

Artigo

Ensino da escrita na alfabetização: como promover as aprendizagens das crianças?

La enseñanza de la escritura en la alfabetización: ¿Cómo producir el aprendizaje de los niños?

Teaching Writing in Literacy: How to promote children's learning?

Enseignement de l'écriture dans l'alphabétisation: comment promouvoir les apprentissages des enfants?

Magna do Carmo Silva

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Recebido em: 06/04/2020

Aceito em: 24/06/2020

Resumo

Analizamos a relação entre as práticas de alfabetização de uma professora que acompanhou seus alunos do 1º ao 2º ano do ensino fundamental e o desenvolvimento da aprendizagem dessas crianças quanto à escrita. Procedimentos usados: aplicação de atividades de escrita de palavras e de texto ao final do 1º e do 2º ano, entrevista e observações de aula. A análise dos dados indicou que a clareza quanto aos objetivos do ensino, a prática da professora e o trabalho com a heterogeneidade possibilitaram aos alunos do 1º ano concluírem o 2º ano produzindo textos coerentes e legíveis.

Palavras-Chave: Alfabetização. Letramento. Aprendizagem. Heterogeneidade. Metas.

Resumen

Realizamos el análisis de la relación entre los métodos de alfabetización utilizados por una maestra de Primero y Segundo cursos de la Educación Primaria, y la evolución del aprendizaje de la escritura en los niños. Fueron utilizados como instrumentos de la investigación: aplicación de pruebas escritas de palabras, además de la redacción de un texto a final del primero y del segundo curso, cuestionario y observación del aula. El resultado del análisis ha demostrado que la clareza de sus objetivos de enseñanza y su

metodología de atención a la diversidad, han llevado a sus alumnos de primer curso a producir textos coherentes y legibles en la evaluación final del segundo curso.

Palabras clave: Alfabetismo. Aprendizaje. Heterogeneidade. Objetivos.

Abstract

We analyzed the relationship between the literacy practices of a teacher, who accompanied her students from the 1st to the 2nd year of elementary school, and the evolution in children's learning in terms of writing. As procedures we used: application of writing and text production activities to students at the end of the 1st and 2nd year, interview and the class observations. The analysis of the results showed that the clarity regarding the teaching objectives, the teacher's practice and attention to heterogeneity would have enabled her 1st year students to complete the 2nd year by producing coherent and readable texts.

Keywords: Literacy. Learning. Heterogeneity. Goals.

Résumé

Nous avons analysé la relation entre les pratiques d'alphabétisation d'une enseignante qui a suivi ses élèves du CP au CE1 de l'école primaire et l'évolution de l'apprentissage de ces enfants-là quant à l'écriture. Comme procédures nous avons utilisé: l'application d'activités d'écriture de mots et de production de texte aux élèves à la fin du CP et du CE1, l'entretien et les observations de classe. L'analyse des résultats a montré que la clarté quant aux objectifs pédagogiques, la pratique de l'enseignante et l'attention portée à l'hétérogénéité auraient permis à ses élèves de CP de terminer le CE1 en produisant des textes cohérents et lisibles.

Mots-clés: Alphabétisation. Littératie. Apprentissage. Hétérogénéité. Buts.

No Brasil, mesmo com a implantação do Ensino Fundamental (EF) para nove anos e a inclusão da criança de seis anos nesse ensino, ainda existe um grande percentual de crianças que não se apropriaram do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), ao final do ciclo de alfabetização, bem como da produção e compreensão autônoma de textos (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2015). Desta forma, corroboramos Morais (2006), ao afirmar a relevância de alfabetizar no 1º ano do EF, destinando-se os dois anos restantes (2º e 3º anos do EF) a um maior aprofundamento nas práticas de leitura e de escrita, consolidando-as; ou seja, com metas claras para a progressão do ensino, durante cada ano do ciclo, considerando a progressão das aprendizagens (Cruz, 2012).

No que se refere a este aspecto, Brooke e Bonamino (2011) apresentaram resultado de um estudo que coletou dados com alunos das escolas organizadas em ciclos de Belo Horizonte, Rio de Janeiro, Campinas, Campo Grande e Salvador, monitorando, ano a ano, a mesma geração de alunos no percurso do 1º ano do EF até a conclusão do 5º ano do EF. A pesquisa teve caráter longitudinal, por acompanhar a evolução da

aprendizagem da Matemática e da leitura. No geral, em relação à leitura, esse estudo indicou que no 1º ano as crianças apresentaram progressão da aprendizagem ao longo do ano, no entanto não continuaram a agregar mais conhecimentos de forma significativa durante os outros dois anos da alfabetização. Os autores indicam que, possivelmente, a ausência de objetivos seria uma das causas da diminuição da progressão da aprendizagem no 2º e 3º anos, gerando a perda de foco do que deve ser ensinado após o 1º ano de alfabetização. É, portanto, urgente discutirmos mecanismos que propiciem a consolidação das aprendizagens construídas no 1º ano durante os outros anos destinados à alfabetização.

Nesta perspectiva, este artigo discute a relevância da compreensão das práticas de letramento e de alfabetização que proporcionam apropriação e consolidação da escrita alfabética e da produção de textos pelos alunos entre o 1º e o 2º ano do EF. Para isso, inicialmente refletimos sobre a construção de saberes e práticas pelos docentes, bem como a importância da consolidação da alfabetização. No segundo momento apresentamos estudo que analisa como uma professora dá continuidade, no 2º ano do EF, ao processo de alfabetização iniciado no 1º ano, e quais as relações dessa prática com os avanços das crianças de sua turma nas suas aprendizagens acerca da escrita.

Práticas de professores que promovem a consolidação da alfabetização

Antes de tudo, compreendemos que a alfabetização possui natureza complexa, e a ação da escola, nessa área, não se dá de forma “neutra” (Soares, 2009). De um lado, discordamos que aprender a escrever e a ler signifique apenas a aquisição de um instrumento para futura obtenção de conhecimentos; assim sendo, pensar em alfabetização é, também, concebê-la como processo do saber e meio de conquista de poder político.

Ao refletirmos sobre essas questões, resgatamos as discussões de Soares (2016), ao afirmar que tratar do método adequado na alfabetização é lidar com uma questão histórica no ensino inicial da língua escrita. Nesse sentido, Soares (2016) destaca a importância da compreensão de que há vários métodos propostos, e estes se diferenciam quanto ao objeto focalizado na alfabetização: (i) Ensina-se a escrever ou a ler na alfabetização?; (ii) Qual o peso atribuído à função da escrita (à leitura ou à escrita) e sua afinidade com os processos de alfabetização e letramento?; (iii) Que habilidades e conhecimentos são ensinados na alfabetização?

No que se refere a estes aspectos, a referida autora aponta que esse processo envolve três facetas: linguística, interativa e sociocultural. A faceta linguística tem como foco a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e as convenções da escrita; a faceta interativa focaliza as habilidades de produção e compreensão de textos; e a faceta sociocultural considera que os objetos de conhecimento são os eventos culturais e

sociais que permeiam as práticas de escrita. Consequentemente, cada faceta requer processos cognitivos e linguísticos específicos, bem como o desenvolvimento de estratégias específicas de ensino e de aprendizagem.

Segundo Soares (2016), é essa tricotomia que explica as controvérsias entre os diversos métodos e formas de ensinar na alfabetização, pois, cada um desses privilegiaria, apenas, um ou alguns desses elementos do processo. Neste contexto, os métodos sintéticos e analíticos privilegiam a leitura, “[...] limitando a escrita à cópia ou ao ditado: a escrita real, autêntica, isto é, a produção de textos, era considerada como posterior ao domínio da leitura, ou como decorrência natural desse domínio” (Soares, 2016, p. 25). É com a ruptura de paradigma proporcionada pelo construtivismo e a psicogênese da escrita (Ferreiro & Teberosky, 1999), que a escrita começa a ser vista “[...] para além da cópia, do ditado, isto é, a escrita entendida como produção textual, passa a desempenhar papel importante na alfabetização” (Soares, 2016, p. 26). Assim, a referida autora aponta que o construtivismo enfatiza o papel da escrita não controlada, contrariamente ao que advogam os métodos sintéticos e analíticos, e considera que a escrita espontânea ou inventada seria “[...] o processo através do qual a criança se apropria do sistema alfabético e das convenções da escrita” (Soares, 2016, p.26).

Desse modo, segundo Soares (2016), por um lado, os métodos sintéticos e analíticos adiavam o contato da criança com funções e uso da língua escrita e não consideravam as construções próprias da criança; por outro, o construtivismo considerou desnecessário o ensino explícito e sistemático do SEA e das convenções entre fonemas e grafemas, enfatizando a leitura e a produção de textos no processo de aprendizagem inicial da escrita.

Nesse contexto, segundo Soares (2003), letramento e alfabetização devem ser considerados enquanto processos específicos e interdependentes, e não tratar a alfabetização com essa especificidade é desinventá-la. Soares (2003) ainda destaca ser necessário reinventar a alfabetização: ou seja, orientar a criança quanto à apropriação das características específicas do SEA ao mesmo tempo em que estiver sendo letrada, o alfabetizar letrando. Isto se daria por dois caminhos: o primeiro consiste em ajudar a criança a refletir “[...] sobre as características dos diferentes textos que circulam ao seu redor, sobre seus estilos, usos e finalidades” (Soares, 2003, p. 70), e o segundo implica ajudar o aprendiz a se apropriar do SNA, interagindo com a língua de forma reflexiva e analítica sobre os pedaços escritos e sonoros das palavras.

Como implicações pedagógicas, destacamos que ‘estar alfabético’ não significa estar alfabetizado. É imprescindível, portanto, pensar a escrita e a leitura como domínios específicos e envolver os alunos com os mais diversos gêneros em práticas sociais através de metodologias que se relacionem ao ensino construtivista e explícito no processo de alfabetização, considerando a heterogeneidade das crianças, por meio de intervenções pedagógicas adequadas (Soares, 2016). Isto traz, portanto, implicações didáticas e pedagógicas, na escola, que articulam as várias facetas desse processo,

tanto na intervenção/ensino junto à criança como na avaliação e nos materiais utilizados para ensinar a escrever e ler.

Nesse processo, Chartier (2007) indica que o professor fabrica suas práticas tendo como base as discussões acadêmicas e os textos orientadores de práticas. Nesse contexto, a partir das reinterpretações que faz desses textos, considera a pertinência e significado de suas ações nas suas turmas. Nessa reconstrução, as práticas dos professores caracterizam-se como apropriações ativas, não se configurando como meras repetições a partir do que está posto na academia como ideal. Ou seja, as práticas pedagógicas dos professores são forjadas por um conjunto de dispositivos didáticos e pedagógicos voltados ao ensino pautado em procedimentos rotineiros e inovadores: o “saber fazer” dos professores. A construção das práticas de alfabetização ocorre na articulação desses dispositivos.

Aprendizagem e ensino da escrita na alfabetização

Para investigar a relação entre as práticas de alfabetização de uma professora que acompanhou seus alunos do 1º ao 2º ano do EF e o desenvolvimento da aprendizagem das crianças quanto à escrita, foi realizada uma pesquisa qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994) que se configurou como estudo de caso. Nosso interesse parte de pesquisas (Brooke e Bonamino, 2011) indicativas de que algumas crianças não avançam na escrita de palavras e na compreensão de textos do 1º ao 2º ano, mesmo em meio às possibilidades de inovações na prática docente, bem como as propostas de alterações no sistema de ensino das redes municipais.

Esta pesquisa situa-se no momento de implantação do EF de nove anos, entre 2006 e 2007. Nesse período, não era permitida a reprovação do 1º ao 2º ano. Posteriormente, em 2012, o Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Plano Nacional da Educação (PNE) 2014/2024 reiteram a relevância de três anos ininterruptos para a alfabetização, o ciclo de alfabetização. Recentemente, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) reconhece, apenas, o 1º e 2º anos como ciclo de alfabetização.

Na realização da pesquisa acompanhamos uma turma do final do período letivo do 1º ano do EF (2006) até o final do ano letivo do 2º ano do EF (2007). A escola era organizada em ciclos de aprendizagem na Secretaria Municipal da cidade do Recife – PE, que obteve a maior média do Brasil quanto ao nível de escrita e leitura nas avaliações nacionais. Escolhemos a turma de 1º ano na qual a maioria dos alunos já estivesse com a hipótese alfabética de escrita construída ao final do ano letivo. Na escolha da turma também foi levado em conta o fato de a docente ser uma professora que acompanharia sua turma do 1º ano para o 2º ano, além de ter sido indicada pelos pares como uma docente que tinha uma prática sistemática de ensino da escrita e da

leitura. Além da professora mencionada, a amostra foi composta por 13 alunos que estudaram com ela nos dois anos investigados, entre 6 e 8 anos de idade. A Turma de 1º ano tinha 15 alunos e, destes, 13 continuaram na turma do 2º ano. A turma do 2º ano tinha um total de 28 estudantes. Apesar de não serem foco deste artigo, destacamos que todos os 28 estudantes terminaram o 2º ano alfabetizados, apresentando a produção de textos legíveis.

Utilizamos os seguintes procedimentos metodológicos: (i) aplicamos duas entrevistas com a docente (uma no final do 1º ano e uma no final do 2º ano do EF); observamos um total de oito aulas no 2º ano do EF; realizamos uma diagnose com as crianças por meio de duas atividades: uma de escrita de palavras, e outra de produção de texto, que propôs a reescrita do conto “A cigarra e a formiga”. A diagnose foi aplicada ao final dos anos letivos do 1º e 2º anos do EF. Inicialmente, fizemos o levantamento de quais conhecimentos os alunos possuíam ao final do 1º ano sobre a escrita. No segundo momento identificamos o “valor agregado” obtido pelos alunos, ao longo desse período, relacionados aos conhecimentos sobre a escrita. Para isso, foram aplicadas as mesmas atividades nos dois momentos.

Para analisar os dados foram utilizadas técnicas metodológicas pautadas na Análise de Conteúdos, conforme Bardin (1977). Esses procedimentos foram desenvolvidos em quatro etapas: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Especificadamente, cada etapa seguiu a seguinte análise: (i) leitura dos dados coletados na pesquisa e agrupamento por semelhanças; (ii) construção das categorias e subcategorias de análise de forma descritiva; (iii) releitura e categorização dos dados; (iv) reconstrução das categorias e subcategorias; (v) contagem das frequências e da organização das tabelas com os resultados em percentual; (vi) análise qualitativa; (vii) interpretação; e (viii) escrita descritiva dos resultados.

O corpus da pesquisa será apresentado em dois momentos: no primeiro momento apresentamos o avanço das crianças quanto à escrita das palavras no que se refere à apropriação do SEA e da norma ortográfica, bem como em relação à produção textual, com base na análise da grafia e textualidade. No segundo momento apresentamos as concepções e as práticas da professora visando à consolidação da alfabetização.

Consolidação das aprendizagens das crianças quanto à escrita

A atividade de escrita de palavras possibilitou mapear a compreensão que as crianças tinham sobre o SEA. As escritas foram categorizadas em seis níveis, descritos a seguir, pautados nas fases da escrita propostas por Ferreiro e Teberosky (1999) e nos estudos realizados por Morais (1999). Categorias:

PS- Pré-silábico: as crianças escreveram letras aleatórias ou outros símbolos, sem estabelecer relação entre a escrita e a pauta sonora das palavras;

S- Silábico: as crianças escreveram uma letra (silábico quantitativo) para cada sílaba da palavra, podendo esta ter correspondência sonora com a sílaba representada (silábico qualitativo);

SA- Silábico alfabético: as escritas das crianças oscilaram entre a alfabética e a silábica;

A-I- Alfabético com muitas trocas de letras (não domínio das correspondências regulares diretas): os alunos compreenderam que as sílabas são compostas por unidades menores (fonemas) e conseguem representá-las, mesmo com trocas de muitas letras na representação feita;

A-II- Alfabético com razoável domínio das correspondências grafofônicas diretas;

A-III- Alfabético com razoável domínio das regularidades contextuais.

Os resultados das duas atividades de escrita de palavras foram categorizados e organizados na Tabela 1.

Tabela 1

Avanço na apropriação da escrita alfabética e norma ortográfica pelas crianças

Categorias	1º ano		2º ano	
	Quant.	%	Quant.	%
PS	01	08%	-	-
S	-	-	-	-
SA	01	08%	-	-
A - I	-	-	-	-
A - II	01	08%	02	13%
A - III	10	79%	11	87%
Total	13	100%	13	100%

Fonte: a autora.

A Tabela 1 apresentou o avanço no desempenho apresentado pelos alunos na atividade de escrita de palavras realizada no final do 1º e no término do 2º ano. Observamos que 87% dos alunos terminaram o 1º ano alfabéticos, com apenas 13% apresentando escritas silábico-alfabéticas. Dentre os alfabéticos, 79% apresentavam razoável domínio das regularidades contextuais. No final do 2º ano, todos os alunos tinham escritas alfabéticas e com crescente preocupação ortográfica.

No que se refere aos resultados da atividade de produção textual, estes foram agrupados em dois grandes blocos, relacionados à textualidade e à grafia.

Na análise quanto à grafia, buscou-se compreender em que medida os alunos consolidaram a alfabetização e os conhecimentos sobre a norma ortográfica. Foram organizadas seis categorias:

1a. Não usa letras para escrever. A criança desenha ou usa traçados e rabiscos que parecem reproduzir a aparência da escrita.

1b. Faz uso sistemático de letras, mas não é possível ler nenhuma palavra, pois

escreve tudo junto ou segmenta de forma não convencional todo o texto.

2a. O texto apresenta muitas dificuldades de segmentação, só sendo possível ler três ou mais palavras na produção escrita.

2b. O texto apresenta muitas dificuldades de segmentação, sendo possível ler apenas uma ou mais frases na produção escrita.

3. É possível ler todas as frases da produção escrita, demonstrando domínio das correspondências biunívocas da ortografia. O fato de escrever alfabeticamente não impede que o faça cometendo erros ortográficos e segmentando o texto de forma não convencional, em vários momentos.

4. Além das correspondências biunívocas, começa a apresentar apropriação inicial, em alguns momentos, de sílabas complexas, inclusive os dígrafos "NH", "LH" e "CH", e de algumas regras contextuais mais simples (por exemplo, os dígrafos QU e GU diante de "E" e "I" e o dígrafo "RR" ou "SS"). Isso não impede que, em alguns momentos, o texto apresente erros de transcrição de fala e segmentação.

5. Aprofundando a categoria anterior, começa a apresentar domínio de sílabas complexas, inclusive os dígrafos "NH", "LH" e "CH", e de algumas regras contextuais mais simples (por exemplo, os dígrafos QU e GU diante de "E" e "I" e o dígrafo "RR" ou "SS"). O texto pode apresentar raros erros de segmentação.

Os resultados podem ser visualizados na Tabela 2.

Tabela 2

Avanço das crianças quanto à grafia na produção de textos

Categorias	1º ano		2º ano	
	Quant.	%	Quant.	%
1a	-	-	-	-
1b	1	8%	-	-
2a	2	13%	-	-
2b	-	-	-	-
3	2	13%	1	8%
4	5	42%	4	31%
5	3	24%	8	61%
Total	13	100%	13	100%

Fonte: a autora.

A Tabela 2 indica o nível de grafia dos alunos. Assim, desde o 1º ano, todos os alunos já se utilizavam de letras, apesar de o total das produções apontarem 8% destes no nível 1b e 13% no nível 2a, por apresentarem escritas ilegíveis. No 2º ano, identificamos um avanço na apropriação da grafia na atividade de produção textual, já que todos escreveram de forma alfabética e legível; destes, 61% apresentaram crescente domínio das sílabas complexas, e apenas 8% encontravam-se em fase inicial de apropriação das regras contextuais e morfológicas. Conforme foi anunciado por Morais (1999), o progresso da criança, após estar na fase alfabética, não se dá por estágios: ela pode apresentar erros simultâneos nas produções escritas de naturezas opostas, o que foi por

nós constatado no ditado e na produção textual; entretanto, a presença de um ensino pautado na reflexão das regularidades ortográficas da língua possibilitaria grande crescimento na apropriação da norma ortográfica.

No que se refere ao nível de textualidade, os textos foram analisados considerando a estrutura do gênero história. Em seguida, foram categorizados nos seguintes níveis, conforme proposto por Cruz (2008):

1.a Não se aplica – o aluno não escreve o texto de forma legível e, ao ser solicitado para que interprete sua escrita, reconta-a restringindo-se a palavras, frases, sequências de ações, relatos pessoais ou apenas partes da história.

1.b Não se aplica – o aluno não escreve o texto de forma legível e, ao ser solicitado para que interprete sua escrita, reconta oralmente a história de forma completa, coesa e coerente.

2. Não história. As produções se restringem a palavras, frases, sequências de ações, relatos de experiência pessoal.

3. Começo de história, com introdução de cena e dos personagens. Observam-se marcadores linguísticos convencionais de começo das histórias. Algumas produções apresentam sequências de ações, início de trama e alguns indícios de desfecho; porém não se caracterizam como histórias completas.

4a. Produções que apresentam a sequência de ações completa, no entanto os cenários, personagens, situação-problema e desfecho podem vir, um ou outro, pouco explicitados. O texto apresenta um final convencional ou não.

4b. Produções que apresentam histórias completas com estrutura narrativa elaborada. O texto apresenta um final convencional ou não.

A análise do avanço no desempenho dos alunos, em relação ao nível de textualidade, é observada na Tabela 3.

Tabela 3

Avanço das crianças quanto à textualidade na produção textual

Categorias	1º ano		2º ano	
	Quant.	%	Quant.	%
1a	03	23%	-	-
1b	-	-	-	-
2	-	-	-	-
3	-	-	-	-
4a	06	46%	02	13%
4b	04	31%	11	87%
Total	13	100%	13	100%

Fonte: a autora.

A análise da Tabela 3 indica que, no final do 1º ano, apenas 23% dos textos apresentaram escritas ilegíveis. Quando solicitados a interpretar seus escritos oralmente, esses alunos não apresentaram características de uma história. Esses mesmos alunos,

quando avaliados no final do 2º ano, apresentaram produções legíveis e com sequência completa de ações. Além disso, ao final do 2º ano, 100% das produções corresponderam a histórias completas, e 87% destas possuíam estrutura narrativa elaborada.

Em suma, todas as crianças acompanhadas pela professora, nos dois anos, agregaram mais conhecimentos. A Tabela 4, a seguir, apresenta os avanços das crianças, de forma individualizada, e destaca o crescimento das crianças C6 e C13.

Tabela 4

Avanços das crianças quanto à aprendizagem da escrita

Criança	Final do 1º ano do EF			Final do 2º ano do EF		
	Escrita de Palavra	PT: Nível de grafia	PT: Nível de textualidade	Escrita de Palavra	PT: Nível de grafia	PT: Nível de textualidade
C1 ¹	A-III	4	4a	A-III	5	4b
C2	A-III	3	4a	A-III	4	4b
C3	A-III	5	4b	A-III	5	4b
C4	A-III	4	4a	A-III	5	4b
C5	A-III	4	4a	A-III	5	4b
C6	SA	2a	1a	A-III	4	4b
C7	A-III	5	4b	A-III	5	4b
C8	A-III	5	4b	A-III	5	4b
C9	A-II	2a	1a	A-II	4	4a
C10	A-III	3	4b	A-III	4	4b
C11	A-III	4	4b	A-III	5	4b
C12	A-III	5	4b	A-III	5	4b
C13	PS	1b	1a	A-II	3	4a

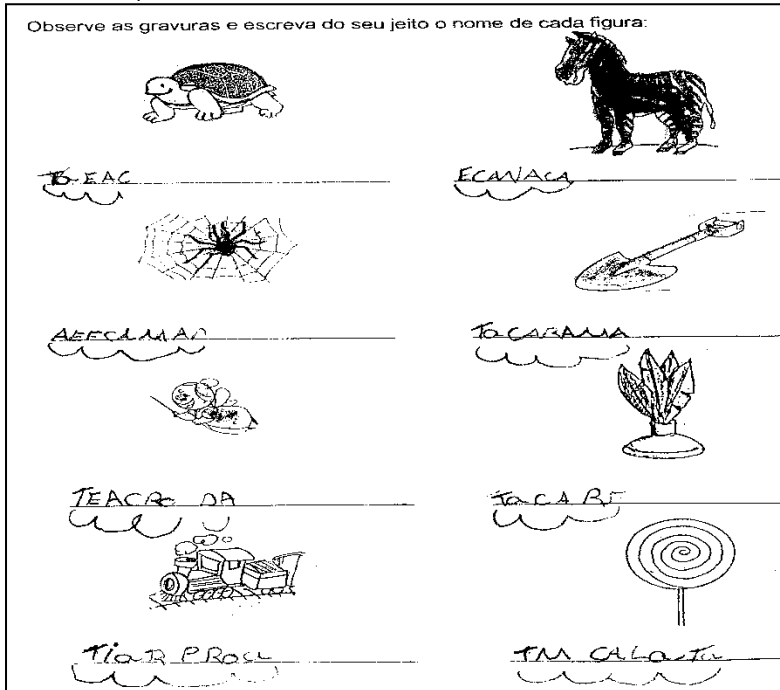
Fonte: a autora.

Os dados contidos na Tabela 4 indicam que os alunos avançaram, entre o 1º e 2º anos, tanto em relação à apropriação da escrita alfabética quanto à produção textual (grafia e textualidade). Salientamos, nesse sentido, que duas crianças (C6 e C13), que se encontravam no final do 1º ano em níveis iniciais de produção da escrita e textual, agregaram mais conhecimentos durante o 2º ano: ambas saíram da produção de escrita silábico-alfabética e pré-silábica, respectivamente, para a produção de escrita alfabética com aceitável domínio das correspondências grafofônicas diretas e com razoável domínio das regularidades contextuais. As Figuras a seguir apresentam o avanço da criança C13 na escrita.

¹ Para preservar a identidade das crianças, usamos uma sigla para nomeá-las. A sigla é formada pela letra C, de criança, e um número. A numeração foi usada de acordo com a ordem alfabética dos nomes das crianças participantes.

Figura 1

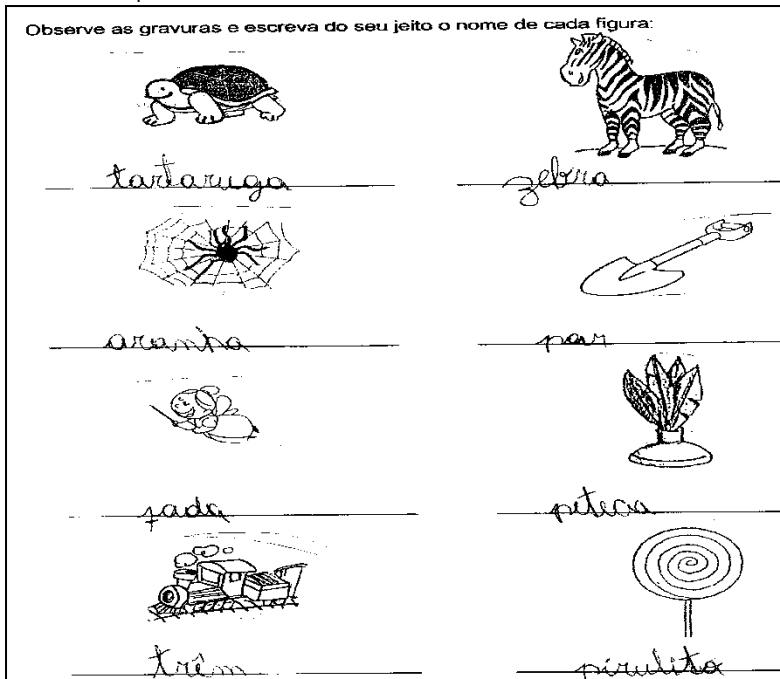
Escrita de palavras no Final do 1º ano



Fonte: C13, 1º ano do EF.

Figura 2

Escrita de palavras no Final do 2º ano



Fonte: C13, 2º ano do EF.

O mesmo avanço é observado nesta criança em relação à produção textual. A criança C6 sai de uma produção de texto ilegível, e sem sentido, para um texto legível e coerente. As figuras 3 e 4 apresentam o avanço da criança C6 de um ano ao outro.

Figura 3

Produção de texto no Final do 1º ano

RECONTE A HISTÓRIA DA "CIGARRA E A FORMIGA" DO SEU JEITO.

cigarra e a formiga

x

cigarra

Fonte: C6, 1º ano do EF.

Figura 4

Produção de texto no Final do 2º ano

Reconte do seu jeito a história da "Cigarra e a formiga" que a professora contou.

cigarra e a formiga

era uma vez uma cigarra que ficava cantando num tronco perto do formigueiro e de noite quando se passaram e veio um abacaxi e o inverno a cigarra com frio e com fome foi pedir ajuda e ela se lembrou da formiga que acreditava ser a sua grande amiga a cigarra bateu na porta do formigueiro e a formiga abriu de alto a voz e disse que não era hora de pedir ajuda e que não se esquecia de cantar e cantar por toda a vida.

Fonte: C6, 2º ano do EF.

Destacamos, portanto, que, possivelmente, a prática desenvolvida pela professora ao longo do 2º ano pode ter possibilitado o atendimento à heterogeneidade de sua turma, como visto nos alunos acompanhados por esta pesquisa. A seguir, iremos refletir sobre essa possibilidade.

Concepções e prática de ensino da professora: como alfabetizar e letrar?

Os dados obtidos na entrevista da professora indicam que no 1º ano ela deu ênfase à leitura e produção de textos de gêneros diversos, paralelamente ao desenvolvimento de uma prática diária voltada à apropriação do SEA por meio de ações específicas de reflexão sobre palavras, sílabas e letras atreladas às propostas de reflexão fonológica. Segundo a docente, seu objetivo era que as crianças se apropriassem do SEA e produzissem textos desde o 1º ano. Para isso, ela desenvolvia uma rotina de atividades sistemáticas, significativas e contextualizadas através da exploração dos nomes próprios (e outros significativos) para comparação entre letras, palavras e sílabas comuns e diferentes entre eles; de atividades de sondagem sobre a leitura e a escrita, bem como de compreensão oral de textos; de leitura e brincadeiras com poemas, quadrinhas, rimas, cantigas de roda, parlendas; de construção individual e coletiva de textos; de atividades de recontagem e dramatização de contos, histórias, fábulas; de exploração de palavras dos textos trabalhados a partir das características presentes neles (rimas, aliterações, palavras repetidas, aproximações); de uso de jogos pedagógicos, fonológicos e com alfabetos; de formação de subgrupos na turma, de acordo com o perfil dos estudantes, para análise e produção das palavras com composição variada das sílabas; dentre outras atividades.

A análise da prática cotidiana da professora, durante o 2º ano, indicou que ela persistia com a prática regular de ensino da escrita. Organizava a sala para a proposta do dia (fileira, dupla, semicírculo, círculo) antes de as crianças entrarem. Após organizarem seus materiais, as crianças cantavam o bom-dia e a professora dava um tempo para que se cumprimentassem. Logo após, relatavam as novidades e montavam o planejamento do dia coletivamente. Na roda de conversas, aproveitava para tratar da temática diária ou rever assuntos anteriores. Logo após, corrigia coletivamente a atividade de casa e abordava questões de interpretação oral, dificuldades ortográficas e questões de alfabetização. Em seguida, trabalhava um gênero textual e propunha questões de interpretação. Nesse momento, a ênfase era a oralidade.

Posteriormente, com regularidade, propunha a produção textual, individual, em dupla ou coletiva. Nesse momento, as crianças que tinham dificuldades ou se encontravam no início da apropriação da escrita eram acompanhadas por ela ou por outras crianças da sala que estavam mais avançadas na alfabetização. No grande grupo, os textos produzidos eram, posteriormente, corrigidos e lidos pelos alunos, salvo quando publicados ou expostos no mural.

Em seguida, as crianças liam livros infantis, copiavam a tarefa de casa e realizavam atividades lúdicas. Havia muito envolvimento e participação nas atividades propostas. Assim, ao cumprir cada etapa do planejamento proposto, um aluno sempre ia ao quadro, espontaneamente, e marcava o vivenciado. O tempo desenvolvido pelos

estudantes dessa turma nas atividades pedagógicas computou 64% do total da carga horária escolar, o que significa que eles estiveram envolvidos com a escrita e a leitura grande parte desse período.

Ou seja, a prática da professora foi pautada em atividades de leitura e produção de textos. Assim, ela promoveu poucas atividades do eixo de alfabetização. Isto se deve, principalmente, ao fato de a maior parte de sua turma já ter sido alfabetizada no ano anterior por ela (Cruz, 2008). Mesmo assim, ela sempre realizava a produção e leitura de textos, com toda a turma, e, ao mesmo tempo, o atendimento individualizado às crianças que ainda não tinham autonomia de escrita e leitura nessas atividades, o que permitia que todos participassem desse momento da aula. A seguir, apresentamos um trecho que indica como era feito esse trabalho pela docente.

Profª: Ontem nós ficamos no primeiro capítulo. Quem lembra desse capítulo? [sic]

Cs: EU!!! (muitas gritam).

Profª: Quem quer contar? (Uma aluna começou a contar a história a partir da metade do texto e a professora solicitou que reiniciasse).

C1: Era uma sombrinha chamada Frevolina e ela só ficava guardada no fundo de uma caixa. Ela ficava o ano inteiro e só saía num dia no ano, no carnaval. (A aluna se confunde e recomeça a história). Ela estava muito triste... Um dia, era dia de carnaval, aí [sic] ela pegou a sombrinha e mandou ela se esconder, Chuvina. [sic]

Profª: Quem era Chuvina?

C1: Chuvina era uma sombrinha. Um guarda-chuva de chuva. Aí, ela falou que ia se esconder. E a menina pegou a sombrinha e ficou dançando. [sic]

Profª: Palmas pra [sic] ela. (Todos batem palmas).

Em seguida, outro aluno conta, novamente, a história. Toda a sala faz silêncio para ouvir.

C2: Posso começar? (Os alunos ficam em silêncio) Era uma vez uma sombrinha que se chamava Frevolina. Ela só saía uma vez no ano.

Profª: De onde?

C2: Da gaveta! E ficava um ano dentro da gaveta, durante todo o ano, com vários objetos. Ela era bonita, colorida, e a dona dela só usava ela uma vez no ano. E aí, ela ficou dois dias no fundo da gaveta e a dona dela não foi lá pegar. Um belo dia, estava chovendo e aí a dona de Frevolina estava procurando uma sombrinha que se chamava Chuvina dentro da gaveta. Frevolina disse: Chuvina se esconda que agora é minha grande vez. Chuvina se escondeu e a dona de Frevolina, pegou Frevolina e foi usá-la e ela ficou feliz. [sic]

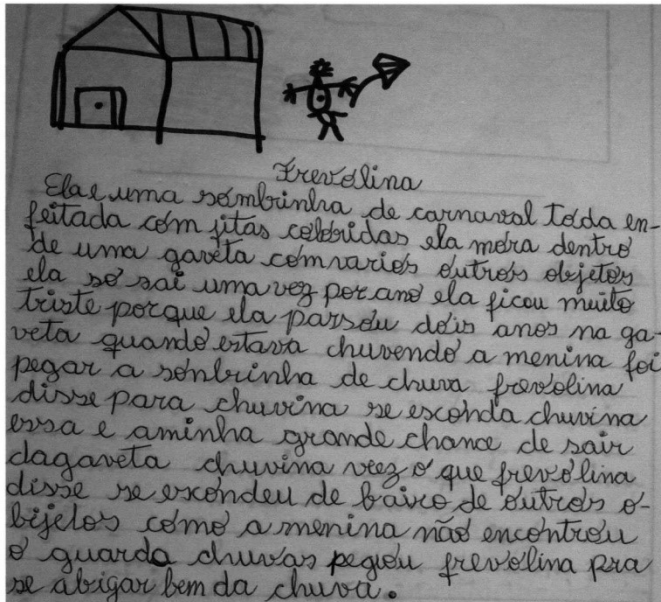
Posteriormente, a professora propôs a reescrita da história, individualmente, que deveria integrar o jornal da escola que eles estavam elaborando. Os alunos começaram a escrever e a professora chamou três alunas para que formassem um grupo e começou a orientar a escrita delas, separadamente. Durante a produção de textos era comum observarmos uma criança escrevendo e a outra, ao seu lado, lendo e/ou pedindo que corrigisse a sua letra ou a sua ideia. Eles possuíam o costume de escrever e corrigir as produções uns dos outros.

Durante a produção os alunos ficaram concentrados e levantaram de seus lugares apenas para tirar dúvidas com a professora no que se refere à ortografia. Nesse momento, ela parava e observava o tamanho das letras, a grafia dos alunos, a ortografia, a pontuação e fazia intervenções. Do mesmo modo, ela dava orientação

individual, em um canto da sala, às três alunas com maior dificuldade na escrita de textos e conduzia a produção delas passo a passo: essas crianças diziam o que queriam falar, a professora repetia e elas escreviam. Nesse momento, a docente observava a escrita, a segmentação, a pontuação, e a ortografia. Segue texto produzido pela criança C6 nesse momento da aula.

Figura 5

Produção de texto de C6, aluno do 2º ano



Fonte: Atividade de PT de C6 na sala da Professora do 2º ano do EF

Presenciamos nove momentos de atividade de produção textual. Duas dessas atividades foram coletivas (resumo, poema), duas em dupla (história, roteiro de notícia), duas em grupo (história, notícia), e três individuais (opinião, história e resumo). Ao produzir individualmente, era comum que uma criança lesse e corrigisse, espontaneamente, a produção da outra. A professora, constantemente, explicitava e variava os destinatários e as finalidades dos textos, bem como indicava os gêneros para a produção textual. Após o momento de produção, os textos eram lidos para o grande grupo, por cada criança, e socializados na escola via mural, jornal ou lidos para a turma e afixados na sala.

Durante a produção do texto coletivo, a professora abordava, sempre, as características do gênero a ser trabalhado, o planejamento do texto, a revisão, a reescrita, a pontuação, a concordância entre as palavras e a estrutura do poema. Identificamos que, neste momento, ela acatava a fala da criança, ajustando-a e orientando-a, de acordo com o gênero textual solicitado. A ênfase na oralidade do aluno dava-se antes, durante e após o momento de produção do texto. Entretanto, ela sempre aproveitava as situações de produção textual para explorar a ortografia das palavras com as crianças que apresentavam dificuldades. Havia, ainda, momentos coletivos de reflexão sobre a norma ortográfica para a elaboração de regras próprias pelos alunos, conforme apontado por Morais (1999). A professora sempre abordava a construção de regras

ortográficas, pois, segundo ela, as crianças precisavam pensar sobre o uso das regras nas situações pedagógicas propostas para a construção do texto, mesmo que esse trabalho ocorresse em paralelo ao trabalho de alfabetização inicial com os que ainda precisassem. A fala da docente esclarece o seu trabalho no 2º ano neste sentido.

Para essa turma, o meu objetivo era que eles apresentassem uma leitura com fluência, com entonação e, na parte de produção escrita, que tenham um texto com coerência e com coesão. Que eles utilizem mecanismos de coesão, outros mecanismos de coesão, e já comecem a utilizar. Logo no início, eles só usavam a palavra É. Depois, passaram a usar as palavras TAMBÉM e PORQUE ou a utilizar outros tipos de artifícios no texto escrito. Acho que eles ainda precisavam melhorar a pontuação. Não sei se digo isso porque eu sou muito exigente. Entendeu? Mas, não sei se você percebeu nos textos, são raros os momentos em que fazem a pontuação. Eles escrevem muito à vontade, mas eles não pontuam. E esse é meu foco no 2º ano. Entendeu? [sic] (professora no 2º ano)

Nos momentos coletivos a professora trabalhava com as duas crianças que se encontravam na fase inicial de apropriação da escrita alfabética, refletindo acerca da grafia das palavras. Ela chamava essas crianças ao quadro e solicitava a identificação e leitura das palavras, mesmo na atividade coletiva. Em seguida, ela retomava a leitura das palavras, com marcação das sílabas. Destacamos que, apesar de a turma do 2º ano apresentar a maior parte das crianças alfabetizadas, a professora tinha preocupação em atender de forma diferenciada às crianças com mais dificuldades, ao mesmo tempo em que as incentivava a participar de atividades de leitura e produção textual.

Apresentamos, na sequência, um trecho da aula em que uma das alunas, com a alfabetização ainda não consolidada, estava produzindo a reescrita da história Frevolina. Em seguida, o seu texto também comporia o jornal da escola que eles estavam elaborando. A Professora entregou uma folha com linhas e pediu que os alunos preenchessem o nome, a data e o título da história. Em seguida, as crianças começaram a escrever e a professora ficou ao lado da criança, auxiliando na formação das palavras, por meio da exploração da relação letra-som, da correta segmentação do texto e da reflexão sobre o uso da ortografia.

C6: Tia, está correto? (Escreve ERA UA VEZ)

Profª: UMA... "era uma vez"... "era uma vez"... U, M, A.

C13: O meu não tá certo, tia?

Profª: Tá. Veja... "Era uma vez"... são todas as palavras separadas, C6. São duas palavras (Nesse momento, a aluna corrige). VEZ... V com E.VEZ! (A aluna escreve o que a professor dita). UMA... Coloque primeiro o U, depois o M e o A. (A professor relê) "Era uma vez uma". Agora, vamos colocar "sombriinha". Como é SOMBRINHA?

C6: M com U...

Profª: M com U fica MU. O Correto é SOM, SOM... Precisa do S, O e o que mais?

C13: M... não é, tia?

Profª: é... SOMBRINHA. Certo... (olhando a escrita de C6 e C13 da sílaba SOM). Agora, está faltando o que? SOM, BRI... Como é que faz o BRI? É B de bola e está faltando mais o que?

C12: B, R, I

Profª: Certo! E depois? Está faltando o que mais aí?

C6: NHA.

Profª: Certo. Coloquem o NHA. Vocês já sabem como faz o NHA. E agora? Depois de "era uma vez uma sombrinha"... Precisa de mais o quê?

C13: Coloca "que se chamava".

Profª: Isso! "Que se chamava"... QUE, QUE... como faz para escrever o QUE?

C6: Tia, não é QUI?

Profª: Olha, nós falamos QUI, mas se escreve QUE (a professor fala forçando o som do E). O certo é Q, U, E. (as crianças escrevem). Que se chamava... Como escreve a palavra CHAMAVA? (As crianças escrevem com X). Como é o CHA? É com X?

C12: É com CH.

Profª: É com CH. E a vogal que coloca? Hein, C6? CH e o que mais?

C6: A CHA... CHA... MA... VA... (C6 escreve e vai falando as sílabas)

Profª: Vejam, já está escrito aqui "era uma vez uma sombrinha que se chamava". Agora, vamos colocar como ela se chamava. Como era?

C13: Frevolina. Há já tem no quadro a palavra FREVOLINA (Nesse momento, as crianças copiam do quadro).

Profª: Bem, vejam "era uma vez uma sombrinha que se chamava Frevolina". E já terminou essa frase?

C12: Não.

Profª: Não terminou, não? Não terminou a frase, não?

C13: Terminou.

Profª: Então, a gente faz o que quando termina a frase? Coloca ponto, né? (nesse momento, todas colocam o ponto). Então, para continuar a escrever, a gente começa de novo e coloca que tipo de letra agora?

Cs: Maiúscula.

Profª: Vamos, então vamos continuar a história. Que tal colocar "Ela vivia" e vocês completam? Vamos lá! (A professora continua a orientação na produção textual do trio, ora ditando ora pedindo que digam como seria o texto e como poderiam escrevê-lo). [sic]

Em relação ao eixo das atividades de alfabetização, foi observada apenas uma atividade voltada à reflexão fonológica como a identificação de rimas e outra realizada durante a produção coletiva de poemas, com a produção oral de rimas. A professora destacou que fazia poucas atividades de análise fonológica porque a maior parte da turma já estava alfabetizada. Entretanto, ela pontuou que, mesmo de forma específica, realizava atividades de reflexão sobre as palavras no nível das sílabas com as crianças em fase inicial de alfabetização.

Destacamos, portanto, que a prática da professora de ensino da escrita de palavras e de textos indica que ela atua na perspectiva das três facetas apregoadas por Soares (2016), com destaque para o aprofundamento de metodologias que consideram a diversidade do grupo e promovem o avanço de seus alunos.

Princípios norteadores da prática da professora na alfabetização

O primeiro princípio que destacamos é o *ensino da escrita por meio de situações contextualizadas, reais e prazerosas*. Os dados da entrevista revelaram que a professora, no 1º ano, realizou um trabalho com ênfase na produção e leitura de textos de gêneros diversos, paralelamente ao desenvolvimento de uma prática diária voltada à apropriação do SEA através de atividades específicas de reflexão sobre palavras, sílabas e letras, concebendo alfabetização e letramento como dois processos complementares e interdependentes (Soares, 2003).

No 2º ano houve um aprofundamento na consolidação da alfabetização por meio de uma prática consistente com a leitura e produção de textos, de diversas formas e finalidades, explorando os usos e funções da língua. Ao longo das aulas, a professora apresentou uma prática regular de ensino da escrita e da leitura, explorando diversos gêneros textuais e suas características; propondo situações diversificadas de leitura; estimulando a coerência e coesão de ideias por meio da oralidade; explorando a ortografia e a pontuação na releitura e reescrita dos textos pelos alunos; criando situações contextualizadas de produção e reescrita de textos, tanto individualmente, como em dupla e coletivamente, conforme proposto por Soares (2016). Enfim, os alunos frequentemente realizavam essas atividades, o que possibilitava que refletissem sobre as normas ortográficas, apropriando-se de suas regularidades, bem como consolidassem as práticas de escrita e leitura.

Outro princípio presente na prática da professora é a *formulação de metas para cada ano no processo de alfabetização*. A professora, durante a entrevista, demonstrou ter bem claros seus objetivos para cada ano do EF, apesar de o documento da escola no PPP (Projeto Político Pedagógico), construído coletivamente, trazer metas gerais para o ciclo de alfabetização, as quais precisariam ser organizadas a cada ano de acordo com o perfil da turma. Do mesmo modo, ela destacou que a escola organiza-se para que as metas sejam cumpridas até o final desse período. Na entrevista, a docente aponta o ensino da apropriação do SEA como sua meta específica para o 1º ano:

Logo no início do ano as metas são muito claras para as professoras. Inclusive, essas metas não são produzidas por mim, elas são construídas no coletivo, e somos nós quem vamos elencar as competências que devem ser trabalhadas para o 1º ciclo. O 1º ano é dedicado à alfabetização de fato. De raiz, como se diz. Não é um período de preparação. Deve ser o período de alfabetizar mesmo! Para mim, o menino deve concluir o 1º ano dominando o sistema de escrita, escrevendo e lendo palavras, com autonomia. Mesmo com erros de ortografia, mas deve compreender o sistema. Em relação à leitura e produção de textos, o menino deve avançar e chegar no final do ano sabendo algo, tentando, para perder o medo de escrever e ler. Agora, no meu ver, para o analfabetismo ser mesmo extinto, o trabalho deve continuar no 2º ano para que esses alunos sigam para o 3º ano já consolidados e para que o pessoal do 3º ano faça um trabalho aprofundado de leitura e produção de texto, ortografia e para trabalhar os conteúdos dos outros componentes curriculares. Porque eles têm um conteúdo a ser trabalhado, mas eles deixam de se aprofundar porque têm que parar para alfabetizar quem não foi alfabetizado no 1º ano. [sic]

A seguir, ela especificou que a sua meta de ensino da leitura e da escrita no 2º ano do 1º ciclo era que esse período se configurasse como uma etapa de consolidação da alfabetização:

Veja, em relação ao 1º ciclo do EF, as competências elencadas na secretaria de educação também vão servir para o 2º ciclo do EF, logicamente de uma forma mais aprofundada. Agora, em relação ao 1º ciclo, essas competências abordam a apropriação do sistema de escrita, na maior parte. Mas, também, tem coisa de leitura, produção de textos que envolve organização de ideias, coesão, coerência, pontuação e ortografia. Com os alunos em fase de alfabetização, que estão na minha sala, eu coloco junto de mim ou faço atividade diferente e vou trabalhando com eles em paralelo aos que estão mais avançados na produção escrita e na leitura. Essa é uma turma estratégica do segundo ano. Entendeu? A gente pega menino de todo jeito. Menino de primeiro que não se alfabetizou e o professor não deve deixar o menino seguir sem alfabetizar. Mas, veja, tem

uns que têm o ritmo lento. Estes precisam ter o cuidado mais próximo do professor. A gente entende que, do 2º ano, (é possível que) siga um, dois, três que não tenham se apropriado; agora, seguir uma turma grande, realmente é muito trabalhoso. As meninas dizem que eu tenho uma varinha de condão na cabeça dos meninos. Aí, eu digo: “minha filha, eu já entro alfabetizando!” [sic]

Por fim, outro princípio revelado na prática dela é o *atendimento às dificuldades e especificidades de aprendizagem de cada aluno*. Na entrevista, a professora destacou que considerou a heterogeneidade da turma e alfabetizou os alunos que chegaram no 2º ano ainda sem se apropriarem da escrita, através de atividades diferenciadas e adequadas ao perfil dos alunos. Isto foi constatado nas observações de aula, quando atendia aos alunos na produção textual individualmente ou formava grupos conforme o nível de desenvolvimento das crianças. Além disso, ela falou da necessidade de criar caminhos para entender, respeitar e intervir, de forma diferenciada, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada criança:

Agora, este ano, eu acompanhei minha turma e entraram os de outra professora que estavam em níveis diferentes e muitas dificuldades. Outros vieram de fora: uns sabiam ler, outros não. Era uma confusão! As meninas dizem que eu tenho uma varinha de condão na cabeça dos meninos... Ai eu digo: “minha filha, eu já entro alfabetizando!”. Agora, estão tudo lendo. [sic]

A professora afirmou que, no ciclo, deve-se ter compromisso com a alfabetização dos alunos sabendo ser essa uma condição necessária às práticas de leitura e de escrita na sociedade, independentemente do ano e nível de dificuldade que possuam ou da heterogeneidade das turmas. Segundo depoimento da professora:

Na minha turma de 1º e 2º anos nunca tive problema com a heterogeneidade porque a gente tem de saber lidar com a heterogeneidade e ela vai ajudar ao professor, se ele souber explorar essa heterogeneidade. Eu sempre misturei aquele que está mais adiantado com aquele que precisa de ajuda maior. E o resultado foi muito surpreendente. De toda forma, o professor do 2º ano é alfabetizador, deve ser! Ele precisa alfabetizar! Não falo de alfabetizar a turma toda, mas, se tiver uma criança sem saber ler, não pode deixar a criança passar o ano inteiro sem entender nada. Afinal de contas, onde fica a nossa responsabilidade como docente? [sic]

Neste sentido, a docente realizava a sondagem da sua turma, no início do ano, e em seguida monitorava o desenvolvimento dos alunos no decorrer do ano. Com isso, ela identificava as dificuldades das crianças e decidia sobre os futuros encaminhamentos a serem dados para o ensino e para a aprendizagem. Agregado a isso, ela considerava a necessidade de compromisso com a efetiva aprendizagem das crianças a cada ano, sem contar que esse processo pudesse ser prorrogado para o ano posterior. Assim, cada professora, segundo a docente investigada, precisaria assumir a sua responsabilidade quanto ao ensino da alfabetização a cada ano do ciclo, sendo o 1º ano o ano de garantir a alfabetização inicial e os outros dois destinados à consolidação do processo.

Portanto, a prática da professora é resultado de sua apropriação e reconstrução dos diversos saberes acerca da alfabetização e letramento, vindo estes redimensionar o seu cotidiano, as suas ações, as suas escolhas didáticas e pedagógicas, mesmo que para isso ela considere pertinente a mistura de modelos teóricos na área. Nesse sentido,

concordamos com Chartier (2007), ao afirmar que a partir do que tinha mais coerência pragmática, as professoras reconstroem suas práticas de forma ativa, ainda que com incoerências teóricas.

Considerações Finais

A escrita alfabética, na nossa sociedade, é uma condição necessária que possibilita a participação efetiva das crianças nas práticas de escrita e leitura, além de ser instrumento de luta social. Sendo assim, se o ensino dessa escrita não possuir metas claras a cada etapa do ciclo de alfabetização, este poderá diluir-se e não promover a reflexão necessária sobre todos os aspectos que a compõem. Nesse sentido, apresentamos, neste artigo, como uma professora alfabetizadora deu continuidade no 2º ano do EF ao ensino da escrita que vinha desenvolvendo desde o 1º ano, e quais as relações de sua prática com os avanços nas aprendizagens das crianças.

Em suma, a progressão das aprendizagens dos alunos do 2º ano, na apropriação da escrita alfabética e produção de textos, comparada ao perfil da turma no final do 1º ano, evidencia que aqueles se apresentaram mais consolidados quanto à alfabetização e, portanto, produziram textos legíveis e com crescente preocupação ortográfica. Assim, consideramos importante que os alunos tenham concluído o 1º ano com a apropriação do SEA consolidada. Só assim puderam, no 2º ano, vivenciar com maior aprofundamento as práticas de leitura e de escrita, participando dessas atividades com autonomia.

Os resultados indicam, ainda, que a prática de ensino centrada na produção e na leitura de textos, atrelada à reflexão sobre os aspectos ortográficos e às reflexões sobre a coerência e coesão de ideias, por meio da reescrita e releitura de seus textos, de forma contextualizada, pode ter sido determinante nesse processo. Destacamos, assim, o ciclo de alfabetização como uma das oportunidades de desenvolvimento do aluno em suas possibilidades, devendo-se, nesse processo, atendê-lo em suas particularidades, o que pressupõe a consideração da heterogeneidade das crianças.

Destacamos, também, que o acesso aos bens culturais é um elemento igualmente importante para que a alfabetização ocorra com qualidade. Nesse contexto, além da intencionalidade docente e do planejamento das ações focadas em metas, é imprescindível considerar a vinculação entre as práticas de alfabetização e de letramento e a habilidade de gestão no âmbito da sala de aula, da escola e do município quanto ao subsídio dessas práticas, em parceria com todos os atores escolares, na interface com a família, como práticas sociais que extrapolam o contexto escolar, tornando a aprendizagem do estudante significativa e contextualizada.

Referências

- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brooke, N., & Bonamino, A. (Orgs.) (2011). *GERES 2005: Razões e resultados de uma pesquisa longitudinal sobre eficácia escolar*. Walprint.
- Chartier, A. (2007). *Práticas de leitura e escrita – história e atualidade*. CEALE/Autêntica.
- Cruz, M. C. S. (2008). *Alfabetizar letrando: Alguns desafios do 1º ciclo no Ensino Fundamental*. Editora Universitária da UFPE.
- Cruz, M. C. S. (2012). *Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças*. [Tese de doutorado, Universidade Federal de Pernambuco]. Repositório Digital da UFPE. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13009>
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da língua escrita*. Artes Médicas.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]. (2015). *Avaliação Nacional da Alfabetização. Relatório 2013-2014. Volume um. Da concepção à realização*. República Federativa do Brasil. Ministério da Educação. <http://inep.gov.br/documents/186968/484421/Relat%C3%B3rio+ANA+2013-2014+-+Da+concep%C3%A7%C3%A3o+%C3%A0+realiza%C3%A7%C3%A3o/>
- Morais, A. G. (1999). *O aprendizado da ortografia*. Autentica.
- Morais, A. G. (2006). *Concepções e metodologias de alfabetização: Por que é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos?* Secretaria de Educação Básica. (Trabalho apresentado no Seminário Alfabetização e Letramento em Debate). http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf
- Soares, M. (2003). *Letramento: um tema em três gêneros* (2a ed). Autêntica.
- Soares, M. (2009). *Alfabetização e letramento*. Contexto.
- Soares, M. (2016). *Alfabetização: a questão de métodos*. Contexto.

Biografia

Magna do Carmo Silva

Doutora em Educação, Professora de Graduação e da Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Pro-reitora de Graduação da UFPE (Prograd). Coordenadora do Grupo de Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita: avaliação, práticas e políticas (ALEP), cadastrado no CNPq. Pesquisa na área de Educação, Alfabetização, Formação de Professores, Avaliação. Atuou como formadora e coordenadora da formação de professores na Educação Básica.

E-mail: magna_csc@yahoo.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2810-3151>



Licença Creative Commons. Este trabalho está licenciado sob uma Licença Internacional Creative Commons Attribution 4.0.