

# ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEPÇÃO E PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA

Isabela Gabriela do Nascimento RODRIGUES<sup>1</sup>

Sirlene Barbosa de SOUZA<sup>2</sup>

## Resumo

O presente estudo pretendeu investigar as práticas pedagógicas de uma professora que lecionava em uma turma do 2º Ano do 1º Ciclo, numa escola municipal da cidade do Recife/PE, com o objetivo de refletir sobre as suas práticas de ensino da língua escrita e, ainda, sobre as concepções que ela possuía em relação à perspectiva do “alfabetizar letrando”, em busca de compreender como a ação educacional dessa profissional poderia contribuir para que os aprendizes percebessem o uso e as finalidades da língua escrita em contextos tanto escolares, como, também, fora dos muros dessa instituição.

Numa abordagem qualitativa, realizamos observações na sala de aula da mestra e registramos as suas ações através de áudios e no diário de campo. Também realizamos entrevistas semiestruturadas e não estruturadas durante e após as nossas observações. Os resultados obtidos revelaram que a docente se utilizava de diferentes metodologias para dar conta, tanto do ensino da “tecnologia da escrita”, como, também, do ensino da língua escrita dentro do contexto das práticas sociais, aproximando-se, assim, da perspectiva do “alfabetizar letrando”.

**Palavras-chave:** Alfabetização; Letramento; Prática docente.

## 1 Introdução

A linguagem faz parte da vida cotidiana do ser humano, é algo intrínseco e não tem como viver apartado desta realidade; as práticas de leitura e de escrita fazem parte da vida social dos indivíduos que se encontram imersos em uma cultura onde o escrito configura-se, também, como um dos importantes meios de interação entre esses sujeitos. Nesse contexto, são inúmeros os usos que as pessoas fazem dessas habilidades, como, por exemplo, ler um livro para distrair-se, aprender algo ou obter alguma informação, para pegar o ônibus correto para ir ao trabalho e/ou voltar para casa, para escolher um prato presente no menu de um restaurante, para registrar ideias, fazer anotações de algo que não podem esquecer, etc.; Tais atividades constituem-se como “formas de utilização social da língua escrita”, logo podem ser denominadas como *práticas de letramento*.

Por muito tempo, no Brasil, o trabalho com a língua materna na escola foi marcado pelo ensino da codificação e decodificação, nessa perspectiva, ser alfabetizado

---

<sup>1</sup> Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

significava ter a capacidade de ler e de escrever, com eficiência, palavras, frases e pequenos textos ortográficos e gramaticalmente corretos, ainda que esses fossem vazios de significados.

No entanto, com as mudanças ocorridas no nosso cenário político, econômico e social, principalmente a partir de meados dos anos 1980, aliadas aos resultados de pesquisas advindas das áreas da Linguística, da Psicolinguística, da Sociolinguística, da Análise do Discurso, das discussões propostas pela construtivista, entre outras, trouxeram consigo a necessidade de formar não somente leitores e escritores funcionais, mas, de pessoas capazes de compreender e refletir criticamente sobre as informações que lhes eram chegadas através dos textos impressos que circulavam na sociedade. Nesse contexto, os estudos realizados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) acerca da psicogênese da língua escrita, trouxeram implicações diretas para o processo de ensino e aprendizagem: o foco não estaria sobre “como ensinar”, mas, “como as crianças aprendem”, buscando, assim, uma compreensão mais clara sobre a forma como os indivíduos criam suas hipóteses acerca do funcionamento da língua escrita.

O professor, nesse contexto, aparece como *o mediador* dessa aprendizagem, ou seja, a pessoa responsável por criar situações didáticas que oportunizem os aprendizes a refletirem sobre as suas hipóteses e consolidarem a aprendizagem do sistema de escrita alfabética (doravante SEA).

Nessa mesma direção, também a partir dos anos 1980, apoiado principalmente nas ideias de Bakhtin (2000), passou-se a discutir mais fortemente a questão da língua enquanto “processo de interação” e, mais uma vez, as mudanças nas práticas de ensino da língua escrita na escola precisavam possibilitar aos alunos compreenderem a função social da escrita. É, também, nesse momento que aparece no cenário educacional brasileiro o termo “letramento”, para designar as práticas sociais de uso da língua escrita em contextos não escolares. Nessa conjuntura, embora entendendo os termos “alfabetizar e letramento” como termos distintos e que designam práticas diferentes, assim como bem colocou Soares (2004), são indissociáveis e requerem um trabalho articulado entre ambos, ou seja, o ensino da língua escrita na sala de aula deve permitir que os educandos se tornem, ao mesmo tempo, “alfabetizados e letrados”.

Diante disso, o nosso trabalho teve como objetivo analisar as concepções e práticas de uma professora que lecionava em uma turma do 2º ano do ciclo alfabetizador no tocante ao ensino da língua escrita na sua sala de aula, buscando perceber em que medida as suas práticas de ensino se aproximam da perspectiva do alfabetizar letrando e

oportunizam aos alunos a perceberem a funcionalidade e a finalidade da língua escrita em contextos escolares e não escolares.

## **2 Alfabetização e letramento: o ensino da língua escrita no contexto das práticas sociais**

As novas transformações sociais e tecnológicas trazem para os sujeitos novas exigências e a necessidade de estarem sempre se atualizando e buscando novos conhecimentos, as quais envolvem a leitura e a escrita.

Nesse sentido, os conhecimentos acerca da língua escrita vão além da capacidade de saber codificar e decodificar palavras e textos; é preciso saber, principalmente, compreender, interpretar e ser capaz de agir de maneira diferenciada e crítica diante do volume de informações escritas que circulam diariamente na sociedade. Assim, numa sociedade grafocêntrica como a nossa, por exemplo, não se pode mais pensar em apenas alfabetizar os indivíduos, no sentido de fazê-los se apropriar da “tecnologia da escrita”<sup>3</sup>. É preciso, pois, torná-los, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

Soares (2009), ao discorrer sobre essa questão, pontua que o indivíduo quando alfabetizado e letrado, ou seja, quando passa a fazer uso das habilidades de leitura e de escrita nas suas práticas cotidianas, aumenta as suas possibilidades de participar de forma mais efetiva, em eventos marcados pela escrita em outros ainda, que, até então, não lhe era possível. Sobre isso, ela ainda acrescenta que,

Quando o sujeito deixa de ser alfabetizado e passa a usar a leitura e escrita nas suas práticas sociais, adquire novos e diferentes status na sociedade, é levado a um estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico entre outros. (SOARES, 2009; p.89)

Embora alfabetizar e letrar constituam-se como habilidades indissociáveis, cujo ensino deve se dar de forma articulada, Soares (2004) chama a atenção para o fato de que elas são práticas diferentes e, portanto, faz-se necessário diferenciá-las quanto às suas características e processos de ensino e aprendizagem. Para essa autora, a alfabetização deve ser,

[...] entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita- distingue-se de letramento entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da

---

1- Termo utilizado por Magda Soares (2009) para refletir sobre as habilidades que as crianças devem adquirir para compreender a língua escrita

escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem (SOARES, 2004, p.4).

Alfabetização é o processo de saber ler e escrever, codificando e decodificando as palavras, ou seja, constitui-se como a aprendizagem de uma “técnica”<sup>4</sup> que permite ao indivíduo materializar por escrito, ideias, conhecimentos, pensamentos, informações, sentimentos, etc..

Para Batista (2006, p.16), a alfabetização, em sentido restrito, “[...] designa, na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em sons, e na escrita, a capacidade de codificar os sons da língua, transformando-os em sinais gráficos”. Soares (2012, p.15) reforça a ideia de Batista quando fala que escrever seria “[...] adquirir a habilidade de codificar a língua oral em escrita”, e ler “[...] decodificar a escrita em língua oral”.

Essa estudiosa caracteriza a alfabetização do ponto de vista linguístico, como um processo de transmissão dos sons da fala para a forma escrita por meios de letras e palavras, processo este que envolve também estabelece relações entre sons e símbolos gráficos, ou entre fonemas e grafemas. Frade (2005) dialogando com a autora mencionada, acrescenta que a apropriação do sistema de escrita envolve vários aspectos e capacidades, como a habilidade de diferenciação da escrita alfabética de outras formas gráficas como o desenho, compreender que a escrita tem uma estrutura normativa e não pode ser inventada como um código. Assim ser alfabetizado, nesta perspectiva, significa ter adquirido as habilidades de ler e escrever.

O termo “letramento” surgiu em nosso país em meados dos anos 1980, com as críticas apresentadas aos métodos analíticos e sintéticos que vinham sendo adotados nas práticas educativas e, a partir das discussões dos resultados dos estudos sobre o processo de aprendizado da língua escrita pelas crianças, realizados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), conforme já mencionamos no início desse trabalho. Outra justificativa para a inserção desse vocábulo nos estudos relacionados ao ensino da língua escrita diz respeito de cunhar um termo que designasse um novo enfoque teórico que privilegiasse as práticas sociais de uso da leitura e da escrita, em contraposição ao enfoque tradicional dos estudos sobre a aprendizagem de habilidades supostamente neutras (KLEIMAN, 2001).

---

<sup>4</sup> Cabe ressaltar que a autora entende o SEA não como códigos s serem decifrados, mas como um sistema notacional.

Nessa perspectiva, letramento pode ser compreendido como o uso que os indivíduos fazem das habilidades de leitura e de escrita nas suas práticas cotidianas. Soares (2010, p.45), discorrendo sobre o fato de o indivíduo ser alfabetizado, mas não saber fazer uso desses conhecimentos, enfatiza que,

[...] não basta apenas aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita.

Na mesma linha de pensamento, Ferreiro (1999, p.47) concorda que “a alfabetização não é o estado em qual se chega, mas, um processo cujo início é na maioria dos casos anterior a escola, é que não termina ao finalizar a escola primária”.

Soares (2009) pontua que o letramento pode ser entendido, ainda, como um conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais para uma participação ativa e competente na cultura escrita e, ainda, como um meio para o progresso social.

Nesse sentido, o letramento é a possibilidade de tomar a escrita e leitura para si, não somente ter o conhecimento de suas normas e técnicas. Tomando o conceito de letramento em um sentido mais amplo, ser letrado é alguém que toma a leitura e a escrita “para si”, e, não somente, adquiriu conhecimentos sobre as normas de funcionamento da língua escrita, antes, pelo contrário, as entende e delas faz uso para se relacionar com o outro, como o mundo. Para Ferreiro (1996, p.24) “o desenvolvimento da alfabetização ocorre sem dúvida, num ambiente social [...], alfabetização é vista de maneira ampla e acontece junto com as relações sociais, e com o acesso as práticas de leitura e escrita exercidas não só na escola”.

Em seu livro intitulado “Letramento: Um tema em três gêneros”, Soares (1999), pontua que, um adulto pode ser analfabeto e letrado: não sabe ler nem escrever, mas usa a escrita a partir de situações diversas tendo o “outro” (o sujeito alfabetizado) como o mediador entre ele e a língua escrita. Nesse sentido, o indivíduo,

É analfabeto, mas é, de certa forma, letrado, ou tem um certo nível de letramento. Uma criança pode ainda não ser alfabetizada, mas ser letrada: uma criança que vive num contexto de letramento, que convive com livros, que ouve histórias lidas por adultos, que vê adultos lendo e escrevendo, cultiva e exerce práticas de leitura e de escrita: toma o livro e finge que está lendo (e aqui de novo é interessante observar que, quando finge ler, usa as convenções e estruturas linguísticas próprias da narrativa escrita), toma papel e lápis e “escreve” carta, uma história. (SOARES, 1999; p. 49)

Dialogando com essa autora, Ferreiro (1999) defende que o processo de alfabetização pode ser anterior à escola e não permanece só nela, e ressalta:

Há crianças que chegam a escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a se alfabetizar-se muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita. (p. 23)

É justamente, pensando neste tipo de alfabetização que insere a criança não somente no mundo da letra, mas que alfabetiza para a vida, que o letramento se torna ponto chave, já que este processo visa à inserção do indivíduo nos elementos da escrita e leitura em função social.

O letramento assim adquire características não de adaptação e funcionalidade, mas de transformação da realidade, ou seja, um ser letrado é capaz de questionar e mudar a sua realidade, e são estes indivíduos que a sociedade tem buscado. Cabe à escola, em suas práticas alfabetizadoras, investir em atividades que não apenas visem o desenvolvimento das capacidades de ler e de escrever, mas propicie, também, aos educandos refletirem sobre o que se lê e o que se escreve.

Diante do aqui exposto, fica claro que se deve garantir aos indivíduos ampliarem o seu nível de letramento, através de propostas pedagógicas que levem em conta os diferentes textos que circulam na sociedade, com procedimentos metodológicos definidos e adequados. Como bem colocam Marciel e Lucio (2008, p.31) “conduzir o trabalho de alfabetização na perspectiva do letramento, mais do que uma decisão individual é uma opção política”.

## **2.1 A prática docente dentro no universo da alfabetização e do letramento**

Entre as inúmeras funções que possui a escola, cabe-lhe, também, a responsabilidade de ensinar aos educandos, a língua escrita. Assim como já pontuamos na introdução desse estudo, ao longo dos anos, as práticas de ensino da leitura e da escrita vêm sendo modificadas, assim como as motivações dos sujeitos para realizá-las. Nesse contexto, quais as propostas mais atuais para o seu ensino na sala de aula atualmente?

Pesquisas que tiveram como foco investigar as práticas de ensino da língua materna nos anos iniciais (COUTINHO, 2004, COUTINHO-MONNIER, 2009;

FERREIRA, 2004; SOUZA 2010 e 2016), apontaram em seus resultados que os professores têm buscado ensinar a língua escrita buscando estabelecer uma relação com os usos que dela fazem os sujeitos letrados fora do contexto escolar e que tais práticas, ora aproximavam mais, ora menos, da perspectiva do alfabetizar dentro do contexto das práticas sociais de leitura e de escrita. Os resultados apontaram, também, que havia certa dificuldade por parte dos docentes de desenvolver um trabalho nessa perspectiva, razão essa que pode ser explicada pelo fato da falta de compreensão dos mesmos acerca do tema e das relações entre a teoria e prática do fazer alfabetizar letrando.

Leite, Colello & Arantes (2010) ao discutirem sobre o ensino da língua escrita no livro intitulado “Alfabetização e Letramento: pontos e contrapontos”, em sua pesquisa verificaram que os professores enfrentavam bastantes dificuldades no processo de ensino da língua materna: observaram que muitas vezes faziam uso de metodologias que valorizam noções de gramática e ortografia, distantes de um processo de reflexão sobre os usos e as finalidades da língua escrita. Contrapondo esse ensino, os autores referendados enfatizam a importância que não existe um único “método” para alfabetizar, mas que este deve ser voltado para a reflexão da função social da escrita, sendo, portanto, indispensável que os alunos aprendam a “técnica da escrita”, como, também, os seus usos, relacionando-os com a vida cotidiana dos alunos.

De acordo com Ferreiro (2000, p.29), as práticas utilizadas vêm sendo construídas a partir do confronto entre os métodos analíticos e sintéticos, e o docente, nessa conjuntura, acaba não sabendo lidar com a situação. Ferreiro e Teberosky (1995; p.18), “a preocupação dos docentes tem sido em busca do melhor método e acaba reforçando a polêmica entre os métodos”.

A prática do alfabetizar letrando requer do professor que ele tenha a clareza, o domínio e os conhecimentos acerca dos debates teóricos relacionados a essa temática, pois é ele quem está à frente da sala de aula e quem tem grande capacidade de propor ao seu alunado sua participação no uso da escrita. Como bem afirma Kleiman (2005, p.53), “[...] o professor, enquanto agente do letramento, é promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas de uso da escrita situada nas diversas instituições”.

Um professor alfabetizador oferece além da “oferta da leitura e da escrita” aos seus aprendizes, antes, cria situações didáticas para que eles aprendam e dominem a tecnologia da escrita, e amplia os espaços para que os educandos possam refletir sobre a finalidade e funcionalidade social da escrita. Nesse sentido, para que isso aconteça, os

professores precisam possibilitar aos alunos entrar em contato com os mais variados gêneros textuais que circulam socialmente, permitindo-lhes, tanto a apropriação dos domínios discursivos, quanto também no seu uso social.

Isto não significa que alfabetizar letrando configura-se como uma atividade fácil, mas é de fundamental importância que a escola oportunize aos educandos refletirem, cria hipóteses sobre o mundo que o cerca, discutir as posições tomadas pelos autores em seus escritos, concordar e discordar com o que lhes é dito, acrescentar e apresentar seu ponto de vista, também por escrito.

Nesse contexto, Leal (2007, p.81) também enfatiza que o alfabetizar letrando,

Implica refletir sobre as práticas e as concepções por nós adotadas ao iniciarmos nossas crianças e nossos adolescentes no mundo da escrita, analisarmos e recriarmos, a fim de garantir, o mais cedo e da forma mais eficaz possível, esse duplo direito: de não apenas ler e registrar autonomamente palavras numa escrita alfabética, mas de poder ler – compreender e produzir os textos que compartilhamos socialmente como cidadãos.

Outro ponto importante no ato do alfabetizar recai sobre o ato de avaliar. Em seus estudos, Soares (2009), ao dar início à sua discussão sobre a avaliação no tocante ao letramento, ressalta que devido à complexidade, não é possível medir o nível de letramento dos alunos, visto que o mesmo pode apresentar-se nas atitudes, pensamentos e ações dos indivíduos, principalmente fora da escola.

A autora mencionada acrescenta, ainda, que o letramento possui duas dimensões: a individual e a social. Na dimensão individual, o letramento se configura pelas habilidades pessoais, capacidades, técnicas, quanto à dimensão social, essa se apresenta nos aspectos sociais que envolvem as práticas do letramento. Nesse sentido, cabe então ao professor adotar em sua prática educativa um perfil pesquisador, direcionando suas atenções ao exercício do ensino do SEA alocando-os com práticas de letramento. Em outros termos, cabe ao professor ensinar o sistema alfabético de escrita, ampliando as suas práticas de forma que estas oportunizem os alunos a perceberem que a língua escrita tem uma função social, a qual está diretamente ligada às práticas de leitura e de escrita que os indivíduos realizam fora dos muros da escola.

Diante do que foi aqui apresentado e tomando como referência os estudos acerca da alfabetização e letramento, trabalhar nessa perspectiva é levar em consideração o processo de aprendizagem das crianças durante a apropriação da escrita, levando-a a raciocinar sobre o seu uso social. Logo o docente não estará apenas fortalecendo as



normas para a aquisição da escrita como também levando o seu aluno para o letramento, já que um não pode sobrepor o outro, pois de nada adianta ter uma criança que saiba ler e escrever e não domine o exercício da compreensão e análise do que se lê e escreve como também de nada serve um indivíduo que saiba o uso social da escrita, mas que não seja apropriado do sistema de escrita. A alfabetização e letramento devem andar de mãos dadas em busca da finalidade de construir seres que possam agir na sociedade atual.

### **3 Metodologia**

A presente pesquisa teve como objetivo analisar as práticas de ensino da língua escrita de uma professora alfabetizadora e as concepções que possuía em relação à perspectiva do “alfabetizar letrando”, não foi pesquisado mais de uma professora pelo difícil acesso a sala de aula e disponibilidade das docentes, já que é preciso uma boa quantidade de observações para analisar os objetivos. E para refletirmos de forma mais detalhada sobre as questões postas acerca do nosso objeto de estudo, traçamos alguns objetivos específicos, a saber:

- Conhecer como a docente constrói as suas práticas de alfabetização, as concepções que embasam o seu “fazer pedagógico” e as possíveis relações entre o que pensa e o que faz efetivamente na prática;
- Verificar sobre as atividades do ensino da língua escrita propostas pela professora, bem como os seus usos na sala de aula;
- Analisar em que medida as atividades de leitura e de escrita propostas pela docente se aproximam e se distanciam da perspectiva do “alfabetizar letrando”.

Para atender a finalidade do nosso estudo, optamos pela perspectiva da pesquisa qualitativa, por essa envolver o trabalho 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 minimizados à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001; p.14).

Salientamos que não foi nossa intenção nesse estudo estabelecer qualquer juízo de valor acerca das práticas de ensino da mestra investigada, de estagnar a docente em parâmetros tradicionalistas ou construtivistas, nem tão pouco elencar erros da ação do alfabetizar. A nossa pesquisa pretendeu analisar como o que pensava e o que fazia a docente no tocante ao ensino e aos usos da língua escrita em sua sala de aula.

### 3.1 Procedimentos metodológicos - os instrumentos de coleta

Os instrumentos pensados para atender os objetivos foram: um questionário para ter dados básicos sobre a professora como: nome, idade, formação etc.; para traçar seu perfil.

Para a coleta dos dados, fizemos uso de dois instrumentos de coleta, a saber:

- (1) Observação da prática de ensino da professora;
- (2) Entrevistas semiestruturadas e não estruturadas.

No tocante à realização das observações, fizemos uso desse instrumento por ele nos permitir analisar como acontece a práxis da docente dentro da sala de aula no processo de ensino da língua escrita. Minayo (2001), quando se refere à observação de campo como instrumento de trabalho na pesquisa qualitativa, enfatiza que ele é uma mediação entre o marco teórico-metodológico e a realidade empírica, possibilitando a compreensão dos acontecimentos em sua realidade. Dialogando com esse autor, Lakatos (1996), acrescenta que a observação de campo se constitui como uma rica oportunidade de o pesquisador obter informações sobre os indivíduos, além de possibilitar ao mesmo “identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento” (LAKATOS, 1996, p.79).

Nessa perspectiva, a observação de campo serviu para coletarmos dados importantes que nos ajudaram a responder as questões a que nos propomos investigar nesse estudo. Assim, para dar conta dos nossos objetivos, observamos 14 aulas consecutivas da professora, durante o mês de outubro do ano de 2016. Certos de que o ensino da língua escrita não acontece somente nos momentos em que os professores estão ensinando a língua materna e, entendendo que o letramento se trata de um processo contínuo, não linear e nem sempre visível, optamos por assistir, também, as aulas das outras disciplinas, buscando nelas identificar o ensino e os usos da escrita. As gravações em áudio, bem como do diário de bordo foram por nós utilizados para a coleta dessas informações e para compreender a dinâmica da sala de aula da mestra.

As entrevistas semiestruturadas, por sua vez, foram por nós realizadas com o objetivo de conhecermos os fundamentos teóricos que embasam a prática da docente, os significados que a mesma atribui para alfabetização e letramento, conhecer aspectos metodológicos em relação à ação de alfabetizar da professora, na tentativa de buscarmos relacionar a fala à sua práxis, ou seja, estabelecer uma relação entre o que ela diz e o que faz, efetivamente, na prática.

Discorrendo sobre esse instrumento de coleta de dados, Minayo (2008) e Bervian (2007) definem a entrevista como uma oportunidade de conversa face a face entre o pesquisador e o sujeito investigado, utilizada para “mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes”, ou seja, ela fornece dados básicos para “uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações” em relação aos atores sociais e contextos sociais específicos.

Assim, a partir das entrevistas, buscamos conhecer, entre outros aspectos:

- O pensamento da docente sobre o ensino da língua escrita na sala de aula;
- Como a mestra planeja as suas aulas e que critérios ela utiliza para selecionar os recursos e materiais didáticos utilizados para o ensino da língua materna;
- Os fundamentos teóricos que embasavam sua prática docente;
- Os procedimentos metodológicos para o exercício do alfabetizar letrando.

Por fim, as minientrevistas não estruturadas foram realizadas durante todo o período das nossas observações, sempre que sentíamos a necessidade de esclarecimentos acerca da metodologia de ensino adotado na aula, bem como, em relação aos materiais didáticos e as atividades realizadas na aula.

### **3.2 O sujeito da pesquisa**

A professora Laura<sup>5</sup> lecionava em uma turma do 2º Ano do 1º Ciclo, era formada em Magistério concluído no ano de 2000, possuía graduação em Pedagogia pela FUNESO (Fundação do Ensino Superior de Olinda) e Pós-graduação em Tecnologia da Informação e Comunicação pela FAFIRE.

Ela nos informou que já exercia a docência há 11 anos, tendo início a sua carreira de magistério no ano de 2005, como professora de turma do 2º Ano do 2º Ciclo (antiga 4º série) em uma escola da rede privada, permanecendo nessa instituição por três anos. No ano de 2011, foi aprovada em um concurso público para professores da rede municipal de ensino da cidade do Recife, dando início às suas atividades no ano de 2012. Aquele era o segundo ano que ela lecionava como professora do ciclo alfabetizador.

No período da nossa coleta, ela também atuava como professora em uma escola de cursos profissionalizantes, também na rede pública de ensino do Recife.

---

<sup>5</sup> Com o intuito de manter o anonimato da professora, optamos em chama-la nesse estudo, de Laura.

No tocante aos encontros de formação continuada, a mestra nos informou que havia participado nos últimos anos de encontros com temáticas voltadas para alfabetização e letramento (PNAIC<sup>6</sup>) e, também, na área do uso das novas tecnologias na educação.

### **3.3 O campo da pesquisa**

As observações foram realizadas em uma escola da rede municipal da cidade do Recife, localizada no Bairro Alto José do Pinho em Casa Amarela. A mesma funciona nos turnos da manhã e da tarde e atende alunos do Ensino Fundamental I e II.

O critério de escolha dessa escola se deu por ela ser de fácil acesso e pela disponibilidade/abertura tanto da docente quanto da gestão escolar em nos receber para a realização desse trabalho.

A escola onde se deu a pesquisa era de médio porte, possuía quatorze salas de aula, um refeitório, uma quadra esportiva, uma cozinha, uma sala para os professores, uma sala da Direção, também dispunha de aparelhos audiovisuais e internet.

#### **3.3.1 A sala de aula da professora**

A sala de aula da professora Laura era composta por 25 alunos, sendo 13 meninas e 12 meninos. Desses alunos, 16 já se encontravam no nível alfabético, 8 no nível silábico-alfabético e apenas um<sup>7</sup>, no nível silábico-quantitativo.

A sala de aula era ampla, bem iluminada, arejada, ventilada, com carteiras bem conservadas, um quadro branco, nas paredes ficavam dispostas algumas atividades realizadas pelos alunos (produções de cartazes), as letras do alfabeto ficavam dispostas em ordem no lado esquerdo da sala, havia um armário onde ficavam guardados os materiais escolares, uma estante grande também de metal onde se encontrava dispostos livros de literatura infantil que ficavam a dispor dos alunos, e livros para atividades de recortes.

Os alunos da professora eram bastante participativos, realizavam de bom grado as atividades solicitadas pela docente, gostavam de se expressar e estavam, a todo

---

<sup>6</sup> O PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental)

<sup>7</sup> A docente justificou à pesquisadora, que o fato desse aluno ainda encontrar-se no nível de escrita indicado está associado a problemas de aprendizagem que o discente possui, no entanto, a professora não explicitou de forma concreta o problema do aluno e quando questionada posteriormente a mesma permaneceu evasiva, dando sempre a mesma resposta

tempo, questionando e falando de suas experiências, tanto pessoais, como em relação às tarefas escolares, para os colegas. A relação entre a professora e os alunos se dava de forma harmoniosa: todos os alunos expressam afetividade para com a docente e vice-versa e o relacionamento entre os alunos também era caracterizado pelo companheirismo, permeado pela ajuda, carinho, atenção e preocupação.

### **3.4 Análise dos dados**

Após serem coletados os dados da pesquisa, realizamos um estudo dos dados apreendidos para assim observar se os objetivos da pesquisa foram alcançados. Assim, passamos à análise dos mesmos, consideramos cada uma das etapas por nós vivenciadas.

No que se refere às *aulas observadas*, tomamos por base, os conceitos utilizados por Soares em relação ao que ela denomina como “alfabetização e letramento”. Assim, analisamos as práticas de ensino da língua escrita propostas pela docente, buscando perceber como estas oportunizavam aos educandos perceberem a funcionalidade e a finalidade da língua escrita dentro e fora do espaço escolar.

Em relação às *entrevistas*, analisamos a fala da mestra de forma concomitante à análise das observações de suas práticas de ensino, a fim de estabelecer relações mais próximas entre o que ela dizia e o que fazia efetivamente na prática, além de compreender os fatores que, ora influenciavam, ora determinavam o seu fazer docente.

## **4 Alguns resultados**

Tomando como base a discussão de Kleiman (2007) sobre a importância de trabalhar em sala de aula não só as capacidades de ler e escrever, mas de associá-las ao cotidiano do aluno e a um processo de reflexão sobre os seus usos sociais, observamos um quantitativo de 14 aulas consecutivas da docente.

Durante o período em que estivemos em sua sala de aula, observamos que em sua prática, a mestra propôs atividades diversificadas para a sua turma, as quais envolveram desde o trabalho para a consolidação da aprendizagem do SEA, como, também, atividades de leitura/compreensão e de produção de textos.

Para uma melhor visualização das atividades propostas pela mestra, apresentaremos, a seguir, um panorama geral das aulas por nós observadas em sua classe:

### **Quadro 1; A rotinas da professora Laura**

<b>DATAS</b>	<b>DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES</b>
<b>10/10/2016</b> <b>Aula 1</b>	1- Explicação sobre o gênero textual “Carta”; 2- Atividade escrita no caderno; 3- Reflexão sobre os aspectos do sistema de escrita; 4- Leitura do texto “A carta da Amiga Girafa”.
<b>11/10/2016</b> <b>Aula 2</b>	1- Exploração dos diferentes tipos de gênero textual; 3- Produção de uma carta, em trio; 4- Leitura e correção das cartas; 5- Reescrita da carta corrigida; 6- Análise das palavras escritas incorretamente/ reflexão sobre ortografia e gramática.
<b>13/10/2016</b> <b>Aula 3</b>	1- Apresentação de reportagens trazidas pelas crianças; 2- Explicação dos elementos principais de uma reportagem; 3- Discursão sobre o tema da reportagem; 4- Elaboração de uma reportagem em grupo; 5- Escrita e apresentação oral da reportagem; 6- Análise das palavras escritas incorretamente; 7- Reescrita da reportagem.
<b>14/10/2016</b> <b>Aula 4</b>	1- Explicação sobre o uso dos sinais de pontuação; 2- Ditado de frases, individual; 3- Correção coletiva do ditado; 4- Reescrita das frases.
<b>17/10/2016</b> <b>Aula 5</b>	1- Leitura de receita de bolo; 2- Explicação funcional do gênero “Receita”; 3- Ditado individual de gravuras de receitas e alimentos; 4- Correção do ditado com reflexão do sistema de escrita.
<b>18/10/2016</b> <b>Aula 6</b>	1- Construção de receita coletiva; 2- Apresentação oral das receitas; 3- Correção coletiva das receitas produzidas pelos alunos e reescrita das mesmas com exploração de alguns aspectos linguísticos.
<b>19/10/2016</b> <b>Aula 7</b>	1- Produção coletiva do livro de receitas; 2- Explicação das diferenças e utilidades dos gêneros textuais apresentados, carta, reportagens e receita; 3- Construção de cartazes com os gêneros textuais; 4- Correção e apresentação dos cartazes.
<b>20/10/2016</b> <b>Aula 8</b>	1- Conversação sobre as festas natalinas e seus significados; 2- Revisão sobre os aspectos textuais da carta; 3- Elaboração individual da carta para o Papai Noel; 4- Correção individual e reescrita das cartas produzidas.
<b>21/10/2016</b> <b>Aula 9</b>	1- Construção coletiva de uma carta padrão para ser entregue ao projeto dos correios; 2- Correção coletiva e reescrita da carta; 3- Entrega da carta na diretoria.
<b>24/10/2016</b> <b>Aula 10</b>	1- Leitura e interpretação do texto “A quarta-feira de Jonas” 2- Debate sobre os hábitos de higiene; 3- Apresentação e discussão sobre o vídeo da turma da Mônica sobre o tema higiene.
<b>25/10/2016</b> <b>Aula 11</b>	1- Retomada do texto lido “A Quarta-feira de Jonas”; 2- Recriação em trio, da história contada; 3- Apresentação das versões da história lida; 4- Correção das versões criadas pelo trio; 5- Explicação oral das consequências da falta de higiene.
<b>26/10/2016</b> <b>Aula 12</b>	1- Análise de figuras que apresentavam hábitos/ ou não de higiene pessoal, em casa, na rua e na escola; 2- Produção coletiva do texto “Vigilantes da Limpeza”; 3- Exercício de classe no caderno com a interpretação do texto produzido; 4- Correção da atividade; 5- Debate sobre a apresentação dos cartazes que vão ser produzidos no dia posterior

<b>27/10/2016</b> <b>Aula 13</b>	1- Construção de cartazes com os hábitos de higiene, em grupo; 2- Correção dos cartazes produzidos.
<b>28/10/2016</b> <b>Aula 14</b>	Apresentação nas salas dos cartazes produzidos e da história "A quarta-feira de Jonas".

Conforme nos mostram os dados apresentados no quadro, assim como Laura nos informou durante a entrevista, verificamos que a mesma não tinha dias e horários específicos para trabalhar com a língua materna, no entanto, observamos que ela dedicava um tempo maior das suas aulas para explorar as atividades de leitura e escrita em suas rotinas diárias.

Ao questionarmos a mestra acerca das suas concepções em relação ao processo de alfabetização, a docente pontuou que entendia que estar alfabetizado ia além da aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita, ou seja, do domínio do sistema alfabético, para ela, o processo de alfabetização é tornar o aluno capaz de compreender o que lê, com uma postura crítica frente à sua realidade. Vejamos essas suas colocações no extrato de sua fala, a seguir:

Alfabetizar e tornar um aluno alfabetizado ultrapassa a capacidade da leitura e da escrita, é fazê-lo capaz de refletir e compreender o que se lê, tendo uma postura crítica na sociedade, já que não adianta apenas ensinar a escrever corretamente, se o aluno não sabe atribuir esses conhecimentos a sua vida cotidiana. Por isso, tento associar a minha prática ao letramento, creio que você já ouviu falar sobre isso, e espero que meus alunos saiam não só sabendo ler e escrever, mas compreendendo criticamente o que escreve e o que lê.
---

Percebemos na fala de Laura, que a sua concepção de alfabetização dialoga com a ideia de Soares (2003) sobre alfabetização e letramento, quando esta autora enfatiza a importância de associar o ensino da leitura e escrita às práticas sociais do aluno, já que de nada adianta um aluno que domine a leitura e a escrita, mas, não saiba usá-la de forma crítica e reflexiva para interpretar e compreender o mundo à sua volta.

No que diz respeito ao modo como planejava as suas aulas, a professora nos relatou que tomava como ponto de partida as competências que os alunos deviam adquirir no ano em que estavam, baseadas no que estava proposto pelos PCN's e pelo PNAIC.

Nós também pudemos verificar em nossas observações, que a professora Laura fazia uso de materiais didáticos diversificados ao ensinar a língua escrita na sala de aula, os quais haviam sido por ela selecionados para dar suporte ao ensino dos conteúdos que pretendia explorar com a turma. A partir das nossas observações em sua classe, que assim como apontaram os resultados das pesquisas realizadas por Souza (2010 e 2016), Laura não fazia uma transposição direta do que é discutido no meio acadêmico, ou

ainda do que era transposto no/para os textos teóricos, antes, ela reinterpretava essas “orientações” e (re) construía as suas práticas pedagógicas, tomando por base, também, as práticas outras por ela já experimentadas e validadas no decorrer do exercício da sua profissão, vindo a confirmar, assim, a teoria defendida por Chartier (2007) de que os professores, no momento em que constroem as suas práticas de ensino, dão uma atenção maior às “receitas” que foram por eles validadas durante a sua atuação na sala de aula e pelos seus colegas de profissão. Segue abaixo a fala da professora sobre a construção da sua prática.

Quando elaboro uma atividade não é uma cópia fiel dos fundamentos teóricos, eu verifico a ideia e a transformo para a realidade da minha sala, além de pegar algumas ideias dos meus colegas de trabalho quando discutimos sobre as nossas vivências em sala de aula.

Em relação à seleção e uso dos materiais didáticos para o ensino da língua escrita, mais especificamente, a docente declarou:

Os materiais que mais utilizo em sala de aula, são textos literários infantis e de diversos gêneros, para introduzir o tema proposto, e as atividades busco fazer mais produções, então, a todo o momento, meus alunos estão pensando e produzindo algo. O livro didático eu uso para verificar algum texto e conteúdo que estão de acordo com o assunto que está sendo visto, mas não fico presa ao livro didático.

Durante as nossas coletas, verificamos que a professora Laura aproveitava todos os momentos das aulas para explorar a língua escrita, principalmente para levar os alunos a refletirem sobre o SEA, como, por exemplo, a partir da escrita da rotina, quando solicitava que os educandos fossem até a lousa preencher o quadro “Quem somos hoje”, como podemos visualizar no fragmento da aula, a seguir:

**Aula ministrada no dia 10/10/2016.**

A professora iniciou a aula com a leitura do texto “A carta da amiga girafa” e, em seguida, fez uns questionamentos acerca da história, aos alunos.

Após esse momento, Laura informou aos alunos que estava na hora de saberem quantas pessoas havia na sala. Ela, então, desenhou o quadro “Quem somos hoje”, na lousa.

Nesse momento, os alunos começaram a se oferecer para ir à frente do quadro para fazer as anotações. A docente, aproveitou a situação e pediu que um aluno que estava no nível silábico-alfabético que a ajudasse a construir o quadro, contando o número de meninos e de meninas presentes na sala, para, em seguida, escrever o numeral por extenso. O aluno realizou a soma e a professora corrigiu a escrita junto com a turma. Diante da dúvida do aluno quanto a grafia da palavra, alguns aprendizes deram sugestões para a escrita da palavra “dezesete”, que o colega havia escrito “dezesete”.

**A1, A3, A2:** Está faltando um “s”.

**A4:** Falta um C, como na palavra SACI.

Após terminar de escrever, a professora foi até o quadro e escreveu as três palavras (dezesete, dezecete, e dezessete) e refletiu com os alunos sobre a escrita correta da mesma, lembrando a



regra do uso do S-SS.

**P:** Qual é a opção correta?

**T:** A última opção!

Em seguida, a professora pediu que o aluno reescrevesse a palavra correta no quadro.

Ainda de acordo com as informações presentes no Quadro 1, verificamos que Laura explorou os 4 eixos de ensino da língua e, entre as atividades propostas a partir dos mesmos, estiveram a leitura, com posterior interpretação/compreensão dos textos lidos, a exploração do eixo da oralidade através de atividades que requeria dos aprendizes a apresentação e das suas ideias e conhecimentos, da análise linguística, as quais envolveram, desde as atividades que ela tinha como objetivo a consolidação do SEA por alguns alunos, até a exploração de regras gramaticais e ortográficas, para atender os discentes que já se encontravam alfabéticos.

Assim, pudemos assistir a mestra explorar a língua escrita, através da escrita de palavras e exploração de aspectos ortográficos e, principalmente, através da leitura/compreensão e interpretação de textos e de atividades de produção textual. Vale salientar que a mestra, a todo instante, buscava relacionar as temáticas e os conteúdos presentes nos textos abordados com as situações vivenciadas pelos indivíduos fora do espaço escolar.

A partir das práticas de ensino da mestra, verificamos que havia um diálogo entre o que ela pensava e o que fazia, em relação ao ensino da língua escrita na escola. Observamos, também, que ambos, discurso e prática, dialogavam com as ideias de Soares (2003), quando a autora afirma que é possível alfabetizar letrando, onde o professor vai ensinar tanto os processos de leitura e escrita, como, também, a sua representação social.

No tocante ao trabalho com a leitura, observamos no quadro apresentado que a mesma esteve presente nas 14 aulas por nós observadas e envolveram desde a leitura de textos presentes nos livros de literatura e presentes nos livro didático de Língua Portuguesa, os enunciados das atividades xerocadas e escritas nos cadernos, entre outras, conforme podemos visualizar no quadro a seguir:

**Quadro 2: As atividades de leitura vivenciadas na classe**

AS ATIVIDADES DE LEITURA	
O QUÊ SE LIA?	PARA QUÊ SE LIA?
Livros de literatura	Compreender e discutir as temáticas abordadas
Textos e atividades xerocadas e escritas no quadro	Para explorar o gênero textual, para a compreensão do texto e para consolidar a aprendizagem do SEA e das normas ortográficas.
Textos presentes nos	Para compreender e discutir o assunto abordado, as finalidades dos

<b>cartazes</b>	gêneros estudados, o SEA e a oratória.
<b>Palavras e frases escritas no ditado</b>	Para explorar a escrita das palavras (SEA)
<b>Textos presentes nos livros didáticos</b>	Para compreender e discutir as temáticas abordadas nos textos e para saber o que era pra fazer nas tarefas.
<b>Textos de gêneros variados</b>	Para explorar as finalidades e a funcionalidade dos textos e os seus usos sociais

Como nos mostra os dados do Quadro 2, Laura realizou atividades de leitura com objetivos diversificados: ora ela solicitava que os alunos realizassem a leitura para discutir e explorar a compreensão/interpretação de temáticas e conteúdos presentes nos textos abordados, ora para explorar os sons das palavras para ensinar o SEA e, ainda, para verificar a fluência dos mesmos, na leitura.

Nessa mesma direção, no período da nossa coleta, observamos que Laura abordou o ensino de gêneros textuais variados (carta, reportagem e receitas culinárias), e que ela o fez com o objetivo de explorar, principalmente, as suas funcionalidades e o seu uso social.

A transcrição da sua aula, a seguir, nos permite conhecer essa dinâmica posta em prática pela professora:

<p><b>Aula ministrada no dia 10/10/2016.</b>  A professora iniciou a aula com a leitura do texto “Viviana, a rainha do Pijama” e solicitou que os alunos prestassem bastante atenção, porque após a leitura, ela estaria fazendo perguntas aos mesmos, sobre a história.  <b>P:</b> Vocês gostaram do texto?  <b>T:</b> Sim!  <b>P:</b> Do que a história fala?  <b>A1:</b> É da girafa que vai fazer uma festa para os outros bichos  <b>A2:</b> É tia, pra ver os pijamas deles!  <b>P:</b> Humm... e o que ela utiliza para chamar os amigos bichos dela?  <b>T:</b> Uma carta  <b>P:</b> Isso mesmo, Viviana usa uma carta para chamar os amigos dela para a festa, mas de que outra forma Viviana poderia chamar os amigos dela para a festa?  <b>A3:</b> Chamando eles.  <b>P:</b> Sim, mas eu quero saber como ela poderia chamar os outros bichos sem que Viviana fosse falar com eles, quero uma outra forma dela convidar os amigos... como ela poderia fazer isso?  <b>A4:</b> Com um convite, tia, feito de aniversário.  <b>P:</b> Muito bem! O convite seria uma outra forma dela convidar os amigos, Viviana poderia escrever um convite, mas ela utilizou uma carta, e além de poder convidar alguém, que outra utilidade a carta teria? (os alunos ficaram em silêncio)  <b>P:</b> Como duas pessoas que se gostam, mas estão longe, poderiam se comunicar?  <b>A1:</b> Com o celular, tia  <b>A2:</b> É, pode também usar o computador, num é tia?  <b>P:</b> Sim, pode realizar ligação, usar o e-mail, mas se a pessoa não tiver nem celular ou e-mail?  <b>A5:</b> Aí ela pode usar a carta.  <b>P:</b> Isso mesmo! A carta serve para realizar uma comunicação entre pessoas que não estão perto. Vamos olhar como Viviana escreveu a carta dela? (a professora mostrou um cartaz aos alunos com a escrita da carta presente no texto e questionou os alunos sobre a forma como a carta foi iniciada).  <b>A6:</b> Tem a data, tia.  Professora explicou os elementos que a carta devia conter, tais como, data/local, saudação, discurso e despedida, identificando-os no texto exposto no cartaz. Em seguida, ela convidou os alunos para</p>
---

redigirem juntamente com ela, uma carta como a de Viviana.

**P:** O que deve conter primeiro?

**A1:** A data e o local?

**P:** Isso mesmo! Vamos escrever a data de hoje. Que data é hoje?

**T:** Dez!

**P:** E como se escreve a palavra DEZ?

**A2:** Coloca d, e, z.

Em seguida a professora escreveu a data e o local e colocou a saudação escrita “QUERIDOAMIGO” no quadro e perguntou aos alunos o que ela tinha escrito. Alguns discentes não entenderam o que estava escrito.

**A7:** Está escrito “querido amigo”, só que está tudo junto!

**P:** E foi fácil de entender?

**T:** Não, porque estava tudo junto

**P:** E se escreve como?

**A4:** Uma palavra de cada vez

**P:** Isso mesmo! As palavras devem ser escritas cada uma de uma vez para que a pessoa que irá ler, consiga entender o que está escrito.

A docente deu continuidade à escrita da carta solicitando que os alunos apresentassem suas ideias acerca do que deveria ser escrito. Ao finalizar a escrita da carta, os alunos a copiaram em seus cadernos e a docente fez a correção individualmente, analisando a estética das letras dos alunos, os que não escreveram de forma legível, a professora pediu que reescrevessem o texto. Após o recreio, a professora retomou a atividade explorando as informações que deveriam conter no envelope, para que a carta chegasse aos destinatários e o meio pelo qual a carta seria enviada.

**P:** Como a carta poderá ser enviada?

**A2:** Pelos Correios, tia.

**P:** Isso mesmo! E para que ela possa ser enviada é preciso colocá-la no envelope.

Depois de explicar os elementos que deviam conter no envelope (endereço, CEP, remetente, destinatário), a docente utilizando-se de tais informações, trabalhou a cartografia (localização inclusão, continuidade, vizinhança).

Podemos verificar na aula apresentada, que a professora, ao trabalhar com o gênero textual *carta*, a partir das falas dos alunos, também explorou de forma oral, as características de outros gêneros tais como cartas, bilhetes, convites e e-mails, os quais estão presentes no dia a dia das pessoas, levando os alunos a perceberem a função social da escrita. Nos extratos da aula, também podemos verificar que Laura aproveitou a escrita da carta para explorar os conhecimentos relacionados ao SEA e, ainda, um conteúdo pertencente a outra área do conhecimento – medida de comprimento, fazendo uma análise sobre que instrumento usar para medir diferentes objetos como um copo e uma mesa, e os conhecimentos de cartografia, onde refletiu sobre a localização, vizinhança, trazendo a realidade cotidiana dos alunos ao discutir que aos mesmo tempo em que eles estavam estudando suas mães estavam em casa preparando o almoço, a cozinheira da escola estava arrumando a cozinha, De forma interligada a docente elabora atividades em que os alunos possam ao mesmo tempo de apropriar da escrita como também adquiriram uma consciência do seu uso.

Em relação às atividades de escrita, Laura propôs atividades de escrita todos os dias que estivemos coletando dados em sua sala de aula, as quais envolveram a

exploração do sistema de escrita para a consolidação da aprendizagem do mesmo e atividades de produção textual. Vejamos essas informações no quadro a seguir:

**Quadro 3: As atividades de escrita**

AS ATIVIDADES DE ESCRITA	
O QUÊ SE ESCREVEIA?	PARA QUÊ SE ESCREVEIA?
Produção de textos de diversos gêneros	Para consolidar a aprendizagem dos gêneros estudados
Respostas às atividades xerocadas e escritas no caderno	Para registrar as respostas
Rotinas e recados para os pais ou responsáveis	Para registrar aos exercícios, as informações solicitadas e para explorar o SEA
Ditado de palavras e frases	Para explorar o SEA e algumas normas ortográficas

No tocante ao trabalho com o *eixo da análise e reflexão sobre a língua*, Laura, numa perspectiva de associar o letramento ao ensino da língua escrita, após explorar o gênero “receitas culinárias”, propôs um ditado de imagens usando figuras de receitas e de alimentos/ produtos utilizados para a confecção das receitas, como podemos verificar na transcrição da aula, a seguir:

**Aula ministrada no dia 17/10/2016.**

Depois da acolhida, a professora deu início às atividades do dia colocando um cartaz no quadro com uma receita de bolo e pedindo que os alunos lessem o texto.

**P:** Do que o texto fala?

**A1:** De uma receita de bolo

**P:** E para quê a receita serve?

**A2:** Para ensinar a cozinhar as comidas.

**P:** Isso mesmo! A receita é um tipo de texto que mostra a maneira como deve ser feito um prato culinário. Lendo o texto, o que é preciso ter na receita para ajudar alguém cozinhar?

**A3:** As coisas pra fazer a comida.

**A4:** O jeito de fazer.

**P:** Isso mesmo! No texto da receita deve conter não só os ingredientes e o modo de preparo, mas precisa também das medidas dos ingredientes, pois precisamos saber a quantidade exata de cada ingrediente, o tempo necessário do cozimento.

Dando continuidade à aula, a professora discutiu com os alunos a funcionalidade da receita, onde ela é utilizada e os elementos que precisam conter na mesma para ensinar alguém na preparação de uma comida. Em seguida, ela explicou como seria realizado a atividade do ditado e distribuiu os cadernos aos alunos,. Em seguida a professora começou a mostrar as imagens, questionando aos alunos sobre os alimentos que apareciam em cada imagem. À medida que os alunos iam falando, ela também falava em voz alta e pausadamente cada palavra, dando um tempo para os alunos as escrevessem.

lasanha	macarronada	concha	travessa	moqueca	quiababa	bolo
xícara	Colher	sopa	bacalhau	panela	ovo	sorvete

**P:** O que tem aqui na imagem? (mostrou uma ficha com a imagem de aula lasanha)

**T:** Lasanha!

**P:** Como se escreve a palavra “lasanha”?

**A1:** Escreve assim tia: lasanha (soletrou as letras das palavras)

**P:** Todos escreveram dessa forma? Alguém escreveu de forma diferente?

**T:** Sim! Não! (os alunos divergiram quanto às respostas).

A professora explicou o uso da letra “s” e “z” ns palavras, explorando os sons que as mesmas possuem em quando escritas em diferentes locais da palavra e deu continuidade à exploração dos nomes das figuras presentes nas outras fichas pedindo que os alunos dissessem como a palavra era escrita. À medida que os alunos iam falando as sílabas que deveriam ser colocadas para formar a palavra, ela as escrevia no quadro.

**P:** Como se escreve a palavra “macarronada”?

**A3:** Macarronada.

**P:** Todos escreveram assim?

**T:** Nããão! Siiim!

**P:** por que a escrita não está correta? Por que ela não está correta?

**A4:** Porque se escreve com “rr”.

**P:** agora, o que tem aqui? (mostrou outra ficha)

**T:** Uma concha!

**P:** Como se escreve?

**A5:** Conxa.

**A6:** Não é assim, é com “ch” no final, né tia?

**P:** Isso. Quais os sons das letras “ch”?

A professora deu continuidade à atividade mostrando as imagens e questionando os alunos sobre as escritas das palavras que as representava refletindo a todo o tempo sobre algumas regras ortográficas. Após a conclusão da correção oral, Laura pediu que os alunos somassem quantas palavras eles haviam acertado a escrita e quantas eles haviam errado. Por fim, à medida que os alunos iam concluindo a tarefa, a professora foi realizando a correção individual dos cardemos para verificar a escrita.

Podemos verificar na atividade descrita, que a docente partiu de um gênero textual *receita culinária*, para explorar aspectos relacionados ao SEA, com o objetivo de consolidar a aprendizagem do mesmo pelas crianças, permitindo, assim, avaliar a evolução dos alunos em relação às suas hipóteses de escrita (silábicos-alfabéticos e alfabéticos) e a aprendizagem de normas ortográficas para os alfabéticos, a partir da reflexão da formação de sílabas não canônicas, ou seja, que não seguem a estrutura de CVC (consoante-vogal-consoante)

As atividades de produção de textos, por sua vez, estiveram presentes na rotina da mestra coletas em 9 das 14 aulas por nós observadas e contaram com a escrita e reescrita de cartas, reportagens, notícias de jornal, receitas culinárias e cartazes informativos. As atividades por ela propostas também eram realizadas de formas diversas: individual, em trios, em pequenos grupos e de forma coletiva. Observamos que nesses momentos, as crianças trabalhavam de forma harmoniosa, expunham as suas ideias, combinavam entre si o que estariam escrevendo e a forma como apresentariam as suas produções para a mestra e para os demais colegas da sala. Laura, por sua vez, ora fazia a correção dessas produções, ora individualmente, ora de forma coletiva, sempre questionando os alunos sobre o conteúdo do texto, com o objetivo de que os educandos o relacionassem com as situações que eram vivenciadas por eles em outros contextos não escolares, sobre a finalidade e funcionalidade do gênero abordado, sobre o suporte onde o mesmo poderia ser encontrado, além de explorar a reflexão sobre a escrita das palavras.

Fiel (2004), compartilhando do mesmo pensamento de Soares, ao discorrer sobre as produções textuais das crianças, pontua que é importante que os textos das crianças

possam servir de subsídio para novas descobertas, novas situações de aprendizagens e novas construções, relacionando o lido com experiências vividas, ouvidas, presenciadas e/ou ainda, com outras leituras.

**Aula ministrada em 11-10-2016.**

Após a acolhida e da correção da atividade de casa, a professora passou a conversar com os alunos a cerca dos vários tipos de textos existentes, as suas finalidades, funcionalidades e características.

**P:** Sabemos que a escrita serve para realizar a comunicação entre pessoas, dar alguma informação sobre alguma coisa... ontem, vimos a cartas, mas que outros textos podemos identificar na vida da gente?

**AI:** Tem os livros.

**A2:** O jornal, tia.

**P:** Isso mesmo! Eles são gêneros/ tipos de textos e cada um tem a sua função.

Em seguida a professora escreveu no quadro o nome carta, livros infantis (Literatura), receita culinária, notícia de jornal e explicou as características dos mesmos, dizendo aos discentes as suas funcionalidades. Em seguida, Laura faz uma revisão sobre o gênero carta e os elementos que devem estar contidas na carta e dividiu os alunos em trios para a realização da atividade.

**P:** Cada trio irá construir uma carta para um amigo, lembrando que ela deve ter os elementos que vimos ontem, e cada integrante do grupo deve escrever uma parte da carta. Tudo bem?

**T:** Sim!

Após a orientação da mestra, os grupos se reuniram para elaborar a carta. Laura distribuiu folhas de ofício para os grupos e ficou dando suporte para a construção da carta, garantindo que todos participassem da atividade. Ao concluir a atividades, cada grupo fez leitura em voz alta da sua carta para a turma, sob o comando da docente:

**P:** Já que todos os grupos concluíram a escrita da sua carta, chegou a hora de mostrar para os colegas a produção de cada grupo.

Após a leitura do grupo, a professora realizou a correção das cartas de cada grupo de forma individual. Em seguida, solicitou que os mesmos a reescrevessem. Por fim, no final da atividade, a professora escreveu no quadro as palavras incorretas presentes nos textos dos alunos para explorar a escrita das mesmas e solicitou que os educandos as identificassem nas cartas que haviam produzido.

A partir da transcrição dessa atividade, podemos perceber mais uma vez, como a professora buscava explorar o ensino da língua escrita de forma significativa, utilizando como instrumento um gênero textual, possibilitando que o aluno possa tanto elaborar um texto com uma finalidade social, como também auxiliar os alunos na consolidação do sistema de escrita dos alunos. Tal postura adotada pela mestra é defendida por Oliveira (1998) quando a autora reforça a importância do processo de alfabetização ser construído por atividades que elucidem a reflexão, produção, que os alunos tenham contato com os mais diferenciados textos, que tenham ligação com a realidade do aluno.

Vale ressaltar que a docente revisava todas as atividades de escrita produzidas pelos alunos e lhes oportunizava refazer os seus escritos, levando-os a perceberem a provisoriade dos textos, formulando, desse modo, outras concepções sobre a sua escrita. Rocha (1999), ao discorrer sobre o trabalho de revisão e reescrita do texto, esclarece que essas atividades são de extrema importância por permitir que a criança reelabore concepções acerca da estrutura do texto, reflita e verifique se faltam ou não informações, se a letra está legível, se a estética e a estrutura estão adequadas.

Também observamos que Laura buscava trabalhar de forma “interdisciplinar”; em alguns momentos, verificamos que a docente buscava explorar o conteúdo das outras disciplinas, a partir da exploração de um gênero textual, como aconteceu, por exemplo, no dia 24/10/2016, quando a mesma aproveitou o trabalho com o texto “A quarta-feira de Jonas”, para abordar questões relacionadas à higiene.

Sobre a sua opção pelo trabalho nessa perspectiva, ela pontuou:

Pensando nas habilidades que os alunos precisam adquirir no 2º Ano, eu planejo as aulas, de forma que não são de Matemática ou de Português, trabalho com tema gerador e por meio dele vou fazendo um trabalho interdisciplinar... trabalho Matemática, Português, Ciências, Cidadania..., a todo o momento as disciplinas estão sendo interligadas.

Nessa perspectiva, o ensino da língua escrita perpassava o ensino apenas de aspectos normativos, antes proporcionava os alunos uma reflexão crítica acerca da sua funcionalidade social, de forma dinâmica e significativa. Assim como Albuquerque (2002), a partir das entrevistas que realizamos com a professora e das observações que fizemos em sua classe, podemos perceber que a mesma compartilha da ideia de que é de fundamental importância que os alunos tenham contato com os diferentes textos e usos da língua, com o objetivo de que percebam o porquê e o para que utilizam a escrita dentro e fora da escola.

Estabelecendo um link entre as atividades propostas pela professora com a maneira como ela as desenvolve, podemos afirmar que a prática de ensino da língua escrita da professora buscava uma aproximação com a perspectiva do letramento, ou seja, verificamos que a mesma, sempre que possível, buscava alfabetizar os seus alunos dentro do contexto das práticas sociais de leitura e de escrita e que a mesma, tinha consciência que não bastava aos seus alunos aprenderem a ler e a escrever, no sentido de “codificar” e “decodificar” palavras e frases, pois, que, compartilhava da ideia que adquirir essas habilidades não, necessariamente, garante ao indivíduo ter a competência de usá-las para envolver-se em práticas sociais onde a escrita encontra-se presente.

## **5 Considerações finais**

Ao final das observações realizadas na sala da docente, pudemos verificar que o trabalho com a consolidação do SEA, assim como nos informou durante a entrevista, não era o principal objetivo a ser alcançado pela docente, antes, ela com o intuito de formar leitores e escritores críticos na sociedade, explorou diversos gêneros textuais presentes no cotidiano das pessoas, propondo o trabalho com a língua escrita, através da leitura e da escrita de textos de gêneros variados e que estavam presentes no cotidiano

das pessoas, abordando tanto os seus aspectos estruturais, como as suas funcionalidade e finalidades, o que não significa dizer que o trabalho com o sistema de escrita não estivesse presente nas suas aulas, já que em sua turma ainda encontravam-se alunos em via de consolidar a aprendizagem do SEA.

Também a partir das nossas investigações e das falas de Laura durante as entrevistas e minientrevistas que realizamos com ela, pudemos perceber que uma “variedade” de saberes estava presente quando pensava, planejava e construía as suas atividades de ensino com a língua escrita, entre eles, os saberes da experiência, aqueles adquiridos a partir das trocas de experiências com os colegas de profissão e os saberes da formação inicial e continuada.

Assim, diante do que aqui foi aqui apresentado e discutido, concluímos esse estudo afirmando que para alfabetizar letrando, faz-se necessário investir em práticas de ensino em que o aluno possa aprender a expor suas opiniões, ouvir as ideias dos outros, ter contato com diferentes gêneros textuais, escrever, mesmo que, inicialmente, ainda não seja de modo convencional, ou seja, aprender a ler e a escrever para descobrir e aprender coisas novas de um jeito diferente.

Deste modo as metodologias de ensino da língua escrita devem levar em conta que a relação entre a alfabetização e letramento se dá de maneira dialética, reflexiva e interativa. A escrita é uma forma de dizer coisas, mas para se desenvolver de maneira significativa faz-se necessário ter algum sentido para a vida das crianças.

## Referências

- ALBUQUERQUE, E. B. C. de. **Apropriações de propostas oficiais de ensino de leitura por professores: o caso do Recife.** 2002. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Martins Fontes: São Paulo, 2000.
- BATISTA, João. **ABC do Alfabetizado.** 4 ed. Belo Horizonte. Alfa Educativa, 2006.
- CHARTIER, Anne-Marie. A ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos. In: \_\_\_\_\_. **Práticas de leitura e escritas: história e atualidades.** Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.
- COUTINHO-MONNIER, M. L. **Práticas de alfabetização com uso de diferentes manuais didáticos: o que fazem professores no Brasil e na França? O que os alunos aprendem?** 2009. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2009.
- FERREIRO, Emília. **Alfabetização em Processo.** São Paulo: Cortez, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Com todas as Letras.** São Paulo: Cortez, 1999
- FERREIRO. Emília, TEBEROSKY. Ana. **A psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.



- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores.** Belo Horizonte: Centro de alfabetização, Leitura e Escrita. Faculdade de Educação. UFMG, 2005.
- KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento.** Campinas: Mercado das Letras, 2001.
- \_\_\_\_\_. **“Preciso” Ensinar o letramento?** Não basta Ensinar a Ler e a Escrever? Linguagem e Letramento em Foco. Cefiel: Unicamp, 2005.
- LAKATOS, Eva Maria & Marconi, Marina de Andrade. **Técnicas de Pesquisas,** 3º Ed., São Paulo: atlas, 1996.
- LEAL, Telma. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2007.
- LEITE, Sérgio Antonio da Silva, COLELLO, Silvia M. Gasparian; ARANTES, Valéria Amorim (org.) **Alfabetização e Letramento: Pontos e Contrapontos.** São Paulo: Summus, 2010. 226 p.
- MACIEL, Francisca Izabel Pereira e LÚCIO, Iara Silva. **Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática.** In CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. (orgs.) **Alfabetização e letramento na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008.
- MINAYO, M. C. S. (org): **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. (org.). **Língua Portuguesa: História, Perspectiva, Ensino.** São Paulo: EDUC, 1998, pp.53-60.
- \_\_\_\_\_. **A reinvenção da alfabetização.** *Presença Pedagógica.* jul./ago.2003• v.9 n.52 pp.17-21.
- \_\_\_\_\_. **Letramento: Um tema em 3 gêneros.** 2º Ed. 8 reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica. 2004.
- \_\_\_\_\_. Práticas de Letramento e implicações para a pesquisa e para as políticas de Alfabetização e Letramento. In: **Cultura escrita e letramento** MARINHO, M. e CARVALHO (Orgs.) Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.
- VAL, Maria G.C. O que é Ser Alfabetizado e Letrado? In: Carvalho, Maria A.F & Mendonça, Rosa (org). **Práticas de Leitura e Escrita.** Brasília. Ministério da Educação, 2006.