



EDUCAÇÃO PÚBLICA E PESQUISA:
ATAQUES, LUTAS E RESISTÊNCIAS

Universidade Federal Fluminense
20 a 24 de Outubro de 2019
Niterói - RJ

ISSN 2447-2808

5282 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)
GT10 - Alfabetização, Leitura e Escrita

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: O OLHAR DAS DOCENTES FACE À APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA NO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO
Vânia Márcia Silvério Perfeito - UnB - Universidade de Brasília
Graciely Garcia Soares - UnB - Universidade de Brasília
Agência e/ou Instituição Financiadora: Não

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO:

O OLHAR DAS DOCENTES FACE À APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA NO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO

RESUMO

O presente ensaio procurou analisar como as alfabetizadoras de duas Unidades de Ensino vinculadas à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, organizam o trabalho pedagógico no Bloco Inicial de Alfabetização, bem como, conhecer as concepções de ensino e aprendizagem que norteiam suas práticas, face às mudanças didático-pedagógicas, para o ensino da leitura e da escrita, identificando os principais materiais utilizados. Para a concretização deste estudo foram realizadas entrevistas semiestruturadas direcionadas às docentes alfabetizadoras no segundo semestre letivo do ano de 2018. Os resultados apontaram, como as professoras concebem o processo de alfabetização e letramento face às mudanças materializadas após a década de 1980, bem como, a apreensão das potencialidades e os limites dos procedimentos metodológicos empregados, incluindo o livro didático.

Palavras-chave: Organização do Trabalho Pedagógico. Alfabetização. Letramento. Livro didático.

Introdução

Pensar a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) na alfabetização requer entendimento e articulação dos aspectos: o que entendemos por ensinar e aprender; que concepções de ensino e de aprendizagem norteiam as práticas e a organização das atividades escolares; que sujeitos formar; que recursos didáticos favorecem a compreensão e a apropriação dos conhecimentos pelos estudantes; de que maneira o Livro Didático (LD) e outros materiais de apoio são utilizados e a intencionalidade pedagógica presente na seleção de cada um dos recursos, dentre outros aspectos (BRASIL, 2015).

No cotidiano da sala de aula, o planejamento desenvolvido pelos professores, compreende o das atividades didático-pedagógicas, “tendo sempre como referência a busca pelas condições que favoreçam as aprendizagens de todos” (SILVA, 2017, p. 27-28). Portanto, refletir sobre as concepções alfabetizadoras supõe, valorizar o ato de planejar, pois este envolve o “por que”, o “para que” e o “para quem” planejar” (SILVA, 2017), nesse caso, a escrita alfabética.

O tema constitui-se em objeto de estudo no campo da alfabetização, pois compreendê-la significa pensar sobre o aprendizado da leitura e da escrita e considerar o ato de alfabetizar como repertório intrínseco à constituição do sujeito dessa etapa de escolarização, um espaço-tempo para formar cidadãos capazes de atuarem de forma crítica e inventiva na sociedade (BRASIL, 2015).

No Brasil, o desempenho dos estudantes na alfabetização, são repercutidos pelos índices aferidos nos exames externos. Estes têm manifestado que as crianças estão chegando ao 3º ano do Ensino Fundamental, sem fazerem uso adequado da leitura e da escrita.

Desta forma, os resultados desses exames devem ser postos à disposição e empregados pelas escolas de modo à reorientação das práticas pedagógicas. A rede pública de ensino do Distrito Federal preconiza a avaliação, categoria central da OTP, que faz reverberar suas intencionalidades sociopolíticas, comprometidas com a educação pública de qualidade, quando avalia na perspectiva da progressão continuada das aprendizagens.

Neste estudo, pretendeu-se refletir sobre como as alfabetizadoras vinculadas à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), organizam o trabalho pedagógico no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) e conhecer as concepções que norteiam o trabalho das docentes, face às mudanças de natureza didático-pedagógica, para o ensino da leitura e da escrita, identificando os principais recursos e metodologias utilizados.

Para este estudo foram realizadas entrevistas semiestruturadas, direcionadas às docentes alfabetizadoras no BIA. O estudo favoreceu um diálogo com as diferentes concepções, revelando como as docentes se apropriaram das novas proposições a serem desenvolvidas no processo de ensino da língua materna.

O presente trabalho foi realizado, no segundo semestre do ano de 2018, em duas Unidades de Ensino (UE) da rede pública do Distrito Federal pertencentes às Coordenações Regionais de Ensino de Taguatinga e Núcleo Bandeirante e teve como foco compreender as concepções alfabetizadoras que norteiam a OTP em salas de aula do BIA.

Adotou-se a abordagem qualitativa, por meio de entrevistas semiestruturadas para levantar as informações sobre como as alfabetizadoras atuantes nos três anos do BIA, organizam suas práticas face às mudanças no processo de ensino da leitura e da escrita. As duas UE e as seis professoras não tiveram suas identidades reveladas. Foram denominadas: Escola A: professora Amarílis (1º ano); professora Begônia (2º ano); professora Camélia (3º ano) e Escola B: professora Gardênia (1º ano); professora Hortênsia (2º ano); professora Perpétua (3º ano).

A análise de como as alfabetizadoras organizam o trabalho pedagógico no BIA, suas concepções face às mudanças no ensino da alfabetização e os recursos e metodologias utilizados, possibilitou entender como as docentes se apropriaram das novas teorias para o ensino da língua materna. Na primeira seção, trouxemos o referencial teórico, situando as mudanças no ensino da leitura e da escrita, a partir da década de 1980. Na segunda e terceira seções, expusemos as análises das informações obtidas. E por último, trazemos nossas considerações finais.

1. As concepções que orientam a organização do trabalho pedagógico na alfabetização

No que concerne à OTP, algumas questões se mostram favoráveis, a saber: Para quê, para quem e por que alfabetizamos? Estas apontam as concepções epistemológicas e políticas que perpassam a organização didática em sala de aula e a construção da identidade do alfabetizador. Assim, conhecer as abordagens para o ensino da língua materna, faz-se legítimo.

Ao denunciar o alto número de crianças que se encontram marginalizadas nas escolas, Saviani (1999) explica que a marginalidade nas teorias não-críticas é considerada um desvio, cabendo à educação corrigi-lo. Já nas teorias crítico-reprodutivistas a educação surge como fator agravante, através da discriminação e responsável por essa. Em ambas as teorias, a educação se traduz em ferramenta de manipulação e de homogeneização do pensamento crítico da sociedade. Após apresentar as contribuições e limites de cada uma, anunciou que a tarefa de uma Teoria Crítica de educação é superar tanto o poder ilusório, das teorias não-críticas, como a impotência, das teorias crítico-reprodutivistas.

Do ponto de vista da pedagogia, as concepções de educação podem ser agrupadas em duas grandes tendências: a pedagogia tradicional, composta pelas concepções que priorizam a teoria em relação a prática e a pedagogia nova, que subordina a teoria à prática. Dizendo de outro modo, na pedagogia tradicional, a preocupação está centrada nas “teorias do ensino”, enquanto que, na pedagogia nova, a ênfase é posta nas “teorias da aprendizagem”.

Na primeira tendência o problema se traduzia pela pergunta **como ensinar**, cuja resposta consistia na tentativa de se formular métodos de ensino. Já na segunda, o problema se enunciava pela pergunta **como aprender**, o que levou à generalização do lema “**aprender a aprender**”, que é explicado por Newton Duarte (2001): as pedagogias centradas nesse lema tiraram a transmissão do saber objetivo, isto é, a possibilidade de os educandos terem acesso à verdade; desvalorizam a função da escola; descaracterizam o papel do professor como aquele que ensina. Ao contrário do que propunham os defensores do “aprender a aprender”, o indivíduo não adquire autonomia intelectual, moral e nem o espírito crítico, ele produz maior adaptabilidade às alterações do capitalismo. É um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população, enquanto são buscadas formas de aprimorar a educação das elites.

Por essa razão, a pedagogia histórico-crítica defende que o papel da escola é socializar o saber produzido. Assim, o objetivo a ser alcançado não é formar um indivíduo que possua conhecimentos, mas um indivíduo disposto a aprender aquilo que for útil à sua adaptação às mudanças do mercado globalizado. Na década de 1980 emergiu como proposta contra hegemônica a Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2003 e 2005), onde a educação é entendida como mediação no seio da prática social global e a prática social se põe como o ponto de partida e de chegada da ação educativa.

O Currículo em Movimento da Educação Básica (DISTRITO FEDERAL, 2014), propõe que o trabalho pedagógico baseie-se na Pedagogia Histórico Crítica (SAVIANI, 2008) e na Psicologia Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2007), fundamentado no entendimento de que é por meio da mediação, da linguagem, da cultura, na interação do sujeito com o meio e com os outros, que as aprendizagens ocorrem. O percurso metodológico a ser construído pelo professor basear-se-á na prática social dos estudantes, na problematização, na instrumentalização teórica, na catarse e na síntese, em movimento dialético constante que possibilite o reinício do processo de aprendizagem a partir de uma nova prática social.

Igualmente, a partir da década de 1980, surgiram teorias para explicar o problema da alfabetização no Brasil, com os estudos nas áreas da linguística, psicolinguística e sociolinguística, os conceitos relacionados ao ensino da leitura e da escrita, também, enfrentaram modificações. O foco do ensino da língua passou a ser nos sujeitos que aprendem e em seu processo de construção das aprendizagens. Uma das perspectivas mais divulgadas foi a Teoria da Psicogênese da Língua Escrita, resultante dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999). Essa assinala que, no percurso evolutivo, as crianças passam por diferentes etapas, formulando respostas e/ou hipóteses acerca da linguagem escrita (MORTATTI, 2010).

Conforme Morais (2012), com a chegada de novas perspectivas teóricas, os velhos métodos de alfabetização foram colocados em debate. Para Mortatti (2010) questionou-se a centralidade do ensino, dos métodos, das cartilhas e dos testes de maturidade ou prontidão. Assim, houve mudança de paradigma, mas também, um processo de **desmetodização** da alfabetização.

Segundo Soares (2016), o termo **desmetodização** é entendido como a desvalorização do ensino da escrita

alfabética e supervalorização do letramento. Portanto, propôs a **reinvenção** do ensino de alfabetização, afirmando a necessidade de métodos para alfabetizar, pois, não há como reduzir a complexidade do processo de alfabetização a um método apenas, mas vários. Adotada por Morais (2012) a expressão **metodologias de alfabetização**, significa incluir propostas didáticas sistemáticas para o ensino da escrita alfabética. Ambos os autores, tratam dos mesmos significados, porém adotam nomenclaturas diferentes, o que se distancia, e muito, dos tradicionais métodos de alfabetização, cuja perspectiva é apontada como limitada.

As metodologias de alfabetização implicam em um conjunto amplo de decisões relacionadas ao como fazer, para isso é necessário planejar atividades e mediações, de forma sistemática e eficaz. Para o autor, a escrita alfabética é um sistema notacional, e não um código. O que defende é que “é mais saudável pensar em metodologias (no plural) de orientação construtivista, antevendo que nunca teremos consensos sobre a melhor maneira de alfabetizar” (MORAIS, 2012, p. 16).

O trabalho de Língua Portuguesa, conforme o Currículo em Movimento, está orientado por diversos gêneros textuais e por cinco eixos de ensino: a oralidade, a leitura, a escrita, os conhecimentos linguísticos e a literatura. Designa que, na ação didático-pedagógica, necessitam ser contemplados, concomitantemente, a alfabetização, os letramentos e a ludicidade (DISTRITO FEDERAL, 2014). Para tanto, na OTP é necessário considerar a experiência metodológica dos alfabetizadores, os conhecimentos da formação (inicial e continuada), os materiais didáticos, os tempos e espaços destinados à alfabetização, as diretrizes curriculares da SEEDF, o Projeto Político Pedagógico da escola, dentre outros.

Libâneo afirma que “a educação opera uma mediação entre teoria e prática, entre o sujeito e sua interação com o meio ambiente” (2007, p. 140), ao convergir com Vázquez (1968), explicita o papel da educação, salientando a responsabilidade dos docentes na busca de possibilidades concretas de mudanças, fundamentadas em referencial teórico consistente e numa prática pedagógica comprometida com a emancipação dos alunos da escola pública, isso porque:

A teoria em si não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para resolver ações reais, efetivas (VÁZQUEZ, 1968, p. 206-207).

O atual momento, demanda da escola, redimensionamento das práticas e restabelecimento dos conhecimentos do professor, para que possa apostar nas potencialidades do aluno.

Portanto, no processo de didatização da leitura e da escrita faz-se coerente, levar para a sala de aula, diferentes gêneros presentes na prática social de alunos e de professores, pois essas experiências de leitura e de escrita ambicionam se aproximar daquelas fora da escola. Contudo, o trabalho com textos passa a ser o eixo que norteia o ensino da Língua nas escolas. Na próxima seção, apresentamos as análises das informações obtidas.

2. A organização do trabalho pedagógico e as concepções das professoras alfabetizadoras

Para organizar o trabalho pedagógico é exigido do professor, reflexões, acerca de seus conhecimentos e do seu fazer pedagógico, a respeito de como a criança se apropria do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Ao planejar atividades e estratégias desafiadoras, o professor atende às especificidades dos estudantes, oportunizando valiosas experiências de aprendizagens.

Logo, o planejamento de aula se constitui procedimento ininterrupto e ativo, que após diagnóstico das aprendizagens dos estudantes, contempla os elementos estruturantes da organização da aula: os objetivos, os conteúdos, a metodologia, os recursos e a avaliação para que as intenções sejam alcançadas.

Assim, ao serem interrogadas sobre o significado do termo OTP, a professora Camélia respondeu que o termo a remete “ao planejamento, tanto meu, quanto escolar [...] a ponte entre os projetos da escola e o que aplico na sala de aula e o currículo”. Essa posição fortalece a ideia da articulação proposta por Freitas (1995) entre o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Do mesmo modo, Veiga (2012), percebe o PPP como beneficiário da OTP da escola como um todo e da sala de aula na sua globalidade. Portanto, os objetivos apresentados tanto no PPP, como no Currículo, interferem diretamente na organização do trabalho escolar. Para Saviani (2014) educar constitui-se em ação intencional por meio de procedimentos sistematizados. Para as professoras, se reflete no ato de planejar, pois requer tomada de decisão de maneira crítica, intencional e reflexiva baseada em um ato educativo permeado de posicionamento e ideias sobre a educação, a sociedade e a cidadania.

Em relação à avaliação, enquanto elemento presente na OTP, as professoras se remeteram à entrevista da Psicogênese da Língua Escrita, como componente diagnóstico das aprendizagens dos estudantes. A professora Begônia (2º ano) esclareceu: “é o teste da psicogênese que a gente avalia e as leituras diárias. Eu acho que, diariamente, tudo que a gente faz. A medida que sinto que ele não está avançando, às vezes faço uma intervenção”. A professora Amarilis (1º ano), destacou que o realiza “no mínimo uma vez por mês [...] me traz o concreto do meu trabalho, onde preciso voltar, quem preciso realmente ajudar, quem já consegue caminhar um pouco sozinho”.

A forma das professoras avaliarem o trabalho pedagógico, endossa Villas Boas (2010), ao assegurar que os objetivos estão sempre presentes nesse momento: “a avaliação é intencional e sistemática [...]” (p. 22). A avaliação existe para que o professor “conheça o que o aluno aprendeu e o que ele ainda não aprendeu, para que se providenciem os meios para que ele aprenda o necessário para a continuidade dos estudos” (VILLAS BOAS, 2010, p. 29).

A professora Begônia (2º ano) declarou que “às vezes” realiza intervenção, demonstrando, que mesmo sabendo da significação da avaliação diagnóstica, por vezes, deixava de promover as intervenções necessárias. Com intervenções precisas, promove-se a aprendizagem dos estudantes, avalia-se o que é ensinado na sala de aula, favorecendo a reconstrução do planejamento no e pelo processo de reflexão, para que alcance a teoria, em consonância com a forma como o Currículo interpreta a avaliação formativa, atendendo tanto a aprendizagem do aluno, quanto a do professor (DISTRITO FEDERAL, 2014).

A concepção psicogenética considera o estudante como sujeito ativo, capaz de construir o conhecimento, interagindo com o objeto, nesse caso, a escrita alfabética. Durante o processo de apropriação da leitura e escrita, a criança formula hipóteses sobre o SEA, permitindo a compreensão da constituição da palavra escrita, extrapolando o aprender a codificar e a decodificar letras e a identificação daquilo que os estudantes aprenderam e o que ainda não sabem, para intervenção e promoção do desenvolvimento (VILLAS BOAS, 2004).

Apesar disso, Veiga (2012), esclarece que “a lógica que permeia a atual OTP, reflete-se no processo de ensino e avaliação” (p. 151). Ressalta que, o conhecimento tem sido desenvolvido como algo pronto, acabado e externo ao aluno, verdade absoluta a ser memorizada e reproduzida no modelo de avaliação utilizada, útil à manutenção da ordem social vigente (VEIGA, 2012), a exemplo das avaliações classificatórias nas escolas e exames externos trazidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Conforme a autora, a escola para se desvencilhar desse ensino mecânico, repetitivo, desprovido de significado, deve dar lugar à avaliação diagnóstica, na perspectiva da construção do conhecimento, pois esta permite organizar a atividade pedagógica e contribui para o avanço e crescimento dos estudantes por meio da ação-reflexão-ação. Deste modo, o conhecimento pronto e acabado, dá lugar ao redimensionamento da prática.

Ao beneficiar a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, a avaliação formativa perpassa todo o processo de constituição do trabalho pedagógico vivenciado pelos atores, garantindo aos educandos sua emancipação e participação na sociedade. Sobre as propostas curriculares que orientam o trabalho pedagógico com a Língua Portuguesa, no BIA, as professoras esclareceram:

[...] meu entendimento desse material é que proporciona o contato com o conceito de alfabetização e de letramento, fazendo a ponte com a criança, para que ela não só codifique, tem vários gêneros textuais para trabalhar desde o 1º ano até o 3º, articulando com a formação de palavras, formação de texto (Professora Camélia - 3º ano).

[...] os documentos dão todo um norte [...], de como se trabalhar para que a criança desenvolva todos os aspectos, tanto a oralidade quanto a produção textual [...] por exemplo, trabalhamos com o livro “O sanduíche da Maricota” no 1º semestre, na escola, na sala de leitura, fizemos o glossário, encenamos na sala de aula, fizemos cartazes e recontamos a história [...] com eles opinando, escutando e lendo (Professora Gardênia - 1º ano).

Para a professora Perpétua (3º ano), o Currículo apresenta todos os eixos, mas dá prioridade ao eixo da leitura, deixando a desejar os demais. Encontramos, nas proposições das professoras, a articulação com os conceitos formulados nas Diretrizes Pedagógicas (DISTRITO FEDERAL, 2014a), e sustentados pelos estudiosos da área da alfabetização:

[...] com a necessidade de compreender o processo de alfabetização para além da apropriação do código e pensar nas práticas sociais, o conceito de letramento se apresenta quando a leitura e a escrita são meios de apropriação das diversas linguagens, saberes, aspectos socioculturais, bem como da resolução de problemas do cotidiano. Assim, alfabetização e letramentos são processos distintos, porém, indissociáveis e interdependentes, devendo acontecer na perspectiva da ludicidade (p.38).

A fala da professora Perpétua é semelhante aos relatos dos alfabetizadores que alegam que os autores dos Livros Didáticos de Alfabetização (LDA) priorizam o eixo do letramento, inovando no eixo da leitura e deixando a desejar nas atividades de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Conforme Moraes e Albuquerque (2011), as pesquisas revelam que os atuais LDA têm contemplado uma diversidade de gêneros representativos das esferas de circulação social (contos, poemas, notícias, piadas, propagandas, bilhete, carta, anúncio, fábulas, lendas, documentos, tirinhas, biografias, etc.), além de textos da tradição oral (cantigas, parlendas, trava-línguas, poemas). Defendem que é necessário equilibrar o trabalho de leitura e produção de textos diversos com o da apropriação da escrita alfabética.

Nas concepções das alfabetizadoras entrevistadas vislumbramos a tentativa de conciliar o aprendizado da escrita alfabética e suas convenções com o letramento. No ensino da leitura e da escrita inicial, respeita-se as hipóteses e construção do conhecimento sobre a língua escrita, apresenta-se o texto com o objetivo de letrar, conjugando o uso de algumas propriedades do SEA, conforme destacamos, na fala da professora Amarílis:

[...] eu trabalho com música, leitura da música, eles cantando a música. Depois a gente vai separando, pinta espaços entre as palavras, procura as letrinhas e as famílias que a gente está trabalhando naquele momento, depois eles fazem a escrita, montagem de lista de palavras com as sílabas que a gente está trabalhando e depois atividades de fixação daquelas sílabas. Contagem de palavras, gosto muito também de trabalhar o alfabeto móvel (1º ano).

Este relato demonstrou um ensino explícito, direto e sistemático do SEA, por meio de textos reais que circulam na sociedade, favorecendo a alfabetização e o letramento. Nos dizeres de Soares (2016) são processos independentes, mas

indissociáveis:

[...] a alfabetização desenvolve-se no contexto de, e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da, e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (p.45).

Ao analisarmos os procedimentos utilizados pelas alfabetizadoras, pareceu-nos adequado estabelecer de forma clara, a distinção dos processos de alfabetizar e letrar, respeitando a natureza de cada faceta, pois como afirma Soares (2016), cada uma determina certas maneiras de ensinar, além de características de cada grupo de crianças que exigem formas diferenciadas de atuação pedagógica.

Para Maciel (2008), ao interpretar e produzir textos escritos em diversos gêneros, o estudante é instigado “a indagar sobre quem escreve e em que situação escreve; o que se escreve; a quem o texto se dirige e com que intenções, etc.” (p. 16). Ao realizar explorações como essas, o professor, beneficia a apreensão de como as relações sociais são concebidas na e por meio da escrita. Estas se articulam a vários aspectos abordados nas perspectivas descritas, que ao serem observadas na OTP da alfabetização, promovem o alfabetizar-letrando, uma vez que ao conceber o acesso ao mundo letrado, possibilita-se o uso da leitura e da escrita enquanto prática social.

Por fim, considera-se importante conjugar as práticas de letramento ao trabalho com a alfabetização, ou seja, permitir que o estudante reflita sobre as propriedades do SEA. Na próxima seção abordamos questões referentes às mudanças, características e uso do “novo” LDA.

3. O olhar das alfabetizadoras sobre o livro didático e os gêneros textuais

As mudanças trazidas após a década de 1980, refletiram nas propostas curriculares e didáticas que orientam o trabalho pedagógico com os eixos da Língua Portuguesa no processo inicial da alfabetização e, também, na produção do material disponibilizado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que passaram a respeitar as especificidades dos diferentes gêneros textuais.

De acordo com os princípios gerais, um dos critérios específicos do eixo da leitura é propiciar, por meio de seleção criteriosa, uma abordagem adequada de textos de diversos gêneros, favorecendo a apropriação da leitura e da escrita. Diante disso, o Livro Didático (LD) tornou-se corresponsável por trazer situações desafiadoras e reflexivas de leitura e também estudos linguísticos a partir do texto.

Entretanto, o LD ainda é percebido, por muitos, como um material que pouco auxilia na aprendizagem da língua escrita e na formação de leitores. Quanto à articulação entre a prática de escrita e os demais eixos da Língua Portuguesa, no LD, algumas professoras afirmaram ser um recurso limitado e em muitos casos, seu uso convém como coadjuvante.

A esse respeito, a professora do 2º ano, afirmou utilizá-lo para a leitura de texto: “geralmente eu uso o texto, eles leem o que está no livro e faço a interpretação de texto. Eu crio as perguntas, eu não gosto de usar as perguntas do livro. Mas o texto eu uso para leitura” (Professora Begônia). Os relatos das professoras, nos revelou um trabalho não sistemático com o livro de LP. Vejamos suas opiniões:

[...] eu uso raramente o livro, eu não gosto não. Ele não tem uma linguagem acessível para os alunos e geralmente eles cobram coisas que não fazem parte do universo deles. Quase não uso. Já mandei algumas vezes para casa, mas não vem feito porque nem os pais compreendem o que está pedindo [...]. Então na realidade para trabalhar o livro didático, eu não deixo nem eles fazerem sozinhos é sempre coletivo (Professora Camélia - 3º ano).

[...] eu tenho uma certa dificuldade. Ele fica como atividade para casa, eu leio os contos, a gente vai conversar e mando como atividade para casa. Ficou mais para casa. Não é adequado aos alunos do 1º ano, textos muito grandes, textos que exigem uma inferência que eles, ainda não têm, tento sugar, mas fica muito desgastante (Professora Gardênia - 1º ano).

Para a professora Camélia, a linguagem usada nos livros não é adequada, trazem palavras não conhecidas pelos estudantes, pois, ainda, estão aprendendo a manusear o dicionário. Ressalta-se que as escolas dispõem de dicionários para o uso dos alunos desde o 1º ano do BIA. A professora Gardênia, argumenta que o LD utilizado não traz textos curtos, como quadrinhas, trava-línguas e parlendas que são apropriados ao desenvolvimento da consciência fonológica.

As professoras Camélia e Gardênia, afiançaram fazer uso do LD, apesar de o considerarem limitado em alguns aspectos, apontaram utilizá-lo duas ou três vezes durante a semana. Dependendo do assunto, a professora Hortênsia declarou fazer uso: “em uma data comemorativa, um gênero textual [...] ainda que não abrace todos os gêneros textuais” (2º ano). A professora Perpétua, afirmou não gostar do LD, embora o utilize conforme o conteúdo trabalhado, pois os textos são longos e a gramática reduzida: “ele é contextualizado, mas as crianças cansam na leitura dos textos, tanto que optei por utilizá-lo mais como tarefa de casa (3º ano).

As entrevistadas declararam não fazerem uso sistemático, por considerarem o LD limitado e inadequado ao nível dos estudantes. Para a professora do 3º ano (professora Perpétua), a gramática disposta no livro é reduzida. Entretanto, para Morais (2012) a escola não deve ocupar o tempo de aprendizagem dos alfabetizandos, fazendo-os memorizar as nomenclaturas e taxinomias da gramática tradicional.

O autor demarca como prioridades para essa fase, a produção de textos, seu refinamento por meio da revisão textual, o domínio da correspondência letra-som, a internalização da norma ortográfica e, na perspectiva do alfabetizar letrando, a textualidade (organização composicional, coerência, coesão e escolha do léxico adequado ao gênero) e a normatividade (observância da ortografia, uso da concordância verbo-nominal, emprego dos tempos verbais e da regência verbal).

Contudo, defende o ensino sistemático da norma ortográfica quando os estudantes apresentarem autonomia para ler e escrever pequenos textos, no final do 2º ou início do 3º ano.

Em relação ao trabalho com o letramento, vinculado aos diferentes gêneros textuais, as professoras do 2º e 3º ano, relataram que o LD poderia trazer maior variedade de gêneros textuais. afirmou que ao pegar o livro, observa no índice: “música, cantiga, podia ter relato, lendas, poderia ter todos os gêneros, abraçar o máximo possível. Fica muito em gramática, perde tempo” (professora Hortênsia). Para a docente do 3º ano, os textos são mais narrativos e informativos, “não tem bilhete, convite, bula, receita [...], tem poucas parlendas e cantigas infantis (professora Perpétua).

Observamos nas respostas das professoras um certo descompasso, pois ao mesmo tempo que apontam como potencialidade no LD a diversidade de gêneros textuais, reclamam a ausência de alguns, a exemplo dos textos de tipologias instrucionais e da tradição oral. O PNLD tem investido em mudanças positivas na qualidade dos livros didáticos que chegam às escolas públicas, vem buscando solucionar problemas que se colocam nas práticas pedagógicas, analisando a apropriação do conceito de letramento e suas implicações na alfabetização.

Sobre as atividades de compreensão textual, presentes no livro didático, as entrevistadas relataram que: “há equilíbrio entre os níveis de leitura, mas as questões inferenciais são complexas para o 1º ano” (professora Gardênia). Em relação à leitura explícita “o livro abraça, entretanto, o trabalho com as inferências é menor, poderia ser melhor, ter mais questões críticas e avaliativas (professora Hortênsia). “Tem mais questões de localizar informações explícitas no texto, deixa a desejar nos outros (professora Perpétua).

Em relação à leitura inferencial, posta como desafio para os estudantes de seis anos, ressaltamos que, a metodologia de leitura pode ser desenvolvida na oralidade, usando estratégias que potencialize a compreensão textual. Assim, Albuquerque e Moraes (2011) destacam que além da diversidade de gêneros, os LD têm proporcionado um trabalho voltado à compreensão leitora, explorando as estratégias de leitura.

As alfabetizadoras, foram unânimes ao expor que o LD utilizado não contempla a heterogeneidade dos estudantes. A professora do 3º ano, explicou ter alunos especiais na turma. Por isso faz adequações: “na verdade, faço junto com a criança, vou explicando individualmente ou a monitora” (professora Perpétua). Vejamos os relatos das demais:

Trabalhamos com atividades diversificadas nos reagrupamentos e atendimentos individualizados. Por incrível que pareça, minha turma está muito homogênea, começou bem diversa, mas agora está equilibrada, tem apenas duas crianças que são “especiais” que estão menos avançadas (Professora Gardênia - 1º ano).

A gente é que tem que dar uma atividade diferenciada, porque ele abraça as crianças que estão alfabetizadas. Tive que fazer um interventivo no turno da tarde. Desenvolvo na sala o trabalho de parceria solidária, os colegas ajudam os outros [...]. Pesquisa na internet outras atividades, troca atividades com a professora do 1º ano, a fim de contemplar as crianças não-alfabetizadas (Professora Hortênsia - 2º ano).

Os relatos das professoras convergiram com o que Cortesão (2011) orienta acerca do atendimento à heterogeneidade. Para a autora, o trabalho pedagógico deve ser encaminhado em ambiente de respeito e aceitação da diferença. Entretanto, a sensibilidade e o tratamento dado à diversidade, nos níveis de conhecimentos dos estudantes, mostram-se restritas nas salas de aula. Ao desconsiderarem a heterogeneidade, os docentes impedem as aprendizagens e acentuam ainda mais, as desigualdades. Porém, é preciso ampliar o olhar sobre as diferenças de modo a favorecer a progressão continuada das aprendizagens, conforme dispõe a organização escolar em ciclos.

Quanto às potencialidades e fragilidades do livro didático face aos eixos da Língua, descreveram como principal potencialidade, os gêneros textuais, porém, asseveraram suas fragilidades ao não considerarem adequados ao universo infantil e ao ensino do SEA; produção escrita (Professora Gardênia); as atividades de compreensão textual que envolvem inferências e argumentação (Professora Hortênsia). Já a professora Perpétua considerou o livro ruim para a alfabetização, narrou que extrapola os níveis dos alunos: os textos são grandes, não contemplam certos gêneros textuais e questões inferenciais, prioriza narrativas e as atividades de análise linguística são limitadas.

Por fim, trazemos nossas impressões acerca do estudo, apontando as potencialidades e os limites nas concepções das professoras, relacionados às mudanças didático-pedagógicas no ensino da leitura e da escrita e em alguns procedimentos e recursos metodológicos utilizados.

Considerações finais

À guisa de conclusão consideramos que a natureza complexa e multifacetada do processo de alfabetização implica condicionantes sociais, culturais e políticos que repercutem na organização do trabalho pedagógico, além disso, combinadas às mudanças desencadeadas, após a década 1980, nos conteúdos e nos procedimentos para ensinar a ler e a escrever. Destarte, o desafio posto aos docentes é, assumir que as metodologias, na prática pedagógica, apresentam diferentes estruturantes, portanto, importa, articulá-las e não exclusivizá-las.

Por meio das informações, observamos que a forma de alfabetizar, depende de fatores identificados no cotidiano da sala de aula e do planejamento. Acerca das novas teorias para a apropriação dos eixos da Língua Portuguesa, o desafio para as docentes, incide sobre a compreensão leitora dos estudantes de seis anos, especificamente, na leitura inferencial,

por demandar ler as entrelinhas.

Todavia, compreendemos que a metodologia da leitura pode ser desenvolvida na oralidade, fazendo uso de estratégias que potencializem os três níveis de leitura. As estratégias de leitura são procedimentos e precisam ser ensinadas para a construção de sentido dos textos.

Nas concepções docentes, há a premência em articular o alfabetizar e letrar para assegurar aos alfabetizados a apropriação e uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita. Entendendo que, uma adequada e produtiva ação pedagógica, contempla de forma articulada e simultânea, a alfabetização e o letramento.

Para atender as novas teorias e aos ciclos de alfabetização, quando da implantação do ensino fundamental de nove anos, os livros didáticos de alfabetização, passaram a promover a inserção e a convivência da criança com o mundo da escrita, ampliando e diversificando progressivamente o seu letramento e o domínio da escrita alfabética. No entanto, as alfabetizadoras demonstraram certa resistência a esse instrumento, empregando-o de forma pouco sistemática e por vezes, fragmentada.

Para alcançar os objetivos, os novos livros, vêm apresentando propostas pedagógicas para cada um dos eixos de ensino-aprendizagem (leitura, produção de textos, sistema de escrita, oralidade). Apesar desses avanços qualitativos, compreendemos que compete ao docente, considerar o papel do livro didático, como apoio e, não um roteiro rígido. Ao lançar mão dos textos e das atividades propostas, o alfabetizador seleciona e/ou complementa as áreas que se revelarem insuficientes.

Compreendemos, a partir dos posicionamentos das docentes, que os cursos de formação continuada têm contribuído com a prática, ao potencializar reflexões sobre a prática e atividades lúdicas por meio de jogos, embora, na opinião delas, o livro didático, necessitaria de ganhar significação.

Por fim, interpretamos que a organização do trabalho pedagógico das professoras tem contribuído, com determinados aspectos, para democratização da alfabetização empreendendo esforços para que todos aprendam a ler e escrever em tempo oportuno.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. *Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da Língua Portuguesa: apropriações de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2010: Apresentação*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização*. Caderno 04 / Ministério da Educação - Brasília: MEC, SEB, 2015.

CORTESÃO, Luiza. *Ser professor: um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre as práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. 3ª edição - São Paulo: Cortez, 2011.

DISTRITO FEDERAL. *Diretrizes Pedagógicas para a organização escolar do 2º ciclo para as aprendizagens*: BIA e 2º Bloco. SEEDF, Brasília, 2014a.

DISTRITO FEDERAL. *Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental*. Anos Iniciais. SEEDF, Brasília, 2014b.

DISTRITO FEDERAL. *Diretrizes de avaliação educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala*. Brasília-DF, 2014c.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 2. ed. rev. e ampl. — Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

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

FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. 7ª edição. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos. *A organização do trabalho pedagógico no contexto atual do ensino público brasileiro*. Entrevista Luiz Carlos de Freitas. *Crítica Educativa (Sorocaba/SP)*, vol. 2, n 1, p. 202 - 226, jan. /jun. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* 9ª edição, São Paulo: Cortez, 2007.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira e LÚCIO, Iara Silva. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes (Org.) *Alfabetização e letramento na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008.

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

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Revista Brasileira de Educação*. V. 15 n. 44. Maio/ago. 2010.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. Edição comemorativa. Campinas, SP: Autores associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Dermeval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf acessado em 29/11/2018.

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

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1968.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *A formação social da mente*. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Organização do trabalho pedagógico*. Tese de doutorado, UNICAMP, 1993.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas: Papirus, 2004.