

**Telma Ferraz Leal, Kátia**



Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

[telmaferrazleal36@gmail.com](mailto:telmaferrazleal36@gmail.com)

**Virgínia das Neves Gouveia Silva**



Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

[dkatiavirginia@yahoo.com.br](mailto:dkatiavirginia@yahoo.com.br)

**Patrícia Rocha Costa**



Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

[pati0307@hotmail.com](mailto:pati0307@hotmail.com)

**Rayssa Cristina Silva Pimentel**



Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

[cristinarayssa@hotmail.com.br](mailto:cristinarayssa@hotmail.com.br)

# **PRÁTICA DOCENTE: AS DIFERENTES DIMENSÕES DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

## **RESUMO**

Considerando as diferentes concepções de alfabetização presentes em documentos curriculares, este artigo analisa a 10 aulas de uma professora alfabetizadora, buscando apreender quais dimensões do ensino eram priorizadas e os modos como eram abordadas. A docente vivenciou situações de leitura e produção de textos diversificados e atividades reflexivas voltadas para a aprendizagem do funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética, em consonância com a alfabetização na perspectiva do letramento. As conclusões apontaram que não é necessário adotar abordagens sintéticas para que as crianças se apropriem do sistema notacional, diferentemente do que é afirmado no documento que propõe a Política Nacional de Alfabetização.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Leitura. Escrita.

## **TEACHING PRACTICE: THE DIFERENTE DIMENSIONS OF LITERACY PROCESS**

### **ABSTRACT**

Considering the different conceptions of literacy present in curricular documents, this article analyzes 10 lessons of a literacy teacher, seeking to understand which dimensions of teaching were prioritized and the ways in which they were addressed. The teacher experienced situations of reading and production of diverse texts and reflective activities aimed at learning how the Alphabetical Writing System works, in line with "Alfabetização na perspectiva do letramento". The conclusions indicated that it is not necessary to adopt synthetic approaches for children to ownership of the notational system, differently from what is stated in the document that proposes the National Literacy Policy.

**Keywords:** Literacy. Reading. Writing.

Submetido em: 22/03/2020

Aceito em: 09/06/2020

Publicado em: 10/12/2020



<http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp40-56>



## I INTRODUÇÃO

Diferentes concepções de alfabetização vêm permeando o debate brasileiro sobre currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e políticas de formação de professores, polarizando, como será discutido adiante, perspectivas mais tradicionais, conhecidas no campo de estudo como sintéticas, perspectivas focadas na alfabetização por imersão no letramento e a abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento.

Em 2019, foi instituída uma Política Nacional de Alfabetização que prescreve para todas as escolas brasileiras a adoção de um método sintético de alfabetização, mais especificamente, o método fônico, a partir da argumentação de que outras abordagens não garantem que o ensino do sistema notacional ocorra nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Neste artigo, tal debate será retomado, buscando-se evidenciar aspectos importantes da alfabetização não contemplados em uma perspectiva sintética e enfatizados na abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento.

O objetivo deste artigo é refletir sobre a prática docente no Ciclo de Alfabetização, a partir da análise de aulas de uma professora do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Jaboatão dos Guararapes, em Pernambuco, buscando apreender quais dimensões da alfabetização eram priorizados e os modos como eram abordadas, assim como as interseções entre o ensino da escrita/leitura e a abordagem de diferentes componentes curriculares.

O tema em foco reveste-se de especial relevância, pois, frente às diferentes concepções sobre alfabetização é necessário investigar como, no cotidiano das escolas, o currículo vem sendo praticado. Uma questão central dessa temática é quanto ao que é ensinado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois, dentre outras polêmicas do campo, é debatido o lugar que o trabalho com leitura e produção de textos ocupa no tempo pedagógico. Para iniciarmos tal discussão, faremos, a seguir, algumas incursões sobre as concepções de alfabetização no contexto atual brasileiro.

## 2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: CONCEPÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO

As concepções sobre alfabetização, assim como as metodologias de ensino, têm passado por várias mudanças históricas. Em diferentes momentos, as "novas" metodologias de ensino eram consideradas a salvação para o fracasso escolar no primeiro ano da escolarização. No entanto, as previsões não eram atendidas e as reprovações e evasões continuavam.

Um dos primeiros debates acerca dos melhores métodos foi empreendido pelos adeptos dos métodos sintéticos e métodos analíticos. Segundo os métodos sintéticos, a alfabetização deve ser iniciada com atividades de memorização de letras, sílabas ou treino de fonemas, passando-se depois para a

composição de palavras formadas pelas unidades trabalhadas, chegando-se posteriormente às unidades maiores (texto), tal como hoje é preconizado por autores como Capovilla e Capovilla (2007) e Oliveira (2014).

Os métodos analíticos, tais como os propostos por Dottrens e Margairaz (1951), propõem o início da alfabetização com a memorização de palavras ou pequenos textos, para, a partir de um conjunto de palavras ou textos memorizados, os estudantes chegarem à geração de novas palavras. Segundo Morais (2012), esses dois grandes grupos de métodos tradicionais, embora sejam diferentes, partem de uma mesma teoria de conhecimento: o aluno como uma *tabula rasa*. Ambos compreendem o alfabeto como um código a ser memorizado.

Segundo Morais (2012), os métodos sintéticos – método silábico, método alfabético e método fônico - têm tido historicamente uma influência maior na alfabetização praticada no Brasil do que os métodos analíticos, que abrangem os métodos da palavração, da sentencição e método global. Desse grupo de métodos, segundo o autor, os mais utilizados nas escolas brasileiras são o método fônico e o método silábico, por meio dos quais a alfabetização é tida como um processo em que o aluno “recebe” o conhecimento que o professor julga adequado, de forma controlada: “Ambos os métodos se caracterizam por um estrito controle das correspondências som-grafia, que, cumulativamente, vão sendo apresentadas aos aprendizes”. (MORAIS, 2012, p. 31).

Os discursos contra os métodos sintéticos foram oriundos de diferentes grupos de pesquisadores. Os adeptos da perspectiva construtivista, representados, sobretudo, pelas pesquisadoras Ferreiro e Teberosky (1985), foram enfáticos na defesa de pressupostos opostos aos que eram expostos pelos defensores dos métodos sintéticos. As autoras partiam do ponto de vista de que o sujeito que se alfabetiza é ativo e tenta descobrir o que e como o sistema de escrita alfabética nota no papel a pauta sonora. Segundo as pesquisadoras, para tentar descobrir esse aspecto conceitual, os sujeitos passam por algumas fases, que são marcadas por descobertas conceituais. A primeira é a fase pré-silábica, na qual o aprendiz não percebe ainda que a escrita nota a pauta sonora. A segunda é a fase silábica, na qual os aprendizes descobrem a pauta sonora e passam a usar uma letra para representar cada sílaba. Depois de algumas descobertas, os aprendizes chegam à fase silábica qualitativa, em que continuam representando cada sílaba com uma letra, mas levam em consideração seus aspectos sonoros. Depois, é iniciada a fase silábico-alfabética, na qual os aprendizes oscilam entre a fase silábica e a fase alfabética, pois algumas sílabas ainda são representadas com uma letra só, enquanto em outras sílabas é registrada uma letra para cada fonema. Por fim, na última fase, o aprendiz chega à fase alfabética, na qual compreende os aspectos conceituais do sistema de escrita.

Essas pesquisadoras evidenciaram que a aprendizagem ocorre de forma paulatina e que os sujeitos se apropriam dos princípios do sistema de escrita. Desse modo, a alfabetização não pode, nessa

perspectiva, ser considerada apenas como processos de memorização. As autoras defenderam, assim, uma perspectiva de alfabetização que concebe o aluno como o centro do processo. Soares (2004, p. 10), ao tratar sobre tal mudança de paradigma, afirmou que a emergência do construtivismo:

Alterou profundamente a concepção do processo de construção da representação da língua escrita, pela criança, que deixa de ser considerada como dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita (...) e passa a sujeito ativo, capaz de progressivamente (re)construir esse sistema de representação, interagindo com seus usos e práticas sociais, isto é, interagindo com material “para ler” não com material artificialmente produzido “para aprender a ler”.

Os discursos contra os métodos sintéticos também emergiram no campo dos autores que abordavam o fenômeno do letramento, como, por exemplo, Goulart (2014; 2015) e Gontijo (2017). Segundo Soares (2004), o termo letramento surgiu na mesma época, final dos anos 70 e início dos anos 80, em contextos diferentes. Tal termo emergiu da necessidade de referenciar práticas de leitura e de escrita que iam além da alfabetização formal, ou seja, de apropriações para além da aquisição da tecnologia da escrita.

As concepções que emergiram da noção de letramento fizeram com que muitos professores abolissem as cartilhas de alfabetização e trouxessem para dentro da sala de aula textos de vários gêneros que circulam na sociedade, tais como os contos literários e outros gêneros que circulam em situações diversas, como as notícias, cartas, relatos, etc. Essa mudança se deu graças a uma nova perspectiva de língua escrita, em que a língua passa a ser vista como interação.

A partir dessas mudanças de concepção, houve uma diversificação dos textos dentro da sala de aula. O professor passou a utilizar menos os gêneros escolares, incrementando o uso de gêneros que circulam na sociedade, tendo como base a ideia de que,

O importante, então, é que o aprendiz da língua se defronte com esses diferentes textos e possa produzi-los, pois através do uso de textos e de uma prática de ensino que se aproxime dos seus usos reais, o aluno seria capaz de chegar ao domínio da produção e uso efetivo de tais textos. (SANTOS, 2007, p. 19)

Segundo Soares (2004), enquanto em outros países o objeto de discussão acerca do letramento era quanto ao nível de conhecimento que as pessoas escolarizadas usavam para participar de ocasiões sociais de leitura e escrita, no Brasil a preocupação era centrada no início da escolarização, o que fez com que os dois termos se mesclassem e se confundissem. Para Soares (2004), o foco do debate no Brasil terminou ocasionando um fenômeno que a autora denominou *Desinvenção da alfabetização* (SOARES, 2004), que consistiu no fenômeno de defesa do ensino de leitura e escrita e ampliação do letramento, anulando a dimensão do ensino do Sistema de Escrita Alfabético de modo mais sistemático. Morais (2012) atribui a tal processo o ressurgimento dos “velhos métodos”, combatido por vários autores. Para esse pesquisador, o discurso contra o ensino da base alfabética de modo mais sistemático e a ausência de uma proposta problematizadora da apropriação do sistema de escrita fez com que os professores e redes de

ensino buscassem alternativas e as perspectivas sintéticas retornassem ao cenário nacional com maior ênfase.

No contexto desse debate, em contraposição à posição de que a imersão em práticas de letramento é suficiente para garantir o ingresso das crianças ao mundo da escrita e em contraposição também às abordagens sintéticas, surgiu um novo movimento no país, autodenominado Alfabetização na perspectiva do letramento. Pesquisadores brasileiros como Soares (2003, 2004), Leal e Albuquerque (2004), Frade (2005), Santos, Albuquerque e Mendonça (2005), Brandão e Rosa (2005, 2011), Silva (2007, 2008), Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), Cruz (2008), Maciel e Lúcio (2008), Maciel, Baptista e Monteiro (2009), Leal, Albuquerque e Morais (2010), Morais (2012), Piccoli e Camini (2012), Souza e Cardoso (2012) vem assumindo uma posição de que a alfabetização contempla diferentes dimensões do trabalho pedagógico, incluindo a apropriação do sistema de escrita alfabética e a inserção dos aprendizes, muito precocemente, em práticas de leitura e escrita miméticas às que ocorrem em espaços não escolares.

As concepções de alfabetização aqui esboçadas sintetizam grandes debates sobre o ensino da língua no início do Ensino Fundamental e vêm permeando políticas públicas ao longo da história da educação. Conforme ficou evidente na exposição feita, no Brasil, no início deste Século, em documentos curriculares e discursos de pesquisadores na área foram hegemônicos os combates aos métodos sintéticos e analíticos. No entanto, as abordagens sintéticas, muito criticadas a partir da década de 1980, voltaram a configurar de modo mais direto no contexto escolar brasileiro a partir de 2015, sobretudo a partir da divulgação do documento Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019), do Ministério da Educação.

Tais autores, assim como outros que defendem uma alfabetização focada na dimensão do letramento assumem posições contrárias, portanto, ao documento Política Nacional de Alfabetização já citado (BRASIL, 2019), que defende a adoção no país do método fônico. Uma publicação em Edição Especial da Revista Brasileira de Alfabetização (REVISTA BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO, 2019) expõe variados artigos em oposição a tal política.

Assim, abandonando a visão empirista/associacionista, que considera o alfabeto como um código e o aluno como *tabula rasa*, os autores citados, como Morais (2012), defendem que o sistema de escrita alfabética é um sistema notacional, por meio do qual as letras representam a unidade sonora (fonema). Nesse contexto, os sujeitos que estão se alfabetizando, sejam eles adultos ou crianças, possuem conhecimentos sobre a escrita e agem para descobrir o que as letras representam, e como essas letras representam o som. Para tais autores, essa dimensão do ensino é necessária, mas não é suficiente para tornar o sujeito alfabetizado, sendo preciso também garantir condições para que saibam lidar com os textos em diferentes situações sociais.

Em pesquisa sobre os currículos brasileiros, Leal, Brandão, Almeida e Vieira (2014) mapearam as tendências sobre alfabetização presentes em documentos oficiais de 26 secretarias de educação de redes

estaduais e de capitais brasileiras. As autoras concluíram que havia subjacentes às orientações curriculares três grandes tendências: (1) alfabetização como aquisição de um código, com maior influência de perspectivas sintéticas, presente de modo mais marcante em um documento (3,8% das propostas curriculares); (2) alfabetização por imersão em práticas de letramento, com pressupostos mais centrados na ideia de que ao serem inseridas em situações de leitura e escrita de textos as crianças aprendem o sistema de escrita, presente em oito documentos (30,8%); (3) alfabetização na perspectiva do letramento, com a defesa da ideia de que no processo pedagógico é necessário conduzir situações didáticas centradas na compreensão do funcionamento do sistema de escrita de modo simultâneo e articulado às ações de inserção das crianças em práticas de leitura e escrita de textos, presente em 65,4% dos documentos. Mais uma vez, como pode ser observado, mostramos evidências de que a tendência defendida na Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019) não era hegemônica no país.

Considerando tal discussão, neste estudo, buscamos investigar se essas duas dimensões do ensino estão presentes em práticas docentes, buscando evidenciar a potencialidade de tal abordagem no processo de alfabetização (apropriação do sistema de escrita e inserção em práticas de leitura e escrita de textos) e os modos como aparecem, buscando aproximações e afastamentos em relação às orientações presentes nos documentos curriculares, que sinalizam algumas tendências do cenário educacional brasileiro neste início de Século. Buscamos também mostrar pistas para refletir sobre a integração entre o trabalho com Língua Portuguesa e com outros componentes curriculares.

### 3 METODOLOGIA

Os dados discutidos neste artigo foram oriundos de uma pesquisa<sup>1</sup> desenvolvida por um grupo de professores da UFPE, alunos da graduação e pós-graduação, destinada à investigação sobre os impactos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que é um Programa de formação de professores alfabetizadores do Governo Federal. O projeto de pesquisa abrange análise de aulas de 16 orientadores de estudo e 16 professores de quatro municípios (Recife, Camaragibe, Jaboatão dos Guararapes e Lagoa dos Gatos). Neste artigo, apresentamos algumas reflexões sobre uma dessas professoras.

Foram observadas e filmadas 10 aulas, em turno completo (4 horas por dia), no período de maio a dezembro de 2013. As observações foram realizadas em datas combinadas com a docente e as aulas foram filmadas. A partir das anotações feitas em um caderno de campo, contendo a descrição de cada atividade vivenciada com os horários de início e final das vivências, e das cenas filmadas foram elaborados relatórios de aula. Desse modo, foi possível categorizar todas as atividades desenvolvidas, com o tempo

---

<sup>1</sup> Projeto de Pesquisa: Impactos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, coordenado por Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa, Telma Ferraz Leal e Ester Calland de Sousa Rosa, financiado pelo CNPq.

gasto em cada uma delas. Tais atividades foram, inicialmente, categorizadas quanto aos eixos de ensino priorizados: leitura de textos; produção de textos; análise linguística, com foco específico no ensino do Sistema de Escrita Alfabética. Quando a atividade envolvia dois desses eixos, era compatibilizada nos dois eixos.

Neste artigo serão expostas reflexões de dados quantitativos das 10 aulas observadas, considerando tanto os momentos em que o foco central era no ensino da Língua Portuguesa quanto os momentos em que conteúdos de outros componentes curriculares eram contemplados. Cabe ressaltar que a docente observada não dividia o tempo de aula por disciplina, de modo que a análise global foi mais adequada às análises. No tópico de apresentação e discussão dos dados serão inicialmente considerados aspectos quantitativos relativos às dez aulas observadas e posteriormente serão aprofundadas reflexões com base em dados qualitativos de duas aulas, representativas do total de aulas observadas. Foram também realizadas avaliações diagnósticas das crianças, no meio do ano, cujos resultados foram expostos nas conclusões para evidenciar a potencialidade do trabalho desenvolvido pela docente analisada.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como anunciado anteriormente, buscamos, neste artigo, refletir sobre quais dimensões da alfabetização eram priorizados e os modos como eram abordadas por uma professora do 1º ano do Ensino Fundamental de uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Jaboatão dos Guararapes, buscando investigar a potencialidade de abordagens metodológicas que contemplem diferentes dimensões da alfabetização.

Por meio das observações foi possível verificar que a professora dedicava maior tempo pedagógico para o ensino do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), tanto por meio de atividades focadas na reflexão sobre palavras (8 horas e 35 minutos, nas dez aulas), quanto em atividades de leitura livre ou em voz alta pelas crianças (1h15min) e em atividades de escrita de textos individuais (2h49min). Ao todo, as crianças vivenciaram 12 horas e 39 minutos de atividades que objetivavam a aprendizagem do funcionamento do SEA.

Além de proporcionar às crianças situações em que as mesmas pudessem aprender o SEA, a professora também promovia situações em que os estudantes se deparavam com reflexões relativas aos conteúdos dos textos (compreensão de textos), totalizando 4 horas e 48 minutos, ou com situações em que produziam textos, tanto coletivamente, quanto individualmente, totalizando 3 horas e 26 minutos. Em relação a tais atividades, um destaque a ser feito é a natureza interdisciplinar de algumas dessas atividades de leitura e produção de textos. As crianças, ao mesmo tempo em que estavam engajadas em situações em que podiam desenvolver habilidades de leitura e produção de textos, estavam envolvidas em reflexões sobre conteúdos diversos tratados nestes textos.

Os dados, portanto, evidenciam que havia uma priorização do ensino do SEA, mas também havia um trabalho voltado para o desenvolvimento das capacidades de leitura e produção de textos. O levantamento dos recursos didáticos utilizados pela professora evidencia tal tipo de conclusão. No Quadro a seguir, estão listados na coluna I os materiais didáticos utilizados e nas colunas seguintes estão marcadas com X as aulas em que tais materiais foram utilizados:

Quadro I – Recursos didáticos utilizados pela professora.

Materiais utilizados	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 6	Aula 7	Aula 8	Aula 9	Aula 10	Total de materiais
Ficha de atividade com texto ou texto avulso		X		X	X	X	X	X	X	X	8
Calendário	X		X		X		X	X	X	X	7
Quadro branco (atividades de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética ou produção de textos)		X	X	X	X	X					5
Ficha de atividades com reflexão sobre palavras	X	X	X	X		X					5
Jogos				X	X			X	X	X	5
Livro didático		X			X		X	X			4
Caderno (prioritariamente com atividades de reflexão sobre palavras ou produção de textos)	X	X		X				X			4
Livros variados (obras complementares ou livros de literatura)	X			X	X			X			4
Ficha de avaliação									X	X	2
Cartaz	X			X							2
Material dourado			X								1
CD				X							1
Total	5	5	4	8	6	3	3	6	4	4	48

Fonte: dados da pesquisa (2013).

O Quadro I mostra que a professora variava os recursos didáticos utilizados em suas aulas, havendo, em todas as aulas algum recurso portador de textos, como as fichas com textos (8 aulas), calendário (7 aulas), livros variados (4 aulas), livros didáticos (4 aulas). Por outro lado, também apareceram em todas as aulas recursos didáticos que favoreciam mais as atividades de reflexão sobre palavras e unidades linguísticas menores, com foco na reflexão sobre o funcionamento do sistema notacional, tais

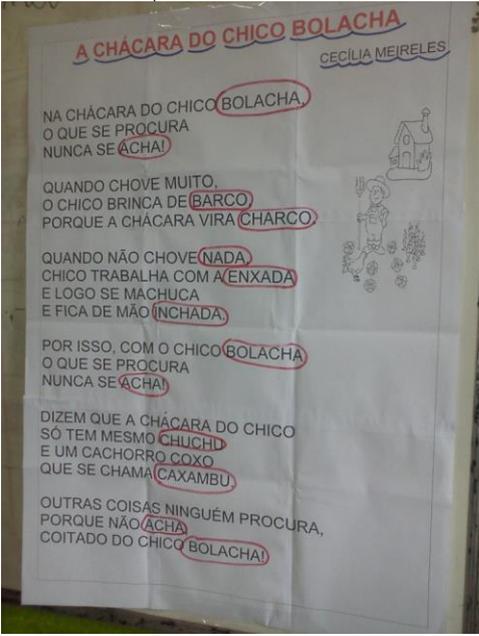
como: o quadro branco, as fichas de atividades com reflexão sobre palavras, os jogos e os cadernos das crianças.

No caso dos recursos que portavam textos, houve diversificação dos textos e ênfase na exploração dos conteúdos textuais e em estratégias para desenvolvimento de estratégias cognitivas de leitura e de escrita, tal como será ilustrado por meio da análise qualitativa de duas aulas.

No caso dos recursos que enfatizavam mais o ensino do funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética, foram mais frequentes atividades de comparação de palavras, composição e decomposição, tal como será exemplificado na análise de duas aulas.

A diversificação de recursos didáticos com as ênfases acima descritas, evidenciam que a professora contemplava, em sua prática, diferentes dimensões da alfabetização. Como foi dito, tal conclusão pode ser entendida por meio das análises a seguir de uma das aulas realizada pela professora.

Quadro 2 – Síntese da aula 4 ministrada pela professora.

Atividade	Aula 4		
	Atividade realizada	Tempo gasto	Descrição
1	Leitura da letra de uma música, escuta da música em um CD, para que as crianças cantassem.	30 minutos	No primeiro momento da aula a professora utilizou um livro: Canteiro: músicas para brincar (distribuído pelo MEC no Programa Pacto Nacional pela Alfabetização). A professora mostrou o livro, leu o texto e colocou a música para que todos cantassem. A música escolhida falava sobre a chuva. Após apresentar o livro, a professora informou o nome da autora aos alunos.
2	Leitura de um poema em um cartaz, com atividade posterior de identificação de rimas, atividade de contagem de letras em palavras.	1h15min.	<p>A professora fixou no quadro um cartaz que trazia um poema: A chácara do Chico Bolacha. O poema foi lido de forma coletiva pelos alunos.</p>  <p>A professora explorou com os alunos o nome da autora, assim como o título do poema. Depois, houve uma leitura coletiva com a participação de todos os alunos. Em seguida, a professora convidou os alunos a procurarem as rimas de cada verso. À medida que as crianças faziam o reconhecimento oral das palavras que rimavam, ela ia</p>

			<p>circulando no texto, de modo que as crianças podiam fazer a relação entre as palavras ditas oralmente e a escrita delas.</p> <p>A professora também sublinhou o nome da autora e o título.</p> <p>Após a leitura do poema, a professora distribuiu uma atividade impressa para cada aluno:</p> <p>Na atividade era solicitado que os alunos relesem o poema que estava no quadro (transcrito na atividade) e identificassem palavras com 4 letras, 5 letras, 6 letras e 7 letras. Já havia na atividade um lugar delimitado onde as crianças teriam que escrever as palavras de acordo com o número de letras.</p>
3	Ficha de atividade de identificação de estações do ano e leitura de palavras.	40 minutos	<p>A professora distribuiu uma folha pequena (metade de 1 folha de papel A4), que continha a imagem das quatro estações. Abaixo de cada imagem havia um retângulo branco onde os alunos deveriam colar o nome de cada estação.</p> <p>As crianças receberam quatro fichas com as palavras impressas, para tentarem identificar as palavras (ler) e colar no local apropriado.</p> <p>A professora e a auxiliar de sala ajudavam os alunos, orientando-os quanto à escolha da palavra. Muitas vezes eles identificavam qual era a estação mostrada na imagem, mas tinham dificuldades de encontrar a ficha com a palavra adequada.</p> <p>A professora e a auxiliar de sala estimulavam os alunos a comparar as palavras, para encontrar a que estavam procurando.</p>
4	Bingo de sons iniciais.	50 minutos	<p>A professora pediu para que os alunos formassem duplas e distribuiu cartelas de um jogo de bingo. O jogo consistia em procurar e marcar na cartela palavras que começavam com a mesma sílaba das palavras ditadas pela professora.</p> <p>Enquanto a professora falava, as crianças, em duplas, procuravam as palavras atentamente. O jogo durou até a hora final da aula.</p>

Fonte: dados da pesquisa (2013).

A descrição da aula 4 evidencia que a professora buscava articular diferentes eixos de ensino da Língua Portuguesa. Um dado a ser salientado é que, de fato, sua prioridade era no ensino da base alfabética, pois em todas as atividades ela buscava, em algum momento, conduzir reflexões sobre o funcionamento do sistema notacional.

Na atividade 1, as crianças liam para Cantar. O foco central era na leitura do texto para acompanhar uma música, lendo a letra impressa. Foi um momento em que as crianças se deleitaram com o texto escrito. O livro escolhido é parte do acervo do PNLD – Obras Complementares, que tem como objetivo inserir as crianças em situações de aprendizagem da linguagem musical. Desse modo, há articulação entre o ensino de leitura e de música. No entanto, é importante destacar que para que, de fato, houvesse uma abordagem mais interdisciplinar seria necessário um aprofundamento das aprendizagens relativas ao conteúdo do componente Arte. Isso não foi observado na aula, mas não é possível afirmar que, de fato, tal desdobramento não ocorreu, pois não houve observação da aula posterior à situação descrita. No entanto, pode-se salientar que ler com o propósito citado – acompanhar uma música / cantar – é uma atividade que tem referência em práticas de leitura em contextos não escolares, ampliando o letramento

das crianças na esfera artística. Também colabora para a aprendizagem do sistema notacional, dado que, ao tentar acompanhar a cantoria, a criança é desafiada a estabelecer relações grafofônicas.

Nas demais atividades, a docente sempre dedicava algum tempo para a reflexão sobre palavras. Na atividade 2, por exemplo, ela levou um poema para ser lido, contribuindo para a ampliação do acervo de textos literários das crianças, favorecendo, portanto, o letramento literário dos estudantes. Ela realizou a leitura com as crianças e sugeriu que elas identificassem as palavras que rimavam. À medida em que as crianças reconheciam oralmente os pares de palavras, ela ia sublinhando para que verificassem que havia semelhanças na escrita. Assim, as crianças podiam refletir sobre as palavras, comparando-as, para encontrar partes sonoras e gráficas semelhantes (rimas). A docente também promoveu um momento de contagem de letras em palavras, o que pode favorecer o reconhecimento pelas crianças de que palavras maiores contêm mais letras. O tema do texto remetia à vida no campo, mas não havia um apelo a reflexões mais aprofundadas sobre tal tema. De fato, o texto tinha um cunho mais literário, de jogo de palavras. As crianças tiveram acesso a tal texto com essa intencionalidade. Portanto, os eixos de leitura – formação de leitores da esfera literária – e apropriação do Sistema de Escrita Alfabética foram prioritários neste momento da aula.

Na atividade 3, o conteúdo do texto era “estações do ano”. A docente propôs que as crianças lessem as fichas com os nomes das estações e colassem nos espaços em branco. As crianças compararam as quatro fichas e buscaram pistas para identificar cada uma delas. Muitos conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabética foram mobilizados nesta atividade. Mais uma vez, um outro componente curricular atravessou o trabalho da professora: estações do ano. Neste caso, as crianças tinham que refletir sobre paisagens, associando-as ao tema estações. Um problema da atividade era a inadequação conceitual, pois a professora partia da ideia de que as estações do ano se manifestavam da mesma forma em diferentes partes do mundo. Desse modo, embora a atividade de fato buscasse uma interdisciplinaridade entre Língua Portuguesa e Geografia, havia dificuldades relacionadas ao domínio de conteúdo pela professora.

Na última atividade, de realização de um jogo, a professora buscou fazer as crianças compararem palavras quanto às semelhanças sonoras, sendo essa uma atividade com foco principal na apropriação da base alfabética.

Na aula 5, o foco no eixo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética também ficou evidente na análise das atividades realizadas, no entanto, outros eixos do ensino foram tratados de modo mais enfático, como se pode verificar no quadro a seguir.

Quadro 3 – Síntese da aula 5 ministrada pela professora.

Atividade	Aula 5		
	Atividade realizada	Tempo gasto	Descrição
1	Marcação da data em calendário	5 minutos	A professora perguntou a data aos alunos e marcou no calendário, após a indicação por eles do local que deveria marcar.
2	Leitura de receitas culinárias levadas pelos alunos	10 minutos	A professora perguntou se os alunos tinham levado a receita culinária, que tinha sido solicitada em aula anterior. Explorou os títulos das receitas e depois perguntou qual era o ingrediente principal de cada receita.
3	Leitura do livro O Mestre Cuca	10 minutos	A professora fez algumas perguntas de antecipação dos sentidos do livro O Mestre Cuca. Depois, leu o livro para as crianças.
4	Atividade do livro didático de Língua Portuguesa	53 minutos	A professora realizou a leitura de um texto no livro didático, a partir da qual fez uma discussão a partir das questões de compreensão propostas no livro. As crianças discutiram cada pergunta e depois escreviam as respostas no livro. Na sequência, realizaram a atividade de produção de textos proposta no livro: escrita de uma receita culinária. Durante a escrita, a professora explorava com os alunos a escrita das palavras.
5	Atividade de casa	10 minutos	A professora passou a tarefa de casa, no quadro.
6	Atividade de matemática do livro didático	35 minutos	As crianças realizaram uma atividade de Matemática no Livro Didático de Matemática.
7	Brincadeira de força	40 minutos	No final da aula, as crianças participaram de uma brincadeira de força. A professora escolhia a palavra e chamava os alunos para adivinhar as letras. Em seguida, as crianças tentavam adivinhar a palavra com base nas letras já descobertas.

Fonte: dados da pesquisa (2013).

As atividades 1 a 4 tinham, de modo mais explícito, o foco no trabalho de compreensão de textos e reflexões sobre gêneros textuais. Na primeira, a ênfase era na leitura de calendário. A intencionalidade da professora para uma abordagem interdisciplinar é clara. O conteúdo calendário é próprio de diferentes componentes curriculares, como Matemática, por remeter à utilização da linguagem matemática para apreensão de sentidos textuais, e História, por remeter à discussão sobre tempo. Do ponto de vista do ensino da Língua Portuguesa, a familiarização com o gênero calendário, focando a principal finalidade dele, é favorecida, pois era uma atividade que acontecia recorrentemente na prática da professora.

As atividades 2, 3 e 4 eram sequenciais e destinavam-se, sobretudo, à apropriação do gênero receita culinária, com uma busca de apreensão de sentido geral da receita, por meio da exploração do título e da relação entre o título e o ingrediente principal do alimento. O livro O Mestre Cuca também foi explorado com foco central na compreensão de textos, assim como o texto do livro didático, relativo à atividade 4. No caso dessa última atividade, a produção de textos também foi contemplada na aula. Vê-se, pois, que a leitura e produção de textos foram centrais na aula, embora a apropriação do sistema de escrita não tenha sido esquecida, pois na atividade 4, a docente, ao produzir coletivamente o texto, chamava a atenção das crianças para a escrita das palavras. Aspectos relativos às medidas, presentes nas receitas culinárias caracterizam a interdisciplinaridade da abordagem da professora. No entanto, mais uma vez,

faltou desdobramentos para outras atividades para que a interdisciplinaridade fosse tratada de modo mais aprofundado.

Na última atividade, assim como na quarta aula observada, o foco central foi a apropriação do sistema notacional.

Como dito anteriormente, foram observadas 10 aulas, que tinham semelhanças com as duas que foram aqui expostas de modo mais detalhado. Em todas elas havia atividades envolvendo leitura e/ou produção de textos e atividades envolvendo reflexões sobre o funcionamento do sistema notacional. Os recursos mais frequentes foram as fichas de atividades (10 aulas). As fichas continham atividades com textos em 5 dias, atividades com reflexões sobre palavras em 2 e atividades com textos e palavras em 3 dias. O trabalho com calendário era uma atividade permanente, tendo ocorrido em 7 aulas. Os jogos ocorreram em 5 dias, com foco no ensino do sistema notacional e os livros de literatura, com foco em formação de leitores em 4 dias. Vê-se, portanto, que nas dez aulas alguns tipos de atividades descritos nos dois exemplos eram recorrentes.

Em suma, os dados quantitativos anteriormente expostos e as análises das duas aulas descritas podem ilustrar os modos como a professora buscava organizar sua prática, contemplando, algumas vezes de modo articulado e outras vezes sem tal articulação, o ensino do funcionamento do sistema de escrita alfabética ao de leitura e produção de textos. Esse resultado ilustra um modo como a terceira tendência identificada na pesquisa realizada por Leal, Brandão, Almeida e Vieira (2014) – alfabetização na perspectiva do letramento - pode ser concretizada no cotidiano de professoras alfabetizadoras.

A partir de tal análise buscamos problematizar que, diferentemente do que muitas vezes aparece no discurso de educadores e pesquisadores da área, o fato de os professores focarem em seu cotidiano atividades de reflexão sobre unidades menores que os textos, no caso as palavras, promovendo atividades de comparação de palavras, decomposição de palavras em sílabas ou letras, não implica necessariamente na adoção de uma perspectiva de alfabetização em uma abordagem sintética, tradicional de ensino. Decorre, na verdade, de uma intencionalidade pedagógica resultante da avaliação que os docentes fazem acerca das necessidades das crianças e dos seus conhecimentos agregados acerca do que é alfabetizar.

## 5 CONCLUSÕES

Como exposto no início deste artigo, buscamos analisar 10 aulas de uma professora alfabetizadora, objetivando apreender quais dimensões do ensino eram priorizadas e os modos como eram abordadas, com a finalidade de refletir sobre a potencialidade de uma abordagem metodológica focada na alfabetização na perspectiva do letramento, que considera diferentes dimensões do ensino da Língua Portuguesa nesta etapa de escolarização.

No caso analisado, a professora concebia que o trabalho com leitura e produção de textos era necessário desde o início da alfabetização, mas também concebia que as reflexões sobre o funcionamento do sistema de escrita seriam necessárias para garantir que as crianças adquirissem a autonomia na escrita e na leitura, com maior tempo pedagógico dedicado a este eixo de ensino (12 horas e 39 minutos). Em relação a leitura e produção de textos, foram computadas 8 horas e 14 minutos, envolvendo situações variadas com vivência, em algumas aulas, de abordagens interdisciplinares. Em relação ao tempo dedicado ao ensino do sistema notacional, foi observado que várias atividades envolviam textos (4 horas e 4 minutos), de modo que foi evidenciado um esforço da professora de articular essas dimensões do ensino.

As análises dos recursos didáticos utilizados nas dez aulas também indicaram um esforço da docente de contemplar diferentes unidades linguísticas, sobretudo palavras e textos diversificados, nas aulas, corroborando com princípios da abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento.

As análises qualitativas de duas das dez aulas observadas também colocaram em relevo os esforços da docente de conduzir o processo pedagógico de modo a garantir que diferentes objetivos de aprendizagem fossem atendidos. A docente realizou reflexões pertinentes sobre o funcionamento do sistema notacional e favoreceu apropriação de aspectos importantes do desenvolvimento de leitura e produção de textos.

Desse modo, os dados evidenciaram que não é necessário adotar as abordagens metodológicas sintéticas descritas anteriormente para que as crianças se apropriem do Sistema Alfabético de Escrita, diferentemente do que é afirmado no documento que propõe a Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019). Ao contrário, foram vivenciadas atividades problematizadoras, reflexivas e diversificadas no cotidiano da sala de aula investigada.

Essa professora, como muitas outras, cria situações didáticas variadas para dar conta das diferentes dimensões da alfabetização. Não nos parece adequado simplesmente rotular tais opções como tradicionais ou quaisquer que sejam as denominações dadas nem também desqualificar o trabalho por ela não assumir um ensino sequencial, rígido, tal como proposto por métodos sintéticos. No caso em questão, a professora estava engajada na alfabetização das crianças.

Os resultados das avaliações de seus alunos, realizadas, como informado anteriormente, no âmbito da pesquisa, revelaram que as crianças apresentaram, no mês de agosto, um bom nível de conhecimento sobre o sistema de escrita, pois 7 crianças (46,7%) já tinham compreendido os princípios fundamentais do sistema de escrita (3 crianças já estavam no nível alfabético, 4 no nível silábico alfabético) e 4 estavam na hipótese silábica (26,7%). Apenas 4 crianças (26,7%) ainda não tinham entendido que ao registro gráfico (letras) correspondiam as unidades sonoras. Considerando que as crianças estavam no primeiro ano do Ciclo de Alfabetização, tal resultado pode evidenciar um efeito do trabalho pedagógico realizado.

Quanto à avaliação de leitura de textos, os resultados mostraram que sete crianças (46,7%) conseguiram responder a, pelo menos, duas questões de compreensão de textos, dentre as quatro propostas. Essas crianças foram as que demonstraram compreender o SEA. Tal dado revela que as crianças não estavam apenas decodificando textos, ou seja, elas estavam em um processo de alfabetização em que aprendiam o funcionamento do SEA de modo simultâneo ao desenvolvimento das estratégias de leitura. Tal resultado mostra que provavelmente o trabalho da docente estava voltado para uma alfabetização na perspectiva do letramento.

Também foi identificado um esforço da professora de articular o ensino da língua ao trabalho a conteúdos mais relacionados a outros componentes curriculares. Tais tentativas revelam um esforço de ampliar os conhecimentos dos estudantes de forma não fragmentada. No entanto, foram encontradas algumas dificuldades nesta condução, como a falta de aprofundamento, pois não havia desdobramentos das atividades para outras atividades que também focassem nos conceitos em tela, e falta de domínio de conteúdo, como o que ocorreu no trabalho sobre estações do ano. Ainda assim, é possível afirmar que a professora tinha uma concepção de alfabetização ampliada, que contemplava diferentes eixos de ensino da língua, como apropriação do sistema de escrita alfabética, leitura e produção de textos, e diferentes componentes curriculares, como Língua Portuguesa, Arte, Matemática, História, Geografia.

Por fim, ressaltamos que tal trabalho é resultado de um esforço efetivo da docente de criar condições favoráveis de aprendizagem para as crianças. Desse modo, precisa ser reconhecido no campo educacional como um trabalho de construção de saberes que articulam os conhecimentos oriundos de sua prática diária aos conhecimentos apropriados nos diferentes espaços de formação dos quais ela participou. Assim como Chartier, reconhecemos que

uma transformação bem-sucedida paga o preço de numerosas tentativas, abortadas, fracassadas ou abandonadas. Antes mesmo de toda inovação designada como tal, o ordinário da classe implica os tateamentos incessantes, as adaptações locais, as modificações provisórias sem as quais não se faz a classe. (CHARTIER, 2000, p. 164).

Enfim, tal trabalho reveste-se e caracteriza-se como uma ilustração de um possível modo de conduzir a ação didática rumo a uma alfabetização na perspectiva do letramento.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eliana B. C.; MORAIS, Artur G.; FERREIRA, Andrea T. B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 38, mai/ago, 2008.
- BRANDÃO, Ana Carolina P.; ROSA, Ester C. S. (org.). **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRANDÃO, Ana Carolina P.; ROSA, Ester C. S. (org.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização**/Secretaria de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

CAPOVILLA, Alessandra G. S.; CAPOVILLA, Fernando C. **Alfabetização**: método fônico. 4. ed. São Paulo: Memnon, 2007.

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

CRUZ, Magna do C. S. **Alfabetizar letrando**: Alguns desafios do 1º ciclo no Ensino Fundamental. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

DOTTRENS, R.; MARGAIRAZ, E. **L'appressintage de la lecture par la méthode globale**. Neuchâtel, 1951.

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

FRADE, Isabel C. A. da S. Formas de Organização do trabalho de Alfabetização e Letramento. In: BRASIL. Ministério da Educação. Alfabetização e Letramento na infância. **Boletim 09**/ Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/ SEB, 2005.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização**: a criança e a linguagem escrita. Campinas – SP: Autores Associados, 2017, 176 p.

GOULART, Cecília M. A. Programa Salto para o Futuro. TV Escola, 2004. Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/tve/serie/salto/entrevista/cecilia-goulart>. Acesso em: 22 set. 2015.

GOULART, Cecília M. A. A avaliação da alfabetização em pesquisas, práticas e políticas públicas: debatendo posições teórico-metodológicas. In: MORTATTI, Maria do R. L.; FRADE, Isabel C. A. da S. (org.). **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos e queremos? Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014. pp. 327-34

LEAL, Telma F.; BRANDAO, Ana Carolina P.; ALMEIDA, Fabiana B. S.; VIEIRA, Érika S. Currículo e alfabetização: implicações para a formação de professores. In: MORTATTI, Maria do R. L.; FRADE, Isabel C. A. S. **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos e queremos? 1. ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2014, v.1, p. 235-260.

LEAL, Telma F.; ALBUQUERQUE, Eliana B. C. (orgs.). **Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEAL, Telma F.; ALBUQUERQUE, Eliana B. C; MORAIS, Artur G. (orgs.). **Alfabetizar letrando na EJA**: fundamentos teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MACIEL, Francisca I. P.; BAPTISTA, Mônica C.; MONTEIRO, Sara M. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos**. Belo Horizonte: UFMG / CEALE, 2009.

MACIEL, Francisca I. P.; LÚCIO, Iara S. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, Maria L.; MACIEL, Francisca; MARTINS, Raquel (org.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008.

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

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. Alfabetização no Brasil. *REVISTA USP*, São Paulo, n. 100, p. 21-32. DEZEMBRO/JANEIRO/FEVEREIRO 2014.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patricia. **Práticas pedagógicas em alfabetização**: espaço, tempo e corporeidade. Porto Alegre: Edelbra, 2012.

REVISTA BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO [Recurso eletrônico] / Associação Brasileira de Alfabetização, v. 1, n. 10 (jul./dez. 2019). Belo Horizonte: ABAIf., 2019. Edição Especial.

SANTOS, Carmi F.; ALBUQUERQUE, Eliana B. C.; MENDONÇA, Márcia. Alfabetizar letrando. In: SANTOS, Carmi. F., MENDONÇA, Márcia. (org.). **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SANTOS, Carmi. F. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros. In: SANTOS, Carmi F.; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, M. C. B. (org.). **Diversidade textual**: os generos na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p 11-26

SILVA, Ceris S. R. O planejamento das práticas escolares de alfabetização e letramento. In: CASTANHEIRA, Maria L.; MACIEL, Francisca; MARTINS, Raquel (org.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008.

SILVA, Ceris S. R. O processo de alfabetização no contexto do ensino fundamental de nove anos. In: RANGEL, Egon de O.; ROJO, Roxane H. R. (org.). **Língua Portuguesa**: ensino fundamental (Coleção Explorando o Ensino). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

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

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr, n. 25, 2004.

SOUZA, Ivânia P. M.; CARDOSO, Cancionila J. Práticas de alfabetização e letramento: o fazer pedagógico de uma alfabetizadora bem sucedida. *Anais da 35ª Reunião Anual da ANPED*; GT 10: Alfabetização, leitura e escrita. Caxambu: ANPED, 2012.

## COMO CITAR ESSE ARTIGO

### **Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT)**

LEAL, Telma Ferraz et al. Prática docente: as diferentes dimensões do processo de alfabetização. *Debates em Educação*, Maceió, n. 12, p. 40-56, set. 2020. ISSN 2175-6600. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9757>. Acesso em: dd mmm. aaaa.

### **American Psychological Association (APA)**

Leal, T., Silva, K., Costa, P., & Pimentel, R. (2020). Prática docente: as diferentes dimensões do processo de alfabetização. *Debates em Educação*, 12(Esp), 40-56. doi: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp40-56>