos que os professores, ao modificarem, resistirem, inventarem e burlarem as prescrições estabelecidas, evidenciam que, embora estejam em uma situação de menos poder, não se encontram numa posição de passividade. Essas invenções cotidianas que acontecem na escola e na sala de aula são um exemplo dessa não submissão docente, pois representam as diferentes maneiras de se ajustarem às políticas que estão sendo impostas.

Em suma, tais resultados evidenciam que, a despeito das prescrições e do controle da sua execução por parte de instâncias superiores, as professoras encontravam maneiras de reinventar as determinações do Programa, (re)construindo suas maneiras de alfabetizar no cotidiano da sala de aula.

## Referências

- ANDRÉ, Marli. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus, 1995.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.
- CARPANEDA, I. P. M.; BRAGANÇA, A. D. *Porta aberta: letramento e alfabetização*, 1º ano. São Paulo: FTD, 2011.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- CHARTIER, Anne-Marie. Escola, culturas e saberes. In: XAVIER, Libânia Nacif; CARVALHO, Marta Maria Chagas; MENDONÇA, Ana Valeska; CUNHA, Jorge Luiz (Org.). *Escola, culturas e saberes*. Rio de Janeiro: FGV, 2005. p. 9-28.
- CHARTIER, Anne-Marie. Réussite, échec et ambivalence de l'innovation pédagogique: le cas de l'enseignement de la lecture. *Recherche et Formation*, Lyon, INRP, n. 34, p. 41-56, 2000.
- CHARTIER, Anne-Marie. L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques. *Recherche et Formation*, Lyon, INRP, n. 27, p. 67-82, 1998.
- CHARTIER, Anne-Marie. HÉBRARD, Jean. Méthode syllabique et méthode globale: quelques clarifications historiques. *Le Français Aujourd'hui*. Paris, n. 90, p. 100-109, 1990.
- COUTINHO-MONNIER, Marília Lucena. *Práticas de alfabetização com uso de diferentes manuais didáticos: o que fazem professores no Brasil e na França? O que os alunos aprendem?* 2009, 419 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Recife, 2009.
- FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MORAIS, Artur Gomes de. Consciência fonológica e metodologias de alfabetização. *Presença Pedagógica*, v. 12, p. 58-67, 2006a.

MORAIS, Artur Gomes de. *Concepções e metodologias de alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos?* 2006b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_moarisconcp-metodalf.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcp-metodalf.pdf). Acesso: 12 abr. 2011.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização*: São Paulo – 1876/1994. São Paulo: UNESP; Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 44, v. 15, p. 329-341, maio/ago. 2010.

OLIVEIRA, João Batista Araújo. *Programa Alfa e Beto de alfabetização: Minilivros*. São Paulo: Alfa e Beto Soluções, 2011.

OLIVEIRA, João Batista Araújo; CASTRO, Juliana Cabral Junqueira. *Aprender a ler*. 1ª edição. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2010.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SOARES, Magda. Alfabetização: em busca de um método? In: SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 85-97.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 5-17, 2004b.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et Sociétés*, v. 23, p. 55-70, 1991.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 12. ed. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2011.

# 3

## ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS E USO DE OBRAS COMPLEMENTARES: RECURSOS DIDÁTICOS EM DISCUSSÃO

**Edenice Cavalcanti Soares**

**Erika Souza Vieira**

**Telma Ferraz Leal**

Dentre as muitas temáticas que têm ocupado pesquisadores que tratam sobre o ensino, o uso de recursos didáticos no processo de alfabetização tem sido recorrente. Tal assunto também tem sido objeto de preocupação de gestores e coordenadores pedagógicos no âmbito das unidades escolares, secretarias de educação e Ministério da Educação. Conseqüentemente, iniciativas do Governo Federal relativas ao desenvolvimento de programas que envolvem políticas de ampliação de recursos didáticos para as escolas públicas do país têm se ampliado nas últimas décadas, como é o caso do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que se destina a selecionar e distribuir livros didáticos para as escolas, a partir de escolhas prévias dos professores.

Além dos livros didáticos, o PNLD, desde 2010, passou a distribuir livros variados, denominados no programa como “Obras Complementares”, para uso nas turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de apoiar o processo de alfabetização inicial e possibilitar a introdução de temas referentes às três grandes áreas do conhecimento: Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas e Linguagens e Códigos.

Na área de Linguagens e Códigos, os livros destinam-se, segundo o documento de encaminhamento dos livros (BRASIL, 2009, 2012),

a introduzir experiências com diferentes linguagens no campo da arte (música, pintura, escultura, teatro, dança etc.), assim como colaborar para ampliar o contato das crianças com os diferentes gêneros textuais<sup>1</sup> que circulam na sociedade (livros instrucionais, tais como as receitas culinárias, instruções de como desenhar, biografias, contos, entre outros) e contribuir para a apropriação dos conhecimentos relativos ao sistema de escrita alfabética.

A disponibilização dessa variedade de livros é um avanço em termos de condições de trabalho dos professores alfabetizadores. Resta, no entanto, discutir se esses materiais estão sendo utilizados em sala de aula e como estão sendo usados. É esse o tema desse capítulo.

Tal escolha temática foi motivada pelo pressuposto de que o modo como os livros podem estar sendo inseridos nas atividades de sala de aula tem relação clara com as concepções dos professores acerca do que é a alfabetização e de como alfabetizar. A referida questão despertou nosso interesse, por temos constatado, por meio de observações assistemáticas, que muitos livros oriundos de programas de ampliação de recursos didáticos que chegam às escolas encontram-se empilhados na sala da coordenação e, portanto, longe da sala de aula. Restava, então, a indagação sobre se esses materiais também estariam sendo subutilizados.

Além do questionamento acerca do uso, ou não, dos livros, como já foi dito, buscamos também entender como eles estariam sendo usados pelos docentes, pois, segundo consta no documento orientador do programa (BRASIL, 2009, 2012), o objetivo do Ministério da Educação seria favorecer a alfabetização das crianças, em uma perspectiva do letramento<sup>2</sup>.

---

1 De acordo com Schnewuly e Dolz (1999, p. 7): “Gêneros textuais são formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem”.

2 Alfabetização na perspectiva do letramento é uma abordagem em que se defende que a pessoa alfabetizada é aquela que domina o sistema de escrita alfabética e é capaz de ler e escrever textos de diferentes gêneros para interagir em variadas

Sabe-se, no entanto, que embora o discurso da alfabetização na perspectiva do letramento esteja muito difundido hoje, os estudos recentes mostram que ainda estão presentes nas salas de aula, com frequência, práticas pautadas em métodos sintéticos, especificamente o fônico, com ênfase na memorização de padrões silábicos e uso de textos cartilhados, que não circulam fora do contexto escolar (CABRAL, 2008; OLIVEIRA, 2004; MOURA, 2001).

Desse modo, neste capítulo, objetivamos discutir como os professores investigados utilizam as Obras Complementares (PNLD) no 1º ciclo do Ensino Fundamental, a partir dos dados coletados em uma pesquisa. No entanto, não serão expostas reflexões sobre as diferentes dimensões da alfabetização. O foco da investigação recaiu no ensino do sistema de escrita alfabética. Os objetivos específicos desse estudo foram analisar a frequência com que as obras complementares do PNLD eram utilizadas por professores para ensinar o sistema de escrita alfabética; identificar os tipos de atividades desenvolvidos por professores para o ensino do sistema de escrita alfabética em situações de uso das Obras Complementares; e analisar os princípios didáticos subjacentes às atividades de ensino do sistema de escrita em que eram utilizadas obras complementares do PNLD.

### Concepções de alfabetização: pressupostos básicos

O conceito de alfabetização no desenvolvimento histórico e social brasileiro já sofreu várias mudanças, assim como a concepção acerca das metodologias adequadas para alfabetizar os estudantes. De acordo com Soares (2004), em 1940, era considerado alfabetizado o indivíduo que soubesse escrever o próprio nome; em seguida, era considerado alfabetizado aquele capaz de ler e escrever

---

situações em que a escrita está presente. Desse modo, as práticas de alfabetização contemplam um ensino simultâneo do funcionamento do sistema de escrita e a inserção em esferas sociais variadas de interação social.

um bilhete simples. Nos dois casos, o foco de avaliação era o reconhecimento/produção de palavras.

Segundo a autora citada, durante muito tempo a alfabetização esteve relacionada apenas ao domínio do suposto código da escrita. Não havia a consideração de que tais conhecimentos não seriam suficientes para garantir a autonomia do sujeito para lidar com situações de leitura e escrita. Os sujeitos, assim, eram considerados alfabetizados, mesmo que não compreendessem os textos “decodificados”.

Essa concepção de alfabetização como ensino das chamadas habilidades de codificação e decodificação era comum nos métodos tradicionais de alfabetização que utilizavam atividades pautadas na memorização de sílabas e/ou palavras e/ou frases soltas. Tais métodos foram divididos em sintéticos, analíticos e analítico-sintéticos.

Nos métodos sintéticos, concebe-se que a aprendizagem ocorre por meio da memorização e repetição de letras e padrões silábicos. Segundo Morais, Albuquerque e Leal (2005, p. 18):

Propostas de ensino baseadas nesses métodos partem do pressuposto de que a aprendizagem é mais fácil quando se parte de unidades mais elementares e simples (em geral sem sentido), para, em seguida, apresentar unidades inteiras e significativas.

Assim, nesse método ensina-se primeiro o alfabeto (letra por letra), depois as sílabas, as palavras, as frases e, finalmente, os textos. Em algumas propostas, precedem as atividades com padrões silábicos algumas atividades de treino fonêmico.

O método analítico faz o caminho inverso do método sintético, pois começa por unidades maiores (palavras, frases, “pequenos textos”) até chegar às unidades menores (sílabas, letras e fonemas). Inicialmente, o aprendiz memoriza um determinado grupo de palavras para depois voltar sua atenção para as sílabas, letras e os sons que essas representam. Nessa abordagem, concebe-se que, se o aluno conhecer determinado número de palavras, irá estabelecer relações entre elas e descobrir o funcionamento do código. Os

textos, por seu lado, eram criados para as atividades de memorização propostas.

O método analítico-sintético também parte de unidades maiores para depois decompô-las em letras e sílabas, porém estabelece seu foco nas fases de análise-síntese. No entanto, predominam ainda atividades repetitivas e centradas apenas nas unidades letra/sílaba/palavra, sem atenção às práticas sociais de uso da escrita.

Tais métodos, que têm sido denominados de tradicionais, têm em comum um pressuposto de que a aprendizagem se dá por repetição de procedimentos e, também, uma crença em processos lineares em que primeiro se ensina “o código” para depois promover o ensino de leitura e produção de textos mais complexos, comuns na vida extraescolar.

Em decorrência da constatação de que havia grande quantidade de pessoas que repetiam inúmeras vezes os primeiros anos escolares, evadiam-se da escola, e de pessoas que conseguiam aprender o código, mas não conseguiam lidar com ele em situações de uso social em ambientes extraescolares, foi introduzida uma nova expressão para tratar sobre alfabetização: analfabetismo funcional. A partir da década de 1990, o termo *analfabeto funcional* começou a ser difundido pela mídia para designar o sujeito que sabe estabelecer as correspondências grafofônicas, mas não consegue fazer uso da escrita em diferentes contextos sociais.

A partir de tal debate, ocorreram alterações no ensino da língua materna: “Verifica-se, então, uma progressiva extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento: do saber ler e escrever ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita” (SOARES, 2004, p. 7).

Diferentemente do que é proposto nos métodos de alfabetização ditos tradicionais, a abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento, bastante difundida por pesquisadores no início do século XXI, considera que o processo de alfabetização se dá a partir de um ensino em que as crianças possam refletir sobre a dimensão

sonora e gráfica das palavras, baseadas em sua notação escrita, ao mesmo tempo em que possam desfrutar e conviver com práticas de leitura e escrita e seus usos sociais. Emergem, então, debates acerca dessas duas dimensões do processo escolar. Segundo Soares (1999, p. 47):

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

Nessa perspectiva, é importante o convívio, desde muito cedo, de crianças e adultos, em processo de alfabetização, com os diversos gêneros textuais que circulam na sociedade, sendo preciso considerar os usos e as funções da língua escrita com base no desenvolvimento de atividades significativas de leitura e escrita. É necessário também proporcionar aos alunos momentos de reflexão sobre a dimensão sonora e gráfica das palavras, pois também há estudos que evidenciam que só o contato com os diversos gêneros textuais não garante que os alunos se apropriem da escrita alfabética (MORAIS, 2012).

Alguns princípios didáticos vêm sendo considerados entre os adeptos da abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento, os quais emergem de concepções sociointeracionistas de aprendizagem e de língua: desde o início da escolarização é necessário inserir as crianças em contextos de uso dos textos orais e escritos, considerando os elementos da cultura em que os estudantes estão inseridos; os estudantes precisam ser considerados ativos no processo de aprendizagem, de modo que sejam inseridos em situações problematizadoras, desafiadoras; o professor é um mediador do processo de aprendizagem, devendo favorecer experiências de interação significativas aos alunos; o ensino da base alfabética deve acontecer de forma sistemática; dentre outros.

A prática alfabetizadora baseada na perspectiva do letramento, portanto, não se dá por meio do treino de padrões silábicos, pois “[...] é possível, sim, alfabetizar sem o tradicional *bá, bé, bi, bó, bu*, a partir do desenvolvimento de atividades que não só envolvam a leitura e produção de diferentes gêneros, mas que também levem os alunos a refletir sobre as características do nosso sistema de escrita” (ALBUQUERQUE, 2005, p. 106), tal como será tratado no tópico a seguir.

### Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1984), o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) é um sistema notacional, pois registra aspectos distintos da linguagem, como as sequências sonoras que constituem as palavras. No processo de alfabetização, o estudante precisa aprender como esse sistema funciona. Leal, Albuquerque e Morais (2005) alertam que os professores precisam compreender as propriedades e especificidades do SEA para planejar ações problematizadoras que ajudem os estudantes a refletir sobre a lógica própria das relações entre a pauta sonora e o registro das letras.

Tal modo de entender a apropriação do sistema de escrita alfabética teve influência dos postulados teóricos difundidos pelas autoras Ferreiro e Teberosky (1984). Os estudos dessas autoras evidenciaram que, durante a aprendizagem do sistema de escrita alfabética, as crianças, os jovens e os adultos elaboram diferentes hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita, denominadas pelas autoras como fases “pré-silábica”, “silábica”, “silábico-alfabética” e “alfabética”.

Na fase pré-silábica, segundo as autoras supracitadas, os aprendizes ainda não compreendem que há relações entre a escrita e a pauta sonora. Eles muitas vezes acreditam que escrever é o mesmo que desenhar. Quando compreendem que a escrita é outra forma de representação, buscam entender como é essa representação. Eles passam por um processo em que utilizam números e letras

indistintamente, ou que usam letras, mas sem estabelecer critérios que evidenciem reflexões sonoras das palavras. Nessa fase, a escrita de uma palavra pode ocupar toda a página ou ser feita com apenas uma letra ou várias letras sem uma correspondência quantitativa e nem qualitativa com as partes que compõem a escrita convencional. Nesse estágio, muitas crianças acreditam que a escrita da palavra tem relação com o tamanho ou o formato dos objetos.<sup>3</sup>

Gradativamente, as crianças começam a perceber que precisam refletir sobre as relações entre o som e a escrita para entender como funciona o SEA. A criança, então, começa a descobrir que a quantidade de letras com que se vai escrever uma palavra pode ter correspondência com a quantidade de partes que se reconhece na emissão oral. Percebendo que as palavras são constituídas de sílabas, passam a realizar segmentação silábica e atribuir uma letra para cada uma dessas partes da palavra. Segundo Ferreiro e Teberosky (1984), nessa fase a criança pode pensar apenas do ponto de vista da quantidade de letras a serem utilizadas, colocando aleatoriamente uma letra para cada sílaba, ou pode realizar algumas análises qualitativas, utilizando letras que fazem parte das sílabas que pretende representar.

Posteriormente, as crianças começam a entender que as sílabas contêm mais de uma letra, embora não sejam consistentes nessa representação, oscilando entre representar algumas sílabas com uma letra e outras com mais de uma letra. Esse estágio de transição é chamado de silábico alfabético.

Por fim, o aprendiz evolui para a fase alfabética. Nesse momento, ele é capaz de realizar relações mais consistentes entre a escrita e a pauta sonora, embora possa cometer erros ortográficos.

Tal percurso evidencia que a apropriação do sistema de escrita alfabética por parte dos aprendizes envolve duas grandes questões conceituais, em que o estudante terá que descobrir o que a escrita

---

3 Tais tipos de hipóteses têm sido denominados como realismo nominal, pois as crianças que as apresentam acreditam que o número de letras na palavra tem relação com as características dos objetivos que as palavras representam.

representa/nota e como a escrita representa/nota. Assim, Ferreiro e Teberosky (1984) difundiram uma teoria em que os sujeitos aprendizes são ativos no processo de aprendizagem da escrita, elaborando e testando hipótese, construindo gradativamente conhecimentos acerca da base alfabética.

Partindo dos pressupostos de que há, de fato, uma atividade do aprendiz para compreender o funcionamento do sistema de escrita; que tal atividade é mais complexa do que supunham os adeptos das abordagens tradicionais já citadas; e que cabe ao professor favorecer situações de aprendizagem problematizadoras para auxiliar os estudantes, Leal e Morais (2010) defendem que os professores precisam delimitar claramente os objetivos didáticos específicos relativos a esse objeto de aprendizagem: o Sistema de Escrita Alfabética. Esses autores alertam que os docentes precisam planejar atividades que ajudem os estudantes a entender que:

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, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante - vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal. (LEAL; MORAIS, 2010, p. 35-36).

É importante ressaltar que, com é afirmado por Morais (2005), tais aprendizagens não são simples e

[...] sua complexidade fica mais evidente se nos dermos conta de que a compreensão (ou reconstrução) dessas propriedades são fundamentais para o domínio da lógica da notação alfabética que precisa ser feita internamente pelo aprendiz. (MORAIS, 2005, p. 43).

Assim, é a concepção de aprendizagem da base alfabética como apropriação de um sistema complexo que está subjacente à abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento. Segundo Morais (2005), se o educador compreende a escrita como um código, isso influenciará seu trabalho em sala de aula, acarretando uma intervenção didática com ênfase em atividades de memorização de letras e sílabas e não em propostas de atividades reflexivas em que tais conhecimentos sejam mobilizados. Esses dois modos de conceber a alfabetização (aprendizagem de um código x compreensão de um sistema de escrita que ocorre de modo simultâneo à inserção em práticas de leitura e escrita de textos) acarretam seleção de diferentes recursos didáticos e diferentes modos de utilizá-los em sala de aula.

## PNLD (Obras Complementares) como recurso didático para o processo de alfabetização

Atualmente, diferentes recursos didáticos têm chegado às escolas, como os jogos, os livros didáticos, os livros de literatura e as Obras Complementares. Os professores podem lançar mão, ou não, desses materiais para alfabetizar e podem utilizá-los de diferentes maneiras, dependendo de suas concepções sobre os processos de aprendizagem, pois, como afirmam Leal e Silva (2011, p. 4), os recursos didáticos são a materialização da prática docente:

As escolhas dos materiais que vamos utilizar em sala de aula estão intrinsecamente relacionadas aos nossos objetivos didáticos, às nossas concepções sobre quais são as melhores situações de ensino. Os recursos didáticos não são acessórios de nossa ação docente, são a materialização dela.

Para subsidiar o trabalho do professor, oferecendo mais opções de materiais, o Ministério da Educação (MEC), por meio do PNLD (Obras Complementares), destinou obras pedagógicas às crianças que pertencem aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em 2010, o programa atendia ao 1º e 2º anos e, em 2013, ao 1º, 2º e 3º anos.

Em 2010, o programa distribuiu 150 títulos de livros, divididos, segundo Leal e Rodrigues (2011), em seis tipos: livros de biografias, livros instrucionais, livros de cantigas, parlendas, trava-línguas e jogo de palavras, livro de palavras, de imagens e histórias com foco em conteúdos curriculares. No PNLD (Obras Complementares) voltado para o ano de 2013, foram escolhidos 180 livros, formando seis acervos contendo 30 obras cada.

Como já foi anunciado, diferentes objetivos são visados com a seleção e a distribuição das obras complementares, como promover o contato das crianças com as práticas sociais na sociedade letrada; possibilitar, por meio de atividades realizadas pelos docentes, que os alunos compreendam o sistema alfabético e suas convenções; e promover a interdisciplinaridade, pois os livros abordam diferentes temáticas, envolvendo os diversos componentes curriculares.

A alfabetização, portanto, é vista como um processo dinâmico em que os estudantes estão se apropriando da base alfabética, ampliando suas experiências de letramento e aprendendo por meio dos textos.

Desse modo, está clara a concepção de que todos os livros podem contribuir para a alfabetização das crianças. No entanto, no documento orientador do programa se reconhece que há algumas especificidades da aprendizagem do sistema alfabético de escrita e que há alguns recursos que podem favorecer a construção dos conhecimentos das crianças sobre a lógica constituinte do nosso sistema de escrita. O manual do referido programa destaca, então, que:

Em qualquer um dos seis diferentes acervos disponíveis há sempre, entre os livros da área de “Linguagens e códigos”, alguns que podem prestar excelentes serviços para a reflexão que o aluno deve fazer sobre a escrita, no processo de apropriação do sistema alfabético. (BRASIL, 2012, p. 25).

Há, portanto, nos acervos, alguns livros que propiciam análise de semelhanças e diferenças entre palavras, assim como ressaltam aspectos relativos à dimensão sonora das palavras e suas correspondências gráficas, como os livros de palavras, que, como é explicado no manual que acompanha as obras,

[...] trazem, em ordem alfabética, listas de vocábulos seguidas de suas respectivas ilustrações – e, algumas vezes, também de outros termos da mesma família, permitindo comparações sistemáticas entre os aspectos sonoros, gráficos e semânticos responsáveis pelas semelhanças e diferenças que se estabelecem entre elas. (BRASIL, 2012, p. 25).

Os livros de cantigas, parlendas e trava-línguas também favorecem bastante as reflexões sobre as relações entre escrita e pauta sonora, por darem destaque aos recursos estéticos relativos à sonoridade das palavras, o que contribui muito para o desenvolvimento

da consciência fonológica e a compreensão do funcionamento do sistema de escrita.

Outros livros que não têm tais configurações também podem contribuir para a aprendizagem do sistema de escrita, por propiciar o desenvolvimento da fluência de leitura ou por motivar as crianças a tentarem ler sozinhas.

Enfim, os livros dos acervos do PNLD (Obras Complementares), além de favorecerem a ampliação cultural das crianças, a fruição estética dos textos e a reflexão sobre a realidade que as cerca, também pode ajudar os estudantes a se apropriarem do sistema de escrita alfabética.

Albuquerque (2011, p. 24) ressalta, então, que o

[...] uso desses materiais em sala de aula permite uma reflexão e um rompimento com as práticas cristalizadas nos contextos de alfabetização, pois são apresentados como um recurso que possibilita um diálogo entre as diversas áreas de conhecimento.

Para discutir sobre essas expectativas, relativas ao uso desses recursos, e alguns modos como estariam sendo atendidas, apresentaremos, a seguir, uma pesquisa que investigou tal uso.

### O uso das obras complementares por uma professora alfabetizadora: relato de uma pesquisa

Como foi exposto anteriormente, realizamos um estudo para investigar os usos de Obras Complementares por uma professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental<sup>4</sup>. Buscamos compreen-

---

4 Esse estudo constitui-se como um subprojeto de um projeto integrado, coordenado pelas professoras Ana Cláudia Rodrigues Pessoa, Ester Calland Rosa e Telma Ferraz Leal, que objetiva analisar o processo de formação de professores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), que é um programa do Governo Federal voltado para a formação de professores alfabetizadores, que contempla encontros de formação continuada, distribuição de recursos didáticos e avaliação dos estudantes.

der como a professora utilizava as Obras Complementares (PNLD) no 1º ciclo do Ensino Fundamental, com foco na investigação do trabalho voltado para o ensino do Sistema de Escrita Alfabética. Para tal, foi utilizada uma abordagem qualitativa, pois, de acordo com Minayo (2007, p. 22-23), ela:

Trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

O campo de pesquisa foi uma escola pública do município de Camaragibe, localizado na Região Metropolitana de Recife, Pernambuco, tendo como sujeito uma professora do 1º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental, que estava participando do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). A opção por tal etapa de escolaridade foi feita porque é no 1º ano do Ensino Fundamental que as professoras iniciam, de modo mais sistemático, o ensino do sistema de escrita alfabética. Neste nível de escolaridade, a maioria das crianças das escolas públicas brasileiras ainda não se apropriou dos conhecimentos relativos à base alfabética.

A seleção da professora foi feita por meio de uma consulta a um grupo de professoras que estavam participando de um encontro de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização (Pnaic).

Foi feita uma breve exposição dos objetivos da pesquisa e, com base nessa exposição, as pessoas interessadas em participar se apresentaram. Foi, então, escolhida a professora que estava atuando em uma turma do 1º ano, pois tínhamos o interesse de observar uma turma que estivesse iniciando o processo de alfabetização.

Nesta pesquisa foram realizadas observações de aulas, que possibilitaram, como afirmam Mazzotti e Gewandsznajder (2001, p. 164), “[...] identificar comportamentos não-intencionais ou inconscientes”.

Foram realizadas observações de dez aulas nos meses de junho, julho e agosto, as quais ocupavam todo o turno de aula. No final das

aulas eram realizadas entrevistas, para aprofundamento da compreensão das intenções da professora nas aulas.

Após a realização das entrevistas e observações, que eram gravadas, foram elaborados relatórios de aula. Com base na leitura repetida desses relatórios, foram construídas as categorias, organizadas em quadros que eram preenchidos e interpretados. Tais procedimentos tinham, como ponto de partida, os princípios expostos por Bardin (1979, p. 105) para a pesquisa de análise de conteúdo, que “[...] consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”.

Considerando os objetivos da pesquisa, foram criadas três categorias gerais: a frequência com que as Obras Complementares do PNLD foram utilizadas para ensinar o Sistema de Escrita Alfabética; os tipos de atividades desenvolvidos no ensino do SEA em situação de uso dos Acervos Complementares; e os princípios didáticos subjacentes às atividades de ensino do SEA a partir do uso dos Acervos Complementares.

Com base nos relatórios de aula, foi possível verificar que, em 90% das aulas, a docente realizou atividades de leitura de textos e atividades que possibilitaram a reflexão sobre a base alfabética. Tanto para o ensino da compreensão de textos quanto para o trabalho mais focado nas reflexões sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética foram utilizados materiais didáticos diversificados, tendo havido, em muitos momentos, articulação entre esses dois eixos de ensino. As obras complementares foram utilizadas em oito das dez aulas. Em quatro das oito aulas, além da abordagem dos sentidos do texto, foram também realizadas atividades de reflexão sobre os princípios do sistema de escrita alfabética.

No Quadro 1, a seguir, estão descritos quais recursos foram utilizados em cada aula para o ensino dessa dimensão da alfabetização.

**Quadro 1.** Recursos didáticos utilizados para o ensino do sistema de escrita alfabética

Aula	Obras complementares	Jogos de alfabetização	Ficha de atividade	Livro didático	Outros
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
Percentual de aulas em que os recursos foram utilizados	40%	20%	90%	50%	40%

Fonte: Elaboração própria.

Como foi dito anteriormente, em 80% das aulas, as obras complementares foram utilizadas. O foco principal era a compreensão de textos, mas, em quatro aulas (40% do total), foram realizadas reflexões sobre a constituição das palavras, como pode ser visto no Quadro 2, a seguir.

**Quadro 2.** Aulas em que foram utilizadas obras complementares

<b>Aula</b>	<b>Obra complementar</b>	<b>Eixo de ensino focado</b>
1	Título: <i>Histórias para contar</i> Autora: Ana Paula Perovano Editora: Globo	Compreensão de textos
2	Título: <i>A, E, I, O, U</i> Autores: Ângela- Lago e Zoé Rios Editora: RHJ	Compreensão de textos Apropriação do SEA
3	Título: <i>Ossos do ofício</i> Autor: Gilles Eduar Editora: Companhia das Letrinhas	Compreensão de textos Apropriação do SEA
	Título: <i>Encontro com Portinari</i> Autores: Rosane Acedo e Cecília Aranha / Imagem: Marina Toledo Editora: Formato	Compreensão de textos
4	Título: <i>Marcelo, marmelo, martelo e outras aventuras</i> Autora: Ruth Rocha Editora: Salamandra	Compreensão de textos Apropriação do SEA
5	Não foi utilizada nenhuma obra complementar	
6	Título: <i>Aves</i> Autores: Gusthavo Sezerban e Rafael Sezerban Editora: Ayamará	Compreensão de textos Apropriação do SEA
7	Título: <i>Encontro com Portinari</i> Autores: Rosane Acedo e Cecília Aranha Imagem: Marina Toledo Editora: Formato	Compreensão de textos
	Título: <i>Marcelo, marmelo, martelo e outras aventuras</i> Autora: Ruth Rocha Editora: Salamandra	Compreensão de textos

<b>Aula</b>	<b>Obra complementar</b>	<b>Eixo de ensino focado</b>
8	Título: <i>Marcelo, marmelo, martelo e outras aventuras</i> Autora: Ruth Rocha Editora: Salamandra	Compreensão de textos
9	Título: <i>Macaco danado</i> Autora: Julia Donaldson Editora: Brinquê Book	Compreensão de textos
10	Não foi utilizada nenhuma obra complementar	

Fonte: Elaboração própria.

Como foi dito anteriormente, em todas as aulas foram conduzidas atividades de reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita, com uso de diferentes recursos didáticos. Em quatro dessas aulas foram utilizadas Obras Complementares tanto para a reflexão sobre os sentidos textuais quanto para a reflexão sobre a composição das palavras (aulas 2, 3, 4 e 6).

Das obras escolhidas, apenas uma delas era do tipo indicado no documento orientador do programa (BRASIL, 2009, 2012) como mais especificamente voltada para o ensino do sistema de escrita (livros de palavras ou que induziam reflexões sobre a composição de decomposição de palavras). Isto é, em apenas um dos livros havia ênfase no uso de recursos linguísticos pelos autores para explorar a dimensão sonora e gráfica das palavras.

Em três das quatro aulas, as obras foram utilizadas como ponto de partida para atividades de apropriação do SEA, ainda que o texto lido não ressaltasse aspectos relativos ao funcionamento do sistema de escrita. Isso revela que, nessas aulas, na seleção das obras, o eixo de apropriação do SEA não foi tomado como central e, sim, os temas tratados.

Nessas aulas, a docente utilizou, além das obras complementares, outros recursos, como os livros didáticos e as fichas de leitura,

além de ter levado textos como parlendas, músicas e poemas. Ela também se preocupou em articular algumas atividades em fichas com os textos lidos, que serão discutidas a seguir.

Para categorizar os tipos de atividade utilizados pelas docentes nas situações de uso das obras complementares, foram tomadas as categorias de atividades elaboradas em estudo prévio de Leal e Moraes (2010), expostas no Quadro 3, a seguir.

**Quadro 3.** Tipos de atividades de ensino do sistema de escrita alfabética em situações de uso das obras complementares

<b>Tipos de atividade</b>	<i>Histórias para contar</i>	<i>A, E, I, O, U</i>	<i>Ossos do ofício</i>	<i>Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias</i>	<i>Aves</i>	<i>Encontro com Portinari</i>	<i>Macaco danado</i>
Atividade de familiarização com as letras							
Atividades que objetivam a construção de palavras estáveis							
Atividades de reflexão fonológica							
Atividades de composição e decomposição de palavras							
Atividades de comparação entre palavras escritas							

<b>Tipos de atividade</b>	<i>Histórias para contar</i>	<i>A, E, I, O, U</i>	<i>Ossos do ofício</i>	<i>Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias</i>	<i>Aves</i>	<i>Encontro com Portinari</i>	<i>Macaco danado</i>
Atividades de escrita de palavras através do preenchimento de lacunas							
Atividades de permuta, inserção ou retirada de letras e sílabas para formação de novas palavras							
Atividade de ordenação de letras e sílabas							
Atividades de leitura de palavras							
Atividades de escrita de palavras							

Fonte: Elaboração própria.

Um dado relevante facilmente reconhecido no Quadro 2 é que, embora a professora só tenha realizado atividades de ensino do Sistema de Escrita Alfabética com uso de Obras Complementares em quatro aulas, houve diversidade de tipos de atividade. Seis tipos de atividade foram identificados: atividades de reflexão fonológica; atividades de comparação entre palavras escritas; atividades de escrita de palavras através do preenchimento de lacunas;

atividades de permuta, inserção ou retirada de letras e sílabas para formação de novas palavras; atividades de leitura de palavras; atividades de escrita de palavras.

Na aula em que foi realizada a leitura do livro *A, E, I, O, U*, a cada página lida, a docente refletia sobre a formação das novas palavras. Escrevia no quadro e perguntava para os alunos, por exemplo: “Como transformar PASTAS em PESTES?”. A professora, então, escrevia no quadro a palavra PASTAS e perguntava às crianças que letras elas mudariam para transformar na palavra PESTES. O mesmo fez com outras palavras como PAPA/PIPA e ÉGUA/ÁGUA. Podemos considerar que esse trabalho de permuta e inserção de letras para formação de novas palavras já era facilitado pela própria obra, classificada pelo estudo prévio de Leal e Rodrigues (2011) como um livro de palavras que possibilita, através de intervenções sistemáticas do professor, a reflexão sobre a base alfabética.

Nessa mesma aula, a docente pediu que os estudantes escrevessem palavras correspondentes às imagens e depois pintassem as letras que se repetiam. Desse modo, ela, além de estimular a escrita de palavras, fazia com que as crianças comparassem palavras, buscando regularidades tanto em relação à dimensão sonora quanto gráfica. É importante salientar que, na obra, tal tipo de recurso já existia, com destaque às vogais e às consoantes que se repetiam. A professora também realizou outra atividade para que as crianças completassem com as consoantes que faltavam para formar as palavras, como por exemplo, PATO/GATO/RATO, em que as mesmas vogais aparecem nas três palavras. Tal atividade ressalta as semelhanças sonoras entre as palavras.

Na aula 3, após a leitura da obra *Ossos do ofício*, a professora explorou o tema “profissões” e depois entregou uma ficha de atividades em que as crianças deveriam escrever os nomes das profissões. Nessa atividade, a tentativa de escrita, sem dúvida, mobilizava, entre as crianças, conhecimentos que elas precisavam socializar no trabalho de escolha das letras a serem utilizadas. Também tiveram

como tarefa uma brincadeira de cruzadinha. Nessa última atividade, as crianças visualizavam a figura que representava a profissão e, depois, tinham de completar as lacunas, o que se torna um desafio, demandando análise de cada parte da palavra para escrevê-la. A articulação entre tais atividades e a obra lida era feita por meio da seleção lexical, pois foram utilizadas palavras presentes na obra ou do mesmo campo semântico.

A partir da leitura do livro *Marcelo, marmelo, martelo*, foram realizadas ações de permuta, inserção ou retirada de letras e sílabas para formação de novas palavras, pois a docente escreveu as palavras MARCELO, MARMELO, MARTELO no quadro, e perguntou: Essas palavras são parecidas? Por que elas se parecem? Para transformar MARCELO em MARMELO, qual letra que muda? E MARMELO em MARTELO?

Ainda nessa aula, a professora entregou uma ficha com as imagens de alguns objetos, para as crianças escreverem as palavras e depois escreverem outras palavras inventadas para as mesmas imagens. É interessante frisar que, no conto lido, o personagem brincava de inventar nomes. As crianças, então, foram convidadas a entrar na brincadeira do personagem da história.

Na sexta aula, partindo da leitura da obra *Aves*, as crianças presenciaram a professora escrever no quadro características das aves, ditadas pelas crianças, e depois fizeram uma tarefa em que tinham de identificar, entre três palavras, qual era a que designava o nome de cada ave desenhada, como, por exemplo, no trio TUTANO/TUCANO/TUTANDO. As crianças tinham de comparar as palavras que possuíam semelhanças sonoras e gráficas, sendo desafiadas a encontrar pistas para escolher a palavra correta.

Tais análises mostraram que em todas as quatro aulas as crianças tinham de refletir sobre as palavras, tanto em relação à dimensão sonora quanto gráfica, estimulando-se, dessa forma, o desenvolvimento da consciência fonológica que, segundo Morais (2012, p. 107), é muito importante na alfabetização:

Promover a consciência fonológica num quadro mais amplo de atividades de reflexão sobre as palavras e sobre suas partes orais e escritas nos parece uma solução inteligente, adequada e prazerosa, para ajudar nossas crianças a “desvendar a esfinge” e, se apropriarem do alfabeto.

As reflexões expostas evidenciam que a docente planejava suas aulas de modo a contemplar o trabalho com textos e o trabalho de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. As estratégias didáticas eram pertinentes ao que se denomina hoje como alfabetização na perspectiva do letramento, que tem como referencial teórico principal o sociointeracionismo.

Para analisar nas aulas os princípios didáticos subjacentes à condução da docente, buscou-se novamente realizar releitura dos relatórios e identificar quais dos princípios elencados por Lima (2011), que realizou uma síntese dos pressupostos didáticos presentes entre teóricos sociointeracionistas, eram evidentes na prática da professora.

**Quadro 4.** Princípios didáticos presentes nas aulas observadas

Princípios	Aulas										Percentual contemplado nas aulas	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Ensino reflexivo												100%
Ensino centrado na problematização												100%
Ensino centrado na interação em pares e em grupos												20%
Ensino centrado na explicitação verbal												100%

Princípios	Aulas										Percentual contemplado nas aulas
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Favorecimento da argumentação											70%
Sistematização dos saberes											90%
Valorização dos conhecimentos dos alunos											100%
Incentivo à participação dos alunos											100%
Diversificação de estratégias didáticas											90%
Ensino centrado na progressão											100%

Fonte: Elaboração própria.

A partir dos dados coletados, podemos afirmar que a prática da docente está pautada na teoria sociointeracionista de ensino, uma vez que em todas as aulas princípios elencados por Lima (2011) foram contemplados, como pode ser ilustrado na análise da aula 2, exposta a seguir.

No segundo dia de observação, a docente iniciou a aula escrevendo um roteiro com as atividades no quadro. Depois, retomou a atividade da aula anterior sobre os dias da semana e meses do ano. Nesse momento, ela faz várias indagações, como: “Quantos dias têm a semana?”, “Quais são os meses?”, “Quem faz aniversário em janeiro?”, “Em fevereiro?”, “Em março?”, “Quem faz em novembro?”, “Quais são os meses que têm 31 dias?”, “E quais têm 30 dias?”.

Na sequência, a docente entregou uma ficha com atividade sobre os meses do ano, a fim de sistematizar essa temática. Nessa primeira parte da aula, pelo menos, três princípios foram contemplados, como o *incentivo à participação dos alunos*, uma vez que a docente fazia perguntas às crianças, a fim de que as mesmas participassem da aula; a *explicitação verbal*, pois as crianças respondiam às perguntas feitas pela professora explicando as respostas dadas; e a *sistematização dos saberes*, pois, além de a docente fazer as perguntas, ela também sistematizava os conhecimentos oralmente e por meio da ficha de atividades.

Depois, a docente realizou uma atividade em que explorou a capa da obra complementar *Delícias e gostosuras* (atividade presente no livro didático de língua portuguesa), realizando as estratégias de leitura, a partir das seguintes perguntas: “Para que serve a capa de um livro?”, “Quais informações estão na capa?”, “Qual será o assunto que ele deve tratar?”, “Para quem ele foi escrito?”, “Qual é o título?”, “Quem escreveu?”, “Quem fez o desenho?”.

Na sequência, a professora fez a chamada com as crianças e, depois, liberou-as para o recreio. Na volta, as crianças participaram da roda de histórias, com a leitura da obra literária *Bom dia, todas as cores*, de Ruth Rocha. Nesse momento, as estratégias de leitura também foram realizadas da mesma forma como aconteceu na atividade anterior, só que desta vez lendo, de fato, a obra.

Nesses momentos de leitura das obras, a professora estimulou as crianças a participarem da aula, realizando perguntas e provocando-as a antecipar os sentidos. Desse modo, contemplou princípios diversos, como o da reflexão e da problematização, explicitação verbal, interação no grupo para exploração das obras.

Depois desse momento, a docente dividiu a turma em dois grupos (meninos e meninas) para brincar com o jogo de alfabetização Troca letra. Inicialmente, ela explicou as regras do jogo e, na sequência, iniciou a brincadeira. Ressaltamos que nesse momento, ela utilizou em sua prática outro princípio, o do *ensino centrado na interação em grupos*, pois cada grupo deveria se unir para responder os

comandos da brincadeira. Eles também precisavam refletir sobre o funcionamento do sistema de escrita para participar da brincadeira.

A leitura do livro *A, E, I, O, U* aconteceu também nesse dia. Inicialmente, a docente realizou as estratégias de leitura de modo semelhante ao que ocorreu com a obra anterior e, na sequência, refletiu sobre a escrita das palavras. Ressaltamos, nesse momento, que essa obra complementar tem uma articulação com o jogo realizado na seção anterior, trabalhando habilidades do sistema alfabético. Nesse caso, as crianças foram motivadas a perceber que a mudança de uma letra em uma palavra pode transformá-la em outra palavra. Esse mesmo conhecimento sobre o sistema de escrita era mobilizado no jogo Troca Letras. Elencamos, então, a presença da *diversificação de estratégias didáticas* adotada pela professora a fim de que as crianças refletissem sobre a base alfabética, uma vez que fez uso de variados recursos que apresentavam níveis diferentes de dificuldades, contemplando também a progressão.

Em seguida, a docente aplicou uma ficha de atividade em que as crianças tinham de escrever as letras que faltavam para completar as palavras. Na ficha tinha a figura e embaixo uma lacuna para escrever a letra que completava a palavra. Nessa mesma atividade, as crianças ainda tinham que pintar as letras que se repetiam em cada linha, por exemplo, BOLA/MOLA/COLA. O desafio das crianças era completar com as consoantes e depois pintar as vogais (A, O). Podemos dizer que essa atividade foi aplicada com o objetivo de sistematizar e complementar as atividades realizadas com o jogo de alfabetização e a obra *A, E, I, O, U*. Essas três atividades estavam articuladas. Com base nessa articulação, pode-se afirmar que a prática realizada pela professora está pautada no *princípio reflexivo*, centrada no *ensino que problematiza* e que *valoriza os conhecimentos dos alunos*, uma vez que propõe às crianças pensarem que letras são necessárias para completar as palavras, por meio de perguntas que possibilitam a construção da aprendizagem sobre o sistema de escrita, considerando o aluno como um sujeito ativo nesse processo. Segue o extrato que exemplifica esse momento:

- 
- P – Qual o nome desse livro? Quem sabe?
- A – A, E, I, O, U, “A” - “E” - “I” - “O” - “U”...
- P – Quem escreveu esse livro foram duas pessoas, chamadas Ângela Laber e Zoé Rios.
- P – Quem sabe que símbolo é esse aqui?
- A – Não sei.
- P – Esse símbolo aqui é o símbolo de interrogação... Quando a gente vai fazer uma pergunta.
- P – Interrogação.
- P – Tava perguntado aqui... Olha, vê... Esse livro aqui também é de troca, tá certo?
- P – Que trocava as letrinhas...
- P – Só que nesse livro aqui são outras palavrinhas, certo?
- P – Esse aqui tá dizendo assim: como fazer uma égua virar água? Quem sabe como é que faz?
- P – Alguém sabe como é que faz uma égua ficar toda derretida e virar água?
- P – Quem sabe?
- A – Qual o nome?
- P – Olha o nome: égua.
- P – Se eu quisesse transformar égua numa água como eu faço?
- A – Égua...
- P – Quem consegue?
- A – Égua... do “A”.
- A – Bota o “A”... Água!
- P – É só eu trocar; tira o “E” e bota um “A”... Água.
- P – Aí aqui ele tá dizendo assim: como fazer a égua se derreter todinha?
- P – Pega a égua olha bota o “A” tira o “E” bota o “E” e vira uma água.
- A – Água.
- P – Vamos ver o outro.
- P – Como fazer um papa...
- A – PAPA.
- A – P-A, P-A.
- P – Como fazer um papa voar?
- P – Quem sabe?
- P – Como fazer um papa voar, olha só como é que faz.

P – Tira o “A” de papa, tira esse “A” daqui e bota o “I” por cima. Formou que nome?

A – PIPA!

P – Pipa voa?

A – Voa!

P – Então a gente transformou papa em pipa, não foi?

P – Como fazer uma mala pular, quem sabe?

P – MA-LA!

A – LA: L-A.

P – Como fazer uma mala pular?

A – Tira o “A” e bota “O”.

P – Tira o “A” e bota “O” e bota o “A” no lugar do “O”. Ficou que nome?

A – MO-LA.

A – MOLA.

P – E mola pula?

A – PULA.

P – Ficou assim... MO-LA! Tirou o “A” e botou o “O”.

P – Como o céu acaba e começa o universo?

P – Vejam... CÉU... O “U” de céu termina olha... Tá vendo? É a ultima letra de CÉU. E é a primeira letra de...

A – UNIVERSO.

P – E é a primeira de UNIVERSO.

P – Agora como fazer pastas virar PESTES?

P – PAS-TAS... Como eu faço para fazer PESTES?

A – Tira o “A” e bota o “E”.

P – Tira esse “A” e bota o “E”.

P – Virou PESTES?

A – Virou.

P – Ainda não.

A – Tira o “S”.

P – Tira o “S”?

A – Tira o “A” e bota o “E”.

P – Tira o outro “A” e bota o “E”. Virou o quê agora? PESTES.

A – PESTES!

P – Outra aqui olha... PASTAS. Tirou o “E” e tirou o “S” e formou o nome PASTA.

---

No momento do jogo Troca Letra o desafio das crianças foi escrever a palavra que a docente solicitava e depois dizer que letra era necessária para transformar, por exemplo, MOLA em GOLA. Já no momento da leitura do livro foram lançados alguns questionamentos às crianças, como, por exemplo, “Como fazer o PAPA voar?”. E, na página seguinte, havia a palavra PIPA (juntamente com a ilustração representando esse brinquedo). Nesse momento, as crianças percebem que a troca de letras – nesse caso, as vogais – pode transformar uma palavra em outra. No jogo Troca Letra a permuta foi feita apenas com as consoantes. Então, com o objetivo de finalizar a atividade de permuta, inserção ou retirada de letras para formação de novas palavras, foi realizada uma atividade apresentada em uma ficha em que as crianças teriam de completar as letras – nesse caso, as consoantes – que faltavam para formar palavras (sempre com auxílio das figuras). Depois da escrita das letras, os alunos pintaram as letras que se repetiam em cada linha.

A partir da descrição feita acima, é possível também identificar o princípio da *progressão* presente na aula, pois a docente refletiu sobre o sistema alfabético de forma gradativa, por meio de um processo contínuo e de atividades e recursos variados que apresentam diferenciados níveis de dificuldade. Por último, pode-se, ainda, afirmar que foi contemplado o princípio do *favorecimento da argumentação*, pois as crianças tinham que argumentar sobre as previsões de leitura ou sobre as respostas que davam para as perguntas da professora, justificando o que diziam.

## Conclusões

A partir das reflexões anteriores é possível concluir que a docente utilizou recursos variados para trabalhar o Sistema de Escrita Alfabética. Em sua prática, torna-se notória a presença do ensino sistemático do SEA de modo simultâneo ao trabalho com textos.

A concepção de alfabetização adotada pela docente é pautada na perspectiva do *alfabetizar letrando*, pois, durante as aulas

observadas, vivenciamos momentos em que a professora explorava os textos, discutindo sobre os temas, e momentos em que refletia com as crianças sobre os princípios e convenções da língua, por meio de fichas de atividades, livros didáticos, jogos de alfabetização e Obras Complementares.

Quanto às Obras Complementares, é possível afirmar que foram utilizadas como recursos importantes para concretizar as intenções educativas da professora, tanto em relação à dimensão do funcionamento do sistema de escrita quanto à dimensão do trabalho de reflexão sobre os sentidos dos textos.

Apenas uma obra escolhida (A, E, I, O, U) tinha o foco mais direto na apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, por se tratar de um livro de palavras, que, conforme afirma Leal e Rodrigues (2011), favorece a exploração do funcionamento do SEA. Os recursos estéticos e lúdicos utilizados pelos autores da obra inspiraram as outras atividades da docente. Desse modo, além de a própria obra suscitar reflexões sobre os princípios da base alfabética, as atividades planejadas pela docente, articuladas à proposta da obra, também tinham tal característica.

As outras obras, mesmo não lançando mão de recursos estéticos ou lúdicos voltados para a dimensão sonora ou gráfica das palavras de forma mais direta também possibilitaram à docente realizar diversas atividades, a partir das histórias lidas. Nesses casos, as obras serviam de ponto de partida, e as palavras inseridas nos textos ou seus temas eram introduzidos nas atividades expostas de fichas de atividades ou no próprio quadro, de modo coletivo.

Nas aulas observadas foi possível identificar estratégias didáticas que em muito se distanciavam de métodos tradicionais, tanto por promoverem um ensino reflexivo, problematizador, sobre o sistema de escrita, quanto por articularem tal ensino ao trabalho com textos de circulação social – além de favorecerem a interdisciplinaridade.

Enfim, concluímos que a professora conduziu suas aulas a partir do pressuposto de que é importante incentivar, desde cedo, as crianças a participarem das práticas de letramento, possibilitando

interação social e proporcionando situações em que as mesmas possam refletir sobre o sistema de escrita por meio dos diversos gêneros textuais. Percebemos que as Obras Complementares foram importantes recursos para a efetivação dessa concepção, pois permitiram aos alunos o acesso ao mundo da escrita ao mesmo tempo que desfrutaram de momentos prazerosos de leitura e de aprendizagem dos conteúdos curriculares das diferentes áreas de conhecimento.

Tais conclusões são extremamente importantes porque evidenciam possibilidades de um trabalho pedagógico diversificado, em que as obras complementares podem favorecer o processo de alfabetização na perspectiva do letramento. Por meio de um caso específico, ilustramos alguns modos de inserir as crianças em um ensino problematizador, em que os sujeitos aprendizes são ativos.

## Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 2001.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, Cami Ferraz. *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ALBUQUERQUE, Eliana B. C. Alfabetizar sem “bá-bé-bi-bó-bu”: uma prática possível? In: *Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização*. LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ALBUQUERQUE, Rielda Karyna. *PNLD Acervos Complementares: o professor utilizando-os no eixo-aprendizagem da leitura*. 2011. Monografia (Especialização em Educação) - Faculdade Frassinetti do Recife, Recife, 2011.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70; Persona, 1979.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Acervos complementares: as áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEB 2009. 112 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Acervos complementares: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento*. Brasília: MEC/SEB, 2012. 140 p.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. Tradução de Horácio Gonzales (et al). 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época).

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

LEAL, Telma F. e MORAIS, Artur G. O aprendizado do sistema de escrita alfabética: uma tarefa complexa, cujo funcionamento precisamos compreender. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de (Org.). *Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Estudos em EJA).

LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Alexsandro. *Recursos didáticos e ensino de língua portuguesa: computadores, livros e muito mais*. Curitiba: Editora CRV, 2011.

LIMA, Juliana de Melo. *Os critérios adotados por crianças para avaliar suas professoras*. 2011, 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Recife, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2007.

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

MORAIS, Artur Gomes. *Como eu ensino: Sistema Alfabético de Escrita*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação – ANPED*, n. 11, p. 5-16, 1999.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. São Paulo: Autêntica 1999.

# 4

## JOGOS ORTOGRÁFICOS COMO RECURSOS PEDAGÓGICOS PARA PROMOVER A APRENDIZAGEM DAS REGULARIDADES DIRETAS

**Tarciana Pereira da Silva Almeida**  
**Artur Gomes de Morais**

O ensino de língua portuguesa tem avançado bastante nas últimas duas décadas. A adoção de uma perspectiva construtivista da aprendizagem fez com que vários professores passassem a considerar seus alunos como protagonistas de suas próprias aprendizagens, assumindo, então, o papel de mediadores do conhecimento.

Podemos verificar que houve uma grande ênfase na promoção dos comportamentos leitores e escritores dos alunos. Não podemos dizer o mesmo quanto ao ensino da ortografia. Esse aspecto da língua portuguesa ainda se desenvolve muito timidamente, pois ainda não tem sido tomado como um objeto de conhecimento pelos professores.

Apesar de ter sido bastante discutida por diversos autores (LEMLE, 1986; NUNES, 1992; MORAIS, 1995, 1998, 1999; PESSOA, 2007; SILVA, 2008), a ortografia parece ser um apêndice no ensino da língua portuguesa, pois muitos professores ainda não sabem como as crianças delas se apropriam dela e desconhecem didáticas promotoras da tomada de consciência sobre a norma. Dessa forma, acabam por assumir uma postura persecutória frente aos alunos que cometem erros ortográficos ou passam a criticar a preocupação com as regras ortográficas.

Alguns princípios didáticos podem orientar o professor quanto ao ensino desse objeto de conhecimento, bem como alguns recursos didáticos podem ser adotados para auxiliar os aprendizes a tomar consciência sobre a norma ortográfica.

Nesse capítulo, temos como objetivo apresentar um recurso didático que pode potencializar a aprendizagem da ortografia pelas crianças: o jogo ortográfico. Sabemos que o jogo é um recurso didático e que, para que seja usado em favor da construção dos conhecimentos dos alunos, é preciso que o professor tenha uma intenção educativa com o mesmo. Cabe ao docente planejar situações de uso dos jogos e fazer mediações necessárias para que a aprendizagem ocorra.

Apresentaremos, a seguir, como a norma ortográfica da língua portuguesa é organizada, discutiremos alguns princípios que orientam a prática docente e discorreremos sobre como o jogo pode ser um recurso favorecedor das aprendizagens, apresentando evidências empíricas de seu uso na aprendizagem das regularidades diretas.

### Como está organizada a norma ortográfica do português?

Devido ao fato de as relações entre sons e letras não serem biunívocas, surgiu a necessidade da normatização da escrita, a necessidade de fazer acordos ortográficos para fixar essa escrita.

Segundo Morais (1998, p. 19), “[...] a ortografia serviu como um recurso capaz de ‘cristalizar’ na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua. Escrevendo de forma unificada, podemos nos comunicar mais facilmente”. Percebemos, então, que a ortografia foi fruto de acordos e, sendo assim, não podemos esperar que a criança “sozinha” descubra como ela funciona.

Acontece, no entanto, que a ortografia nem sempre é tratada pelos docentes como um objeto de conhecimento e ainda existe bastante confusão quanto a sua organização e ensino. Adotamos, aqui, a classificação da norma ortográfica realizada por Morais

(1995, 1998), que divide as relações som/letra em correspondências fonográficas regulares e irregulares.

Entre as correspondências fonográficas regulares encontramos:

- a. *regularidades diretas* – incluem as relações letra-som na grafia dos chamados pares mínimos “P/B”, “T/D” e “F/V”, assim como o M e o N em início de sílaba. Nesses casos, verificamos que não há “competição” entre letras, já que, para cada som, há em nossa língua uma única letra para notá-lo. É comum verificarmos erros sobre o uso desses grafemas na escrita de crianças que ainda estão aprendendo as convenções do sistema alfabético;
- b. *regularidades contextuais* – nesse tipo de regularidade é o contexto (posição) dentro da palavra que vai definir que letra ou dígrafo vai ser utilizado. A letra usada para notar aquele valor sonoro da letra é definida pela posição que esta ocupa na sílaba ou na palavra, ou pelas letras que a circundam. Podemos enumerar alguns desses contextos: o uso do “M” ou “N” no final de sílabas (*pombo* e *ponte*); o uso do “R” ou “RR” (*rede*, *carta*, *serrote*, *honra*, *pirata*, *grade*); o emprego de “G” ou “GU” (*gato*, *guerreiro*); o emprego de “C” ou “QU” (*cabelo* e *quilombo*), o uso de “O” ou “U”, “E” ou “I” no final de palavras (*bambo* e *bambu*, *pede* e *pedi*);
- c. *regularidades morfológico-gramaticais* – implicam na relação letra/som definida pela categoria gramatical das palavras. Na maioria dos casos, essas regras envolvem partes internas das palavras (morfemas), principalmente os sufixos que indicam a “família gramatical”, sejam sufixos de derivação ou que formam as flexões (verbais, numerais, por exemplo). Como exemplos, temos a escrita de substantivos que indicam o local de origem e terminam em “ÊS” (*japonês*, *inglês*), substantivos coletivos terminados em “L” (*milharal*, *cafezal*); adjetivos escritos com “S” (*dengoso*, *carinhoso*). Há ainda os que são presentes nas flexões verbais, como o emprego dos verbos: na

3ª pessoa do singular do pretérito perfeito escreve-se com “U” no final (*saiu, falou*), na 3ª pessoa do plural do futuro do presente terminando com “ÃO” (*sairão, falarão*), todas as outras 3ªs pessoas do plural de todos os tempos verbais terminando com “AM” (*sáiram, falaram, cantavam, falam*); o uso do “SS” no imperfeito do subjuntivo; a escrita do “R” no fim das palavras no infinitivo (*sair, cantar*). (MORAIS, 1998).

As regularidades ortográficas possuem um princípio gerativo, ou seja, possuem uma regra que determina sua escrita e é passível de ser compreendida, especialmente, quando é promovido um ensino que leve o aluno a refletir sobre essas escritas.

Em nossa norma há também as irregularidades, em que não há regras que determinem as relações som/grafia das palavras, porque estas foram definidas por questões etimológicas ou apenas pela tradição de uso. Alguns exemplos são as várias formas de notar o som do S na maioria dos vocábulos (*seguro, cigarra, piscina, caçador, nariz, nascença, exceto, passeio, auxílio, exsudar, creança*), o som do “G” (*girassol e jiló*), o som do “Z” (*zebu, casa e exílio*), o som do “X” (*enxada e chave*), entre outras.

Nesses casos não há “lógica” que oriente suas escritas. Devido à especificidade dessas diferentes correspondências fonográficas, é preciso que o professor oriente de forma distinta a aprendizagem das mesmas. Isso é o que discutiremos a seguir.

### “Entendi como a norma se estrutura. E agora?”

A partir do momento em que compreendemos que há diferentes classificações nas correspondências fonográficas, nos colocamos frente a um desafio. Começam a surgir questionamentos: o que fazer para que meu aluno avance em seu conhecimento ortográfico? Como ensinar as regularidades e irregularidades? Que princípios didáticos devem orientar meu ensino da ortografia?

Para que o aluno avance na aquisição da escrita ortográfica, é adequado não só que o professor conheça como se estrutura a norma, mas, também, que estabeleça metas para o ensino da ortografia, a cada ano, e que planeje uma ação didática capaz de levar os aprendizes à tomada de consciência sobre a norma ortográfica e de monitorar as aprendizagens dos alunos (MORAIS, 1998).

Sabendo que há várias classificações nas correspondências fonográficas, o docente passa a perceber que precisa ministrar um ensino diferenciado sobre as mesmas, pois há especificidades no ensino de cada regra, e também tem que dar conta de possibilitar ao aluno escrever palavras que fogem às regularidades ortográficas.

As regularidades ortográficas podem ser trabalhadas a partir da reflexão sobre a escrita, com atividades de classificação de palavras (reais ou inventadas) e escrita de palavras (reais ou inventadas), a partir de palavras ou textos. Já o ensino das irregularidades ortográficas vai exigir do professor que invista em um trabalho de memorização e pesquisa, com construção de listas de palavras, consultas a dicionários, entre outras alternativas (MORAIS, 1998).

Ao propor atividades como essas, o professor possibilita que o aluno reflita sobre a escrita, criando hipóteses para justificar o emprego de tal ou qual letra ou dígrafo, de modo que o aprendiz, de fato, vá se apropriando da norma ortográfica.

Conforme dissemos no começo do capítulo, o ensino da ortografia precisa evoluir, pois, infelizmente, ainda é tratado por muitos professores como um apêndice da língua portuguesa, que aparece em sala de aula apenas quando há indicação do livro didático ou apenas para constar em um determinado dia da semana.

Precisamos considerar que, para que o ensino se efetive, a realização de um trabalho sistemático mostra-se imprescindível, seja em que área do conhecimento for. Com a ortografia não poderia ser diferente! Conforme Melo (2001), a sistematicidade no ensino de ortografia favoreceria a melhoria do desempenho ortográfico dos alunos nas regularidades de nossa norma (MELO, 2001). A exploração esporádica da ortografia não traz resultados significativos e,

assim sendo, é preciso que tenhamos um planejamento para o seu ensino e façamos uso de didáticas que possibilitem o avanço dos alunos, de forma a escreverem cada vez mais conforme a norma de nossa língua.

Pesquisas apontaram que o uso de didáticas promotoras da tomada de consciência sobre a norma pode possibilitar um significativo avanço na aprendizagem da norma ortográfica pelos alunos (MELO; REGO, 1998; MORAIS, 1999; MOURA, 1999; MELO, 2001). Sendo assim, quando o professor faz uso dessas didáticas, ele possibilita aos aprendizes momentos de reflexão sobre a escrita, instalando neles a dúvida e a oportunidade de investigar se há ou não um princípio gerativo por trás das restrições ortográficas (MORAIS, 1998). Assim, o aluno começa a perceber quando a palavra obedece a uma regra e quando nada justifica sua notação com tal ou qual grafema. Continuamos defendendo que alguns princípios didáticos devem orientar o professor, de modo a construir um trabalho mais efetivo com a ortografia. Os princípios gerais são: *a*) promoção do convívio das crianças com modelos de escrita de acordo com a norma ortográfica; *b*) a promoção de situações em que os alunos explicitem seus conhecimentos sobre a ortografia; e *c*) o estabelecimento de metas para o rendimento ortográfico dos alunos (MORAIS, 1988).

Chamamos atenção para o segundo princípio, pois, ao explicitarem seus conhecimentos, os alunos vão tomando uma maior consciência das regras que estão por trás da escrita das palavras.

Defendemos, também, princípios específicos para promover essa tomada de consciência: *a*) a reflexão constante sobre a ortografia (o professor deve semear a dúvida nos alunos); *b*) a permissão da escrita espontânea pelas crianças; *c*) a ausência da nomenclatura gramatical como requisito para aprendizagem das regularidades da norma; *d*) a promoção da discussão coletiva dos conhecimentos ortográficos e o registro das descobertas (esse recurso é bastante importante, pois os alunos podem criar hipóteses para uso de letras ou dígrafos e discutirem se essas hipóteses se confirmam ou não, durante as aulas); *e*) o trabalho em duplas ou grupos para fomentar

o debate; e f) a consideração do rendimento heterogêneo dos alunos (MORAIS, 1998).

Atentando para esses princípios, o professor pode pensar em diferentes formas de promover a reflexão, bem como eleger diferentes recursos didáticos com essa finalidade. Um recurso que vem sendo utilizado com êxito nas salas de aula é o jogo. Vejamos, pois, porque o jogo vem se tornando cada vez mais presente nas escolas de educação básica.

### Jogar na sala de aula? Para quê?

Segundo Kishimoto (1994), a palavra “jogo” tem vários sinônimos, tais como *brinquedo* e *brincadeira*, o que dificultaria a sua conceituação. Quando falamos em jogo, muitos o associam apenas a uma situação lúdica, desvinculada de finalidades “mais nobres”.

Contudo, dentro da perspectiva sócio-histórica, o jogo:

[...] deve ser considerado uma atividade social humana baseada em um contexto sociocultural a partir do qual a criança recria a realidade utilizando sistemas simbólicos próprios. Ela é, portanto, além de uma atividade psicológica, uma atividade cultural. (CERISARA, 2002, p. 130).

Vemos, assim, que jogar implica apropriar-se de formas culturais, que, por sua vez, auxiliam o indivíduo na construção de sistemas simbólicos, o que vai ajudar as crianças no seu processo de compreensão de mundo e não deve ser negligenciado.

Consideramos o jogo como um recurso que pode auxiliar nas aprendizagens dos indivíduos e que deve estar presente nas salas de aula. Ao entrar na escola, verifica-se a presença de dois tipos de jogos: educativos e didáticos.

Kishimoto (1994) defende que o jogo pode ser entendido em um sentido amplo, quando a atividade desencadeada e orientada pelo professor permite a livre exploração do material, pensando no

desenvolvimento geral da criança (jogo pedagógico), ou em um sentido restrito, quando as atividades são direcionadas para a aquisição ou aplicação de conceitos e habilidades intelectuais (jogo didático).

Muitas vezes, o uso de jogos ficava restrito às salas de Educação Infantil e eram utilizados como mero passatempo nas turmas de Ensino Fundamental. Isso acontecia porque o jogo ainda era compreendido como “perda de tempo”, como se “[...] não fosse um bom recurso para realmente promover a aprendizagem de conceitos e raciocínios tidos como centrais para o sucesso escolar” (FITTIPALDI, 2009).

Sabemos, contudo, que os estudos sobre o jogo, como atividade psicológica constitutiva do ser humano, não são uma novidade. Teóricos como Piaget e Vygotsky já apontavam para o papel do jogo na promoção das aprendizagens. Enquanto Piaget (1978) falava sobre o jogo como um instrumento que possibilita a assimilação de novos esquemas cognitivos, Vygotsky (1987) afirmava que o jogo favorece o desenvolvimento da zona de desenvolvimento proximal. Esses teóricos há tempos defendiam o uso de jogos para desenvolver estruturas cognitivas dos aprendizes.

Tomando como base uma perspectiva construtivista, percebemos que o jogo tem, sim, seu papel de potencializador de aprendizagens e que os professores podem fazer uso do mesmo. Para utilizá-lo, no entanto, é preciso conhecer um pouco mais sobre ele.

Conforme vimos acima, há diferenças entre o jogo educativo e o jogo didático. Esse último “[...] tem claramente uma intenção de ensinar algum conteúdo curricular às crianças” (SILVA; MORAIS, 2011, p. 14). Assim sendo, ele exige que o professor tenha bem delimitada sua intenção didática, que ele tenha clareza dos conteúdos que pretende abordar através do jogo, podendo explorar ao máximo a sua potencialidade no auxílio de construção de conceitos, regras etc.

Sabendo que o professor é o responsável por organizar situações didáticas que favoreçam a aprendizagem de seus alunos, julgamos que cabe a ele realizar um planejamento cuidadoso, conhecer com

antecedência os jogos que pretende usar, quais os materiais necessários, conhecer as regras, verificar em que lugar esse jogo vai ser utilizado, de que tempo vai dispor para o mesmo e o tempo necessário para a sistematização da(s) regra(s) trabalhada(s).

Avaliamos, também, que ele deve propor jogos “[...] bem adaptados aos conteúdos, à faixa etária e aos conhecimentos prévios dos alunos” (PESSOA; MELO, 2011, p. 33). Deve-se oferecer aos alunos jogos que não sejam muito fáceis (para não os desestimular), nem tão difíceis (para não os frustrar).

Com esses cuidados, entendemos que o/a docente vai poder mediar melhor as situações de aprendizagem de forma mais ajustada às necessidades de seus alunos.

Segundo Pessoa e Melo (2011), o jogo é um recurso produtivo que o professor utiliza para auxiliá-lo no trabalho com conteúdos de difícil assimilação, bem como uma importante ferramenta de aprendizagem para o aluno, quando o leva a pensar, refletir, analisar, lançar hipóteses, testá-las e avaliá-las. Como a ortografia é um objeto de conhecimento que exige reflexão, podemos, em sala de aula, fazer uso de jogos ortográficos, considerando que é “[...] importante ter clareza de que ensinar ortografia através do brincar com jogos didáticos é um ótimo recurso, desde que seja bem explorado e tenha objetivo claro e coerente” (PESSOA; MELO, 2011, p. 33).

Entendemos que é preciso que o professor sistematize os conteúdos trabalhados e os conceitos mobilizados durante o jogo, pois o jogo, por si só, não promove aprendizagens. Temos, atualmente, evidências de pesquisas (CURVELO; MEIRELES; CORREA, 1998; OLIVEIRA; MELO, 2010) que revelaram que jogos de ortografia podem levar as crianças a refletirem e avançarem em seu desempenho ortográfico e de que a mediação docente, favorecendo a reflexão e a verbalização das crianças, assume um lugar importante em tal aprendizagem (ALMEIDA, 2013). Por esse motivo, defendemos que o uso de jogos ortográficos, nas salas de aula, torna-se importante tão logo os alunos tenham se apropriado do sistema de escrita alfabético, utilizando a quase totalidade das letras com

valor sonoro convencional (e cometendo naturais erros ortográficos). Vejamos, a seguir, uma pesquisa com o uso de jogos ortográficos que exploraram as regularidades diretas de nossa norma.

### Jogos ortográficos e aprendizagem das regularidades diretas

Conforme vimos anteriormente, na organização de nossa norma ortográfica, encontramos um primeiro tipo de restrição fonográfica a que chamamos de *regularidades diretas*. Vimos, também, que quando estão recém-alfabetizados, é comum nossos alunos realizarem trocas entre letras, como o “P” pelo “B”, o “T” pelo “D”, o “F” por “V” e “M” e “N” (nesse último caso, no início de sílabas). À medida que conseguem consolidar todas essas relações, passam a preocupar-se com outras restrições ortográficas.

A pesquisa que aqui apresentamos foi um estudo de intervenção realizado com crianças de 3º e 4º anos em uma escola municipal de Recife, onde adotamos os cuidados de uma pesquisa experimental.

Aplicamos um ditado de diagnóstico em duas turmas de alunos, para verificar quais eram suas dificuldades ortográficas. Esse ditado consistiu em um texto lacunado, que deveria ser completado com as palavras ditadas pela pesquisadora e que continham palavras com regularidades ortográficas diretas (relativas aos pares mínimos “P/B”, “T/D” e “F/V”). Ele foi aplicado no início da pesquisa (fevereiro) e ao final das sessões de aplicação dos jogos (abril).

Após o ditado inicial, foram selecionados os alunos que possuíam um maior número de dificuldades nas regularidades diretas. Nessas turmas existiam poucos alunos com dificuldade na escrita de palavras com regularidades diretas, então foram selecionadas apenas 6 (seis) crianças que apresentavam dificuldades em mais de um dos contextos investigados.

A partir dessas dificuldades, foram elaborados e selecionados jogos de ortografia. Criamos quatro jogos para cada uma das 3 (três)

regularidades diretas (“P/B”, “T/D”, “F/V”), sendo 2 (dois) jogos de classificação de palavras e 2 (dois) de escrita de palavras.

Os jogos de classificação eram:

- a. *Completando a frase*: nesse jogo, os alunos recebiam 5 (cinco) fichas com palavras que completariam frases a serem lidas pela professora/pesquisadora. O objetivo era ler e “descartar” as fichas recebidas, mais rapidamente que seu oponente, colocando as palavras corretas (por exemplo, *foto* ou *voto*) na frase;
- b. *Jogo da memória*: jogo em que os alunos teriam que classificar palavras em duas colunas quanto à letra inicial (por exemplo, “P” ou “B”), a partir da recordação dos nomes de figuras e usando a memória para localizá-las. O objetivo era retirar, no tabuleiro, as 8 (oito) cartas com mesma letra, antes de seu adversário;

Já os jogos de escrita eram:

- c. *Corrida das palavras*: jogo em que as crianças recebiam uma cartela com figuras com o par mínimo a ser trabalhado (por exemplo, “T” ou “D”) e uma caixa de letras móveis. O objetivo era escrever, corretamente e em menos tempo, as palavras dessa cartela;
- d. *Em busca das palavras*: jogo no qual, com um alfabeto de letras móveis, as crianças precisariam escrever, evocando de memória, palavras com o par mínimo trabalhado. Quem escrevesse corretamente e em menos tempo ganharia o jogo.

Todas as crianças participaram de todos os jogos propostos, que eram aplicados fora da sala de aula, em uma sala ociosa da escola. Eles então jogavam em duplas e com a mediação da pesquisadora. Cada dupla participou de 12 (doze) sessões de jogos, sendo que 4 (quatro) sessões eram destinadas a cada tipo de dificuldade, ou seja, 4 (quatro) sessões com jogos com “P/B”, 4 (quatro) com jogos de “T/D” e 4 (quatro) com “F/V”. Os alunos foram divididos por

turma. A turma do 3º ano era composta por 4 (quatro) alunos ou duas duplas (que não eram fixas) e a turma do 4º ano possuía apenas uma dupla de alunos. A diferença entre os números de alunos parece revelar o que outras pesquisas já apontaram: que a escolaridade é um fator positivo na aprendizagem da norma.

Os jogos foram videogravados, pois, segundo Belei e outros (2008, p. 194), “[...] com a filmagem pode-se reproduzir a fluência do processo pesquisado, ver aspectos do que foi ensinado e apreendido, observar pontos que muitas vezes não são percebidos” (BELEI *et al.*, 2008, p. 194).

Durante os jogos, os alunos eram estimulados a explicitarem o porquê de suas jogadas, tornando-os conscientes das decisões tomadas durante o jogo, realizando-se, assim, uma *instrução direta ou tutorada* (BEZERRA, 2008).

Ao final da pesquisa, os alunos realizaram novamente o ditado de diagnóstico, no qual foi possível verificar seus avanços.

Foi observado que, durante a aplicação dos jogos, os alunos demonstravam-se bastante interessados e motivados, revelando ansiedade pela chegada da pesquisadora que os acompanhava. Era evidente o envolvimento dos alunos na atividade, de modo que sentimentos de euforia ou de frustração apareciam de acordo com o movimento do jogo (ganho ou perda).

Percebemos, também, que alguns jogos pareciam oferecer um maior grau de dificuldade, que os alunos revelavam mais dificuldades nos jogos de escrita, especialmente aqueles nos quais tinham de evocar palavras de seu repertório ou léxico mental (como o jogo “Em busca das palavras”).

Durante a aplicação dos jogos, não houve nenhuma intenção em transmitir informações prontas sobre o emprego correto das letras. Confirmando nossa hipótese sobre o potencial de uma didática reflexiva, também no âmbito da ortografia, verificamos que seis dos alunos conseguiram avançar, quando comparamos seus desempenhos inicial e final, conforme vemos a seguir:

**Tabela 1.** Desempenho ortográfico inicial dos alunos: quantidade de erros

Regularidade/Ano	P	B	T	D	F	V
3º ano	1	3	2	0	2	0
4º ano	1	2	0	1	1	0
TOTAL	2	5	2	1	3	0

Fonte: Elaboração própria.

Verificamos que, no começo, havia 2 (duas) crianças com dificuldades no emprego de “P”, 5 (cinco) no “B”, 2 (duas) no T, 1 (uma) no “D”; 3 (três) no “F” e nenhuma se atrapalhava quanto ao uso do “V”.

**Tabela 2.** Desempenho ortográfico final dos alunos: quantidade de erros

Regularidade/Ano	P	B	T	D	F	V
3º ano	0	0	1	0	0	0
4º ano	0	0	0	0	0	0
TOTAL	0	0	1	0	0	0

Fonte: Elaboração própria.

Foi constatada uma grande diferença entre os desempenhos inicial e final dos alunos. Apenas uma criança continuou com dificuldade no emprego do “T”.

Após as sessões de jogos, os resultados evidenciaram que quase todos os alunos conseguiram avançar em seus conhecimentos ortográficos referentes às regularidades diretas.

Interpretarmos que o período de reflexão sobre a escrita das palavras (durante o jogo) e a explicitação da escolha da letra promoveu nos alunos um avanço cognitivo, no que diz respeito ao emprego

das regularidades diretas. Por acreditar que os alunos já estavam alfabetizados, dominando a maioria das relações som/grafia, possivelmente as docentes não realizavam atividades de reflexão sobre palavras nas quais havia os pares mínimos regulares diretos que priorizamos. Dessa forma, os momentos de jogos, que criamos, parecem ter contribuído para o avanço no desempenho ortográfico. No entanto, precisamos salientar que as aulas das professoras não foram observadas, o que não nos permite assegurar, sem margem para dúvidas, que elas não promoviam nenhuma reflexão sobre as regularidades diretas. Mas tudo indica que não o fizeram.

Os resultados evidenciaram que todos os alunos conseguiram avançar em seus conhecimentos ortográficos referentes às regularidades diretas. Havia, ainda, em seus ditados, erros de ortografia, mas eram de outra ordem e não mais os que envolviam as regularidades diretas investigadas.

### Comentários finais

Discutimos, ao longo desse capítulo, que o ensino da ortografia ainda tem que avançar bastante. Os professores precisam conhecer os princípios didáticos que orientam o ensino desse objeto de conhecimento. A intencionalidade docente, o planejamento e o monitoramento são essenciais para uma aprendizagem efetiva da norma ortográfica pelos alunos.

Numa perspectiva lúdica, na pesquisa aqui apontada, as crianças conseguiram avançar em suas escritas, mesmo sem ter sido oferecido um ensino transmissivo. Elas foram colocadas para expor, para explicitar os motivos pelos quais empregaram tal ou qual letra e, assim, passaram a tomar consciência de que deveriam ficar atentas às relações entre letra e som.

Esclarecemos que, apesar de reconhecermos que os jogos podem, sim, potencializar as aprendizagens de regularidades e irregularidades de nossa norma, a opção por tais recursos não elimina outras formas de tratamento desse objeto de estudo que

também sejam significativas para as crianças e que as levem a reflexões sobre a ortografia.

Finalizamos convidando os docentes para a construção de uma prática de ensino da ortografia que leve os alunos a refletirem sobre a escrita das palavras, tornando-se usuários cada vez mais competentes de nossa língua portuguesa. Cremos que os jogos aqui analisados podem ser um bom recurso, quando empregados com a intencionalidade e os cuidados que buscamos descrever.

## Referências

ALMEIDA, Tarciana Pereira da Silva. *A relação entre mediação docente e o desempenho ortográfico de alunos participantes de jogos de ortografia*. 2013, 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Recife, 2013.

BELEI, Renata Aparecida *et al.* O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. *Cadernos de Educação*, Pelotas, jan./jun., 2008.

BEZERRA, Valéria Suely Simões Barza. Jogos de análise fonológica: alguns percursos na interação de duplas de crianças. 2008, 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Recife, 2008.

CERISARA, Ana Beatriz. De como o Papai do Céu, o Coelhoinho da Páscoa, os anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu! *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

CURVELO, Cristina Soraia de Souza; MEIRELES, Elisabete de Sousa; CORREA, Jane. O conhecimento ortográfico da criança no jogo da forca. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 11, n. 3, Porto Alegre, 1998.

FITTIPALDI, Cláudia Bertoni. Jogo e mediação social: um estudo sobre o desenvolvimento e aprendizagem de alunos do ensino fundamental. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 20, n. 42, jan./abr. 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira Editora, 1994.

LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. 13. ed. São Paulo: Ática, 1986.

MELO, Janaina Paz de. *Alternativas didáticas para o ensino das regras ortográficas de tipo morfológico: em estudo em didática da língua portuguesa*. 2001. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.

MELO, Kátia Leal Reis de; REGO, Lúcia Lins Browne. Inovando o ensino da ortografia na sala de aula. *Cadernos de Pesquisa*, n. 105, nov. 1998.

MORAIS, Artur Gomes de. *Representaciones infantiles sobre la ortografía del portugués*. 2001. Tese (Doutorado) - Universidad de Barcelona, Barcelona, 1995.

MORAIS, Artur Gomes de. *Ortografia: ensinar e aprender*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.

MORAIS, Artur Gomes de. *Ortografia como objeto de reflexão: quando o ensino ajuda o aprendiz a explicitar seus conhecimentos sobre a norma*. Caxambu, 21ª Reunião Anual da ANPED, set. 1999.

MORAIS, Artur Gomes de; BIRUEL, A. *Como os professores das séries iniciais concebem e praticam o ensino e a aprendizagem da ortografia*. IX Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), 1998.

MOURA, Edilza de. *Repensando o ensino e a aprendizagem da ortografia*. 2001. Monografia (Especialização em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1999.

NUNES, Terezinha. Leitura e escrita: processos e desenvolvimento. In: ALENCAR, Eunice Soriano de (Org.) *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 1992.

OLIVEIRA, Jefferson Penna e MELO, Jeane Cecília Bezerra de. *A utilização do jogo “Soletando” como forma de incentivo para o estudo das normas ortográficas*. x Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão (X JEPEX), UFRPE, Recife, 2010.

PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. *Relação entre habilidades de reflexão metalinguística e o domínio da ortografia em crianças*. 2007, 371 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Recife, 2007.

PESSOA, Ana Cláudia; MELO, Kátia Leal Reis de. Recursos didáticos e ensino da ortografia: jogos e dicionário. In: LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Alexsandro da (Org.). *Recursos didáticos e ensino de língua portuguesa: computadores, livros... e muito mais*. Curitiba: Editora CRV, 2011.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Tradução de Álvaro Cabral e Cristiano Monteiro Oiticica. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SILVA, Alexsandro da. *Entre “Ensino de Gramática” e “Análise Linguística”*: um estudo sobre mudanças em currículos e livros didáticos. 2008, 236 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Recife, 2008.

SILVA, Alexsandro; MORAIS, Artur Gomes. Brincando e aprendendo: os jogos com palavras no processo de alfabetização In: LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Alexsandro. *Recursos didáticos de ensino de língua: computadores, livros e muito mais*. Curitiba: Editora CRV, 2011.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.



# 5

## OS RECURSOS DIDÁTICOS A SERVIÇO DA TAREFA DE ALFABETIZAR

**Suely Maria de Souza**  
**Jaciane Alves de Araújo**  
**Leila Nascimento da Silva**

A escola hoje tem ao menos dois grandes desafios na área de linguagem: o primeiro é garantir que, até os oito anos, todas as crianças tenham se apropriado do sistema de escrita alfabética, de forma consolidada; o segundo seria inserir essas crianças na cultura escrita, ajudando-as a se tornarem leitores e escritores que participam ativamente das práticas sociais.

A realidade de nossas redes de ensino, no entanto, tem evidenciado o quão grandes são estes desafios. As avaliações nacionais, a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), e internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), nos mostram que uma importante parcela de nossos alunos não consegue compreender textos ao final do Ensino Fundamental. Há aqueles que não conseguem sequer entender os princípios que regem o nosso sistema de escrita e, logo, não conseguem ler convencionalmente; outros até chegam a fazer a relação entre som e grafia, mas não desenvolveram a capacidade de atribuir os sentidos necessários ao que estão lendo.

Reconhecemos, porém, que desde a década de 1980 a leitura e a escrita, enquanto objetos de ensino, vêm sofrendo alterações significativas nas várias tentativas de reverter essa situação e

contribuir para que os desafios acima listados possam ser superados o quanto antes.

Essas alterações aconteceram (e acontecem) por influência de diferentes aspectos, tais como: o progresso científico-acadêmico na área, advindo, por exemplo, da divulgação da Teoria da Psicogênese e dos estudos sobre consciência fonológica e letramento; as mudanças nas práticas sociais que fizeram surgir novas demandas de leitura e escrita na sociedade; o desenvolvimento tecnológico; as mudanças pedagógicas (material pedagógico, livros didáticos e demais recursos), entre outros pontos.

Nesse mesmo período, sentiu-se a necessidade de se ampliar a discussão sobre alfabetização, partindo da reflexão sobre o uso da leitura e da escrita nas diversas práticas sociais, até, gradualmente, o conceito de alfabetização estender-se em direção ao conceito de letramento. Emergiu, assim, a defesa de que a apropriação do sistema de escrita alfabética precisa estar vinculada às práticas reais de leitura e produção de texto, a fim de que o sujeito possa viver uma aprendizagem significativa não só da notação alfabética, mas também da linguagem que usa ao ler e escrever (LEAL, 2005; SOARES, 1998; MORAIS, 2012).

A mudança de perspectiva de como alfabetizar e do que se espera de um sujeito alfabetizado no mundo atual, sem dúvida, passou a exigir ainda mais de nós, professores. Leal (2005, p. 90) elenca, ao menos, cinco tipos de saberes necessários para um professor alfabetizador: 1) dominar o conceito de alfabetização na perspectiva do letramento; 2) conhecer o objeto de ensino, o sistema de escrita alfabética, assim como “[...] compreender o que é texto, gênero textual e ter a concepção clara sobre os princípios gerais que se adota nos processos de ensino e de aprendizagem”; 3) ter conhecimentos acerca das “[...] hipóteses que os alunos elaboram e, conseqüentemente, o que sabem e não sabem ainda sobre a escrita alfabética” e sobre instrumentos de avaliação; 4) saber identificar as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos; e, por fim, 5) conhecer

diferentes formas de intervenção didática e as consequências da utilização dessas para a aprendizagem dos alunos.

Nota-se, portanto, o quanto se faz necessário que reflitamos sobre nossas ações em sala de aula. Acreditamos que o planejamento do ensino é um dos meios para que tal reflexão aconteça, pois, a partir dele, traçamos as metas a serem alcançadas e escolhemos os caminhos a serem percorridos.

Nesse planejar, um dos aspectos a se refletir é em relação à escolha dos recursos didáticos que vão nos ajudar em nossa tarefa. Dada a relevância do tema para o fazer docente, é nossa intenção, neste capítulo, discutir sobre os diversos recursos didáticos que podem contribuir para o trabalho de alfabetizar e apresentar experiências de ensino que façam uso de alguns desses recursos de forma proveitosa, adotando a perspectiva do alfabetizar letrando.

### Os diferentes recursos didáticos e suas potencialidades no trabalho com alunos em processo de alfabetização

De acordo com Souza (2007, p. 111), “[...] recurso didático é todo material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos”. Os materiais utilizados na realização das aulas não podem ser considerados acessórios da ação docente, pois, como bem afirmam Leal e Silva (2011, p. 5), eles, na verdade, materializam a prática, e, portanto, refletem o modo como concebemos o ensino:

As escolhas dos materiais que vamos usar em sala de aula estão intrinsecamente relacionadas aos nossos objetivos didáticos, às nossas concepções sobre o que é mais importante de ser aprendido, às nossas concepções sobre quais são as melhores situações de ensino.

Em uma das publicações do Ministério da Educação, *Manual dos acervos de obras complementares* (BRASIL, 2012, p. 17), são apresentados alguns tipos de recursos didáticos essenciais no ciclo de alfabetização. São eles:

1. Livros do universo literário;
2. Livros diversificados, exemplares dos que são encontrados na sociedade (de divulgação do saber científico, biografias, dicionários, livros de receitas, dentre outros);
3. Livros de palavras;
4. Revistas e jornais;
5. Livros didáticos;
6. Jogos de alfabetização;
7. Materiais que estimulem a reflexão sobre palavras (abecedários, pares de fichas de palavras/figuras, envelopes com figuras e letras, dentre outros);
8. Materiais que circulam nas ruas (panfletos, cartazes educativos, embalagens, dentre outros);
9. Televisão, rádio;
10. Computador.

Alguns desses materiais são produzidos ou selecionados pelos próprios professores. Outros, porém, são distribuídos pelas Secretarias de Educação e/ou Ministério da Educação (MEC).

Nota-se que tal distribuição de recursos didáticos para as escolas, pelo poder público, vem se efetivando cada vez mais. Temos assistido ao surgimento ou consolidação de vários programas federais que visam oportunizar aos professores diferentes materiais para subsidiar seu trabalho, entre eles, podemos citar, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o mais antigo dos programas voltados à avaliação e distribuição de obras didáticas aos estudantes e professores da rede pública de ensino brasileiro. O Programa tem por objetivo “[...] prover as escolas públicas de ensino fundamental e médio com livros didáticos e acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários” (BRASIL, 2011).

O acesso a materiais escritos é de suma importância na ampliação do letramento de nossos alunos. Através dos textos, eles podem vivenciar práticas variadas de leitura. O livro, sem dúvida, pode ser considerado uma das principais fontes de conhecimento disponíveis para os alunos. No caso, especificamente, dos livros didáticos,

eles também são um dos materiais mais utilizados pelos professores para orientar o seu fazer.

Albuquerque e Morais (2011) são estudiosos que pesquisam sobre as mudanças ocorridas nos livros didáticos destinados ao ciclo de alfabetização. Segundo esses autores, os novos livros se distanciam bastante das antigas cartilhas e vêm melhorando, significativamente, depois que o governo federal implantou a política de avaliação desse importante recurso.

Os pesquisadores analisaram várias obras de língua portuguesa, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, aprovadas em 2010, e constataram a presença de textos autênticos e de variados gêneros textuais. Além disso, o trabalho com o eixo da compreensão leitora vem garantindo a exploração de diferentes estratégias de leitura, tais como: a localização de informações explícitas e implícitas, o levantamento de conhecimentos prévios, a antecipação e checagem de hipóteses, entre outras.

Em relação aos eixos da produção textual e oralidade, embora tenham avançado em menor proporção quando comparados à leitura, as atividades vêm melhorando a cada avaliação.

Por fim, no que tange ao trabalho com a alfabetização, Albuquerque e Morais (2011) puderam perceber que as obras avaliadas em anos anteriores (PNLD 2004 e PNLD 2007) tendiam a não equilibrar as atividades que envolviam a dimensão da apropriação do sistema de escrita (SEA) e aquelas que contribuíam para os alunos se tornarem leitores e escritores de textos. E como as discussões sobre letramento estavam tendo grande destaque no cenário nacional, os novos livros de alfabetização passaram a contemplar muito mais o contato das crianças com a cultura escrita do que atividades que explorassem o sistema de escrita. Os professores, por sua vez, perceberam essas lacunas, e muitos passaram a criticar esses materiais, chegando a evitar o seu uso em sala de aula.

Em 2010, diante desse panorama, o PNLD passou a exigir um maior equilíbrio interno das obras e, com isso, as coleções de livros aprovadas demonstraram buscar contemplar as duas dimensões

do processo de alfabetização: a apropriação do SEA e a imersão dos alunos em práticas sociais de leitura e escrita.

Mas, além dos livros didáticos, nós, professores, podemos contar com outros tipos de livros, como é o caso dos acervos de obras complementares e literárias. Em relação às obras complementares, trata-se de materiais que, segundo os manuais de orientação do uso dos livros (BRASIL, 2012; 2009), têm por função “[...] oferecer a professores e alunos alternativas de trabalho e formas de acesso a conteúdos curriculares que as coleções didáticas não trazem”. Também são conhecidos como livros paradidáticos.

Leal e Rodrigues (2011) realizaram a análise de 936 livros submetidos ao PNLD/Obras Complementares e selecionaram 150, na intenção de construir uma possível taxonomia desses livros. Elas puderam encontrar sete categorias de obra. São elas:

1. *Livros de divulgação do saber científico / Obras didáticas*: são livros mais expositivos, que trazem temáticas variadas, tais como meio ambiente, números, cultura africana e indígena, teatro etc. Predomina uma linguagem mais técnica, mas com uma abordagem lúdica.
2. *Biografias*: trazem a história de vida de compositores, cantores, atores, políticos, personagens históricos, dentre outros. Na escola, tais livros podem enriquecer o trabalho dos professores, por conterem conteúdos ricos, que ensinam sobre a vida em sociedade.
3. *Livros instrucionais*: apresentam como conteúdo receitas, manual de instruções, de montagem; instruções de jogos etc., gêneros textuais importantes para as nossas vivências em sociedade.
4. *Livros de cantigas, parlendas, trava-línguas, jogos de palavras*: são textos relevantes tanto por constituírem o nosso acervo cultural quanto por possibilitarem, por meio da brincadeira, a manipulação de características relevantes da língua, tais como a consciência fonológica.
5. *Livros de palavras*: trazem, em ordem alfabética, listas de palavras seguidas de suas respectivas ilustrações – e, algumas vezes, também de outras palavras da mesma família,

permitindo comparações sistemáticas entre os aspectos sonoros, gráficos e semânticos.

6. *Livros de imagens*: podem ser usados pelos professores tanto para motivar discussões e projetos relativos às temáticas tratadas quanto para desenvolver habilidades e conhecimentos relativos à apreciação artística.
7. *Livros de histórias, com foco em conteúdos curriculares*: são materiais que conseguem conjugar a elaboração da linguagem literária com a inserção de temáticas a serem tratadas nos diferentes componentes curriculares.

Verifica-se o quanto todos esses tipos de obras podem enriquecer o trabalho em sala de aula. Contudo, como vínhamos salientando, é preciso, primeiro, que analisemos os nossos objetivos didáticos ao utilizarmos tais recursos e também como faremos uma mediação de qualidade. No capítulo escrito por Edenice Cavalcanti, Erika Souza e Telma Ferraz, nesta mesma obra, o uso dos acervos do Programa Obras Complementares também foi foco de discussão. As autoras puderam acompanhar como uma professora alfabetizadora utiliza tais livros em prol do trabalho de alfabetizar seus alunos e verificaram o quanto a docente aproveitou esse acervo para impulsionar suas aprendizagens de seus alunos.

No que tange ao livro literário, que também será foco de discussões no capítulo oito dessa obra, trata-se de um importante recurso didático, uma vez que há, no texto literário, um grande trabalho inferencial ou um jogo de palavras que permite ao leitor ter acesso a uma forma qualitativamente diferenciada de explorar a realidade.

Oliveira (2010, p. 42) ainda esclarece que “[...] a literatura infantil aponta para outras maneiras de ser, outros caminhos a serem percorridos, que no plano real seria quase impossível”. Tal tipo de obra proporcionaria ao leitor, então, experimentar diversas sensações que não costuma desfrutar em seu dia a dia, possibilitando-lhe o desenvolvimento cognitivo, além da ampliação de suas experiências leitoras.

Portanto, a leitura de livros literários pode provocar nos ouvintes o interesse de ler cada vez mais, de manusear o livro, de se tornar um leitor ativo. Para tanto, faz-se necessário que o texto lido na sala esteja associado à leitura cotidiana dos discentes, e seja adequado aos interesses infantis e ao contexto vivenciado fora do ambiente escolar, estando inserido em situações comunicativas significativas.

Outro recurso também distribuído pelo MEC desde 2010 são os jogos de Alfabetização. Esses materiais constituem poderosos recursos para a criança, pois, através deles, crianças de todas as idades podem se divertir e aprender, já que elas não os veem como uma tarefa escolar, mas como uma brincadeira pueril.

Oliveira (2010, p. 8) ressalta que,

Entre tantas estratégias de ensino capazes de contribuir para a formação de crianças leitoras, o jogo, por seu caráter lúdico, permite que os objetivos pretendidos possam ser alcançados com criatividade e alegria. Por meio do jogo, a criança se comunica com o mundo e traduz seus sentimentos mais genuínos.

Através dos jogos didáticos, o educador pode, intencionalmente, iniciar um conteúdo, aprofundar um saber ou, ainda, consolidar uma habilidade. Esta estratégia pode ser utilizada várias vezes, no decorrer do ano letivo, e entrar na rotina de sala de aula como uma atividade permanente. O importante é sempre utilizar esse recurso tão rico, envolto de significações e aprendizagens.

Oliveira (2010, p. 8) destaca que,

Ao educador compete ampliar e adequar o jogo proposto às necessidades de seu grupo/classe, criando e recriando regras de organização, estabelecendo novas alternativas de uso dos materiais produzidos, selecionando palavras, frases e textos a serem explorados.

Ou seja, não é simplesmente utilizar o jogo pelo jogo. O educador faz seu papel de mediador elaborando estratégias para o momento

da utilização desse material, de modo a permitir que a criança reflita sobre a língua, adquirindo, com o tempo, as habilidades necessárias para avançar em suas hipóteses de escrita e conseguir usar seus conhecimentos no mundo letrado.

No papel de mediadores, nós, professores, precisamos elaborar alguns questionamentos a serem feitos aos alunos no decorrer da utilização do jogo didático, questionamentos simples que ajudem a criança a refletir sobre o sistema de escrita alfabética. Podem ser feitas perguntas como “Quantas letras e sílabas?”, “Com que letra começa e termina uma determinada palavra do jogo?”, se “Alguma palavra começa igual a seu nome próprio ou ao nome de algum colega de sala?”.

Aos mais avançados, no nível de apropriação do sistema alfabético, pode-se solicitar comparações entre palavras do jogo: “Qual palavra começa igual a essa?”, entre outros questionamentos possíveis, para consolidar uma aprendizagem, diagnosticar o que o aluno já sabe ou não sabe e ajudar na reelaboração do nosso planejamento.

Além dos recursos citados até o momento, não podemos nos esquecer de mencionar o uso da televisão, rádio, celular, computadores, entre outras tecnologias que fazem parte do nosso dia a dia e que também podem fazer parte do cotidiano escolar.

Para Santos e Barbosa (2011, p. 56), “[...] a discussão acerca da introdução das novas tecnologias na escola faz-se necessária na medida em que cada vez mais o conhecimento e domínio dessas tecnologias é um fator de diferenciação e distinção social”. Assim, se é papel da escola formar cidadãos para o mundo, tais recursos tecnológicos precisam adentrar nossas salas de aula, sempre que possível (e estiverem disponíveis).

Na continuidade do nosso capítulo, vamos abrir espaço para o chão da sala de aula e verificar como professores vêm mobilizando os diversos recursos didáticos em sua tarefa de alfabetizar.

O primeiro relato de experiência que será socializado foi vivenciado pela professora Suely Maria de Souza. A docente fez uso de obras literárias e jogos didáticos com a intenção de ajudar um

grupo de alunos a avançarem na apropriação do sistema de escrita alfabética e a desenvolverem suas capacidades como leitores e produtores de textos.

### A utilização de livros literários e jogos didáticos como recurso para alfabetizar crianças: o relato de uma experiência numa escola pública

Em 2013, decidi elaborar um projeto para o desenvolvimento da leitura e escrita de alunos da Escola Municipal Nossa Senhora de Fátima, no município de Jabotão dos Guararapes, focando nos alunos que ainda não haviam se apropriado do sistema de escrita alfabética.

Esse projeto surgiu para atender às necessidades de professoras do 3º ano da referida escola, que tinham um número significativo de crianças com essa dificuldade, e almejavam vê-las alfabetizados.

Tive como objetivo que essas crianças se apropriassem do sistema de escrita alfabética e pudessem participar de forma autônoma das práticas de leitura e escrita, como diriam Leal, Albuquerque e Moraes (2007, p. 81): “Alfabetizar letrando é um desafio permanente. Implica refletir sobre as práticas e as concepções por nós adotadas ao iniciarmos nossas crianças e nossos adolescentes no mundo da escrita [...]”.

No primeiro momento, denominei o projeto de “Analfabetismo Funcional: nunca mais!”. Após alguns encontros de formação do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), no qual atuo como orientadora de estudo, decidi mudar o título para “Leitura: prática que liberta!”, pois percebi que, assim, retratava melhor minhas convicções e conceitos como alfabetizadora. Isso me remetia a lembranças de minha infância, na qual fiquei deslumbrada ao ser alfabetizada aos meus 7, 8 anos, quando aquelas letras, antes estranhas para mim, como símbolos que eu enxergava, mas aos quais não atribuíam sentido algum, passaram a fazer parte de minha vida, como se eu estivesse sendo “liberta”, ou como se alguém me estivesse tirando um grande fardo dos ombros.

A partir desta data, passei a enxergar o mundo de outra forma. A partir daí, através da leitura que fazia das placas, faixas, letreiros em paredes, ou mesmo quando estava no ônibus e, toda contente, lia tudo o que conseguia enquanto o coletivo se movimentava, eu demonstrava a todos que já sabia ler.

Para esse projeto, procurei pensar e, também, descrever situações didáticas práticas e lúdicas que ajudassem as professoras da escola em que eu atuava como supervisora a realizá-las mais facilmente em suas salas de aula, e que ajudassem, também, os alunos a aprender brincando.

Num primeiro momento, pedi às professoras que listassem os nomes dos alunos que, segundo elas, tinham mais dificuldades de leitura e escrita. Quando a lista chegou nas minhas mãos, percebi que havia 25 alunos de duas salas, com 37 alunos em média cada uma.

Em meio a esse processo de indicação de alunos, a professora do 5º ano me procurou, relatando que, em sua sala, também havia um estudante com distorção série/idade e dificuldades de ler e escrever. Diante da situação, resolvemos inserir esse aluno no projeto, totalizando, assim, 26 crianças e adolescentes atendidos.

Marquei um dia com as docentes para fazer uma avaliação diagnóstica. Para tanto, fiz um ditado-mudo, utilizando as seguintes palavras: lapiseira, tesoura, cola, giz, e a frase “O aluno perdeu a lapiseira”.

Comecei pelas palavras polissílabas, pois, se começarmos esse tipo de ditado pelas palavras menores, corremos o risco de, ao chegarmos às maiores, os alunos já estarem fadigados e, ao final do ditado, não queiram mais escrever, dificultando nosso objetivo. Também foi uma ótima oportunidade de percebermos como as crianças escreviam palavras de vários tamanhos e combinações silábicas diferentes.

Ao término dessa etapa do processo, analisei os ditados, identificando em que nível de escrita estava cada criança. Para isso, utilizamos as hipóteses de escrita sistematizadas por Ferreiro e Teberosky (1999). Eis o quadro inicial dos alunos:

**Tabela 1.** Diagnóstico inicial das turmas

	3º ano A	3º ano B	5º ano	TOTAL
<b>Pré-silábico</b>	6	2	-	8
<b>Silábico quantitativo</b>	-	3	1	4
<b>Silábico qualitativo</b>	4	5	-	9
<b>Silábico alfabético</b>	5	-	-	5
<b>Alfabético</b>	-	-	-	-

Fonte: Elaboração própria.

Observando a tabela acima, percebi que ainda havia muitos alunos no nível inicial de escrita (pré-silábico) e nenhuma criança estava no nível alfabético. Tendo em vista esse resultado, eu as dividi em grupos produtivos de trabalho por aproximação do nível de escrita: Grupo 1: pré-silábicos e silábicos quantitativos; Grupo 2: silábicos qualitativos e silábicos-alfabéticos. Esses grupos foram sendo refeitos à medida que elas avançavam para outro nível de escrita, pois o grande objetivo do grupo produtivo de trabalho é que as crianças se ajudem mutuamente, e não respondam pelos colegas, mas respondam os desafios lançados nas sequências didáticas.

Em seguida, ficou determinado que, três vezes por semana, eu retiraria da sala o Grupo 1, sempre após o intervalo da merenda e por um período de uma hora a uma hora e meia. Já o Grupo 2 sairia duas vezes por semana, pois, em relação ao outro, estava mais avançado.

Como instrumento de avaliação, utilizamos, além dos ditados, registros semanais dos avanços e do que as crianças precisariam avançar, observando o processo de aprendizagem para futuras intervenções. Desse modo, teríamos como montar estratégias pensando em cada grupo produtivo e na escuta da leitura individual realizada pelas crianças.

Comecei o trabalho com eles seguindo a metodologia proposta no projeto, aproveitando a maioria das situações didáticas previstas. Iniciei o trabalho tendo a sensibilidade de elaborar sequências

didáticas nas quais era feita a leitura de uma obra literária e o uso de jogos de alfabetização distribuídos pelo MEC. Relatarei a seguir uma dessas experiências vividas em meio ao processo ensino-aprendizagem no projeto:

Trabalhei, em roda de leitura, com a obra literária *O cravo brincou com a rosa*, de Antônio Carlos Barreto, com ilustrações de Antônio Cedraz. Utilizei algumas estratégias de leitura, tais como a antecipação do tema do livro através do título, visualização dos elementos da capa, se o título lembrava algo que as crianças conheciam, localização de informações explícitas e implícitas e o reconhecimento da finalidade do texto.

Sentei em roda com as crianças e pedi que olhassem a capa do livro e descrevessem tudo o que estavam vendo. Então, elas responderam: “Tem um coração partido, dois bonecos, uma casa, capim, muro”. Quando disseram “dois bonecos”, intervi e perguntei: “Eles são pessoas?”. Todos disseram: “Não!”. Intervi novamente: “Então o que são?”. Todos ficaram em silêncio, até que João Vítor disse: “Flores!”. Respondi: “Muito bem!”. Li o título do livro, perguntando: “Um texto com esse nome vai falar de que?”. “Do cravo e da Rosa!”, responderam.

Lancei outro desafio: “Vocês já escutaram outro texto com esse nome?”. Um dos alunos se lembrou da música de roda. Então, pedi que cantassem a música, batendo palmas. A intenção, mais adiante, era comparar a cantiga com a história contada no livro.

Em seguida, li a história na íntegra, sem suprimir partes, palavras e/ou expressões. Procedendo assim, eu tinha o intuito de propiciar à criança a familiarização com os textos literários, ampliar o repertório textual, apropriar-se da linguagem escrita, atentando para diferentes recursos expressivos e estéticos. Em seguida, perguntei se eles escutaram alguma palavra que não conheciam. Alguns citaram as palavras: desencantada, reflexão, curado, contentamento, harmoniosa e quadras. Devolvi a pergunta à turma, a fim de saber se alguém conhecia o significado das palavras. Como ninguém se habilitou, comecei a ler as estrofes que possuíam a palavra citada.

De acordo com o contexto no qual a palavra estava inserida, alguns conseguiram entender o seu significado. Para aquelas palavras que não ficaram compreensíveis, atribuí definições práticas. Logo percebi que um aluno estava com dúvida na expressão “cumpririam o dever”, associando a tarefas escolares. Reli a estrofe várias vezes até que um dos alunos disse que “cumprir o dever” se tratava de “ter algo para fazer e não desistir, ir em frente até o fim”.

Tratei de levantar a questão da música, interrogando-os sobre quais as semelhanças e diferenças encontradas entre os dois gêneros. Eles perceberam que algumas partes mudaram. Por exemplo, em vez do Cravo e da Rosa brigarem embaixo de uma sacada, as personagens brigaram numa praia ensolarada. Na música, a Rosa não pede o cravo em casamento, pois isso só acontece na história.

Além de outros detalhes, na obra o cravo envia um *e-mail* para a rosa. Esse elemento inserido no texto gerou interesse na turma, pois, tem tudo a ver com a vivência do cotidiano de muitas das crianças.

Convidei as crianças a desenharem e pintarem o Cravo e a Rosa, e, rapidamente, elas me disseram que não sabiam desenhar, pedindo o livro para cobrir. Expliquei que todos desenhavam diferentes e que, se eles o cobrissem, não seria uma criação deles e, sim, uma cópia. Depois de muita conversa consegui fazer com que eles desenhassem de seu jeito. Eles aceitaram o desafio e começaram a produzir.

Para essas atividades, elenquei os seguintes direitos de aprendizagens de Leitura e Oralidade, de acordo com o que está apresentado nos materiais do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012, p. 33-37):

- Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.
- Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.
- Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.

- Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas.
- Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, tendo outros leitores experientes como leitores.
- Estabelecer relações de intertextualidade entre textos.
- Escutar com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.

Terminada essa etapa, disse a eles que íamos produzir um conto escrito da história lida; ou seja, um texto coletivo, tendo a professora como escriba. O texto original era composto por rimas e nós escreveríamos em prosa. Do gênero cordel para conto contemporâneo. Escrevi o título do texto e fui perguntando quem lembrava como a história tinha começado.

À medida que os alunos iam contando a história, eu ia fazendo perguntas sobre o contexto e relendo o que já tínhamos escrito para que eles pudessem perceber se a ideia que estavam tendo cabia naquele momento. Várias vezes quiseram antecipar a história, então lhes perguntava: “Antes dessa parte não aconteceu algo?”. Eles pensavam, eu lia novamente o livro e, depois, chegavam à conclusão de que tínhamos pulado certa parte.

Em meio à produção do texto, chamei a atenção das crianças para os sinais de pontuação presentes no final de cada frase, perguntando-lhes os nomes e se elas sabiam o “porquê” de estarem naquela posição. Alguns conheciam certos sinais e conseguiam nomeá-los – como vírgula, interrogação e ponto final. Quanto ao nome daqueles sinais desconhecidos por eles, fui falando e, de acordo com o contexto, esperava que as crianças percebessem a sua utilização. Quando isso não acontecia, falava seus nomes, relendo o parágrafo no qual estavam e ajudando-as a refletirem sobre a pontuação.

Aproveitei também o momento para trabalhar a grafia das palavras, perguntando às crianças como se escrevia uma determinada

palavra. Pedia que falassem devagar as letras, para que eu as fosse registrando, depois eu falava, pausadamente, as partes que eu estava escrevendo.

Todos gostaram de participar, pois sempre tinham algo a dizer, acrescentar e/ou mudar. Percebi que elas se apropriaram do vocabulário que escutaram durante a leitura do livro, uma vez que, por várias vezes, utilizaram palavras que não eram de seu cotidiano.

Fiz a leitura da história que criamos. Depois pedi que lessem individualmente, com minha ajuda, passando o dedo no texto. Aproveitei o momento para destacar algumas palavras do texto e perguntar quantas letras e sílabas possuíam, com que letra elas começavam e terminavam, onde começava e terminava cada palavra, quantas palavras havia no título do texto, entre outras intervenções. Terminado o texto, passamos a história construída para um cartaz, que foi enfeitado com os desenhos produzidos pelos alunos no começo da sequência.

O texto elaborado pelos alunos ficou assim:

---

#### O Cravo brigou com a Rosa

Numa praia ensolarada, o cravo brigou com a rosa. Os dois ficaram tristes e foram para casa. Chegando em casa o Cravo ligou seu computador e mandou um e-mail para a Rosa dizendo que a amava.

Quando recebeu o e-mail a Rosa ficou feliz e disse ao cravo:

- É teu o meu coração!

O Cravo ficou doente, a Rosa foi visitar, deu um beijo nele, ele ficou curado e a Rosa cantou.

Algum tempo depois a Rosa pediu o Cravo em casamento e viveram felizes.

Turma do projeto: *Leitura: prática que liberta!*

---

Abaixo, alguns direitos de aprendizagens relacionados à produção de textos escritos, oralidade e análise linguística que foram contemplados nesta intervenção:

- Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com a ajuda de um escriba.
- Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.
- Organizar o texto, dividindo-os em tópicos e parágrafos.
- Pontuar o texto, favorecendo a compreensão do leitor.
- Revisar coletivamente o texto durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.
- Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando, e respeitando os turnos de fala.
- Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.
- Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.
- Reconhecer gêneros textuais e seu contexto de produção.
- Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas.

Em virtude de o livro *O Cravo brigou com a Rosa* ser um cordel ilustrado e estar escrito de forma rimada, decidi brincar com os nomes dos alunos, produzindo rimas a partir deles.

Perguntei o nome de cada aluno individualmente e fui escrevendo em uma tira de ofício. Mostrava o nome a eles e pedia que repetissem. Escrevia em outra tira palavras que rimassem com o nome deles, da seguinte forma: Diego/galego, Sara/cara, Tauan/Kauan, Larissa/Raíssa. Pedi que lessem novamente e assim, sucessivamente,

até que eles perceberam que o seu nome e a outra palavra terminavam com o mesmo som e com as mesmas letras.

Fui mostrando as duas tiras de papel com as palavras escritas, circulando os finais. Quando perguntei a um aluno qual era o seu nome e ele respondeu “Manasses”, de forma muito rápida, uma das alunas, Larissa, disse: “Manasses rima com pastéis!”. A dinâmica estava funcionando. Então, sugeri que procurássemos no livro lido palavras que terminassem iguais.

O momento funcionou assim: eu lia as estrofes do texto, e perguntava que palavras rimavam. “Que linda declaração / Minha querida Rosinha / Eu também te quero muito / Disse o Cravo à princesinha.” Questionava em seguida: “Rosinha termina igual a que palavra?”. Eles respondiam. Quando não conseguiam achar as rimas, eu repetia a estrofe várias vezes, até que alguém reconhecesse uma rima na estrofe. Se mesmo assim as crianças não conseguissem identificar as rimas, eu pronunciava as duas palavras que rimavam enfatizando o final e pedindo que repetissem.

Depois de algum tempo, a atividade ficou fácil. Quando eles descobriam as rimas, fui registrando as palavras aos pares em uma cartolina, questionando-os sobre como eles achavam que se escreviam as palavras. “Como se escreve a palavra DEVER?”. Eles respondiam: “Com D!”. E depois: “D que letra falta?”. “Letra E!”. “E agora VÊR”, falava enfatizando o som da letra R. Ao final dessa atividade, lemos todas as palavras que rimaram. Foram elas:

---

ENSOLARADA	DEENCANTADA
COMPUTADOR	DOR
REFLEXÃO	CORAÇÃO
ROSIHA	PRINCESINHA
NAMORAR	VESTIBULAR
SOFRER	DEVER
BEIJAR	CANTAR
APROVADOS	ADVOGADOS
NAMORADOS	APAIXONADOS
FIZ	FELIZ

---

Com essa parte da sequência, contemplamos os seguintes direitos de aprendizagem, relativos aos eixos da Oralidade e Análise Linguística/Apropriação do SEA:

- Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando, e respeitando os turnos de fala.
- Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.
- Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.
- Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar palavras quanto ao tamanho.
- Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.
- Reconhecer que as sílabas variam quanto a sua composição.
- Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.
- Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.
- Dominar as correspondências entre letras ou grupo de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.

Para investir um pouco mais no trabalho com rimas, resolvi explorar também o jogo Caça Rimas, distribuído para as escolas pelo Ministério da Educação. Como utilizei esse jogo já na aula seguinte, li a história novamente para a turma. Também li, integralmente, as regras do jogo.

Após a leitura, perguntei se havia restado alguma dúvida, e as crianças responderam que não. Separei, então, as duplas, fiz a leitura das peças das cartelas de cada um, para que não confundissem as figuras na hora do jogo, e expliquei como eles iriam procurar as palavras que rimavam.

De vez em quando um aluno queria arrumar as peças pela primeira letra. Não tinham se apropriado do conceito de rima. Só visualizavam a letra e automaticamente procuravam na cartela uma palavra que começasse com a mesma letra que possuía. Intervi,

utilizando a estratégia de pedir que elas repetissem as palavras que eu citava, enfatizando o som da última sílaba, assim “denTE, tem o mesmo som final de presenTE, agora procure em sua cartela”. Depois, eu pegava uma ficha, por exemplo, com a palavra mamadeira e perguntava que outra figura terminava igual a mamadeiRA. Eles observavam, pensavam e diziam que a figura correta seria cadeira.

Depois de algum tempo de jogo, as crianças sentiram-se felizes e realizadas, pois já conseguiam achar palavras que terminassem com o mesmo som das palavras de sua cartela. Algumas até conseguiam ajudar os colegas com mais dificuldades.

Com essa vivência de jogos, pude abordar os seguintes direitos de aprendizagens para essa atividade de leitura e análise linguística/apropriação do SEA:

- Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.
- Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.
- Dominar as correspondências entre letras ou grupo de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.

Este foi apenas um exemplo do que acontecia ao longo do projeto. No final da intervenção, realizamos uma diagnose e pudemos perceber avanços significativos na aprendizagem dos alunos:

**Tabela 2.** Diagnose final das turmas

	3º ano A	3º ano B	5º ano	TOTAL
<b>Pré-silábico</b>	0	1	-	1
<b>Silábico quantitativo</b>	2	2	-	4
<b>Silábico qualitativo</b>	4	4	1	9
<b>Silábico alfabético</b>	2	3	-	5
<b>Alfabético</b>	7	0	-	7

Fonte: Elaboração própria.

A partir da leitura dos quadros inicial e final de diagnose, percebemos que o grupo acompanhado chegou ao final do ano com apenas um aluno no nível pré-silábico. E se antes não se tinha nenhum aluno em nível alfabético, ao fim da intervenção sete alunos já estavam nesse nível de escrita.

Esses avanços deram-se através da participação dos alunos em atividades bem planejadas e sistemáticas realizadas no projeto e, também, por suas professoras, dentro de suas salas de aula, pois sempre mantínhamos um diálogo sobre como poderíamos trabalhar para que determinado aluno avançasse em suas aprendizagens. Foi, de fato, uma grande parceria.

Como vimos, mesmo os alunos com mais dificuldades podem avançar em suas aprendizagens. Porém, para isso, todos os segmentos escolares – educadores, professores, pais, gestores, entre outros – precisam se reunir e trabalhar em prol de um objetivo comum. Neste caso, a aprendizagem significativa do aluno.

A seguir, apresentaremos mais um relato de experiência. Neste, a professora Jaciane também fez uso de jogos didáticos para ajudar seus alunos no processo de alfabetização e pôde contar com o apoio de outra professora, no ano seguinte, para continuar o trabalho iniciado por ela.

### Os jogos como possibilidade para o processo de ensino-aprendizagem na alfabetização: relatando uma experiência

O educador desempenha um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, pois quando as opções didático-pedagógicas não são adequadas, as consequências tomam proporções que perduram por toda a vida escolar. Por isso, faz-se necessário que o professor alfabetizador planeje suas intervenções pedagógicas adequadamente a fim de que as crianças desenvolvam suas habilidades no tempo adequado.

Porém, ao acompanharmos os resultados da educação, apesar de todos os seus projetos, notamos que eles continuam muitas vezes insatisfatórios. Percebo a necessidade de mudanças urgentes no âmbito educacional. Por esse motivo, já faz um tempo que resolvi inserir os jogos didáticos em sala de aula. Acredito que eles interferem na aprendizagem do educando de forma muito significativa. No caso do ciclo de alfabetização, o ensino com jogos oportuniza a ampliação dos conhecimentos dos alunos sobre o Sistema de Escrita Alfabética, ajudando-os a avançarem em suas hipóteses sobre o funcionamento da língua.

As primeiras experiências que tive foram com uma turma de 4<sup>a</sup> série (5<sup>o</sup> ano), da Escola Municipal Professor Fausto Cordeiro, município de Jupi/PE, localizada no espaço rural Povoado Colônia, no ano de 2011. Na ocasião, havia na turma vários alunos ainda não alfabetizados, e isso gerou grande preocupação. Tínhamos receio de que as crianças não conseguissem desenvolver suas habilidades leitoras e escritas nos Anos Iniciais e, conseqüentemente, que chegassem ao segundo ciclo com sérias dificuldades. Observei, na ocasião, que os alunos necessitavam de estímulos para desenvolver suas capacidades. Comecei, então, a trabalhar com jogos em sala e os resultados foram muito bons.

Já em 2012, lecionei em uma turma de 1<sup>o</sup> ano e desejava que todos se alfabetizassem, justamente para evitar que chegassem ao 5<sup>o</sup> ano com grandes lacunas. Senti, então, a necessidade de introduzir os jogos didáticos ao longo de todo o ano letivo, pois através deles as crianças aprenderiam brincando. Vale ressaltar que se tratava de uma turma pequena, com quinze alunos, e trabalhar nessa perspectiva seria mais fácil do que inserir jogos na alfabetização em uma turma lotada, com trinta ou trinta e cinco alunos.

Entre os meus quinze alunos, apenas um não tinha passado pela Educação Infantil. Era seu primeiro ano escolar. Com a idade que tinha, ingressou diretamente no primeiro ano, mas os demais já estavam na escola, pelo menos, há dois anos seguidos; portanto, tinham já desenvolvido várias habilidades nos diferentes eixos de ensino da língua.

De início, fiquei muito preocupada com aquele menino, que mal conseguia pegar no lápis, não tinha coordenação motora e apresentava muita dificuldade em relacionar-se com os demais estudantes da turma. Suas atividades eram diferentes daquelas entregue aos demais – nem das atividades orais ele conseguia participar. Com isso, durante um bom tempo, eu tive uma grande apreensão em relação à aprendizagem cognitiva daquele garoto. No desenrolar das atividades lúdicas, na maioria das vezes usando jogos distribuídos pelo MEC e os jogos contidos no Projeto “Trilhas”, desenvolvido nas turmas do 1º ano em nosso município, eu percebia a empolgação dos alunos “ao brincar”. Eles nem percebiam que estavam desenvolvendo habilidades estabelecidas para tal ano escolar. Eu ficava imensuravelmente feliz quando um ou outro aluno lia uma palavra apresentada em determinado jogo, quando eles escreviam suas primeiras palavras corretamente.

Nesses momentos, se tornava claro o quão importante era um bom planejamento, uma organização na rotina de uma sala de aula. Estava claro que aulas planejadas com jogos, brincadeiras pedagógicas e coerentes com o currículo da turma davam resultado na aprendizagem de cada um. Aos poucos, aqueles pequenos começaram a ler e produzir frases e pequenos textos. Voltando a falar daquele aluno com dificuldades, que mal conseguia pegar no lápis, ele chegou ao fim do ano letivo soletrando palavras. Ainda não produzia textos com autonomia, todavia já conseguia escrever várias palavras. Minha satisfação em relação a ele foi grande, pois podia ver naquela criança um trabalho árduo, mas que surtia efeito aos poucos.

O uso dos jogos de cunho pedagógico facilita o processo de ensino. Acredito que ensinar o aluno a criar suas próprias estratégias é importante, pois são elas que possibilitam que eles vivenciem as situações, articulando conteúdos e estabelecendo relações de naturezas distintas. Ou seja, os jogos também podem ajudar na autonomia de cada estudante. É claro que isso pode acontecer se o mediador, nesse caso o professor, estiver preparado para trabalhar com esse recurso.

Eu preparava, no mínimo, três aulas por semana com uso dos jogos. Utilizava-os de forma interdisciplinar e todos os jogos e brincadeiras eram inseridos com objetivos bem definidos. Geralmente o jogo entrava na aula após explicação do conteúdo. Ele vinha com o intuito de aprofundar a compreensão daquelas crianças que, por algum motivo, não entenderam o que fora dito. Durante o uso do mesmo, os alunos soletravam palavras, escreviam em situações corriqueiras, isso sem qualquer forma de pressão. Muitas vezes eles nem percebiam que estavam reconhecendo grafemas e fonemas.

Geralmente a turma era dividida em grupos no momento dos jogos. Fazia questão de separar os alunos, colocando os alunos que tinham mais dificuldades com aqueles que apresentavam uma maior facilidade na aprendizagem. Dependendo dos objetivos e da quantidade do jogo selecionado, dividia a turma em duplas e trios e agrupava os alunos, nesses casos, por proximidade de níveis de escrita.

Durante o uso dos jogos, eu estava sempre ali presente, orientando o passo a passo quando algum grupo mostrava maior dificuldade. A minha presença servia também para tornar o tempo mais produtivo, evitando a dispersão dos alunos.

Assim, entre os alunos que estavam no primeiro ano comigo, apenas um, no momento desse relato, ainda apresentava dificuldades nos eixos leitura e escrita. Os demais liam e compreendiam textos verbais e não verbais em diferentes suportes, isso quando não eram textos muito complexos; identificavam as finalidades dos textos sem muita dificuldade e produziam textos.

Para que, de fato, essa aprendizagem significativa acontecesse, foi necessário planejamento por parte do professor. Aula com jogo não é simples, como alguns podem pensar; requer agilidade, atenção, compromisso e planejamento – caso contrário, as crianças acabam brincando/jogando apenas por jogar, sem propósito algum. Dessa forma, o jogo não surtirá o efeito que se espera. No segundo ano, outra professora assumiu a turma, porém o trabalho com jogos continuou. Ela também acreditava na importância da vivência dos jogos como estratégia de ensino. É válido ressaltar que

ela estava inserida no Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), que vem contribuindo bastante para que nós educadores realizemos uma reflexão sistemática sobre nossa prática.

### Considerações finais

Como vem sendo discutido, atualmente, na escola pública, o professor conta com diversos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação ou pelas próprias secretarias de educação. Todavia, ter à sua disposição não significa, necessariamente, fazer uso desses recursos em sala de aula. Muitos professores não utilizam, porque não têm acesso a eles livre nas escolas. Outros sequer conhecem tais materiais disponibilizados. Há ainda aqueles que os conhecem, mas não se sentem seguros para realizar um trabalho em sala de aula. Enfim, a utilização dos recursos didáticos é um tema que precisa ser amplamente discutido nos cursos de formação inicial e continuada.

Os relatos apresentados acima mostram o trabalho pedagógico de duas professoras que se lançaram ao desafio de utilizar variados recursos didáticos a serviço da alfabetização.

Nesse trabalho, as professoras evidenciam a importância de se planejar uma intervenção voltada para as necessidades dos alunos. Contudo, contemplar as especificidades de cada estudante não é tarefa fácil para o professor, por isso ele precisa de ajuda para pensar estratégias para lidar com alunos de vários níveis de aprendizagem da leitura e escrita e garantir que todos progridam.

No primeiro relato, entrou em cena a supervisora, que trouxe consigo uma proposta de diferenciação do ensino. Acreditamos que todos os demais atores da escola (supervisores, gestores, pais de alunos etc.) também são responsáveis pelo desenvolvimento dos discentes. Assim, não é apenas papel da professora, regente da sala, pensar estratégias para superar as dificuldades dos alunos. Foi essa a compreensão que teve a supervisora da escola, que logo elaborou um plano de ação, envolvendo materiais didáticos que, de fato, pudessem atrair a atenção dos alunos (jogos e livros literários).

Em uma perspectiva de trabalho que contemple a heterogeneidade da turma, um primeiro passo é, justamente, conhecer o que os alunos já sabem e o que precisam aprender. A professora Suely reconheceu isso logo de início, elaborou e aplicou uma diagnose para sondar quais eram as reais dificuldades das crianças.

Para Silva e Andrade (2005, p. 131),

Os diagnósticos são instrumentos que cumprem, ao menos, duas funções: a) servir como instrumento de acompanhamento da evolução dos alunos em determinado domínio do conhecimento; b) subsidiar o planejamento das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula.

De posse dos resultados, organizou os alunos em dois grupos, conforme a proximidade dos níveis de leitura e escrita, e planejou atividades diferentes para eles. Trata-se do que Onrubia (1996) denominou de “Ensino ajustado”.

Vimos que a supervisora se utilizou de vários recursos didáticos nesse trabalho (livros literários, jogos didáticos, quadro e fichas com os nomes dos alunos) e conseguiu contemplar os vários eixos de ensino da língua portuguesa. Ela, porém, deu grande ênfase à apropriação do SEA, uma vez que os alunos não estavam no nível alfabético.

Na sua intervenção, um dos aspectos importantes a serem destacados foi a exploração da consciência fonológica através de atividades de identificação e produção de rimas. A turma se envolveu na proposta, brincou aprendendo e os resultados foram sendo percebidos, para a satisfação de todos.

Por tal fato, corroboramos as palavras de Cortesão (1999, p. 14) quando o mesmo afirma que

A atividade produtiva dos alunos não é, aliás, fácil de conseguir senão através de um trabalho que se lhes apresenta como minimamente interessante. Assim sendo, o professor tem de descobrir formas de abordar as questões que sejam mais estimulantes do que a simples “explicação” das matérias. Não se

trata de “motivar” artificialmente os alunos. Trata-se de descobrir modos de ir ao encontro de um potencial que está lá, dentro de cada aluno, às vezes bem oculto por detrás do desinteresse, de aparentes incapacidades ou até de comportamentos perturbadores. Por isso se tem defendido que o professor tem de ser um pouco um investigador que olha atentamente os seus alunos com um olhar “não daltónico”.

No segundo relato também encontramos uma professora preocupada em ajudar os alunos a progredirem em suas aprendizagens de maneira prazerosa e significativa. A professora Jaciane inseriu os jogos didáticos de alfabetização para contribuir com a compreensão do sistema de escrita pelas crianças. É interessante perceber que, assim como Suely, Jaciane organizava a turma de forma variada, de acordo com os objetivos que traçava para aquela aula. Ora agrupava os alunos para que um pudesse ajudar o outro na atividade, ora agrupava estudantes do mesmo nível para que os desafios fossem maiores.

Esperamos que esse capítulo e outros que compõem essa obra possam suscitar reflexões acerca dos usos de recursos didáticos em sala e de como tais materiais podem ajudar o professor a garantir que todos os alunos de sua turma possam ser alfabetizados.

## Referências

ALBUQUERQUE, E. B. C de; MORAIS, A. G. de. Os livros didáticos na alfabetização: mudanças e possibilidades de uso. In: LEAL, T. F.; SILVA, A. *Recursos didáticos e ensino de língua portuguesa*: computadores, livros e muito mais. Curitiba: Editora CRV, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Acervos complementares*: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento. Brasília: MEC/SEB, 2012. 140 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php>. Acesso em: 31 jan. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Acervos complementares: as áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEB 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Currículo na alfabetização: concepções e princípios*. Ano 1, Unidade 1. Brasília: MEC, 2012.

CORTESÃO, L. *O arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas: reflexões críticas*. São Paulo: Instituto de Inovação Educacional, 1999. (Cadernos de Organização e Gestão Curricular).

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C de; MORAIS, A. G de. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LEAL, T. F. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. In: MORAIS, A. G; ALBUQUERQUE, E. C.; LEAL, T. F. *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEAL, T. F.; RODRIGUES, S. G. C. Além das obras literárias, que outros livros queremos na sala de aula? In: LEAL, T. F.; SILVA, A. *Recursos didáticos e ensino de língua portuguesa: computadores, livros e muito mais*. Curitiba: Editora CRV, 2011.

LEAL, T. F.; SILVA, A. da. Brincando as crianças aprendem a falar e a pensar sobre a língua. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA (Org.). *Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LEAL, T. F.; SILVA, A. *Recursos didáticos e ensino de língua portuguesa: computadores, livros e muito mais*. Curitiba: Editora CRV, 2011.

MORAIS, A. G. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

OLIVEIRA, A. A. de. O professor como mediador das leituras literárias. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON (Coord.). *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino).

OLIVEIRA, M. J. F. de. *Jogos para a alfabetização e letramento*. Fortaleza: Editora IMEPH, 2011.

ONRUBIA, J. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: COLL, C. et al. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1996.

SANTOS, C. F.; BARBOSA, M. L. F. Gêneros digitais e ensino de língua. In: LEAL, T. F.; SILVA, A. *Recursos didáticos e ensino de língua portuguesa: computadores, livros e muito mais*. Curitiba: Editora CRV, 2011.

SILVA, A. da; ANDRADE, E. N. S. da. O diagnóstico como instrumento de acompanhamento das aprendizagens dos alunos e como subsídio para a organização do trabalho pedagógico do professor-alfabetizador. In: LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de. *Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. *In: I Encontro de Pesquisa em Educação*, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: Infância e Práticas Educativas. Arq Mudi. 2007. Disponível em: [http://www.pec.uem.br/pec\\_uem/revistas/arqmudi/volume\\_11/suplemento\\_02/artigos/019.pdf](http://www.pec.uem.br/pec_uem/revistas/arqmudi/volume_11/suplemento_02/artigos/019.pdf). Acesso em: 13 jan. 2009.

# 6

## ESCOLHAS PRÉVIAS E INTENCIONALIDADES PEDAGÓGICAS NA ALFABETIZAÇÃO

**Adriétt de Luna Silvino Marinho**  
**Sônia Virginia Martins Pereira**

O estudo de um objeto escolar, no pensamento de Chartier (CHARTIER, 2000, p. 160), conduz o pesquisador, necessariamente, a situá-lo no interior de uma estratégia de ensino, qualquer que seja o objeto de estudo investigado. Isso decorre do fato de que, para o professor ensinar, ele precisa escolher um percurso; por isso, neste texto, tomamos como objeto as escolhas metodológicas – mais precisamente, o uso de atividades sequenciais por uma alfabetizadora em seus objetivos de ensinar especificidades da leitura e do sistema alfabético de escrita a seus alunos. A proposta deste texto é, portanto, a apresentação de reflexões sobre a escola, na escola; onde são descritas práticas docentes – fazeres cotidianos, habituais, repetíveis –, focalizando-se as proposições didático-pedagógicas que, por um lado, estão a serviço da aprendizagem dos alunos e, por outro, revelam as práticas pedagógicas em seus encaminhamentos metodológicos, por meio dos quais os professores desenvolvem o processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Ao lidarmos com escolhas prévias de professores em seu ofício de ensinar, estamos alocando tais escolhas em uma organização geral do seu trabalho pedagógico, que requer planejamento e ação. Dentre as diversificadas maneiras de o professor agir pedagogicamente a partir de um trabalho planejado, com intenções e

meios definidos, corroboramos a posição Leal (2010) em seu estudo sobre o planejamento no cotidiano docente, que, além de resgatar a importância do planejamento, “que antecede qualquer ato intencional” (LEAL, 2010, p. 93), nos faz compreender a importância das rotinas de trabalho para a organização das atividades escolares. Na condução da rotina escolar, a autora aponta formas de organização de situações didáticas, que podem auxiliar o professor em seu percurso metodológico, nas quais aponta as atividades permanentes, atividades sequenciais e atividades esporádicas, além de destacar, especificamente, os projetos didáticos e as sequências didáticas.

Além disso, como gesto pedagógico anterior às decisões por formas de organização do ensino, do professor se requer escolhas prévias, pois, “[...] no planejamento da rotina pedagógica, é importante considerar tanto a natureza dos objetos de ensino, quanto os conhecimentos e habilidades que os estudantes precisam aprender [...]” (LEAL, 2010, p. 100). Essas escolhas, conjugadas às finalidades claras sobre o aprendizado dos alunos, contribuem significativamente para a alfabetização da criança.

Entendemos, assim, que os saberes ensinados, para que se tornem saberes aprendidos, dependem bastante dos encaminhamentos metodológicos desenvolvidos pelo professor, especialmente quando se pensa em crianças do ciclo de alfabetização. Em decorrência disso, nos apoiaremos no relato de uma professora alfabetizadora, em sua descrição sobre a sequência de atividades desenvolvidas, a fim de tecer algumas considerações sobre a importância de um trabalho planejado para o alcance das aprendizagens dos alunos.

### Diferentes objetos de ensino, diferentes encaminhamentos: a sequência didática como metodologia

Neste tópico do texto, buscamos desenhar um quadro sobre as teorizações relativas às concepções de situação didática, sequência didática e outras nomeações similares que recobrem essa

metodologia, usual em vários contextos escolares. Atenção especial, entretanto, será dada à teoria das situações didáticas, pensada por Guy Brousseau em sua tese de doutorado, defendida em 1986, e que se volta para a área da Educação Matemática. Nessa teoria, o foco encontra-se nas relações entre aspectos epistemológicos, cognitivos e sociais, o que possibilita entender as interações entre alunos e professores, bem como as condições e formas de construção de conhecimentos presentes em sala de aula, destacando-se que o controle das condições contextuais pode vir a favorecer a reelaboração e a otimização dos processos de construção de conhecimentos.

Embora os estudos de Brousseau estejam inseridos na Didática da Matemática e destaquem o conhecimento escolar matemático, a contribuição de suas pesquisas para outras áreas de conhecimento é inquestionável, especialmente, quando se percebe que a ideia de situação e sequência didática tem motivado boa parte dos professores alfabetizadores a traçarem suas metas para a aprendizagem dos alunos, com apoio em estratégias de ensino variadas, entre as quais reconhecemos a sequência didática.

Nos termos apresentados por Brousseau, uma situação didática é um conjunto de relações estabelecidas explicitamente e/ou implicitamente entre um aluno ou um grupo de alunos, um meio, onde podem estar inseridos instrumentos e objetos, e um sistema educativo, no caso, representado pelo professor, visando favorecer aos alunos um saber constituído ou em via de constituição. Tais situações precisam ser criadas a fim de estimular que os alunos exponham seus conhecimentos por meio de respostas espontâneas ou não. Nas situações, a princípio, as intenções didáticas, que são do domínio do professor em seu planejamento prévio dos momentos de ensino, não precisam estar visíveis para os alunos, até porque elas nascem das situações corriqueiras da sala de aula.

Com relação à sequência didática propriamente dita, no interior da teoria que descrevemos, em linhas gerais, ela é constituída por uma série de situações distribuídas organizadamente ao longo de uma quantidade de aulas previamente estabelecidas, em que

as situações estruturadas visam facilitar ao aluno a construção de saberes específicos, no trabalho com objetos de ensino que não se esgotam na sequência didática desenvolvida. Tendo-se esse princípio do não esgotamento dos assuntos, a opção do professor por uma sequência didática deve considerar, também, aspectos imprevistos, em decorrência de necessidades e dificuldades apresentadas pelos alunos no percurso.

É provável que as escolhas feitas pelo professor para o delineamento e estruturação de uma sequência didática possam ter influência sobre o aluno, no que tange à construção de sentidos sobre o que ele deve aprender. Compreendendo esta questão e influenciado por ela, o aluno tem a oportunidade de (re)elaborar os objetos de ensino trabalhados, uma vez inserido na situação didática que lhe foi apresentada; o que também permite ao professor realizar sua intervenção pedagógica de forma a atender mais de perto a necessidade daquele aluno.

A teoria de Brousseau dá bases para a configuração de um processo de ensino e aprendizagem por meio de situações contínuas, que seriam as situações didáticas, nas quais estariam fatores necessários para o desenvolvimento do comportamento dos alunos com relação a determinado objeto de ensino. Desse modo, o objeto central da teoria é a situação didática, na qual são identificadas as interações entre professor, aluno e saber.

Entendemos que os processos de aprendizagem vão sempre requerer algum tipo de interação e mediação entre sujeitos – o que aprende e o que ensina. Assim, na ausência das interações, torna-se mais difícil que as aprendizagens ocorram; por isso acreditamos que haja a necessidade de um trabalho pedagógico planejado, com metodologias e recursos metodológicos que sejam facilitadores dessa mediação entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem e os saberes tomados como objetos de ensino. A sequência didática (SD) é mais uma entre tantas estratégias metodológicas, com seus recursos peculiares, que podem contribuir para o alcance dos objetivos do processo, como o relato da professora, a ser apresentado posteriormente, nos mostra.

## A narrativa da professora e a professora na sua narrativa: o relato da SD

Neste tópico destacamos a escrita da professora alfabetizadora, no que ela relata sobre seus procedimentos metodológicos. O foco é na sua escrita, uma vez que não realizamos um estudo em sala de aula, observando sua prática pedagógica. Daí a importância da narrativa da docente, pois ela traz consigo um memorial que permite a reflexão sobre o seu fazer pedagógico. O estudo sobre as práticas de escrita de professores já vem despertando há algum tempo o interesse de pesquisadores, visto que refletir sobre a própria prática, relatando-a, pode ser um bom caminho para uma tomada de consciência que crie novas potencialidades para ajustes dos esquemas de ação no ensino. Conforme Leal, “[...] é na reflexão sobre nossa prática que nos renovamos, que nos profissionalizamos cotidianamente” (LEAL, 2010, p. 94).

Na análise da narrativa, trazemos à tona fundamentos gerais sobre a proposta de SD como dispositivo metodológico e refletimos sobre as formas de “transposição” dos conhecimentos sobre a metodologia e as formas próprias de uso da ferramenta pedagógica pela professora. Nisso, ressaltamos a ressignificação dos procedimentos pelas intenções subjetivas da docente, que marcam o desenvolvimento da sequência, nas situações didáticas que ela propõe, buscando o aprendizado das crianças sobre o sistema de escrita alfabética (SEA).

O relato, tomado como objeto de estudo, na medida em que nos proporcionou analisar os gestos pedagógicos próprios da docente na condução da SD que planejou, também nos permitiu entender que certas práticas culturais escolares exercem grande influência sobre as interações entre os atores que compõem o universo escolar e, particularmente, a sala de aula – professora e alunos. Em vista disso, o destaque é para a autoria da alfabetizadora, na escrita de seu relato, que, além de “contar” suas escolhas didático-pedagógicas, evidencia que a narrativa docente pode ser um caminho para revisitar a prática, pensando-a criticamente, a fim de que seja reorganizada.

---

## PRÁTICAS SISTEMÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO

*Adriétt de Luna Silvino Marinho*

### *Introdução*

Este relato tem o objetivo de refletir e discutir sobre os efeitos de uma prática de ensino voltada para a alfabetização, por meio da realização de sequências didáticas que sejam devidamente planejadas e que abordem os conteúdos de forma sistemática. Para isso, faremos uma breve contextualização do tema alfabetização e de algumas posturas teóricas as quais fundamentam nossa prática. Em seguida, descreveremos o trabalho realizado em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental I, da Rede Municipal de Jaboatão dos Guararapes, região metropolitana do Recife, no ano de 2013. Finalmente, discutiremos os impactos que as atividades tiveram sobre os aprendizes e algumas implicações didáticas que podem favorecer tanto a reflexão sobre a escrita e suas propriedades quanto o desenvolvimento da leitura.

Quando se fala em turmas de alfabetização, muitas concepções e práticas pedagógicas surgem com o intuito de ditar melhores “métodos” de se ensinar a ler e a escrever. No entanto, muito se tem estudado nas duas últimas décadas, a respeito dos conhecimentos dos sujeitos sobre a escrita e a leitura. Entre esses estudos, Ferreiro e Teberosky (1999) demonstraram que sujeitos não alfabetizados já formulavam ideias sobre o funcionamento da língua escrita, antes mesmo de frequentar a escola. Essas teorias internas que o aprendiz formula evoluem por meio de reflexões que ele próprio faz sobre o sistema de escrita ao longo do tempo (e ninguém pode fazer por ele) e também por meio das interações que realiza com as informações que o ambiente lhe oferece. Trata-se de uma evolução conceitual e não exclusivamente gráfica.

Se voltássemos um pouco no tempo encontraríamos um período no qual, ao se falar sobre alfabetização, pensava-se em termos como “prontidão”, “habilidades psiconeurológicas”, dentre outros. Nesta perspectiva, a aprendizagem da leitura e da escrita resultaria de um “amadurecimento” de certas habilidades, de modo que o “ensino” estaria condicionado a um “desabrochar natural” que, supostamente, deveria ocorrer por volta dos seis ou sete anos (BRANDÃO; ROSA, 2010). Com os avanços dos estudos sobre o desenvolvimento da linguagem oral e escrita e com base, sobretudo, nos

estudos impulsionados pela Teoria da Psicogênese (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), aprendemos que não existe “prontidão” para a alfabetização e que, ao invés de excluir os alunos que não apresentem determinadas habilidades, devemos partir do ponto em que as crianças se encontram, ainda que haja muita heterogeneidade dentro da classe (MORAIS, 2012).

Por este motivo, o trabalho com turmas de alfabetização deve ocorrer de modo sistemático, tendo-se clareza sobre os objetivos primordiais a serem alcançados durante esta fase. Sendo assim, não se trata de um método eficaz, e sim, de um bom planejamento das atividades a serem propostas em sala de aula de modo que estas tenham sentido para o aprendiz e possam ajudá-lo a construir novas hipóteses sobre a escrita alfabética. É necessária, ainda, uma boa gestão do tempo pedagógico, de modo que se contemplem as diversas habilidades envolvidas na compreensão do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e nos demais conteúdos curriculares que são propostos para cada ano escolar.

Dessa forma, em minha turma passei a desenvolver uma prática que procurasse integrar habilidades relativas à compreensão de leitura e à reflexão sobre a escrita atrelada aos demais conteúdos. Em vista disso, as aulas decorriam tendo como prioridade os 4 eixos de ensino da língua portuguesa: oralidade, leitura, escrita e análise linguística.

Durante todo o ano letivo, investi de modo especial em atividades que ajudassem os alunos a desenvolver as habilidades ligadas à consciência fonológica (identificar, segmentar, contar e comparar), pois, considerando a escrita alfabética um sistema notacional, e não um código, acredito que distintas habilidades metafonológicas podem assumir um papel importantíssimo no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética (MORAIS, 2005), uma vez que possibilitam ao indivíduo refletir sobre a escrita.

Por meio dessas atividades, podemos perceber quais conhecimentos o aluno já tem e que conflitos está enfrentando, à medida que avança em suas hipóteses. Tendo tais conhecimentos, o professor pode planejar atividades que intervenham de modo específico, auxiliando as crianças a superarem suas dúvidas. Por este motivo, ênfase especial foi dada às atividades de reflexão fonológica e análise das propriedades do SEA, tendo em vista que não é da noite para o dia e nem recebendo informações prontas pelo adulto que a criança irá, instantaneamente, passar a usar letras para escrever ou ler palavras que não tenha memorizado (MORAIS, 2012).

Priorizei, nesse sentido, momentos em que as crianças pudessem pensar sobre a escrita e construir suas próprias hipóteses sobre o SEA ao

mesmo tempo que participavam de situações de leitura e produção textual, além de desfrutar do contato com diversos materiais, a fim de lhes garantir a diversidade de gêneros textuais circulando em sala de aula. Afinal, considero que não seja necessário que se controle o acesso da criança às palavras e aos textos, porque isso não assegura em nada seu avanço. Se o indivíduo ainda não compreendeu o que as letras representam e como a escrita funciona, restringir o repertório de letras não garantirá que ele saberá usar convencionalmente os conhecidos “padrões silábicos” tão valorizados no ensino proposto nas cartilhas (MORAIS, 2012).

Compreendendo isto, durante as formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), a formadora nos incentivava a elaborar atividades as mais diversificadas, de modo que todos os alunos tivessem iguais oportunidades de aprendizado, a fim de se garantir o atendimento à heterogeneidade do grupo.

A Unidade 6, do caderno de Língua Portuguesa do Pacto destinava-se ao tema “Planejando a alfabetização, integrando diferentes áreas do conhecimento – projetos didáticos e sequências didáticas” e oferecia diversas oportunidades de se planejar um ensino diversificado, que pudesse auxiliar todos os alunos em suas especificidades.

Diante dos estudos realizados e de algumas necessidades identificadas na minha turma, vi no ensino por meio de sequências didáticas uma grande estratégia para lidar com a heterogeneidade do grupo, pois aquele procedimento metodológico se mostrava bem propício para o alcance das finalidades pedagógicas que me direcionavam, mais especificamente, por se configurarem como um conjunto de atividades ordenadas e articuladas com a finalidade de atingir determinados objetivos (ZABALA, 1998).

Dessa forma, em uma das formações do Pacto, a orientadora de estudos, professora Marta Oliveira, sugeriu que planejássemos uma sequência didática cujo foco fosse o ensino do sistema de escrita, partindo das dificuldades diagnosticadas em nossa sala de aula. O próximo tópico apresentará o perfil da turma e as etapas do desenvolvimento da sequência didática realizada.

### *Caracterização da turma*

A turma era composta por 20 alunos, sendo 12 meninos e 8 meninas, todos com faixa etária entre 6 e 7 anos. Um dos alunos havia sido diagnosticado com necessidades educacionais especiais, pois tinha comprometimento cognitivo, psicomotor e na linguagem; ainda assim, ele foi imerso

nas atividades juntamente com os demais, respeitando-se suas limitações, mas tendo em vista seu aperfeiçoamento e a superação das suas necessidades educacionais. Sabíamos, no entanto, que o trabalho seria árduo, uma vez que não havia estagiária de apoio, e atender a todos os alunos em suas dificuldades já é, por natureza, uma atividade bastante intensa. Mesmo assim, acreditávamos que todos deveriam ter acesso às estratégias didáticas planejadas para a sequência didática a ser iniciada.

Considerando o conhecimento que tinham sobre a escrita, trazemos aqui os dados referentes às hipóteses de escrita que os estudantes tinham em fevereiro de 2013. Para o diagnóstico, utilizamos um ditado semelhante ao proposto por Ferreiro (1981), através do qual detectamos que, dos 20 alunos, 15 estavam na hipótese pré-silábica, 1 na silábica quantitativa, 2 na silábica qualitativa, 1 na silábica alfabética e 1 na alfabética. Ferreiro & Teberosky (1999) explicam que estas hipóteses de escrita revelam que o aprendiz está continuamente formulando ideias sobre o funcionamento da escrita, com o objetivo de responder a duas questões fundamentais: o que a escrita nota? Como ela nota?

Diante deste quadro, dei bastante ênfase ao trabalho com jogos de linguagem, principalmente aqueles que buscavam desenvolver a consciência fonológica explorando a relação som-grafia e que ajudavam o aluno a perceber que as palavras podem ser segmentadas em unidades menores (sílabas e letras).

Embora a habilidade da escrita de palavras seja importante, o ensino na alfabetização deve estar pautado, também, em outras competências a ela relacionadas, como contagem de letras e sílabas de palavras, partição escrita de palavras em letras, partição escrita de palavras em sílabas e comparação de palavras quanto à presença de sílabas iguais/diferentes e à identificação de palavras em textos.

Recentemente, no campo das pesquisas sobre linguagem, há autores que defendem que a consciência fonológica está intimamente ligada ao processo de alfabetização, não como uma capacidade uniforme, mas como um conjunto de habilidades que permitem ao ser humano operar sobre segmentos sonoros (GOUGH; LARSON, 1995).

Além do que já foi exposto, verifiquei também que, na avaliação institucional do Pnaic, a turma tinha revelado algumas necessidades específicas que poderiam também ser trabalhadas durante a sequência didática (escrita do nome próprio, conhecimento do nome das letras e da ordem

alfabética, utilização de letras na escrita de palavras). Sendo assim, idealizei uma sequência que pudesse ajudar tanto os alunos que estavam em níveis mais elementares como aqueles que já haviam alcançado hipóteses mais adiantadas e desenvolvido habilidades mais sofisticadas. Nesse caso, as atividades deveriam girar tanto em torno da apropriação do sistema de escrita, como da leitura e produção de textos, da leitura e do trabalho com jogos.

Seria necessário, portanto, incentivar os alunos a observarem certas propriedades do sistema (como a ordem, a estabilidade e a repetição de letras nas palavras), ao mesmo tempo que pudessem refletir e analisar aspectos como a quantidade de partes faladas e de partes escritas, além das semelhanças sonoras (MORAIS; LEITE, 2005; MORAIS, 2005).

Descreveremos, a seguir, uma sequência didática em que priorizamos o trabalho com obras do Programa Nacional do Livro Didático (Acervos Complementares) e com jogos pedagógicos do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (Ceel/UFPE).

A caixa de jogos pedagógicos do Ceel é um excelente recurso didático que auxilia o professor a melhor desenvolver sua prática pedagógica, contribuindo para que as crianças compreendam a natureza do SEA. Contém 10 jogos e em cada um há Orientações para o professor que retomam a discussão sobre os princípios do SEA e os modos como as crianças se apropriam desse objeto do saber.

**Figura 1.** Sequência didática com base na obra *De avestruz a zebra*



Fonte: Pacto Nacional... (2016).

A sequência ocorreu no mês de agosto e teve a duração de dois dias consecutivos. Os principais objetivos didáticos do trabalho pedagógico realizado foram possibilitar ao aluno: participar de situações significativas de leitura e escrita; explorar a ordem alfabética; perceber a relação som-grafia; estudar as relações entre sons e letras, letras e sons; operar conscientemente sobre os segmentos sonoros da língua.

Apresentamos a seguir o detalhamento das atividades realizadas a fim de alcançar os objetivos propostos, assim como os instrumentos de avaliação utilizados e, por fim, os resultados obtidos em termos de aprendizagem dos estudantes.

#### 1º DIA DE ATIVIDADES – EXPLORANDO A ORDEM ALFABÉTICA E APRENDENDO OS NOMES DAS LETRAS

Para iniciar esta sequência, foi escolhido o livro *De avestruz a zebra* (CARRIL; FRANK, 1988). No primeiro momento, após as atividades de rotina (acolhida, cantigas, contagem dos alunos), dei início à roda de leitura explorando os elementos da capa e convidando as crianças a elaborarem hipóteses sobre o conteúdo do livro. Essas estratégias de leitura (SOLÉ, 1998) ajudam as crianças a controlarem a própria leitura e regulá-la, gerando hipóteses sobre o que se vai ler.

Diante das expectativas das crianças, expliquei para a turma que não se tratava de uma história, mas sim de um texto informativo sobre os animais, escrito “como se fosse um dicionário”, pois cada bicho aparecia na ordem alfabética. Todos quiseram saber quem eram os autores e ilustradores e, além desses aspectos, informei também o ano de publicação e a cidade onde o livro foi escrito.

Após a fase de exploração do suporte, iniciei a leitura, que foi interrompida com frequência para comentários dos alunos, dúvidas ou curiosidades sobre os animais do livro e identificação das rimas presentes nas descrições dos animais. Este aspecto deixou a atividade ainda mais rica e lúdica, pois a turma se divertiu com as rimas durante a leitura e participou ativamente de cada momento.

Logo após a leitura, a turma participou de um jogo idealizado por mim. O mesmo tinha a finalidade de ajudar aqueles alunos que ainda não dominavam a ordem alfabética e não reconheciam todas as letras por seus nomes; para isso, utilizei um alfabeto com letras móveis. Cada aluno

recebeu uma cartela com uma letra, sendo convidado a dizer o nome desta letra para a turma. A criança deveria pensar no nome de um animal que começasse com a letra que recebeu.

Em seguida, a criança ia à lousa e escrevia (na hipótese em que estava) o nome do animal que havia ditado. Feito isso, solicitava que a criança lesse mostrando com o dedo a palavra que havia escrito. Esta estratégia foi uma tentativa de perceber como as crianças estavam pensando sobre aquilo que registravam na hora de escrever.

A turma foi convidada a pensar sobre a escrita dos colegas, apontando sugestões de reescrita e agregando outros nomes de bichos que começavam parecidos (produção de palavras com letra inicial igual). Quando a escrita se distanciava muito do modo convencional, eu colocava a “legenda” abaixo do nome que a criança tinha escrito (para que eles pudessem ter a escrita convencional como um modelo em comparação à própria escrita).

Em outro momento, fiz uma reflexão sobre as letras K, Y, W e o porquê de não encontrarmos no livro nomes de bichos com essas letras. Expliquei para eles que antes estas letras não faziam parte do nosso alfabeto e que apenas recentemente o uso das mesmas se tornou comum em nossa língua. Verificamos a lista de nomes da turma e percebemos que muitos nomes dos alunos tinham em sua composição as letras K, W, Y. Aproveitei e refleti com eles sobre a composição de seus próprios nomes. Lemos a lista da turma e solicitei que alguns alunos tentassem identificar nomes de outros colegas que se parecessem com o seu.

Após esse momento, as crianças pensaram e tentaram criar nomes de possíveis bichos cujos nomes pudessem começar com tais letras. A conclusão desse momento se deu com a cópia da lista de nomes de animais, em ordem alfabética, que a turma produziu na lousa.

Após esta atividade, permiti que a turma brincasse livremente com as letras móveis e depois solicitei que colocassem as letras na ordem alfabética novamente. Neste dia, pude perceber que as crianças que ainda não conheciam todas as letras nem sua ordem dentro do alfabeto tiveram muitas oportunidades de refletir e explorar esta ordem ao interagir com seus pares. Houve bastante entusiasmo e barulho neste momento, mas tivemos a chance de ajudar as crianças que ainda não dominavam esta habilidade, de uma forma lúdica.

Aproveitei este momento de alegria e chamei a atenção das crianças para o fato de que, para escrevermos todas as palavras que tínhamos

trabalhado naquele dia, foram utilizadas letras e que em cada sílaba havia pelo menos uma vogal. Também ajudei os estudantes a perceberem que certas sílabas eram compostas por uma única letra (o que causou estranheza em algumas crianças) e ressaltai que esta única letra sempre seria uma vogal, porque, se não fosse assim, seria impossível ler uma palavra feita só por consoantes.

## 2º DIA DE ATIVIDADES – REFLETINDO SOBRE AS RELAÇÕES LETRA-SOM BRINCANDO COM AS PALAVRAS

No dia seguinte, demos continuidade às atividades referentes à sequência didática. Após as atividades de rotina, iniciei uma leitura deleite com o poema “A casa e seu dono”, de José de Nicola. O poema é cheio de rimas e os personagens são animais, o que chamou muita atenção das crianças e as fez lembrar o livro lido no dia anterior.

Primeiro, eu li em voz alta para as crianças; depois, elas mesmas solicitaram que fosse feita uma releitura. Dessa vez, pedi que todos lessem comigo enquanto eu apontava as palavras com o dedo. Aquelas crianças que ainda não liam autonomamente tiveram a chance de participar do momento, uma vez que o poema é facilmente memorizado, justamente pelas rimas que traz. Dessa forma, a turma se divertiu e se envolveu com a leitura, e até mesmo os alunos que ainda não conseguiam ler convencionalmente participaram ativamente desta atividade.

O trabalho com rimas sempre me impulsiona, principalmente quando se trata das turmas de alfabetizandos, pois esta forma de linguagem, além de proporcionar momentos de ludicidade (crianças pequenas gostam de brincar com as palavras), possibilita ao aluno entender como as letras funcionam, repetindo-se em diferentes palavras, pois os aprendizes precisam estar atentos para semelhanças sonoras entre segmentos das palavras (MORAIS, 2012, p. 87).

Vi claramente isto durante a leitura do poema, quando, às vezes, eu parava no meio da frase a fim de que a turma a completasse com as palavras que rimavam; e, num dado momento, lancei para a turma: “Essa casa é de caco, quem mora nela é o...” A turma respondeu euforicamente: “Macaco!”. Rapidamente, alguns alunos perceberam que “dentro” da palavra MACACO, estava “escondida” a palavra CACO. Mostrei essa relação graficamente, na lousa, circulando a palavra caco dentro da palavra macaco.

Evidentemente, esta habilidade se desenvolveu mediante o trabalho que já vinha sendo realizado de modo sistemático, principalmente com o jogo “Palavra dentro de palavra”. Percebi que até mesmo os alunos que não dominavam o sistema de escrita conseguiram entender a relação entre as duas palavras destacadas, mesmo não fazendo essa manipulação dos segmentos sonoros sozinhos. O registro escrito no quadro os ajudou nesse momento.

É importante mencionar que não houve um “passo de mágica” ou um método miraculoso que tirou os alunos da obscuridade e os trouxe à luz; tudo o que ocorreu neste momento resultou de um trabalho articulado, devidamente planejado e sistemático. Usar o jogo “Palavra dentro de palavra” uma vez no ano não ajudaria os aprendizes a perceberem certas propriedades do sistema alfabético, muito menos a ousar identificar outras palavras fora do repertório das cartelas do jogo. De igual modo, no dia em que esses episódios aconteceram, foram necessários muitos minutos de investimento cognitivo por parte das crianças e minhas intervenções pedagógicas, até que todos os alunos chegassem a este nível de análise fonológica.

Em seguida, os alunos foram solicitados a formar grupos para realizar uma atividade, na qual deveriam continuar a brincadeira do poema, construindo novas rimas, como, por exemplo: “essa casa é de telha, quem mora nela é a ovelha”. Ao terminarem de escrever, os alunos coloriram as figuras e fizeram colagem para enfeitar a atividade; também foram convidados a realizar a escrita dos nomes próprios. Como ainda havia alunos que não conseguiam escrever o nome completo com a letra cursiva, eles o fizeram com auxílio das fichas.

Em seguida, pedi que, oralmente, as crianças evocassem em seu repertório mental outras palavras que rimassem com “telha” e a turma ditou: ovelha, abelha e orelha. Escrevi as quatro palavras no quadro e fizemos uma breve análise das mesmas, comparando-as quanto à quantidade de sílabas, à presença de letras iguais (focalizando as rimas). Chamei atenção da turma para o fato de que apenas as duas letras iniciais mudavam, mas quando elas eram trocadas davam origem a outra palavra.

Após esse momento, reorganizei os alunos em grupos, sendo estes formados a partir das hipóteses de escrita em que se encontravam. A próxima atividade foi desenvolvida com os jogos Batalha de Palavras, Trinca Mágica, Palavra Dentro de Palavra e Quem Escreve Sou Eu.

Assim, formaram-se 4 grupos de alunos com hipóteses de escrita iguais ou aproximadas: para o jogo Batalha de Palavras foram escolhidos os alunos pré-silábicos. Como este jogo já era bastante conhecido da turma, não foi necessário reler o manual de jogos. Neste momento, os alunos que ainda não percebiam a pauta sonora das palavras foram convidados a refletir sobre os “pedacinhos” que falavam e a comparar as palavras com relação ao número de sílabas. Percebi que algumas crianças tendiam a “esticar” os monossílabos para burlar a regra de que ganha quem tem a figura com mais pedacinhos falados (Exemplo: Tre-em, Pé-é, mãe-ô). Este fato me fez intervir, de modo que o grupo pensasse sobre a composição das palavras e a sua relação com a pauta sonora. Houve boa interação entre os participantes deste grupo, composto por 6 crianças.

O jogo Trinca Mágica foi executado pelos alunos que estavam na hipótese silábica quantitativa e aqueles que tinham atingido a silábica qualitativa, mas de modo bem inicial. Foi realizada a leitura do manual dos jogos para que as crianças se apropriassem das regras. Como este jogo não apresenta a forma escrita das palavras, as crianças se sentiram à vontade para “arriscar” nas partidas, e realizaram trocas interessantes de conhecimento, de modo que aqueles que haviam compreendido mais facilmente as regras e a lógica do jogo prestaram ajuda aos colegas. Por exemplo, Glayce e Tamara dialogavam entre si:

“Tamara: A gente tem que achar os três que se parecem!

Glayce: Le-ão tem dois, é junto com...

Tamara: Não, esse aqui é pra achar o som parecido e não os pedacinhos”.

No exemplo citado, percebe-se que a aluna Glayce ainda não havia compreendido que este jogo colocava um desafio além do proposto no jogo Batalha de palavras, e a colega, que tinha hipótese de escrita muito aproximada à dela, contribuiu para que ela pensasse no som das palavras (no caso, nas rimas). Dessa forma, o grupo não teve grandes dificuldades para identificar as rimas sem a correspondência escrita. O grupo era composto por 5 alunos.

No jogo Palavra Dentro de Palavra, as crianças puderam fazer uma análise sobre a relação som/grafia e manipular as palavras de modo a parti-las e identificar as palavras “ocultas” dentro das outras palavras. Para este jogo, foram escolhidas as crianças que estavam na hipótese silábica de qualidade e silábica alfabética. Neste grupo, não foi preciso ler o manual, uma vez que a turma já havia jogado em outros momentos. Após

terminar a jogada, convidei os alunos a fazerem uma breve reflexão no quadro, mostrando outros pares de palavras graficamente e chamando-os a circular as palavras escondidas dentro das outras. Ao todo, participaram dessa atividade 5 crianças.

O último grupo brincou com o jogo Quem Escreve Sou Eu. Para este jogo foram escolhidas as crianças que estavam oscilando entre a escrita silábica alfabética e a alfabética e aquelas que já haviam chegado a uma hipótese alfabética. Através desse jogo, as crianças puderam refletir sobre a escrita, de modo significativo, à medida que tinham a oportunidade de escrever e reescrever as palavras através das letras móveis. Este grupo foi composto por 4 alunos.

O trabalho em pequenos grupos me proporcionou realizar intervenções específicas para cada dificuldade que surgia, além de facilitar a troca de experiências entre os alunos. Quando acabou o momento dos jogos, expliquei que cada grupo contaria para a turma toda sobre o seu jogo. Então realizamos a socialização dos jogos para o grande grupo. Dei exemplos de como cada jogo funcionava escrevendo algumas palavras utilizadas nos jogos, no quadro, para que a turma pudesse observar sua forma gráfica e analisá-las fonologicamente.

### *Resultados e discussão*

A avaliação dos alunos durante a execução da sequência foi realizada mediante a observação de sua participação nas atividades e por meio do ditado de palavras, no qual as crianças eram convidadas a ler, apontando com o dedo, o que tinham acabado de escrever. No dia seguinte ao término da sequência, realizei a segunda avaliação institucional do Pnaic, através da qual também pude verificar os avanços da turma nas áreas que privilegiei no trabalho pedagógico desenvolvido. Logo após a sequência, também realizei um novo diagnóstico para identificar as hipóteses de escrita.

### *Palavras finais*

Ao longo deste relato busquei demonstrar minhas estratégias metodológicas quanto às práticas de leitura e escrita, por meio da execução de uma sequência didática em que priorizei o uso de livros do acervo disponibilizado pelo MEC e dos jogos pedagógicos do Ceel. Além desses instrumentos, percebi que seria produtivo trabalhar com poemas, brincar com rimas

e desenvolver atividades em que as crianças tivessem a chance de pensar sobre como a escrita funciona e a perceber que ela nota aquilo que falamos e lemos. Percebi, ainda, a necessidade de incluir na rotina de minha classe a leitura de histórias e textos que fazem parte do cotidiano infantil. Por meio do contato com diversos gêneros textuais, o aluno começa a perceber como se organizam os textos e a que nos serve a diversidade destes. Sendo assim, considero necessário integrar atividades que envolvam leitura, escrita e reflexão sobre a língua, a partir de um planejamento prévio no qual eu tenha a clareza sobre os objetivos que desejo atingir quanto à aprendizagem dos meus alunos.

---

### Uma “radiografia” da sequência didática relatada

Neste tópico, a discussão estará voltada para a análise da SD relatada, numa confrontação entre os objetivos de ensino (que são as capacidades a serem desenvolvidas pelas crianças, ou seja, os “direitos de aprendizagem”<sup>1</sup>) e os objetos de ensino selecionados para o alcance de tais objetivos. O procedimento metodológico adotado, por meio do qual se revela a prática docente, integra objetivos e objetos de ensino, no entrecruzamento entre o que a docente quer atingir com os processos de ensino-aprendizagem das crianças e o modo como ela age pedagogicamente para atingi-los.

Já na introdução de seu relato, a professora expõe seu objetivo de refletir sobre os efeitos de um planejamento na prática pedagógica, com vistas ao trabalho com objetos de ensino, de forma sistemática. Entre o planejamento e a abordagem dos objetos ensináveis,

---

1 A nomenclatura “direitos de aprendizagem” está relacionada aos conhecimentos e capacidades básicas sobre a língua portuguesa que devem ser desenvolvidos no Ciclo de Alfabetização pelas crianças e consta nos cadernos de formação da Unidade 1 do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Chama-nos a atenção o valor semântico da expressão – ao qual nos aliamos – por entendermos que os alunos têm o direito de construir conhecimentos e desenvolver habilidades sobre a língua materna. Direitos esses que, em muitos casos, têm-lhes sido negados.

a professora elege a sequência didática como procedimento organizador de suas práticas, a partir das quais intenciona desenvolver habilidades básicas da linguagem escrita nos seus alunos.

A descrição dos fundamentos teóricos que a alfabetizadora adota na condução do seu fazer pedagógico mostra que algumas teorias, mais do que outras, contribuem para certa efetivação da prática docente, visto que, além de fornecerem bases conceituais para se entender as hipóteses que a criança alfabetizanda levanta sobre a língua escrita, seus meios de investigação, igualmente, contribuem para que haja uma “aplicação” de estratégias em sala de aula. Esse é o caso da psicogênese da língua escrita, que subsidia as ações da professora, numa junção entre teoria e prática bastante frutífera, que vai do ditado aplicado para a compreensão dos estágios de escrita nos quais as crianças se encontravam, às formas de intervenção sobre aqueles, a partir de alguns princípios que se constituem nos achados da teoria.

Ao tomar a psicogênese da língua escrita como suporte teórico-metodológico, a professora ressignifica a teoria no seu trabalho cotidiano, destacando três aspectos que lhe parecem necessários para que os alunos possam avançar em suas hipóteses de escrita: definição de objetivos, planejamento de atividades e gestão do tempo pedagógico. Em seu trajeto, ela destaca, como seus objetos de ensino na SD, a reflexão fonológica e a análise de propriedades do SEA, por meio dos quais objetiva desenvolver as capacidades dos alunos de identificar, segmentar, contar e comparar a fim de que estes se apropriem da língua escrita.

A professora também ressalta a importância da realização de atividades que atendam aos fins pedagógicos estabelecidos, com a finalidade de conhecer o que as crianças têm de já aprendido e têm, ainda, a aprender sobre o sistema de escrita. Além disso, ela faz projeções sobre novos desafios que virão a proporcionar aprendizagens que vão além da apropriação do SEA.

Ponto fundamental no relato da professora sobre suas escolhas pedagógicas relaciona-se à sua compreensão sobre a necessidade de

que as práticas pedagógicas na alfabetização sejam graduais, sistemáticas e rotineiras, pois, conforme defende, não é de forma instantânea e nem utilizando, uma única vez no ano, um jogo pedagógico, por exemplo, que a criança será alfabetizada. Os saberes da experiência profissional da professora lhe asseguram que agir de modo planejado, retomando deliberadamente os objetos de ensino por meio de diferentes procedimentos didáticos, retroalimentam os processos de ensino e facilitam o aprendizado dos alunos.

Essa postura metodológica da alfabetizadora revela uma autonomia requerida de todos os professores, pois, assim, eles

[...] dão provas, em seus atos cotidianos, de uma competência significativa diante das condições e das consequências de seu trabalho, o que lhes possibilita tirar partido dele, a maior parte do tempo, para atingir seus objetivos. (TARDIF, 2000, p. 12).

Para a composição da SD, com suas atividades ordenadas e articuladas, a alfabetizadora se apoiou no diagnóstico sobre as hipóteses de escrita nas quais os alunos se encontravam no início do ano letivo e projetou suas ações didático-pedagógicas, a fim de que eles alcançassem outras aprendizagens sobre a linguagem escrita e fossem, gradualmente, sendo alfabetizados. Articulado a um diagnóstico consistente acerca dos conhecimentos das crianças sobre o SEA, observamos o uso efetivo de recursos e materiais didáticos que, de fato, serviram de apoio para a concretização dos objetivos pedagógicos da professora.

Certamente que uma SD desenvolvida em dois dias não foi o único encaminhamento didático-pedagógico da professora na promoção da alfabetização dos seus alunos; afinal, em um ano letivo cabem muitos outros gestos pedagógicos que devem estimular o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita das crianças. Entretanto, podemos pensar que a SD relatada representa uma amostra das escolhas prévias da docente, em suas intenções pedagógicas com sua turma. Nessa amostragem, veem-se diferentes modos de organização de atividades específicas, visando a fins específicos. Assim, temos:

- a. No primeiro dia, o objeto de ensino “ordem alfabética” sendo estudado em atividades que ramificam esse objeto central em outros, mas que, na articulação entre as atividades propostas, retornam ao objeto principal. Daí a escolha da alfabetizadora por um livro paradidático que favorecesse o encaminhamento do ensino, para os saberes a serem aprendidos pelos alunos sobre o objeto em pauta. Notamos que a sequência de atividades ampliou o campo conceitual trabalhado, não o restringindo à memorização da ordem alfabética, mas agregando outros princípios do SEA nas situações didáticas, como o referente à presença de uma vogal na formação de qualquer sílaba.
- b. No segundo dia, as relações grafofonêmicas foram o foco do processo de ensino- aprendizagem por meio da SD, o que requisitou da professora diferentes maneiras de trabalhar a relação letra/som no interior de atividades diversas, mas, especialmente, as que exploravam rimas. O percurso metodológico da alfabetizadora estabeleceu um *continuum* para o desenvolvimento de capacidades sobre o objeto de ensino, que foi desembocar nos agrupamentos necessários para atender à heterogeneidade de sua turma, no que dizia respeito aos níveis de escrita em que os alunos se encontravam.

Ao longo de sua narrativa, a alfabetizadora reflete sobre suas ações pedagógicas e retraduz alguns de seus fazeres, justificando suas intervenções e avaliando os progressos das crianças em cada atividade. Essa atitude de “autoconfrontação” que o ato de narrar a prática pedagógica oportuniza à alfabetizadora constitui um gesto reflexivo que permite caracterizar suas escolhas pedagógicas e nos permite conhecer em qual metodologia ela se inscreve.

Entretanto, as diferentes atitudes e decisões anteriores, tomadas pela docente e que fazem parte do cotidiano do professor, que escapam às observações externas e, ocasionalmente, ao próprio docente, podem ser determinantes para a adoção ou desenvolvimento de uma metodologia própria. Quanto a isso, trazemos o posicionamento de Chartier (2000), com o qual fechamos esse tópico:

Aquilo que constitui as práticas como práticas pedagógicas não é *racionalmente* observável por um terceiro: as preparações feitas fora da classe, as decisões concernentes ao ritmo durante um ano escolar e à dinâmica evolutiva das atividades no curso de um ano (modalidade e conteúdo dos exercícios) em função da aquisição da classe; os critérios destinados a orientar as intervenções sobre o campo na direção de tal ou tal aluno; a maneira de encadear as sessões e de fazer funcionar nas situações de ação, de fala, a convocação explícita ou tácita de outras situações de fala e de ação; tudo isso são táticas praticadas [...] que não são imediatamente manifestadas nos comportamentos. (CHARTIER, 2000, p. 161, grifo nosso).

Relacionando o caminho metodológico traçado pela alfabetizadora à Teoria das Situações Didáticas pensada por Brousseau (1986), pudemos visualizar o que o teórico denomina contrato didático, no tocante às relações professor-saber-aluno estabelecidas na sala de aula, com base nas situações propostas e gerenciadas pela professora. As práticas pedagógicas desenvolvidas por meio das atividades sequenciais possibilitaram autonomia dos alunos na re(construção) de saberes escolares, sob a mediação da alfabetizadora. Assim, a SD proporcionou condições favoráveis à professora para, entre outras ações pedagógicas, elaborar desafios para as crianças, aplicar atividades de escrita, acompanhar o desempenho dos alunos e realizar análises sobre o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido.

### Considerações finais

Para além do que não pode ser observado por terceiros ou dos gestos pedagógicos que não são manifestados imediatamente, como assegura Chartier na citação anterior, as estratégias metodológicas adotadas pelos professores podem não ser escolhidas por seus subsídios teóricos, mas, possivelmente, pelos aspectos práticos que venham a contribuir para a realização do trabalho docente. Certas metodologias, por não contemplarem, de alguma forma, esses critérios

práticos, sofrem ajustes para satisfazer as necessidades do professor ou são abandonadas, por não atenderem a tais necessidades.

No interior de situações didáticas, onde são desenvolvidas as sequências didáticas, é o professor quem providencia situações favoráveis que possibilitam ao aluno ações efetivas sobre o saber, para que este seja transformado em conhecimento, como pressupõe Brousseau (1986). Desse modo, as situações de ensino devem ser estabelecidas pelo professor, com vistas à aproximação entre o aluno e o saber, de modo a favorecer a sua apropriação. Talvez por isso certos atos docentes não sejam resultado de escolhas pensadas “racionalmente”. São os saberes da ação ou os saberes da experiência, às vezes, silenciados, sem os próprios docentes atentarem para sua existência.

Um dos aspectos importantes desses saberes “desconhecidos” é seu caráter pragmático, que impulsiona o professor a construir suas metodologias em função da evolução das aprendizagens dos alunos. Sendo assim, as decisões do professor, nas condições objetivas e subjetivas que envolvem os processos de ensino-aprendizagem na alfabetização, ganham muito em eficácia quando ancoradas em um trabalho previamente planejado, em que as proposições metodológicas estejam claras e facilitem o acesso das crianças à apropriação da língua escrita.

## Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. *Planejando a alfabetização, integrando diferentes áreas do conhecimento*: projetos didáticos e sequências didáticas. ano 01, unidade 06. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: *Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização*. Brasília: MEC, SEB, 2012. Ano 2, Unidade 1, p. 27-35.

BROUSSEAU, G. Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches em Didactique des Mathématiques*, n. 7, p. 33-115, 1986.

CARRIL, M.F.; FRANK, R. *De avestruz à zebra*. São Paulo: Editora Atica, 1988.

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

FERREIRO, E. *Reflexões sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1981.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FREITAS, J. L. M. Situações didáticas. In: MACHADO, S. D. A. (Org.). *Educação Matemática: uma (nova) introdução*, São Paulo: Educ, 2008.

PACTO NACIONAL pela Alfabetização na Idade Certa. Equipe PNAIC 19/04/2016 OE. Disponível em: <https://docplayer.com.br/55489903-Pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa-equipe-pnaic-19-04-2016-oe-s-carla-denise-e-nanci.html>. Acesso em: 17 dez. 2021

# 7

## O LETRAMENTO LITERÁRIO ATRAVÉS DE PROJETO TEMÁTICO ENVOLVENDO O GÊNERO TEXTUAL POEMA

**Alcione Medeiros de Souza**  
**Roselma da Silva Monteiro**

O conceito de letramento também vem sendo aplicado à literatura. Essa afirmativa parte da convicção de que existe uma especificidade na leitura literária. Sendo a leitura uma prática social de construção de sentido que decorre de um processo e de uma relação entre autor e leitor mediado pelo texto (TERRA, 2014), entendemos que a adjetivação “literária” dá à dimensão do ato de ler uma especificidade e objetividade para a leitura, uma vez que a linguagem adotada no texto literário apresenta características próprias que a diferencia das demais.

Há, como nos fala Terra (2014), graus de fruição do texto literário que são relativos aos objetivos de leitura. Se o objetivo pelo qual se lê um texto literário for simplesmente passar o tempo, como na leitura de um romance; ou ainda tomar contato com experiências de vida de outros, como a leitura de uma biografia; ou, ainda, a leitura sem compromisso de poemas, o ato de ler pode ser realizado por puro prazer, mas há situações de leitura que são “compulsórias”; ou seja, muitas vezes, na escola ou em exames vestibulares, é necessário ler um texto literário para fins avaliativos – quando essa leitura passa a ser cobrada, a fruição passa a ser mínima e pode até nem ocorrer, tornando a leitura desestimulante. Motivos variados

requerem variadas estratégias de leitura e, na leitura do texto literário, a ativação dessas estratégias é bem específica.

Recursos como ritmo, rimas, sonoridade das palavras e metáforas são sempre presentes na leitura de um poema. Este tipo de texto traz em sua composição uma linguagem especial. As palavras se revestem de significações não usuais e o texto muitas vezes traz um viés lúdico. Os meios de circulação do texto poético é que são escassos diante de um histórico de país de não leitores, apesar do contraste com a indústria editorial que cresce cada vez mais no Brasil. De qualquer forma, trata-se de um tipo diferenciado de leitura.

A escola se apresenta como uma das instituições onde circula o texto literário e essa relação entre literatura e escola ou o uso do livro na sala de aula tem sua razão de ser. Podemos dizer que há uma razão formativa, já que tanto a literatura quanto a escola colaboram para a formação do indivíduo. Encontramos, também, uma razão histórica, já que, durante o século XVIII, pedagogos e professores assinaram os primeiros textos literários escritos para crianças, permeados de intenções comunicativas (ZILBERMAN, 2003). Desde então, são muitos os esforços dos que encabeçam a literatura infantil para desviá-la de seu viés pedagogizante.

Neste capítulo, trataremos do gênero poema e de como, em meio a um projeto didático que divide seu espaço com as tarefas de alfabetizar e letrar, é possível mobilizar alunos e comunidade, elevando-lhes o nível de letramento e colaborando para a alfabetização das crianças, algumas delas estigmatizadas pela repetência no 3º ano, e por não terem se apropriado do sistema de escrita alfabética. O texto a seguir também busca refletir sobre o texto literário na sala de aula e como ele pode ser potencializado. Abre-se, ainda, uma discussão sobre o conceito de literatura, a classificação dos gêneros literários, leitura, intertextualidade, interdisciplinaridade e formação do leitor, considerando políticas públicas de fomento à leitura na escola através de programas como o Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE).

## Desafios e possibilidades para literatura na sala de aula

No trabalho com a literatura, há desafios e possibilidades. Apesar de serem muitos os entraves de se vivenciar práticas de letramento literário na escola (resultantes de estrutura física deficiente, e da subutilização ou ausência de bibliotecas), um importante esforço nesse sentido, com projetos de leitura literária na sala de aula, são iniciativas apoiadas por políticas públicas de aquisição de livros, sem as quais dificilmente poderiam se efetivar. O acesso aos livros está cada vez mais fácil, mas é preciso que haja propostas de mediação de leitura para que o trabalho com o letramento literário realmente aconteça. Sem essa mediação, corre-se o risco de se utilizar o texto apenas como pretexto para o ensino de normas gramaticais ou para o trabalho interpretativo, com fins de mera avaliação escolar.

É preciso considerar que um trabalho, de fato, voltado para o texto literário e as competências leitoras advindas da manipulação desses textos requer o atendimento de três condições básicas: *a)* o acesso ao e o uso do suporte original em que a literatura infantil é veiculada, que é o livro; *b)* o papel mediador do professor nesse processo, que é, ao mesmo tempo, formativo e de encantamento; e, por fim, *c)* a constituição de acervos das bibliotecas escolares pela via da recente política pública de distribuição de livros. Compatíveis com essas condições estão, portanto, postos três eixos que se inter-relacionam: 1) o enfrentamento desse desafio; 2) a sistematização de possibilidades concretas de trabalho e 3) a discussão do acesso à literatura no contexto escolar (TERRA, 2014).

No que tange a esse desafio, entendemos que, embora a tecnologia e a cultura digital tenham apresentado formas cada vez mais fluidas de lidar com a leitura, o suporte livro foi e ainda é culturalmente um elemento importante quando se trata do sentimento afetivo e no que se refere à relação leitor-livro. Deliciar-se com uma leitura, tendo a oportunidade de tocar na versão impressa do material (livro, revista etc.) é uma sensação que dificilmente será substituída pelo meio digital. Contudo, o acesso ao e o uso do livro no seu

formato impresso ou digital precisam estar na agenda de reivindicação da população e, ao mesmo tempo, nos interesses dos nossos governantes, que podem e devem contribuir com a formulação de políticas públicas que incentivem e possibilitem essa prática.

Ao mesmo tempo, é preciso que a prática de leitura e a manipulação de livros de literatura infantil sejam uma realidade na escola. Uma atividade de rotina, um trabalho sistematizado e intencional de formação de um hábito que deveria ser tão comum como escrever ou calcular, conversar ou ouvir. Para algumas dessas atividades precisamos aprender, para outras, precisamos nos permitir desempenhá-las naturalmente. Para ambas é preciso as condições propícias no espaço escolar.

Como já mencionamos, a literatura infantil nasceu fortemente comprometida com a educação, mas há, entre os que a produzem hoje, uma preocupação de reafirmar sua condição artística, transgressora, lúdica e menos moralizante, ou educativa. Torna-se imperioso conhecer a história da literatura, pois assim compreendemos não só as formas de circulação do livro literário e sua dependência histórica do universo escolar como, também o conjunto de sua produção e as variadas tendências, na atualidade, que abrem espaço para as possibilidades de um efetivo trabalho em sala de aula. Historicamente, a literatura era tida como um instrumental pedagógico, pois, segundo Zilberman (2003, p. 16), os textos tinham

[...] marcante intuito educativo. E, até hoje, a literatura infantil permanece como uma colônia da pedagogia, o que lhe causa grandes prejuízos: não é aceita como arte, por ter uma finalidade pragmática; e a presença do objetivo didático faz com que ela participe de uma atividade comprometida com a dominação da criança.

A infância nem sempre foi vista como hoje a observamos. Esse conceito veio se constituindo ao longo dos anos, sofrendo modificações a partir das transformações históricas, filosóficas e sociais. “A infância tem-se constituído em um campo emergente de estudos

para várias áreas do saber, porém focados em divergentes abordagens, enfoques e métodos, os quais determinaram distintas imagens sociais sobre as crianças” (ANDRADE, 2010, p. 47).

A produção de material didático de cunho cultural – destinado, portanto, a esse público – por muito tempo quase não existiu. Com a modernidade, essa produção foi difundida, e o gênero literário dirigido ao jovem passou a ser produzido, a princípio, com forte objetivo educativo, o que levou as obras literárias a um processo de didatização e escolarização.

O caráter limitador do adjetivo “infantil” que acompanha o substantivo “literatura” tem sido contestado por aqueles que querem atribuir-lhe, independentemente do público-alvo, o estatuto estético e artístico das obras literárias em geral. Na verdade, a Literatura Infantil, com o potencial renovador que lhe é característico, pode proporcionar a ampliação da visão de mundo e um refinamento na compreensão de vivências por parte das crianças. Mas o discurso atual é: “Que lugar a literatura deve ocupar nas escolas, já que são múltiplos os textos e, hoje, a escolarização dos variados gêneros textuais que circulam socialmente?”. Essa multiplicidade é marcada, também, pela presença da imagem e de produtos culturais e audiovisuais. Se, por um lado, o viés pedagógico prejudica a relação dos jovens com as obras e suas intenções de caráter literário, por outro lado, a escola é um local privilegiado para suscitar o gosto pela leitura.

Quais seriam, contudo, os critérios para a conceituação do que seja um texto literário? Não há um consenso nem entre estudiosos da área, mas podemos apontar duas perspectivas de maneira mais geral: uma que admite que os textos literários devam ter prioritariamente a característica da *literariedade*, ou seja, um conjunto de textos com propriedades específicas, pois a linguagem literária é, segundo essa definição, especial, e se distanciaria da linguagem comum, ordinária e habitual. Os textos teriam uma estrutura e formas próprias. Dessa corrente fazem parte os formalistas e estruturalistas, que aplicaram os estudos da linguística ao estudo dos

textos literários (EAGLETON, 2006). A outra perspectiva não toma o texto em si como fonte de análise e de caracterização, mas sim o seu entorno, os elementos externos, tais como aspectos sociais, culturais, ideológicos e históricos. Para ser legitimada como obra literária, esta precisaria ser institucionalizada, quer dizer, pertencer a uma instituição, dela fazer parte, a ela se reportar e por ela ser identificada. Mas o que seria realmente a característica da literariedade de um texto?

Os livros que contém textos literários, mas que não atendem necessariamente aos critérios de literariedade são os chamados paradidáticos. Eles são compostos por narrativas em prosa, com enredo, personagens e outros elementos que constituem uma história. Além disso, são comumente utilizados na escola como pretextos para abordar temas moralizantes ou assuntos de ordem socioambiental. Apesar de esse tipo de produção ser denominada pelos editores como *literatura infantil*, na verdade ele não o é, pois lhe faltam elementos de recursos expressivos da linguagem, diversidade temática na interação ficcional e o elemento da poética. Esse tipo de texto, apesar de possuir todos esses aspectos que podemos nomear de características da literariedade, talvez não atenda muito bem aos objetivos do professor, muitas vezes voltados para o trabalho com a leitura, buscando atender às exigências curriculares, e sendo, por isso, desprezado em sala de aula.

Para que o professor possa trabalhar adequadamente o texto literário na sala de aula, seria necessário que a seleção dos livros de literatura a serem lidos correspondesse aos objetivos de leitura e levasse ao desenvolvimento do letramento literário.

Mas o que distingue a leitura de textos diversos da leitura do texto literário ou da leitura literária? Em primeiro lugar, o fato de que a leitura, como prática e como evento social, não deveria, necessariamente, estar vinculada a uma atividade escolar. Como prática social, ela se configura como uma herança cultural e uma ação social – o ato de ler. Porém, a aquisição da leitura e seu ensino estão fortemente vinculados a uma atribuição escolar. A escola

historicamente toma para si a tarefa de ensinar a ler e a escrever e essas práticas sociais passam a ser eminentemente escolares (FERREIRO, 2002). Quando o texto literário começa a entrar na escola via programas de política de acesso a livros e a leitura em geral, as práticas escolares de leitura, tais como “tomar a leitura”; “ler para o professor”; “teste de fluência e de interpretação textual”, passam a ter como objeto dessas práticas, a literatura infantil e o que poderia ser fruição passa a ser atividade de leitura, pois o texto literário está presente no livro didático, nas folhas mimeografadas ou xerocadas, no quadro de giz ou branco transcrito com piloto pelo professor para os alunos copiarem. Esses suportes concorrem com o livro e chamam atenção para uma reflexão importante: o fato de a literatura infantil estar presente em suportes variados determina, portanto, diferentes práticas da leitura literária.

Assim, percebe-se que diferentes concepções de texto literário e leitura literária estão sendo reforçados em sala de aula. Percebe-se também que, diante das práticas, no tratamento com textos literários, nos mais diversos suportes, estão sendo desenvolvidas algumas habilidades em detrimento de outras. Por exemplo: quando o texto literário está no suporte do quadro negro (ou branco), ou, ainda, em folhas de papel xerocadas, é comum que em sala de aula o professor peça aos alunos que ele seja lido em voz alta. Notadamente, não são as mesmas habilidades que estão sendo desenvolvidas, quando o aluno lê individualmente e em silêncio. A leitura na sala muitas vezes está atrelada a um momento de avaliação – o momento de mostrar a “boa leitura”, se está “lendo bem”, ou seja, com boa fluência. O texto literário, nesse contexto, acaba sendo subutilizado, e muito do seu potencial é desperdiçado, quando poderia ser aproveitado, de forma articulada, no ensino de outros componentes curriculares de Língua Portuguesa, como a análise linguística ou a produção textual. Para isso é preciso que ele seja trabalhado também no seu suporte original, que é o livro, a partir de práticas de manipulação desse artefato cultural que possibilitarão o conhecimento de aspectos paratextuais, como a autoria,

as informações sobre a editora, o projeto gráfico, a relação imagem/texto etc. Essa experiência só se tem com o contato direto com o livro enquanto suporte, ampliando assim o que podemos chamar de letramento literário. Afinal de contas, a formação do leitor literário inclui o conhecimento dos elementos todos que compõem o objeto livro.

Classificar um texto como literário, no entanto, não é algo pacífico, apesar de, via de regra, o termo “literatura” ser atribuído a um grande número de obras. É por isso que se ouve falar em “subliteratura”, “paraliteratura”, “literatura de massa”, “literatura de consumo”, entre outros. A tarefa de trabalhar com a literatura infantil é, portanto, por tudo que foi dito, bastante desafiadora. Podemos dizer que é preciso expor os alunos a uma gama variada de textos – distintos quanto ao gênero, aos temas que abordam e aos suportes em que circulam –; afinal, a o avanço da tecnologia e o advento do texto em rede, do hipertexto e da cibercultura colocam novamente no centro a discussão sobre os novos desafios e trazem à tona questões problematizadoras, que envolvem novas posturas diante dos textos e das novas práticas de leitura. A ideia é que os estudantes expostos a essa diversidade venham a criar um modo próprio de se relacionar com esses textos, e que desenvolvam novos gostos e prazeres. Para isso, é necessário que lhes sejam oportunizados momentos em que eles possam manifestar o que entenderam de seus textos e exprimir juízos de valor sobre eles; mas, acima de tudo, é importante que eles sejam tocados e divirtam-se enquanto leem. Esse parece um desafio nada fácil diante das tantas atribuições dos professores, que também realizam o trabalho de alfabetizar crianças que se encontram em diferentes hipóteses de compreensão da escrita.

Os gêneros literários manifestam-se em prosa ou em verso. Quando são expressos sem métrica e ritmo regular, geralmente apresentam-se como conto, romance ou novela. Quando apresentam métrica regular ou rimas, como a poesia, estabelecem as características básicas para serem considerados um texto poético. Na verdade,

*poesia* designa o ato de criar, de fazer e *poema*, o produto do fazer poético (TERRA, 2014). Sendo escrito em versos, o poema exerce uma função de produção de significados com base nos signos verbais ou não verbais. A forma como os poemas aparecem dispostos na folha de papel, ou em outro suporte qualquer, facilitam visualmente a sua identificação como um poema, e não é difícil os alunos identificarem esse tipo de texto, uma vez expostos a ele.

Essa antecipação na leitura, identificando o gênero a partir da visualização de como ele se apresenta, ou seja, de sua estrutura composicional, é uma hipótese que pode ser confirmada ou não quando passamos à leitura do texto propriamente dito, pois o mesmo pode, apesar de apresentar a forma de um poema, não sê-lo. Ou seja, não são as características visuais que determinariam a qualificação de um texto como poético, sua função significante (TERRA, 2014). Apresentar rimas e estar escrito em versos não garante ainda que um texto seja considerado poético, parlen-das apresentam essa característica e, no entanto, é definida como um gênero literário.

A poesia concreta levou ao extremo o uso de recursos tipográficos e a experimentação com a disposição gráfica do texto na página. Quais seriam então esses critérios para a classificação de um texto poético? Assim como o texto literário, o poético não tem uma classificação definida consensualmente pelos estudiosos da área.

O que faz, por exemplo, a obra de Machado de Assis ser considerada literatura e a de Paulo Coelho não? Estão em questão critérios como *o belo* e *o literário*, e esses, nos parece, não são absolutos. No caso do poema podemos dizer que ele deve necessariamente conter poesia como característica e ser da ordem do subjetivo, do individual, da emoção. Mesmo quando o poema expressa questões da realidade objetiva, deve estar presente no enredo das palavras usadas no texto um “eu lírico”, reclamado pela natureza artística desse tipo de obra. É por isso que não é incomum que um poema seja musicado e gravado por artistas do campo da música. Assim, temos aí uma forma de enunciação que caracteriza marcadamente

o texto poético. Outra característica presente nesse gênero é a não temporalidade. Tem caráter estático e, embora num poema haja relato de fatos e acontecimentos, eles não têm uma relação temporal, diferentemente das narrativas presentes nos romances, contos ou novelas em que o encadeamento de fato está marcadamente situado no tempo e no espaço. No poema, é o recurso da sonoridade das palavras que se destaca e não seu conteúdo informativo.

Quando a escola decide trabalhar poemas em um projeto didático, está implicada, nessa atividade, não apenas uma reflexão sobre a linguagem poética, com a identificação de suas características e com instruções sobre como ela se apresenta e pode ser escrita. Na verdade, esse exercício acaba envolvendo uma série de atividades que dizem respeito, também, à ativação de uma sensibilidade ao belo, provocada pelos elementos que compõem a obra: ritmo, sonoridade, o eu lírico, a aliteração, a assonância etc., e o resultado disso na fruição a partir da leitura caracteriza bem como deve ser o contato e a relação dos alunos com o texto poético. Ele não pode ser simplesmente imposto, ou dele cobrado. O ideal é que não haja uma vinculação entre as atividades com poesia e processos avaliativos; tampouco deve haver a obrigatoriedade da declamação de poemas. Cantado, declamado ou, apenas, lido, o poema exerce sua função, enquanto gênero, quando toca as pessoas e significa mais do que o sentido literal, ou denotativo, de suas palavras.

Como gênero textual, o *poema* se inscreve como um texto que deve levar em conta o sentimento e a subjetividade para as suas tematização e construção, assim como a realidade e o contexto social que os cercam – possuidores, ambos, de grande importância na manifestação expressiva do autor/poeta. Tem-se notado uma forte tendência reflexiva nos poemas modernos, em que são destacados os problemas e desequilíbrio sociais, bem como as denúncias sobre a realidade que os cerca. Na contemporaneidade, os escritores comumente manifestam em suas obras questões sociais voltadas para as camadas populares. O texto poético, assim, rompe com a tradição da norma padrão culta e incorpora a diversidade linguística assumindo uma diversidade cultural nacional (LAJOLO, 1982).

É preciso destacar que o texto poético não serve apenas como entretenimento. Mais do que isso, ele pode levar a importantes reflexões sobre a realidade que nos cerca, tornando-nos mais preparados para vivenciar diferentes situações do cotidiano. Frequentemente, contudo, a prática de leitura do texto poético na escola tem sido abordada de forma superficial e em segundo plano. Os aspectos relativos à textualidade precisam ser considerados, assim como alguns, aqui já destacados, que vale a pena retomar: ritmo, sonoridade, melodia, métrica, rimas e metáforas, por estarem particularmente presentes no texto poético e por sua estreita relação com o campo da arte, pois trata-se, também, de um objeto artístico, que possibilita diversos meios de compreensão e interpretação. Cada pessoa, com seu repertório de experiências leitoras ou vividas, confere, no momento da leitura, novos tratamentos e intenções ao texto poético.

No trabalho de alfabetização, a escola deve oferecer as condições de acesso à palavra, mas não só a ela. Deve, também, apresentar os diversos modos de dizê-la; e o texto poético é, por sua própria natureza, o modo mais prazeroso deles. Ao incluir a sua leitura desde as séries iniciais e antes mesmo da consolidação da apropriação do sistema de escrita alfabética, nas práticas vivenciadas na escola, abre-se a oportunidade ao letramento e à difusão do conhecimento; e, além disso, projeta-se a formação de um leitor ativo, interpretante e tocado pela arte literária – pois é também função da escola formar o leitor, já que ela se apresenta como um ambiente privilegiado para garantir o contato com os livros.

A literatura exerce certo poder de conquista e é na escola, muitas vezes, que se dão os primeiros contatos com o texto literário. As salas de aula, no entanto não são consideradas “celeiros de leitores”. Salvo algumas exceções de que temos notícias, o contato dos estudantes com livros costuma seguir um roteiro pouco atrativo e que acaba virando conteúdo avaliativo.

Na próxima seção veremos quais são os modos de leitura possíveis na escola.

## Modos de ler

Em tempos remotos, ainda na sociedade feudal, a leitura – ou o ato de ler – era vista como uma atividade associada ao ócio. As camadas privilegiadas da sociedade que realizavam a prática da leitura tinham o destaque e status social, pois a leitura passou a ser considerada forma de ascensão social. Lia quem não precisava trabalhar e não saber ler era a confirmação de um fracasso social.

Ao refletirmos sobre os modos de ler, considerando o campo da escola e da sociedade de modo geral, percebemos que o termo “leitura” apresenta uma polissemia quanto ao que se espera do resultado do ato de ler. Desde sempre a escola se viu diante de dois tipos de leitura: a literal (para não dizer, exatamente, “a decodificadora”) e a interpretativa (a nível inferencial). A leitura como identificação de sinais gráficos, “letra a letra”, prende o leitor ao sentido literal do texto, ou seja, o mesmo não tem poder sobre outros sentidos que o texto pode ter.

Ler “ao pé da letra” pressupõe manter fidelidade à superfície do texto, concebendo-o como portador de um único significado, direto, imediato e comum. Essa concepção, contudo, não é satisfatória se passarmos a analisar o texto como um produto da língua e considerarmos o aspecto interacionista na construção de sentido, a partir de outro modo de ler. A construção de sentido é um processo complexo e não se confunde com a simples “decodificação”.

O outro tipo de leitura se inscreve, justamente, nesse ponto da construção de sentido, ou seja, a leitura precisa ter seu caráter interpretativo. No processo de leitura, outros conhecimentos, além do dos signos gráficos, são acionados, tais como os conhecimentos enciclopédico, linguístico, textual e interacional. Terra (2014), citado por Marcuschi (1999, p. 96), afirma que: “[...] como um jogo com avanço de predições, recuos para correções, não se faz linearmente, progride em pequenos blocos ou fatias e não produz compreensões definitivas”. Os conhecimentos mobilizados de antecipação, vinculação com os conhecimentos prévios e reformulação de

hipóteses estão presentes na leitura interpretativa, e dela a escola demorou a se apropriar.

Durante muito tempo “tomamos a leitura” na escola para avaliar fluência e a aquisição da decifração de sinais gráficos. Hoje, passa a ter lugar na escola um modo de leitura interpretativa, um modo de interpretação alegórica, próximo ao da tradição grega, segundo o qual procura-se, na leitura, conferir sentido ao texto, ir além da obscuridade. O oculto passa a ser desvendado e o velado, exposto pela nossa interpretação; ou seja, é preciso descobrir o verdadeiro significado, “o que o autor quis dizer”, o que o texto diz nas entrelinhas.

O dicionário de Ferreira (2001) define leitura como: 1. Ato ou efeito de ler; 2. Arte de ler. De fato, não há como explicar leitura sem pressupor uma ação prévia que é o ato de ler. Ler é uma habilidade humana historicamente construída e, uma vez institucionalizada pela escola, adquire valor social, estando presente nas culturas letradas. A tarefa da escola é o ensino da leitura, sendo a aprendizagem uma evidência independente dos métodos e das “modas pedagógicas”. O fracasso ou a não efetivação da leitura nos primeiros anos de escolaridade costumava ser atribuído ao aluno (HÉBRARD, 2001). Hoje, a escola, em toda sua conjuntura – corpo docente, práticas pedagógicas – já divide essa responsabilidade, pois admite que, afinal, como diz o autor supracitado, sob os diferentes vernizes das pedagogias, “trata-se apenas de colocar na memória, à força de repetições, uma combinatória elementar e transformar os signos escritos em sons e vice-versa” (HÉBRARD, 2001, p. 35). Dessa forma mecânica de encarar o ato de ler resulta a ausência de criticidade ante texto lido, e – o que é pior – a ausência de atribuição de significado. Há, assim, uma crença ilusória, e esta procede da ideia de que não se trata de uma questão de método: a de que, no final das contas, “o aluno lê”.

Assim definido, o ato de ler parece culturalmente neutro, mas não o é. Em sociedades alfabetizadas, adquirir essa tecnologia significa inserir-se e efetivar-se como cidadão. Da mesma forma, quem pensa esse ensino o faz ideologicamente, apresentando ao

aprendiz formas de posicionar-se diante das leituras. A atitude passiva ante a leitura pressupõe um leitor decifrador de caracteres, ou um “decodificador”, como estamos acostumados a nomear. Já uma atitude ativa pressupõe o exercício, de fato, da leitura.

Outros modos são a essa atitude agregados, tais como os modos de escrever e a diversidade de formas tecnologicamente marcadas, que podem e devem ser consideradas. São esses os temas tratados na próxima seção.

### Modos de escrever

A escola tomou para si as tarefas de ensinar a ler e a escrever. Desse modo, adquirir essas tecnologias passa também a ser a via de acesso a um *status* social que viabilizaria outros objetivos.

Desde a escola grega, a escrita registrava o que antes era mantido pela tradição oral. O registro garantiu a preservação da mensagem no que diz respeito ao tempo e à sua distribuição, socializando um produto que é fruto de formulações individuais ou grupais. Na escola, depois do processo de apropriação do sistema de escrita, os indivíduos registram mensagens no caderno e obtêm conhecimentos por meio dos registros contidos nos livros, práticas estas incorporadas em um cotidiano escolar que estimula a transcrição. Mas esta é apenas uma das dimensões da escrita: o registro, a reprodução, a repetição. Outra função da escrita pode ser concebida como a constituição de mensagens escritas que envolvem a dimensão da criação, ou seja, a produção de textos. Apesar de a escola viver o trivial da reprodução, da cópia, ela exalta a criação, e é possível ver, no escriba, seja professor ou aluno, categorias básicas de discursos que, no dizer de Curi (2002), constituem as chamadas “reprodução, paráfrase e criação”, operando-se com os gêneros escolares tradicionais, que contém as tipologias da descrição, narração e dissertação. A produção textual, por sua vez, implica um processo de construção, de elaboração, e esse processo pode se iniciar desde a mais tenra idade.

Antes mesmo de aprender a ler e a escrever, as crianças formulam hipóteses sobre a escrita alfabética que se fundamentam na gênese dos processos de construção interna, e que estão associadas a experiências com as práticas sociais de leitura e escrita que elas têm. Partindo dessa consideração, podemos dizer que apresentar a escrita à criança no processo inicial de escolarização não lhe é algo novo, ainda que não seja comum à sua vivência, pois ela vai começar a perceber a necessidade de utilizar aquele conhecimento e a modificá-lo, testando hipóteses e construindo, por tentativas e erros, uma escrita cada vez mais convencional, que atenda às suas necessidades de comunicação e de interação.

### A intertextualidade

Ao produzir um texto por meio de um processo criador, o produto da criação, o texto, será sempre fruto da relação com outros textos. Tanto na leitura como na produção textual a competência de dominar o conhecimento linguístico não é suficiente. Para ler e escrever com proficiência é preciso conhecer outros textos e estar imerso nas relações intertextuais, pois um texto nasce de/em outros textos. A essa relação que se estabelece entre textos e que alcança níveis mais ou menos elevados, implícitos ou explícitos, chamamos de intertextualidade. Observamos que, geralmente, a intertextualidade é tratada na leitura, sendo também comum na produção escrita. Como ferramenta, ela se apresenta como um caminho para montar o texto e para a busca da construção de sentido. No tocante às práticas escolares, possibilitar, apresentar e permitir esse diálogo entre textos é uma prática que advém, também, do recente trabalho com os gêneros textuais.

### A interdisciplinaridade

A escola, em toda sua dimensão, e no trabalho educativo que realiza, é disciplinar. A organização do currículo e das formas de lidar

com o conhecimento ainda está atrelada a uma prática voltada para ações disciplinares que prezam pela compartimentalização dos assuntos em partes menores, mais simples – e que estariam atrelados a um currículo fechado de determinadas áreas de conhecimento. Apesar de a perspectiva interdisciplinar datar da década de 1970, quando apareceu pela primeira vez no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1971), e de ser reforçada pela nova LDB (9.394/96) e pelos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), de fato, ela só passou a ser utilizada para o desenvolvimento de um trabalho de integração dos conteúdos escolares algum tempo depois; e essa integração e interação entre distintas disciplinas se configuram como uma maneira de formular um saber crítico e reflexivo, pois os conteúdos passaram a ser vistos a partir de variados focos e pontos de vistas.

Tendo em vista a discussão tida até agora sobre os desafios e possibilidades para um trabalho de literatura em sala de aula, apresentaremos, a seguir, o relato de um projeto didático sobre o gênero poema, desenvolvido por uma professora do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal da cidade de Olinda, onde será possível observar o trabalho com a leitura e a escrita, bem como a preocupação com a intertextualidade e interdisciplinaridade.

Este relato suscita algumas reflexões sobre o trabalho com o letramento literário, considerando o caráter lúdico do gênero literário escolhido.

---

#### PROJETO SOLETRANDO E CRIANDO COM VINICIUS DE MORAES

O objetivo do projeto era homenagear o grande escritor Vinicius de Moraes (1913-1980), que faria cem anos em 2013 e que escreveu uma obra imortal: *A arca de Noé*, composta de trinta e dois poemas, todos falando de animais, e que viraram canção na voz de intérpretes brasileiros.

No projeto, houve uma pesquisa sobre a vida de Vinicius de Moraes com atividades de leitura e o trabalho com o gênero poema, além de música, interdisciplinaridade lúdica e declamação.

A proposta foi familiarizar os estudantes com a obra de Vinicius de Moraes, observando a capacidade de valorizar o estilo dos poemas, bem como a importância da rima, para que, assim, ganhassem autonomia em leitura e produção de textos com intervenções lúdicas, construindo, através do brincar, situações que possibilitassem o despertar do interesse por belas criações e composições – além de ampliar o conhecimento acerca dos gêneros textuais, em especial o poema, e valorizar as práticas de leitura e escrita.

Ao iniciar o ano letivo, a turma em questão era 3º ano do 1º ciclo e apresentava o seguinte perfil, com relação aos níveis de compreensão da escrita alfabética: nove alunos retidos em 2012 estavam no nível pré-silábico, e se encontravam utilizando nas suas escritas letras ou numerais indistintamente; dez estudantes encontravam-se na fase alfabética, com razoável domínio de algumas regras contextuais e gramaticais; cinco, na fase alfabética, realizando muitas trocas de letras; e um aluno especial, na fase inicial da silabação, estando na hipótese de escrita silábica quantitativa.

#### *Para início de conversa*

Durante a festividade do Carnaval da Paz, projeto que foi vivenciado por todos da comunidade escolar, os alunos do 3º ano da manhã apresentaram um jogral que abordava o “Soneto de Carnaval”, de Vinicius de Moraes, que faz parte do livro *Poemas, sonetos e baladas*. Em seguida, esse texto foi ensaiado, interpretado e cantado.

Assim, um dos estudantes da turma, após pesquisa da biografia de Vinicius de Moraes, representou, através de um seminário, sua vida e obras. Para isso, fez-se necessário usar uma caricatura (máscara) do autor e compositor – máscara que foi, em seguida, exposta em um mural junto com os poemas lidos e socializados, mostrados na sala para apresentar as fases da vida do poeta.

Em conversa dirigida sobre a história do nome, introduzimos o apelido do poeta, que se intitulava *O poetinha*. Vinicius de Moraes e seus parceiros foram apresentados através de mostra de vídeos oriundos da internet, livros e DVDs. Assim, foram localizadas algumas canções conhecidas para eles aprenderem juntos e, em seguida, apresentamos aos alunos o livro *A arca de Noé*, como referência para os estudos sobre a pluralidade cultural tão em voga nos seus poemas e músicas.

### *Desenvolvendo nossa prática pedagógica*

Com atividades na rotina da sala e nas datas comemorativas, a alegria do aprender tornou-se uma constante. Elaboramos algumas sequências didáticas, e uma delas incorporou os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Em Língua Portuguesa, estudamos fichas com os títulos dos poemas de A a Z, de Vinicius de Moraes, e fizemos a contagem das letras. Fizemos a interdisciplinaridade com Matemática construindo um gráfico de barras, trabalhando com o tratamento da informação. Isso aconteceu da seguinte forma: a criança recebia uma ficha e íamos para o quadro. Em seguida, reescrevíamos o título do poema contido naquela ficha, contávamos as letrinhas e, com essa informação, montávamos o gráfico de barra, associando a quantidade de letras de uma palavra com outra. Essa atividade com o gráfico nos permitiu fazer uma diagnose inicial da turma, verificando seus conhecimentos sobre as letras.

Propusemos também atividades dinâmicas com uso de dicionário pelos alunos, visto que a escola dispunha desse tipo de material. Ainda houve atividade de pesquisa proposta para o aluno, e este foi à internet para obter mais informações da vida e da obra do *poetinha*. Houve, ainda, produção de painéis e portfólio individual, uso de jogos e dinâmicas, tudo trabalhado com exercícios em data show. Junto a toda proposta de atividade acima citada, ainda fizemos uso dos livros do PNLD, que foram bem articulados.

Para apoiar o projeto, fizemos uso de outras atividades atrativas, como: desenhos dos poemas (animais), atividades que relacionavam o gênero narrativo com a leitura e a escrita, além da discussão sobre a informação social contida nos poemas e pesquisa de fotos na internet. Os alunos puderam analisar e interpretar texto, além de fazer inferências associando a leitura poética ao seu conhecimento de mundo.

Houve ainda um autoditado utilizando gravuras com as palavras dos poemas e a realização de cruzadinhas com as crianças. Neste momento, o prazer e a alegria foram contagiantes, pois o que estava sendo estudado envolvia adivinhações sobre os animais contidos nos poemas lidos. Em outro momento direcionamos algumas atividades artísticas em que também foi proposta a confecção de dobraduras, origamis e pinturas de telas.

Com o projeto, incentivamos a oralidade e a desenvoltura de nossas crianças ao ajudar e acompanhar alguns alunos, mesmo os menores, que vinham à frente da sala de aula e conseguiam vencer a timidez, lendo os

poemas e vencendo o desafio da leitura. Assim, aos poucos, a vontade de ler e de se fazer ouvir ia sendo estimulada. Outro desafio lançado para a turma neste projeto foi o de saber apreciar o conto e demonstrar criatividade no reconto, observando como as crianças se expressavam, se faziam uso de imitação (gestos, entonação de voz), e como declamavam alguns dos poemas que falavam desses animais.

Para incentivar a socialização entre as crianças, apresentamos uma cantata com as músicas do CD de Vinicius de Moraes para toda a escola. Para que isso ocorresse, houve visitas à biblioteca da escola com a finalidade de conhecer algumas palavras lidas e destacadas nos poemas.

Ao apreciar algumas canções, foi trabalhado o respeito ao próximo para conseguirmos criar situações favoráveis à fala e à escuta, ou seja, à socialização e à vitória sobre a timidez que existia em algumas crianças no instante das representações poéticas.

Foi produzido um portfólio de forma individual e em grupo, em que os estudantes construíram as ilustrações dos animais existentes no poema, respeitando a ordem alfabética como: “as abelhas”, “as borboletas”, “a casa”, “o girassol” e assim, até a letra Z, última do alfabeto.

A essa altura, todos já se encontravam na plenitude do convívio com os poemas e assim puderam realizar a peça teatral *A arca de Noé*, em parceria com o Programa Mais Educação, que muito apoiou o projeto. Os estudantes também tiveram que conhecer melhor a biografia do escritor homenageado no nosso projeto. Assim, as crianças participaram de uma gincana poética que ocorreu da seguinte forma: com dramatização representando a vida do poeta, foi lançado o desafio de ver quem conseguiria vencer na dramatização sobre o compositor e sua obra e vida. Para esse desafio, a pontuação máxima foi de três pontos. Outro desafio foi propor que trouxessem o maior número de animais visto na poesia de Vinicius; esta ação valia mais dois pontos. Quem dramatizasse um poema com música ao mesmo tempo ganharia mais dois pontos. Para encerrar as ações da gincana, os estudantes foram desafiados a produzir um mural poético, com uso de pesquisa, revistas, jornais.

Através do acesso à cultura escrita, com os poemas do *poetinha*, e mobilizando os estudantes nas áreas de conhecimento com um trabalho interdisciplinar, reforçamos a prática pedagógica de forma significativa. Com uma intervenção precisa e positiva foram criados, neste projeto, os caminhos para uma melhor oralidade e escrita voltadas para o ciclo de alfabetização.

### *Momento avaliativo*

Ao avaliar o projeto, notei que os estudantes avançaram na oralidade, e isto se deu provavelmente por conta da proposta de leitura feita na turma para aqueles que escolhessem livros envolvendo animais, e até os livros do PNLD (Plano Nacional do Livro Didático).

As poesias estudadas serviram para aperfeiçoar as escritas dos estudantes, para desenvolver o prazer em ouvir o outro, o que auxiliou muitos a vencerem a timidez através da dramatização e dos seminários, tornando-os sujeitos ativos do processo de ensino e envolvendo-os no projeto e nas sequências didáticas planejadas, usando os gêneros textuais em suas atividades.

Eles soletravam alguns nomes dos personagens das poesias de Vinicius de Moraes e relacionavam algumas poesias do portfólio individual ao conteúdo trabalhado do dia, fortalecendo a construção alfabética e o avanço dos estudantes. Sendo assim, em uma turma de vinte e sete estudantes, vinte e quatro deles conseguiram articular a leitura e escrita satisfatoriamente, produzindo frases e textos. Quanto ao estudante de Atendimento Educacional Especializado (AEE), este avançou para a fase silábica qualitativa, e apenas dois avançaram pouco em relação aos demais.

A partir desse projeto, os estudantes revelaram perceber nas poesias e nas músicas de Vinicius um mundo de palavras que as cercam, palavras essas existentes até na sala de aula, e, até, no seu local de convívio, ou seja, em casa junto à família.

Esse foi um ano de muito trabalho e que envolveu empenho e dedicação em prol da alfabetização, pois acreditar nela é conseguir criar um ambiente alfabetizador e ver que, trabalhando com essa turma, tivemos o percentual de quase cem por cento de aproveitamento. Esta situação foi vivenciada com alegria, pois a construção de sentido ocorria à medida que os próprios alunos dialogavam uns com os outros e com a educadora, mostrando prazerosamente suas leituras. Além disso, com as músicas em ritmo de bossa nova mostravam, ainda, como compreendiam o mundo e como podiam expressar suas emoções, valorizando os ritmos vivenciados.

Então houve o entendimento de que “é por meio da leitura e da escrita que podemos expressar emoções” (dito meu), e, ainda, de que é necessário

dar importância aos diferentes ritmos que participam da nossa cultura e de nossas cadências, bem como de nossa multiplicidade étnica. Esse foi um novo “leque” que se abriu. Para que isso ocorra, contudo, o texto precisa ser sentido, percebido e saboreado – precisa, na verdade, ter vida e transmitir vida. A leitura é uma atividade vital, plena de significação, e não uma mera atividade escolar mecânica. Ela deve ser prazerosa, fonte de experiências e deve acompanhar-nos pelo resto da vida.

Ler é uma diversão de tempo indeterminado, é um lazer que pode ser feito a qualquer hora, sozinho ou acompanhado, viajando com os personagens da história, vistos nos poemas e músicas do *poetinha*. Desta forma, precisamos estar em constante processo de reflexão, buscando possíveis mudanças sobre a prática escolar e otimizando uma leitura fundamentada no contexto sociocultural do educando, a fim de construir com ele uma leitura crítica em interação com o mundo. Para isso, o professor deve ser um mediador desse processo.

Com todo este projeto foi possível constatar a importância de um fazer pedagógico significativo, pois, assim, venho enriquecendo minha prática e (res)significando, junto às crianças na sala de aula, conteúdos que possam envolver o prazer de ler e revelar os valores sociais e os processos comunicativos. A cada oportunidade, deve-se procurar sempre estar atualizado com as perspectivas do alfabetizar letrando: tudo para fazer valer as formações continuadas de que tenho participado e, assim, produzir saber com compromisso e responsabilidade profissional.

---

## Considerações finais

Muitas vezes o resultado de um trabalho como o acima relatado não é visivelmente percebido em um curto espaço de tempo, mas é inegável que ele corrobora a boa formação do indivíduo, a ampliação do nível de letramento e uma alfabetização muito mais prazerosa.

Atualmente, a discussão sobre o lugar da literatura na escola se amplia, ao considerarmos a multiplicidade de textos e de objetos culturais envolvidos. As políticas públicas têm reconhecido a necessidade da criação de acervos escolares para tornar acessível ao aluno o maior número possível de objetos literários. Assim, o

Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE) aparece no cenário nacional como um meio de democratizar o acesso dos alunos à cultura literária. Quando surgiu, o programa visava à promoção do acesso à cultura e ao incentivo à leitura entre os alunos e professores, por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência e por meio do atendimento feito em anos alternados para as escolas de Educação Infantil, de Ensino Fundamental (Anos Iniciais) e de Educação de Jovens e Adultos. No ano seguinte, são atendidas escolas de Ensino Fundamental (nos finais e médio), sendo requisito, receber o acervo do programa, a escola estar cadastrada no Censo Escolar.

Contudo, não seriam suficientes políticas públicas, livros na escola e bibliotecas instaladas, se, nas práticas e em sala de aula, não fosse viabilizado um trabalho sistemático, a partir de escolhas prévias, de obras pensadas em projetos didáticos que, de forma interdisciplinar e dialogando com vários textos, estabelecesse, no trato com o texto literário, letramentos e a construção de uma autonomia que alguns vão chamar de “busca de identidade”. Busca essa que só se constrói no contato e na relação com as práticas de escrita, seja pela leitura, pela oralidade, pela interpretação ou para pela alfabetização. Sobre a importância de um trabalho como esse, além dos objetivos didáticos, está envolvida a construção de uma identidade leitora, apontada por Maria Silvia Cintra Martins neste livro, destacando a relevância e a importância de projetos de letramento com vistas à promoção de um protagonismo infantil na busca de autonomia, seja na apropriação do sistema alfabético, seja no uso dessa tecnologia nas práticas cotidianas.

## Referências

ANDRADE, Lucimary Barnabé Pedrosa. *Educação Infantil: discurso, legislação e práticas institucionais*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional na Idade Certa: *Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado*. Ano 3, Unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BOUDIER, Pierre. A leitura: uma prática cultural. In: BOURDIEU, P.; BRESSON, F.; CHARTIER, R. (Org.) *Práticas da leitura*. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

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

CURI, Samir Mesarani. *O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

Enciclopédia da Música Brasileira. *Vinicius de Moraes*. Disponível em: [www.mpbnet.com.br/vinicius.de.moraes](http://www.mpbnet.com.br/vinicius.de.moraes). Acesso em: 31 jan. 2014.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa*. 6. ed. Curitiba: Posigraf, 2004.

FERREIRO, Emília. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Cortez, 2002.

HÉBRARD, Jean. O autodidatismo exemplar: como Valentin Jemerey-Durval aprendeu a ler? In: BOURDIEU, P.; BRESSON, F.; CHARTIER, R. (Org.). *Práticas da Leitura*. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

LAJOLO, M. *Usos e abusos da literatura na escola*. Porto Alegre, Globo, 1982.

LEAL, Telma F. Estabelecendo metas e organizando o trabalho: o planejamento no cotidiano docente. In: LEAL, Telma F.; MORAIS, Artur G.; ALBUQUERQUE, Eliana B. C. (Org.). *Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 93-112.

MACHADO, S. D. A. Engenharia didática. In: MACHADO, S. D. A. (Org.). *Educação matemática: uma (nova) introdução*. São Paulo: Educ, 2008.

MORAIS, A. G. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Org.). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 29-46.

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

MORAIS, A.; LEITE, T. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? In: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E; e LEAL, T. F. (Org.). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAES, Vinícius de. *A arca de Noé: poemas infantis*. Ilustrações de Laura Beatriz. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar., 2000.

TERRA, Ernani. *Leitura do texto literário*. São Paulo: Contexto 2014.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

## AUTORES(AS)

**Adriétt de Luna Silvino Marinho** é formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Escritor Osman da Costa Lins (FACOL) e Mestre em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Desenvolve pesquisas relacionadas à alfabetização inicial das crianças, às práticas docentes e à compreensão de textos na educação infantil. Atua desde o ano de 2010 na educação básica, atualmente enquadrada em duas redes municipais: Moreno (em turmas da Educação Infantil) e Jaboatão dos Guararapes (no ciclo alfabetizador).

**Alcione Medeiros de Souza** é professora do Ensino Fundamental/Anos Iniciais do município de Olinda/PE, graduada em pedagogia pela Faculdade Frassinetti do Recife (Fafire), pós-graduada em Administração Escolar e Planejamento Educacional pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e está cursando o Mestrado em Psicanálise Educacional na União de Instituições para o Desenvolvimento Educacional Religioso e Cultural (Uniderc) e a Especialização em Educação Especial Inclusiva na Universidade Norte do Paraná (Unopar).

**Alexsandro da Silva** é graduado em Pedagogia (2000), Mestre (2003) e Doutor (2008) em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com período sanduíche no Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), em Paris (2007). Pós-Doutor, na área de Didática da Língua, pela Université Sorbonne-Nouvelle – Paris 3, em Paris (2015-1016). Atualmente, é professor associado do Núcleo de Formação Docente do Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da UFPE, onde atua no curso de Graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea. É também docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDu) do Centro de Educação (CE) e membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (Ceel) da mesma universidade. Participa, ainda, dos grupos de pesquisa Didática da Língua Portuguesa e Práticas de Leitura e Escrita na Educação Infantil, ambos da UFPE. Tem experiência na área de Educação, dedicando-se, principalmente, ao estudo de temas relativos à alfabetização e ao ensino de língua portuguesa.

**Artur Gomes de Morais** é professor titular do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Doutor em Psicologia pela Universidade de Barcelona, fez pós-doutorados na mesma universidade, no Institut National de la Recherche Pédagogique (Paris) e na Université Paris XII. É pesquisador do CNPq desde 1997. Na UFPE, atua nos cursos de graduação e pós-graduação e é membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (Ceel). Pesquisa nas áreas de psicolinguística, didática da língua e formação de professores alfabetizadores. Colaborou com o MEC em diferentes programas (PCN em Ação, PNLD, PNLA, Provinha, ANA, Pnaic).

**Edenice Cavalcanti Soares** é graduada em Pedagogia pela UFPE. Atualmente é aluna do curso de MBA em Gestão com Pessoas da Faculdade de Administração e Direito (FCAP) da Universidade de Pernambuco (UPE) e trabalha no setor administrativo de uma empresa privada. Desenvolve atividades que contribuam para o desenvolvimento de pessoas, como capacitação e treinamentos.

**Erika Souza Vieira** é professora da Rede Municipal de Ensino do Recife/PE. Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atualmente é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) pela UFPE, onde desenvolve pesquisas envolvendo os saberes e práticas docentes e os usos dos recursos didáticos na alfabetização.

**Jaciane Alves de Araújo** trabalha na Escola Municipal Professor Fausto Cordeiro, no município de Jupi/PE. Atua como professora do Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano). Graduada em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco (UPE), está concluindo um curso em Psicopedagogia Institucional. Fez parte de alguns minicursos na área de Alfabetização e letramento, incluindo o PACTO.

**Leila Nascimento da Silva** é Graduada em Pedagogia, Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Professora Adjunta da Universidade Federal do Agreste Pernambuco (UFAPE). Atua também como membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (Ceel/UFPE) e tem participado de vários cursos de formação de professores de redes públicas de ensino como o Programa Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). Além disso, realiza outros trabalhos técnicos relacionados à área de Língua Portuguesa, tais como a elaboração de pareceres para o PNLd e a construção de material didático para a formação de professores. Desenvolve pesquisas referentes à prática docente e ensino de Língua Portuguesa, com ênfase no ciclo de Alfabetização.

**Maria Silvia Cintra Martins** é professora sênior do Departamento de Letras (DL) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atua no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da UFSCar e no Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras e Tradução (PPG-LETRA) da Universidade de São Paulo (USP). É autora de vários livros, artigos e capítulos de livros, destacando-se “Oralidade, escrita e papéis sociais na infância” (Mercado de Letras), que faz

parte do acervo PNBE. É também roteirista e coordenadora na montagem do *game*/aplicativo “A caça ao tigre-de-Bengala e outros animais em extinção”, apropriado para crianças em idade pré-escolar ou do primeiro ciclo do Ensino Fundamental (disponível no AppStore e no GooglePlay). É pesquisadora PQ/CNPq.

**Nayanne Nayara Torres da Silva** é graduada em Pedagogia (2011) e Mestra em Educação Contemporânea (2014) pela Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA). Doutora em Educação (2019) pela UFPE, em cotutela com a Université Lumière Lyon 2. Atualmente, é professora assistente da Universidade de Pernambuco, *Campus* Petrolina, e membro do Núcleo de Extensão e Pesquisa em História, Educação, Linguística e Literatura (NEPHEL), coordenando a linha de pesquisa Alfabetização, Letramento e Estágio na Formação Inicial (ALEF). Seus principais temas de interesse são: alfabetização e ensino de língua portuguesa, com ênfase em aspectos como conhecimentos dos aprendizes e saberes e práticas dos professores.

**Roselma da Silva Monteiro** é pedagoga, Especialista em Linguagem e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora na rede municipal do Jaboatão dos Guararapes/PE e na Universidade de Pernambuco (UPE), respectivamente. Na UPE, leciona no Curso de Pedagogia e nos cursos de licenciatura, atuando na formação de professores. Integra o grupo de pesquisa Competências: aprendizagens necessárias e currículo. Na rede municipal trabalha com formação de professores, desempenhando atualmente a função de supervisora escolar desenvolvendo projetos escolares e pedagógicos.

**Sônia Virginia Martins Pereira** é professora do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFRPE) e membro do Conselho Deliberativo do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (Ceel/UFPE), atuando em cursos de formação de

professores na área de linguagem. Desenvolve pesquisas sobre gêneros textuais/discursivos, gêneros e letramentos acadêmicos, ensino de língua portuguesa, livros didáticos de língua portuguesa e formação de professores de línguas. É Doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco (PPGL/UFPE).

**Suely Maria de Souza** é formada em Letras pela Universidade Salgado de Oliveira (Universo) e Especialista em Formação de Educadores (UFRPE), com pesquisas na área de linguagem com ênfase em alfabetização e letramento. com pesquisas na área de linguagem com ênfase em alfabetização e letramento. Atua como Coordenadora Pedagógica pela Prefeitura de Jaboatão dos Guararapes/PE, professora de Educação de Jovens e Adultos pelo município do Cabo de Santo Agostinho/PE. Foi orientadora de estudos do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic).

**Tarciana Pereira da Silva Almeida** é doutoranda do Núcleo de Educação e Linguagem (UFPE) e atua como professora dos Anos Iniciais da Prefeitura da Cidade do Recife/PE, há 20 anos. Integrante do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (Ceel), participa de ações de formação continuada de professores.

**Telma Ferraz Leal** é professora do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atua como professora do Curso de Graduação de Pedagogia e na Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), onde orienta dissertações e teses na área de Educação e Linguagem. É integrante do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (Ceel), desenvolvendo ações de formação de professores, avaliação e produção de recursos didáticos para o ensino da Língua Portuguesa.

<b>Título</b>	Reflexões sobre fazeres em alfabetização
<b>Organização</b>	Leila Nascimento da Silva Roselma da Silva Monteiro Sônia Virginia Martins Pereira
<b>Formato</b>	<i>E-book</i> (PDF)
<b>Tipografia</b>	Edita (texto) e Sofia Pro (títulos)
<b>Desenvolvimento</b>	Editora UFPE



Rua Acadêmico Hélio Ramos, 20 | Várzea, Recife-PE  
CEP: 50740-530 | Fone: (81) 2126.8397  
E-mail: [editora@ufpe.br](mailto:editora@ufpe.br) | Site: [www.editora.ufpe.br](http://www.editora.ufpe.br)

