



XIV ANPED-CO

XIV ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO OESTE

3424 - Trabalho Completo - XIV ANPED-CO (2018)

GT 10 - Alfabetização, Leitura e Escrita

?A PALAVRA COMEÇA COM QUE LETRA??: Uma análise da progressão dos eixos de escrita alfabética e leitura textual no Bloco Inicial de Alfabetização

Márcia Vânia Silvério Perfeito - UnB - Universidade de Brasília

Solange Alves de Oliveira Mendes - UnB - Universidade de Brasília

RESUMO

Esse estudo analisou, por meio do acompanhamento da prática de três professoras do Bloco Inicial de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, a progressão dos saberes de língua portuguesa. Foram consideradas, nessa pesquisa em andamento, seis observações de aula em cada turma, realizadas no primeiro semestre de 2018. Autores, tais como: Moraes (2012); Soares (2016), entre outros, compuseram a tessitura teórica nos campos da alfabetização e do letramento. Para o tratamento dos dados, recorreu-se à análise de conteúdo temática, de acordo com Bardin (2016). Os resultados apontaram para diferentes encaminhamentos no campo da leitura textual, indicando uma ausência de progressão, sobretudo na turma de 1º ano, etapa em que os estudantes assumiam a posição de ouvintes e não de leitores. No concernente ao trabalho com o sistema de escrita alfabética (SEA), várias propriedades foram exploradas, entretanto, no 3º ano, momento em que esse objeto precisava estar consolidado, notou-se essa abordagem ao longo das observações.

Palavras-chave: Ensino. Leitura textual. Sistema de Escrita Alfabética.

“A PALAVRA COMEÇA COM QUE LETRA??:

Uma análise da progressão dos eixos de escrita alfabética e leitura textual no Bloco Inicial de Alfabetização

RESUMO

Esse estudo analisou, por meio do acompanhamento da prática de três professoras do Bloco Inicial de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, a progressão dos saberes de língua portuguesa. Foram consideradas, nessa pesquisa em andamento, seis observações de aula em cada turma, realizadas no primeiro semestre de 2018. Autores, tais como: Moraes (2012); Soares (2016), entre outros, compuseram a tessitura teórica nos campos da alfabetização e do letramento. Para o tratamento dos dados, recorreu-se à análise de conteúdo temática, de acordo com Bardin (2016). Os resultados apontaram para diferentes encaminhamentos no campo da leitura textual, indicando uma ausência de progressão, sobretudo na turma de 1º ano, etapa em que os estudantes assumiam a posição de ouvintes e não de leitores. No concernente ao trabalho com o sistema de escrita alfabética (SEA), várias propriedades foram exploradas, entretanto, no 3º ano, momento em que esse objeto precisava estar consolidado, notou-se

essa abordagem ao longo das observações.

Palavras-chave: Ensino. Leitura textual. Sistema de Escrita Alfabética.

1. Introdução

Um dos problemas detectados no Brasil é o fato de que muitas crianças não conseguem consolidar o processo de alfabetização nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. O desempenho, ao final do terceiro ano, não alcança o nível de alfabetização esperado, o que faz com que muitos estudantes cheguem ao 9º ano sem fazer uso autônomo da leitura e da escrita.

O Plano Nacional de Educação (DOURADO, 2016) em sua meta cinco e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012), defendem a consolidação da alfabetização até os oito anos de idade, ou seja, até o final do 3º ano. Nesse período, são necessárias metodologias para o ensino sistemático da escrita alfabética e da leitura, na perspectiva de alfabetizar letrando (SOARES, 2016).

Nessa mesma direção, Morais (2012) sublinha que o processo de alfabetização é marcado pela apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e, para que ocorra com êxito, faz-se necessário o ensino sistemático de suas propriedades. Para o autor, é imprescindível que esse processo ocorra em consonância com o letramento.

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), ao implantar a organização da escolaridade em ciclos, criou o Bloco Inicial de Alfabetização – BIA (1º, 2º e 3º anos), como estratégia pedagógica para implantação do Ensino Fundamental de nove anos.

A partir dos eixos: leitura textual e SEA é que nos propomos, nesse estudo, a analisar, a organização e os encaminhamentos didáticos e pedagógicos nos três primeiros anos do ciclo de alfabetização. Quais os limites e possibilidades enfrentadas pelos professores no processo de didatização do ensino da leitura e da escrita?

2. O desenvolvimento da leitura e da escrita

No Brasil, até a década de 1980, o debate sobre a apropriação da leitura e da escrita girava em torno do como ensinar, da prevalência de um método sobre o outro. A questão dos métodos de alfabetização estava bem polarizada: os sintéticos de um lado e os analíticos de outro.

Para Morais (2012, p. 27), “apesar das diferenças que aparentam, os métodos tradicionais de alfabetização têm uma única e comum teoria de conhecimento subjacente: a visão empirista/associacionista da aprendizagem”. Nessa perspectiva, o processo de aprendizagem é marcado pela repetição e memorização; os aprendizes, vistos como tábulas rasas, sem esquemas cognitivos para interagir com os diversos objetos do saber, a exemplo da escrita alfabética; seguiam rigidamente os passos determinados pelo professor que, ora enfocava as unidades menores (letras e fonemas) até alcançar os textos cartilhados, como é o caso dos métodos sintéticos, ora partiam deste rumo às unidades linguísticas menores (métodos analíticos).

Constituindo-se numa contribuição teórica no campo da psicolinguística, a Psicogênese da Língua Escrita, idealizada por Ferreiro e Teberosky (1999), desencadeou mudanças significativas no campo da alfabetização. A teoria colocou em questão os pressupostos até então vigentes nos currículos oficiais, compreendendo que o sujeito que aprende atua, ativamente, na reconstrução da escrita, elabora hipóteses, as reconstrói, até alcançar uma escrita alfabética e ortográfica.

As discussões sobre o SEA nos remetem à reflexão sobre como as crianças se apropriam da língua escrita. Ao formularem hipóteses sobre esse objeto de conhecimento, em certo estágio de suas apropriações, estabelecem uma articulação entre fala e escrita, conforme atesta Morais (2012).

Para Soares (2016, p. 170) há uma hierarquia no desenvolvimento da Consciência Fonológica (CF) que segue a estrutura das palavras: “a criança revela consciência de rimas e aliterações antes de alcançar a consciência de sílabas, revela consciência de sílabas antes de alcançar a consciência de fonemas”, entretanto, esclarece que esses diferentes níveis se fundamentam em uma sequência previsível. Acrescenta que o desenvolvimento desses níveis opera com a oralidade.

A despeito desse assunto, Morais (2012) adverte para o fato de que o desenvolvimento de habilidades de CF, embora necessárias para o domínio do sistema alfabético, não é condição suficiente, pois o sistema notacional tem outras propriedades que precisam ser compreendidas e reconstruídas mentalmente. Destaca, ainda, que esse processo deve ocorrer em articulação com o letramento. Há gêneros textuais que se prestam a esse trabalho.

3. Metodologia

Recorremos à pesquisa de natureza qualitativa, por meio de estudo de tipo etnográfico, com uso da observação participante. Para a discussão dos dados, utilizamos a análise temática de conteúdo (BARDIN, 2016).

A escola pesquisada integra a rede pública do Distrito Federal. Acompanhamos, por meio de seis observações participantes, em cada turma, no primeiro semestre de 2018, a prática de três professoras que atuavam no BIA. As docentes foram nomeadas: P1, P2 e P3.

No concernente à formação, as P1 e P3 cursaram o Magistério, em nível médio. As três estudaram Pedagogia e possuíam pós-graduação *lato sensu*. Concursadas em regime de 40 horas pela SEEDF, sendo 25 horas em docência e 15 horas destinadas à coordenação pedagógica (formação, planejamento, avaliação e atendimento aos estudantes). No que se refere à experiência em classes de alfabetização, a P1 tinha, na ocasião da produção dos dados, três anos, a P2 afirmou possuir seis e a P3 assegurou ter doze anos.

4. Algumas discussões

4.1. O ensino da leitura textual

Nesse eixo, foram observados os aspectos que envolviam a prática das alfabetizadoras no ensino da leitura textual. Preocupamo-nos em verificar se houve variações de leitura, de modo a priorizar, a progressão das aprendizagens.

Quadro 1 – O ensino da leitura textual

CATEGORIAS	P1	P2	P3	TOTAL GERAL
	1º ANO	2º ANO	3º ANO	
1- Leitura realizada pela professora para a turma	4	3	4	11

2-	Leitura silenciosa	-	2	4	6
3-	Leitura realizada pelo aprendiz para o grupo-classe	-	-	4	4
4-	Leitura coletiva com a participação da professora	-	1	1	2
5-	Leitura coletiva sem a participação da professora	-	3	1	4
TOTAL POR TURMA		4	9	14	27

P= Professora

Fonte: Autoria própria

Observando o Quadro 1, referente ao eixo Leitura, verificamos menor investimento pelos estudantes na turma de 1º ano. No 3º ano, em quatro das seis aulas acompanhadas, houve espaço para a leitura realizada pelo aprendiz. Inferimos que a expectativa por uma leitura fluente podia estar impedindo o trabalho sistemático no início e meio do ciclo.

No 2º ano, a professora oportunizou a leitura silenciosa e coletiva, embora não tenha priorizado, nos dias pesquisados, a leitura individual de textos. É importante destacar que a leitura silenciosa nessa turma (2) não se igualou à frequência de leitura coletiva (3), o que indica que nem sempre essa ocupou espaço no trabalho com a leitura textual. Na quarta aula observada, a professora trabalhou a parlenda “ADOLETÁ”. Vejamos como orientou os estudantes:

P2: Vamos fazer a leitura da parlenda, leitura silenciosa. Vou copiar aqui no quadro.

[...] Agora vamos ler em voz alta! [...] todos conhecem, né?

(Observação 1, P2)

Após a leitura coletiva pelos estudantes, a P2 pediu que completassem as palavras com as sílabas faltosas, visto que faltava a última sílaba da palavra final de cada verso. Ao procurar manter um equilíbrio das modalidades de leitura, a P3 propiciou momentos para a realização dessa atividade silenciosamente (4), de forma individual (4) e para a leitura coletiva com e sem a sua ajuda (2). A seguir, um trecho da terceira observação na turma de 3º ano em que essa prática foi evidenciada. Tratou-se do texto: “O peru”, de Vinícius de Moraes.

P3: Peguem o livro de Língua Portuguesa.

Aluno 1: Tomara que seja uma página desafiante mesmo!

P3: Página 36. Vocês vão lendo devagar. Leitura silenciosa. Depois vou perguntar o que vocês entenderam. Sem atrapalhar o colega. Quem terminar lê para o colega ou com ele. Quais foram as

leituras que lemos, estes dias, que são em versos?

Alunos: Pato Pateta.

P3: Prestem atenção, precisamos começar a diferenciar as estruturas dos textos. A história “O peru” é do mesmo autor de “O Pato Pateta”, com música, também de Toquinho. Vou trazer ainda a música para vocês ouvirem. Alguém me conta o que aconteceu nessa história. O peru achava que era um pavão? Por que ele pensava ser um pavão?

Alunos: Por que tem asas.

P3: Vamos ler, então!

P3: Quem gostaria de ler a primeira estrofe? Parece uma música? Será que é? [...]

(Observação 2, P3)

Observamos a predominância de leitura realizada pelas professoras. Soares (2016), Moraes (2012), Ferreira (1999) e Chartier (2007), apontam a necessidade de a criança aprender a ler e escrever por meio de práticas e materiais reais de leitura e escrita. É indispensável criar estratégias para que os estudantes possam ler. Quando eles saem da condição de ouvintes, aprendem a utilizar a leitura em seu contexto social de maneira efetiva.

Percebemos que a limitada prática da modalidade de leitura individual pelos alunos não se deu, pela substituição da leitura silenciosa, visto que foram raras as situações em que eles foram convidados a ler silenciosamente. Mesmo na turma do 2º ano, estágio em que os alunos tinham um domínio das convenções do SEA, não houve uma prática que priorizasse a construção dessa autonomia. Atribuímos, como atestou Oliveira (2010), a ausência de progressão no ciclo quanto ao campo da leitura.

4.2. As atividades de Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética

No bloco de atividades voltadas à apropriação do SEA, buscamos apreender se as docentes adotavam metodologias de alfabetização para ajudar as crianças a reconstruírem esse objeto de conhecimento.

Quadro 2 – As atividades de Apropriação do SEA

CATEGORIAS	P1	P2	P3	TOTAL GERAL
	1º ANO	2º ANO	3º ANO	
1- Leitura de letras	5	3	2	10
2- Escrita de letras	3	1	1	5
3- Leitura de sílabas	2	5	2	9
4- Escrita de sílabas	-	4	-	4
5- Leitura de palavras	5	6	1	12
6- Escrita de palavras	3	6	2	11

7- Leitura de sentenças/frases	-	2	2	4
8- Escrita de sentenças/frases	-	1	1	2
9- Atividades de contagem de letras em palavras	2	2	-	4
10- Atividades de contagem de sílabas em palavras	-	5	2	7
11- Comparação de palavras quanto ao número de letras/sílabas	1	-	-	1
12- Atividades de contagem de palavras em frases	-	1	-	1
13- Partição escrita de palavras em sílabas	2	5	2	9
14- Partição escrita de palavras em letras	5	1	-	6
15- Partição oral de palavras em sílabas	-	5	1	6
16- Partição oral de palavras em letras	5	1	-	6
17- Partição de sentenças em palavras	-	1	-	1
18- Exploração de palavra dentro de palavra	-	1	-	1
19- Exploração de rimas, aliterações	-	2	1	3
TOTAL POR TURMA	33	52	17	102

P= Professora

Fonte: Autoria própria

Remetendo-nos aos dados do Quadro 2, registramos a frequência da maioria das atividades no universo das três turmas. Uma prática comum observada durante o acompanhamento das turmas foi a exploração do texto por meio da leitura e, em seguida, o enfoque dado à compreensão e às propriedades do SEA.

A P1, na sequência de observações, priorizou momentos de leitura coletiva de letras, sílabas e palavras. Os estudantes liam coletivamente com o apoio dela. Nesse caso, a ênfase recaiu sob a nomeação e identificação de letras iniciais e finais de palavras. Na primeira aula observada no 1º ano, a docente desenvolveu uma sequência de atividades de apropriação do SEA, a partir do prenome dos estudantes. A princípio, conversaram sobre o porquê do nome de cada um, exploraram a lista de nomes

fixada na sala, confeccionaram crachás e, na sequência, cada aluno recebeu uma ficha quadriculada para escrever cada letra de seu nome e, depois, recortar.

A brincadeira com os nomes próprios oportunizou que os estudantes identificassem o prenome de colegas da classe. Com as fichas em mãos, sentaram-se em volta do cartaz para desenvolverem a atividade. A P1 nomeou o cartaz de: “Quantas letras tem seu nome?” Deixou que cada um colasse as letras no espaço indicado, explorou propriedades do sistema, como: contagem de letras, partição escrita dos nomes em letras, comparação quanto à presença de letras iniciais (iguais/diferentes) e a extensão (maior/menor). Atentemos para como ocorreu essa intervenção:

P1: Qual letra vem primeiro?

Aluno: A

P1: E agora, qual é? (o aluno colava cada letra, respondendo prontamente à professora, até que terminasse).

Aluno: R

P1: Quantas letras têm seu nome?

Aluno: seis

P1: Tem nome de colega que comece pela sua letra?

Aluno: Não. (A partir do segundo aluno, pôde acrescentar outras perguntas)

P1: Qual nome têm mais letras? Qual é o maior?

P1: Qual o menor? [...]

(Observação 3, P1)

Segundo Morais (2012), tais propriedades, carecem de ensino sistemático, a fim de assegurar a apropriação do SEA e suas convenções. A P2, na segunda aula observada, organizou uma série de atividades a partir da cantiga: “Eu vi uma barata”. Entregou a cada aluno a canção xerografada: cantaram, pintaram os espaços entre as palavras, destacaram palavras, contaram quantas palavras havia na estrofe; retiraram palavras com duas e três sílabas, substituíram palavra por outra iniciada pela mesma letra, completaram texto lacunado com palavras, desenharam, escreveram um acróstico com a palavra “barata”.

A professora desenvolveu uma prática baseada na perspectiva de alfabetizar letrando, levou para a sala de aula um gênero para ser lido e oportunizou aos estudantes refletir sobre o SEA. Para Morais (2012), esse processo de reconstrução do sistema é marcado por uma complexidade que em nada se relaciona com a memorização de um código, portanto, esses princípios precisam ser compreendidos pelos estudantes para que se apropriem da escrita e da leitura.

Por último, a professora solicitou que recortassem as palavras da canção para montarem o texto novamente, lendo ou cantando (texto que sabiam de cor). Em alguns momentos, os estudantes realizaram tarefas diferenciadas, embora o texto fosse o mesmo para toda a classe. O grupo maior trabalhou com palavras e frases por serem mais independentes e o grupo menor se dedicou a escrever letras e sílabas. A professora explorou: contagem, partição, comparação, identificação e formação de palavras. Observemos uma das mediações:

P2: Vamos fazer a leitura dessa música? Depois iremos cantá-la. Escrevi desse lado a letra caixa alta e, desse outro, a letra cursiva. Essa música tem quatro versos. Vou escolher um representante de cada

grupo para encontrar algumas palavras no quadro

Aluno 1: Circulou a palavra BARATA.

P2: Acertou! Agora, o próximo vai destacar a palavra CARECA.

Aluno 2: Circulou CARECA.

P2: A palavra começa com que letra? E com que sílaba?

Todos: Começa com C; com a sílaba CA [...]

(Observação 4, P2)

A P3, após fazer as previsões e antecipações com os estudantes acerca do texto “O Pato Pateta”, de Vinícius de Moraes, na primeira aula observada, propôs atividades, como: escuta da música em vídeo no datashow; compreensão do texto; exploração de versos, estrofes e rimas; escrita de palavras. Por fim, organizou a turma em grupos e entregou um envelope contendo várias sílabas para que formassem palavras existentes no texto. Após concluírem, registraram as palavras e as separaram em sílabas. Notemos algumas das intervenções:

P3: O que o pato comeu?

Grupo 1: JENIPAPO.

P3: Escrevemos com G ou J?

Grupo 1: J.

P3: Ele comeu inteiro ou não? Cantem esse trecho da música.

Grupo 2: PEDAÇO.

P3: Como termina essa palavra? Que letra usamos?

Grupo 2: Com ÇO. ‘Ç’. [...]

(Observação 5, P3)

Em relação à turma do 2º ano, a professora do 3º, realizou atividades com grau menor de complexidade. Enquanto a P2 explorou o conceito de palavra no texto, a P3 enfocou a partição de palavras em sílabas. Quanto à progressão, verificamos que, no momento em que o educando teria que demonstrar apropriação, a P3 realizava atividades com as propriedades do SEA. Isso se devia às necessidades de alguns, o que, certamente, influenciou suas escolhas pedagógicas.

Analisando as ações didáticas das professoras, inferimos, como realçam Moraes (2012) e Soares (2016) que houve articulação nos campos do letramento e da alfabetização. Sublinhamos, entretanto, algumas situações em que a leitura não foi explorada enquanto um eixo de ensino, mas foi inserida na sequência didática com o objetivo de se focar propriedades do SEA.

5. Considerações finais

O objetivo desse estudo foi analisar a progressão dos saberes de língua portuguesa no Bloco Inicial de Alfabetização. Na prática das professoras 1 e 2, conforme previsto para essa etapa, houve maior tempo destinado ao ensino do SEA. As atividades de leitura individual pelos estudantes foram pouco frequentes nessas turmas. O tempo despendido com elas foi maior na prática da professora do 3º ano.

Houve uma tendência de empoderamento das docentes face às leituras individuais em voz alta, sobretudo nas turmas em que os estudantes tinham menos fluência na leitura convencional. Já no que se refere ao ensino da base alfabética, as práticas se distanciaram das abordagens ancoradas nos métodos tradicionais de alfabetização, visto que contemplaram atividades de reflexão sobre o sistema notacional de escrita e atividades de leitura, observando o aspecto da assimetria dessa última prática. Todavia, não presenciamos atividades de escritas espontâneas, principalmente na turma de 1º ano, etapa propícia a esse tipo de enfoque.

Em síntese, enfatizamos que os eixos de leitura textual e SEA vinculados aos demais campos de ensino de língua necessitam ser explorados em articulação, o que, em nossa ótica, permite a progressão no ciclo de alfabetização.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Portaria MEC Nº 867**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, ações e diretrizes gerais, 04/07/2012.

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Tradução Flávia Sarti e Teresa Van Acker. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação: política de Estado para a educação brasileira**. Brasília: Inep, 2016.

FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Edição comemorativa dos 20 anos de publicação. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

OLIVEIRA, Solange Alves de. Progressão das atividades de Língua Portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens: um estudo da prática docente no contexto dos ciclos. **Tese de Doutorado em Educação**. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil. 2010.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.