

ESTUDOS SOBRE AQUISIÇÃO DA ESCRITA, FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO

Marta Nörnberg
Lissa Pachalski
Ana Ruth Moresco Miranda
Organizadoras



2ª edição – E-book



**Estudos sobre
Aquisição da Escrita,
Formação Docente e
Práticas de Alfabetização**

**Marta Nörnberg
Lissa Pachalski
Ana Ruth Moresco Miranda**
Organizadoras

**Estudos sobre
Aquisição da Escrita,
Formação Docente e
Práticas de Alfabetização**

2ª edição – E-Book



São Leopoldo
2020

© Dos autores – 2020

Editoração: Oikos

Capa: Juliana Nascimento

Revisão: Carlos A. Dreher

Diagramação e arte-final: Jair de Oliveira Carlos

Conselho Editorial (Editora Oikos)

Antonio Sidekum (Ed.N.H.)

Avelino da Rosa Oliveira (UFPEL)

Danilo Streck (Unisinos)

Elcio Cecchetti (UNOCHAPECÓ e GPEAD/FURB)

Eunice S. Nodari (UFSC)

Haroldo Reimer (UEG)

Ivoni R. Reimer (PUC Goiás)

João Biehl (Princeton University)

Luiz Inácio Gaiger (Unisinos)

Marluza M. Harres (Unisinos)

Martin N. Dreher (IHSL)

Oneide Bobsin (Faculdades EST)

Raúl Fornet-Betancourt (Aachen/Alemanha)

Rosileny A. dos Santos Schwantes (Uninove)

Vitor Izecksohn (UFRJ)

Fotografias: As imagens foram produzidas em contexto de práticas de ensino conduzidas pelas autoras. A produção e o uso das imagens estão consentidos por meio de autorização.

Apoio: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes.
Programa Observatório da Educação.

Editora Oikos Ltda.

Rua Paraná, 240 – B. Scharlau

93120-020 São Leopoldo/RS

Tel.: (51) 3568.2848

contato@oikoseditora.com.br

www.oikoseditora.com.br

E82 Estudos sobre aquisição da escrita, formação docente e práticas de alfabetização. 2. ed. [e-book]. / Organizadoras: Marta Nörnberg, Lissa Pachalski, Ana Ruth Moresco Miranda. – São Leopoldo: Oikos, 2020.
279 p.; il.; 16 x 23 cm.
ISBN 978-65-86578-23-2
1. Educação. 2. Formação – Professor. 3. Alfabetização. 4. Prática pedagógica. I. Nörnberg, Marta. II. Pachalski, Lissa. III. Miranda, Ana Ruth Moresco.

CDU 37

Catálogo na Publicação: Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil – CRB 10/1184

Sumário

Apresentação	7
<i>Marta Nörnberg</i>	
<i>Lissa Pachalski</i>	

Parte 1 – Aquisição da Escrita

A noção de palavra na perspectiva da criança	20
<i>Carmen Regina Gonçalves Ferreira</i>	

Erros (orto)gráficos na escrita de crianças dos anos iniciais: resultados obtidos no 2º eixo do projeto Obeduc-Pacto/UFPeL	36
<i>Lissa Pachalski</i>	
<i>Jaqueline Costa Rodrigues</i>	
<i>Isabel de Freitas Vieira</i>	
<i>Ana Ruth Moresco Miranda</i>	

A complexidade silábica na aquisição da escrita: um percurso investigativo na iniciação científica e seu papel na formação do professor alfabetizador	51
<i>Lissa Pachalski</i>	

Parte 2 – Formação Docente

Escrita e leitura de professoras em contexto de formação profissional e a reflexividade pedagógica: tendências, continuidades e descontinuidades	68
<i>Katlen Böhm Grando</i>	

Processos e práticas de formação entre pares no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na Universidade Federal de Pelotas	89
<i>Josiane Jarline Jäger</i>	

A leitura deleite na formação do professor-leitor: concepções de professoras alfabetizadoras do PNAIC	105
<i>Ellem Rudijane Moraes de Borba</i>	
<i>Maristani Polidori Zamperetti</i>	

Movimentos (trans)formativos de pesquisadoras iniciantes
em análises de escrita de professoras 119
Josiane Jarline Jäger
Luiza Kerstner Souto

A heterogeneidade no ciclo de alfabetização: o que pensam as
orientadoras de estudo do Pacto Nacional pela Alfabetização
na Idade Certa 140
Valéria Alessandra Coelho Islabão
Juliana Oliveira Mendes Jardim

Parte 3 – Práticas de Alfabetização

Ensino de ciências na perspectiva da alfabetização científica:
prática pedagógica no ciclo de alfabetização 156
Igor Daniel Martins Pereira

Leitura literária lúdica: encontro entre professora e crianças
na prática pedagógica 173
Sílvia Nilcéia Gonçalves

Relatos e reflexões de uma alfabetizadora sobre sua prática 191
Juliana Mendes Oliveira Jardim

Estratégias de autorregulação para a escrita de textos de alunos
do 3º ano do ciclo de alfabetização 207
Glediane Saldanha Goetzke da Rosa
Lourdes Maria Frison

Triangulando saberes: pesquisa, ensino e aprendizagem
no processo de alfabetização 226
Arita Mendes Duarte

Letramento e ludicidade no projeto Alfabetização e
Educação Integral: possibilidades e desafios 242
Letícia Pacheco dos Reis Wetsphal

Avaliações externas e realidade escolar: uma análise sobre os dados
do IDEB, da ANA e do contexto de uma escola pública 256
Aline Teixeira de Oliveira
Arita Mendes Duarte

Sobre as organizadoras, as autoras e o autor 277

Apresentação

Um trabalho de pesquisa se faz *entre e com* mãos e ideias, em ação e reflexão.

Esta obra reúne os principais resultados de pesquisas e de práticas de ensino desenvolvidas ao longo dos anos de vigência do projeto Obeduc-Pacto/UFPEL, conduzidas no âmbito do Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (GEALE).

Os estudos do GEALE tiveram seu início no ano de 2001 e desde então duas linhas principais de investigação foram abertas, uma que tem como foco a criança e sua escrita e outra, a ação docente. A primeira, dispõe-se a analisar os dados de produção inicial comparando-os ora com aspectos da aquisição da fala, observando-se as relações entre o conhecimento linguístico da criança e sua escrita alfabética emergente, ora com as complexidades inerentes ao sistema ortográfico. Já a segunda, como uma importante repercussão do projeto Obeduc-Pacto, estuda e analisa as reverberações da formação teórica nas práticas de ensino e no desenvolvimento profissional do professor, observando elementos que caracterizam seu pensamento pedagógico. Assim, a partir desse escopo, os estudos e a investigação científica articulam-se em torno de sete linhas de pesquisa: Aquisição da Linguagem, Aquisição da Escrita, Fonologia e Ortografia, Morfologia e Ortografia, Alfabetização e Letramento, Prática Pedagógica e Formação de Professores.

Entre 2013 e 2019, o GEALE assumiu o compromisso de conduzir o amplo projeto de pesquisa *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação de professores e melhoria dos índices de leitura e escrita no ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do ensino fundamental)*, identificado pela sigla Obeduc-Pacto/UFPEL. Financiado pelo programa Observatório da Educação/CAPES (Edital 049/2012), teve como objetivo acompanhar e sistematizar o processo de formação continuada das professoras vinculadas às ações do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, no âmbito da Universidade Federal de Pelotas (PNAIC-UFPEL), verificando efeitos sobre os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita das crianças.

O desenvolvimento do projeto ocorreu em torno de três eixos. O 1º eixo, Dados do INEP, monitorou o Índice de Desenvolvimento da Educação Bási-

ca (IDEB) e o desempenho das escolas-parceiras do projeto na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). O 2º eixo, Produções Escritas e Ortografia, analisou textos de crianças matriculadas nos anos iniciais das escolas parceiras. Para isso, foram realizadas oficinas de produção textual com turmas de anos iniciais das escolas parceiras entre 2013 e 2015. Longitudinalmente, textos de crianças que ingressaram no 1º ano no ciclo de alfabetização, em 2013, até o 3º ano, em 2015, quando concluíram essa etapa inicial de alfabetização, foram coletados. Já o 3º eixo, Ações de Formação de Professores Alfabetizadores, sistematizou e analisou as propostas e atividades de formação continuada desenvolvidas pelo PNAIC-UFPel junto aos professores orientadores de estudo e cursistas da região meridional do estado do Rio Grande do Sul. Para isso, foram aplicados questionários, coletados e catalogados textos escritos pelas participantes, planejamentos e relatórios dos encontros de formação, entre outros materiais produzidos, como cadernetas de metacognição e livros da vida.

Uma das metas do projeto era implementar um repositório digital no qual os textos das crianças e dos participantes do PNAIC-UFPel bem como demais materiais fossem armazenados e ficassem disponíveis para acesso público. Para isso, o *Sistema Vestígios* foi criado, um *software* que funciona tanto como repositório (banco de dados digitais) quanto como ferramenta de análise de textos que constituem o Banco de Textos de Aquisição da Linguagem Escrita (BATALE) e o Banco de Textos de Professoras (BTP). Sua programação base teve início durante a vigência do projeto Obeduc-Pacto/Capes (2013-2017), feita pela Hut8, Empresa Júnior do curso de Ciências da Computação da UFPel. Até o momento foram desenvolvidas atividades de programação da plataforma como repositório para uso interno do grupo de pesquisa, e encontram-se em fase de elaboração as ferramentas de análise.

O BATALE é um banco de textos composto por 9 estratos nos quais estão contidas produções escritas, sistematicamente coletadas ao longo dos últimos 19 anos. Como produto do projeto Obeduc-Pacto, o BATALE acumulou em seu acervo mais de 3.400 textos espontâneos, o que representa, atualmente, 47% do total de textos do banco. Além dos textos, foram coletados ditados balanceados e outros testes de escrita que permitem ao GEALE o alinhamento com estudos de padrão internacional. Embora o foco de estudos do GEALE seja o erro (orto)gráfico, o BATALE foi construído com o intuito de oferecer materiais capazes de subsidiar estudos que propiciem diferentes abordagens da linguagem escrita. A partir do material coletado, os estudiosos podem focalizar tanto aspectos formais e estruturais (fonologia, morfologia e

sintaxe) quanto aqueles referentes ao texto e ao discurso. A metodologia adotada para a obtenção de textos espontâneos é a mesma em todas as coletas realizadas e pode ser conferida em detalhe em outra das produções bibliográficas resultantes do projeto Obeduc-Pacto¹.

Além da ampliação do BATALE, outros dois bancos resultaram do projeto Obeduc-Pacto/Capes: o Banco de Textos de Professores (BTP) e o Acervo de Materiais Pedagógicos (AMP). O BTP é constituído por produções escritas (textos, planejamentos, relatórios de atividades) elaboradas por professores que participaram das atividades de formação do PNAIC, conduzido pela equipe da UFPel, na condição de formadoras, orientadoras de estudo e professoras alfabetizadoras. O primeiro conjunto de dados do BTP é composto de 3.405 produções escritas elaboradas pelos professores que atuaram como orientadores de estudo do PNAIC. Em 2013 foram realizadas coletas sistemáticas durante os encontros de formação do PNAIC-UFPel. Uma das formas utilizadas foi a produção de textos a partir da apresentação de questões que indagavam sobre temáticas trabalhadas a cada encontro de formação. No ano de 2014 foi realizada uma segunda coleta com foco em quatro questões que articulavam os temas de formação no âmbito do ensino da linguagem escrita. O segundo conjunto de dados do BTP é formado pelos planejamentos e relatórios de atividades elaborados pelos formadores e orientadores de estudo do PNAIC que realizavam e participavam das atividades de formação conduzidas pela UFPel.

Ao longo de 2013 a 2015, as formadoras da UFPel foram responsáveis pela realização de 500 horas de atividades de formação com as orientadoras de estudo, e estas, por sua vez, conduziram 360 horas de atividades de estudo com professoras alfabetizadoras de suas respectivas redes de ensino. As atividades de formação realizadas por estes dois grupos – formadoras e orientadores de estudo – foram sistematicamente documentadas de forma escrita, por meio da elaboração de planejamentos e relatórios de atividades. Estes materiais estão disponíveis na forma digital (documento *Word*), armazenados no *Google Drive* e formarão o segundo conjunto de dados do BTP, que sofrerá tratamento digital e catalogação para posterior inserção no *Sistema Vestígios*.

Já o AMP é formado por cadernetas de metacognição, livros da vida, álbuns seriados, registros fotográficos, videoaulas, entre outros materiais físicos, produzidos por professores formadores, orientadores de estudo e profes-

¹ NÖRNBERG, M.; PACHALSKI, L.; SOUTO, L. K.; JÄGER, J. J.; MIRANDA, A. R. M. **Oficinas de produção textual: pesquisa e ensino nos anos iniciais**. São Leopoldo, Oikos, 2018.

soras alfabetizadoras que participaram das atividades de formação do PNAIC-UFPel. Os dados que formam este banco apresentam diferentes evidências do processo formativo realizado em diferentes âmbitos (na universidade, nas redes públicas com as professoras alfabetizadoras, nas salas de aula com as crianças). Estes materiais foram doados pelas professoras participantes do PNAIC-UFPel para o GEALE.

O projeto Obeduc-Pacto/Capes envolveu diferentes categorias de pesquisadores e participantes. A equipe do projeto contou com o envolvimento de professoras pesquisadoras, estudantes de pós-graduação e graduação e professores da educação básica. Ao longo de sua vigência, em nível de pós-graduação, o projeto obteve financiamento para uma bolsa de doutorado e três bolsas de mestrado e, na graduação, seis bolsas de iniciação científica. O projeto ainda recebeu seis bolsas de estudo para as professoras da rede pública de educação básica, com o objetivo de que desenvolvessem uma proposta inovadora de ensino/aprendizagem na área ou disciplina em que atuavam (Portaria n. 152, de 30 de outubro de 2012). No caso do nosso projeto, cada uma das professoras bolsistas de educação básica planejou e desenvolveu um projeto de ensino e pesquisa com sua turma de docência no ciclo de alfabetização ou um projeto de formação continuada e pesquisa com os colegas de sua escola. As professoras bolsistas de educação básica estavam vinculadas a seis escolas, três delas pertencentes à rede municipal de educação de Pelotas e outras três, à rede municipal de Porto Alegre. Nessas seis escolas-parceiras também foram realizadas as oficinas de produção textual para a coleta de textos das crianças dos anos iniciais.

Os textos reunidos neste livro foram escritos pelos participantes do grupo que atuaram como bolsistas do projeto Obeduc-Pacto/Capes, em algum momento de sua vigência, na condição de estudantes de graduação ou pós-graduação ou de professoras de educação básica. Os estudos desenvolvidos na pós-graduação estão vinculados a duas linhas de pesquisa do PPGE: Linha 2 – “Cultura escrita, linguagens e aprendizagem”, na qual atua a professora Ana Ruth Moresco Miranda, e Linha 4 – “Formação de Professores, ensino, processos e práticas educativas”, na qual atua a professora Marta Nörnberg. Para o desenvolvimento do projeto também contamos com a colaboração de outros pesquisadores. Em especial, agradecemos à professora Gilceane Caetano Porto, da Faculdade de Educação (UFPel) e pesquisadora do GEALE, e à professora Patrícia dos Santos Moura, da UNIPAMPA.

Na sequência, apresentamos os textos que compõem a obra **Estudos sobre Aquisição da Escrita, Formação Docente e Práticas de Alfabetização**.

Parte 1 - Aquisição da Escrita

A noção de palavra na perspectiva da criança, de autoria de Carmen Regina Gonçalves Ferreira, resulta de tese de doutorado, orientada pela professora Ana Ruth Moresco Miranda e coorientação da professora Marta Nörnberg. O objetivo da pesquisa foi descrever e analisar dados de segmentação produzidos por um grupo de crianças do ciclo de alfabetização, a fim de discutir aspectos relevantes à constituição da noção de palavra. O texto apresenta elementos sobre como a criança vai, ao longo da alfabetização, elaborando suas hipóteses de escrita no que diz respeito aos limites gráficos entre as palavras, e como vai evoluindo até chegar, não só à demarcação de fronteiras vocabulares conforme a norma, mas também ao entendimento do que constitui uma palavra no sistema de escrita. Com isso, também busca subsidiar reflexões acerca de como o próprio processo de aquisição da escrita vai aos poucos se constituindo sob a ótica de quem o está adquirindo.

Erros (orto)gráficos em textos de crianças dos anos iniciais: resultados obtidos no 2º eixo do projeto Obeduc-Pacto/UFPel resulta de estudos de iniciação científica desenvolvidos por Lissa Pachalski, Jaqueline Costa Rodrigues, Isabel de Freitas Vieira, orientados pela professora Ana Ruth Moresco Miranda. O estudo descreve e analisa os erros (orto)gráficos encontrados em textos espontâneos de crianças do Ciclo de Alfabetização cujos professores participaram da formação continuada desenvolvida no âmbito do PNAIC-UFPel. O mapeamento realizado demonstra um predomínio de erros de natureza fonológica em relação aos de natureza ortográfica, indo ao encontro da tradição de pesquisas do GEALE, o que corrobora a ideia de que as crianças têm no conhecimento internalizado que possuem sobre a língua materna, especialmente aquele referente à fonologia, o principal insumo para a etapa inicial de aquisição do sistema de escrita alfabética.

A complexidade silábica na aquisição da escrita: um percurso investigativo na iniciação científica e seu papel na formação do professor alfabetizador, de autoria de Lissa Pachalski, resulta de pesquisa de iniciação científica, orientada pela professora Ana Ruth Moresco Miranda. A autora apresenta e discute um conjunto de resultados obtidos em seus estudos, sistematizando aspectos observados e indicando dimensões para os processos formativos do alfabetizador. Ao lançar um olhar panorâmico sobre a produção realizada, sua reflexão evidencia dimensões importantes sobre como a participação em um percurso de iniciação científica oportuniza recursos teórico-práticos para a constituição profissional de uma pesquisadora e professora dos anos iniciais do ensino fundamental. Segundo a defesa da autora, o conhecimento apro-

fundado – teórico – sobre os aspectos linguísticos envolvidos na alfabetização viabiliza condições para que o professor saiba realizar um diagnóstico adequado das necessidades de aprendizagem de seus alunos e, assim, tenha condições de criar situações de ensino que atendam tais demandas.

Parte 2 - Formação Docente

Escrita e leitura de professoras em contexto de formação profissional e a reflexividade pedagógica: tendências, continuidades e descontinuidades, de autoria de Katlen Böhm Grando, resulta de pesquisa de doutorado, orientada pela professora Marta Nörnberg. O estudo foi realizado com professoras alfabetizadoras em contexto de formação continuada do PNAIC-UFPel e envolveu a análise de um instrumento de registro e estratégia de formação chamado de Caderneta de Metacognição. A partir de um conjunto de questões – Qual o papel atribuído à escrita e à leitura por professoras alfabetizadoras? Essas atividades fazem parte do cotidiano das alfabetizadoras ou são consideradas somente como conteúdos que devem ser ensinados? Existe potencial formativo nas atividades de escrita e de leitura em contextos de formação continuada de professoras? –, a autora sustenta que a prática de escrever nas cadernetas e ler os registros ao grupo de colegas de formação possibilitou a promoção da reflexividade e do conhecimento de si nos contextos formativos.

Processos e práticas de formação entre pares no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na Universidade Federal de Pelotas, de autoria de Josiane Jarline Jäger, resulta de seu mestrado, orientado pela professora Marta Nörnberg. A pesquisa dá seguimento a aspectos decorrentes da pesquisa que a autora realizou como bolsista de iniciação científica, ampliando o escopo de sua investigação ao debruçar-se sobre as estratégias e práticas de formação entre pares desenvolvidas pela equipe de formadores do programa PNAIC-UFPel. A autora problematiza as dinâmicas relativas ao programa de formação do ponto de vista de seus princípios, conteúdos, estratégias e dimensões políticas. Apresenta conteúdos e estratégias formativas que foram abordados e utilizados na formação e analisa aqueles que parecem ter sido mais significativos a partir do ponto de vista das professoras. Discute a noção de formação entre pares como troca intelectual instituída pelo aprender com o outro em um espaço que é intersubjetivo e ético. O estudo demonstra que se construíram, no contexto formativo do PNAIC-UFPel, movimentos transformadores da ação e do pensamento pedagógico-educativo.

A leitura deleite na formação do professor-leitor: concepções de professoras alfabetizadoras do PNAIC, de autoria de Ellem Rudijane Moraes de

Borba, orientado pela professora Maristani Polidori Zamperetti, apresenta uma síntese de sua pesquisa de mestrado que deu continuidade às atividades de investigação que realizou como bolsista de iniciação científica do projeto Obeduc-Pacto. O objetivo da investigação foi o de analisar possíveis modificações nas práticas de leitura pessoal dos professores alfabetizadores, em decorrência das atividades de Leitura Deleite realizadas nos encontros de formação do PNAIC-UFPel. A Leitura Deleite – o ler pelo prazer de ler – é apresentada como uma atividade que tem por finalidade estimular o gosto pela leitura e refletir sobre as diversas funções que esta ocupa na vida social do indivíduo. O estudo discute a Leitura Deleite como pressuposto para a formação do professor leitor, no sentido de qualificá-lo pessoal e profissionalmente de forma que seja capaz de mediar e contribuir para a formação de leitores, compreendendo essa prática como experiência de formação pessoal, sensível e humana.

Movimentos (trans)formativos de pesquisadoras iniciantes em análises de escrita de professoras, de autoria de Josiane Jarline Jäger e Luiza Kerstner Souto, orientadas pela professora Marta Nörnberg, apresenta o processo de pesquisa por elas vivenciado ao longo de sua atuação como bolsistas de iniciação científica. As autoras afirmam que a pesquisa acontece na interação entre sujeitos, textos e contextos e, nesta relação, pesquisadores reelaboram indagações, decorrentes das inquietações e respostas provisórias produzidas. Com base nessa posição, descrevem as diferentes etapas e os focos de análise sobre um conjunto de textos escritos por professoras orientadoras de estudo do PNAIC, demonstrando como foram refazendo e repensando os trajetos investigativos que realizavam enquanto pesquisadoras iniciantes, explicitando questões e acontecimentos que influenciaram na produção do seu pensamento científico e os movimentos (trans)formativos realizados ao longo do estudo.

A heterogeneidade no ciclo de alfabetização: o que pensam as orientadoras de estudo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, trabalho escrito por Valéria Alessandra Coelho Islabão e Juliana Oliveira Mendes Jardim, orientado pela professora Marta Nörnberg, apresenta resultados da análise de textos escritos pelas orientadoras de estudo (OEs) do PNAIC-UFPel a respeito da temática “heterogeneidade” em sala de aula. O texto mostra o que as OEs do PNAIC-UFPel entendem por heterogeneidade e como ela se faz presente no cotidiano das classes de alfabetização. O conjunto de textos é analisado e discutido com base em algumas questões mobilizadoras: O que estariam as OEs compreendendo como heterogeneidade? Qual a relação dessa diversidade com a rotina de sala de aula? Estariam as docentes percebendo a heterogeneidade como um princípio didático capaz de potencializar a práti-

ca docente? Os resultados da análise mostram que, em geral, as professoras que têm uma visão mais ampla de heterogeneidade não são necessariamente aquelas que a veem como um facilitador do ensino. Da mesma forma, aquelas que a veem como um dificultador não são as mesmas que têm uma visão restrita do tema, ao conceituá-la. Com base nesses aspectos, as autoras entendem que a temática da heterogeneidade ainda é pouco problematizada e por isso merece atenção e precisa ser incorporada na agenda dos cursos de formação inicial e continuada.

Parte 3 - Práticas de Alfabetização

Ensino de Ciências na perspectiva da alfabetização científica: prática pedagógica no ciclo de alfabetização, de Igor Daniel Martins Pereira, apresenta resultados de sua pesquisa de mestrado, orientada pela professora Marta Nörnberg, que investigou práticas pedagógicas de três professoras do ciclo de alfabetização. O objetivo do estudo foi compreender como as práticas pedagógicas de ensino de Ciências eram organizadas e se contemplavam aspectos da Alfabetização Científica. Com base nos vídeos produzidos pelas professoras participantes da pesquisa, Igor estruturou três casos de ensino sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas. Na análise de cada um dos casos, foi observada a presença ou não dos cinco aspectos entendidos como importantes para o desenvolvimento dos conhecimentos, conceitos e habilidades em ciências, quais sejam: relação, análise, observação, inferência e desenvolvimento de hipótese. O autor destaca que o desenvolvimento desses aspectos não caracteriza, especificamente, o ensino de Ciências na perspectiva da Alfabetização Científica; porém, proporciona uma maior compreensão sobre as concepções e perspectivas teórico-metodológicas assumidas pela professora para organizar as práticas de ensino de Ciências que realiza.

Leitura literária lúdica: encontro entre professora e crianças na prática pedagógica resulta da pesquisa de mestrado conduzida por Sílvia Nilcéia Gonçalves e orientada pela professora Marta Nörnberg. O estudo provém das atividades relativas ao seu projeto de inovação e ensino que desenvolveu na condição de professora bolsista de educação básica do projeto Obeduc-Pacto/Capes. A pesquisa teve como objetivo principal compreender os sentidos do lúdico em roteiros de leitura por ela desenvolvidos com crianças ao longo de sua escolarização no ciclo de alfabetização. Os roteiros foram elaborados com base no seu potencial lúdico e na sua contribuição para o letramento literário. Os resultados da pesquisa mostram que a ludicidade é evocada em sua forma mais direta nas brincadeiras e nos jogos propostos; aparece também como fer-

ramenta para o ensino de conhecimentos formais; e pode ser capturada também no espaço simbólico, de diálogo pedagógico. Assim, a ludicidade expressa-se como linguagem no modo como professora e alunos se comunicam em aula. É entendida como linguagem porque essa professora apresenta-se como diferente das demais – uma professora atípica –, pois brinca e insere-se nas culturas infantis, não separando o mundo real do imaginário, estabelecendo um entre-lugar que respeita a ludicidade como um dos traços das culturas infantis, dispondo-se como uma professora que brinca.

Relatos e reflexões de uma alfabetizadora sobre sua prática, de autoria de Juliana Mendes Oliveira Jardim, resulta de sua pesquisa de mestrado, orientada pela professora Marta Nörnberg. O estudo tem sua origem no projeto de inovação e ensino que desenvolveu na condição de professora bolsista de educação básica do projeto Obeduc-Pacto/Capes. Teve como objetivo descrever e analisar sua prática pedagógica com turmas de primeiro ano dos anos iniciais. A autora mostra como em sua prática o trabalho colaborativo e a heterogeneidade são assumidos como princípios que auxiliam e favorecem o desenvolvimento de situações de ensino que contribuem para a aprendizagem das crianças, especialmente no que tange ao Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Estratégias de autorregulação para a escrita de textos de alunos do 3º ano do ciclo de alfabetização, de Glediane Saldanha Goetzke da Rosa, resulta de sua pesquisa de mestrado, orientada pela professora Lourdes Frison. A pesquisa teve como objetivo verificar, nas produções textuais de alunos do 3º ano do ciclo de alfabetização, se houve e quais foram as mudanças ocorridas nos componentes linguístico e convencional a partir de uma intervenção pedagógica ancorada na Autorregulação da Aprendizagem. A intervenção realizada foi mobilizada pela utilização do livro *As Travessuras do Amarelo*, que subsidiou a elaboração de atividades relacionadas à escrita de textos, o ensino explícito e o uso de estratégias autorregulatórias nas fases de planejamento, execução e avaliação da escrita dos textos. Os dados para a avaliação dos sinais de mudanças ocorridos na escrita de textos foram coletados por meio da produção de seis textos e por entrevista realizada após a conclusão da tarefa. Os resultados do estudo demonstram que os participantes apresentaram avanços significativos em relação aos componentes linguístico e convencional potencializados pela utilização de estratégias autorregulatórias de planejamento, execução e avaliação para o desenvolvimento da escrita de textos.

Triangulando saberes: pesquisa, ensino e aprendizagem no processo de alfabetização, trabalho escrito por Arita Mendes Duarte, orientado pelas professoras Gilceane Caetano Porto e Marta Nörnberg, resulta do seu projeto de inovação e ensino que desenvolveu na condição de professora bolsista de educação básica do projeto Obeduc-Pacto/Capes. O texto discute os benefícios da articulação dos processos de pesquisa, de ensino e de aprendizagem em turmas de alfabetização, tendo por mote a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Para isso, apresenta as ações desenvolvidas por um projeto de formação e ensino com foco na construção de conhecimentos teórico-práticos, por parte da professora alfabetizadora, sobre a temática do planejamento, em especial, de sequências didáticas voltadas para o ensino da linguagem escrita. Os resultados do projeto indicam o fortalecimento da formação entre pares, na escola, e a melhoria da qualidade das práticas de ensino planejadas, incidindo na progressão do ensino e da aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização.

Letramento e ludicidade no projeto Alfabetização e Educação Integral: possibilidades e desafios, de Letícia Pacheco dos Reis Wetsphal, bolsista de educação básica, traz reflexões que partem de sua pesquisa e intervenção pedagógica, intitulada “Alfabetização e Educação Integral: possibilidades e desafios”, realizada entre 2014 e 2016, na Escola Municipal Pepita de Leão, do município de Porto Alegre/RS, sob a orientação da professora Marta Nörnberg. As reflexões que integram este texto discorrem especificamente sobre dois temas explorados ao longo do projeto desenvolvido: letramento e ludicidade. De que forma dar conta de inúmeros conceitos que permeavam a educação integral sem cair na mera reprodução? Como organizar um planejamento diário que contemplasse, junto com a professora-referência do turno vespertino, atividades e situações de aprendizagem que não fossem extenuantes e sem sentido para os alunos? Esses e outros foram os questionamentos que confrontaram e mobilizaram a professora a procurar junto com o grupo de pesquisa alternativas reais e possíveis para as condições objetivas de trabalho docente de que dispunha em sua escola.

Avaliações externas e realidade escolar: uma análise sobre os dados do IDEB, da ANA e do contexto de uma escola pública, de autoria de Aline Teixeira de Oliveira e Arita Mendes Duarte, resulta de estudos de iniciação científica, orientados pela professora Marta Nörnberg. O texto discorre sobre uma pesquisa de campo realizada em uma escola pública que se voltou a questões concernentes à avaliação externa da educação básica. O objetivo foi identificar e analisar quais são os fatores que colaboram para o sucesso da referida

escola em avaliações externas. A escola investigada pertence à rede municipal de Pelotas e vem apresentando resultados ascendentes no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e satisfatórios na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). O texto encaminha reflexões a respeito das demandas da instituição investigada, dos indicadores externos de desenvolvimento, das condições objetivas de trabalho docente e das práticas educativas realizadas. Com base nos dados obtidos, as autoras problematizam os alcances e os limites das avaliações externas, argumentando que elas não descrevem como, de fato, práticas de ensino e de gestão do trabalho escolar são realizadas, bem como não mapeiam ou contemplam aspectos específicos relativos às reais condições de trabalho docente e infraestrutura educacional.

Com esta obra, você, leitor/a, tem uma visão panorâmica do projeto Obeduc-Pacto e do trabalho que caracterizou os últimos anos de atividades no GEALE. Por meio dela, é possível conferir os principais resultados obtidos a partir do desenvolvimento desse projeto de pesquisa amplo e arrojado. É possível observar, sem dificuldade, que tais resultados vão ao encontro dos objetivos propostos inicialmente e que são de notável relevância tanto na perspectiva local quanto na perspectiva das demandas educacionais mais abrangentes.

Para além dessa dimensão pragmática e visível, no entanto, esta obra permite apreciarmos a dimensão invisível que é, na verdade, aquela que sustenta e caracteriza as ações formativas e investigativas em primeira instância. A dimensão invisível é a dimensão do tempo cotidiano: o tempo de observar cuidadosamente os fenômenos; o tempo de estudar permanentemente, para tentar entender o que observamos; o tempo para criar as hipóteses explicativas sobre o que observamos; o tempo para apresentar e discutir com os colegas e orientadores as hipóteses criadas; o tempo para reformular as hipóteses, ajustando o que foi observado e estudado com aquilo que foi discutido em grupo; o tempo para coletar os dados; o tempo para confrontar os dados coletados com as hipóteses formuladas; o tempo para sistematizar as ideias e análises feitas a fim de apresentá-las aos pares e à comunidade externa; o tempo necessário para não ceder à tentação dos reducionismos e do enclausuramento da realidade, das receitas e dos pragmatismos – o tempo para *refletir*, o tempo necessário, enfim, *para fazer pesquisa, para fazer universidade*².

Acreditamos que o projeto Obeduc-Pacto foi ao cerne do *fazer universidade* por apostar no *fazer pesquisa* como eixo articulador entre a educação bási-

² LUCKESI, C.; BARRETO, E.; COSMA, J.; BAPTISTA, N. **Fazer universidade**: uma proposta metodológica. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ca e o ensino superior, e entre os diferentes níveis de investigação – iniciação científica, mestrado, doutorado, docentes da educação básica. Essa articulação criou condições objetivas de trabalho para viabilizar, efetivamente, a qualificação das práticas tanto de pesquisa quanto de ensino, em que participantes de diferentes trajetórias e tempos de formação e de docência puderam aprender uns com os outros. Um exercício legitimamente público da palavra em que conhecimento e docência estão conectados por meio da pesquisa e da reflexão conceitual, pesquisa entendida como investigação crítica, como reflexão, como trabalho criativo, como cultivo do saber e, assim, como (re)elaboração constante de hipóteses – porque são sempre formas provisórias de saber.

Por fim, um especial agradecimento às pesquisadoras, às professoras de educação básica e às estudantes de pós-graduação e graduação que aceitaram o desafio de socializar suas práticas de pesquisa e ensino. Todo este trabalho de estudo e produção científica foi viável em razão do apoio da CAPES, por meio do financiamento do projeto com recursos e bolsas de estudo do programa Observatório da Educação, e do CNPq, por meio de bolsas de iniciação científica.

Um bom tempo de leitura!

Marta Nörnberg
Lissa Pachalski

Parte 1

Aquisição da Escrita

A noção de palavra na perspectiva da criança

Carmen Regina Gonçalves Ferreira

Saber definir conceitualmente um determinado termo como palavra não garante que o sujeito saiba exatamente o que isso significa e tampouco a incapacidade de defini-lo sugere que não tenha compreensão sobre tal unidade. A noção de palavra é, antes de tudo, um desafio linguístico, já que é difícil identificar, também nos enunciados falados, as fronteiras de palavras, por serem instáveis ou de difícil identificação. Tal instabilidade é registrada muitas vezes na escrita produzida em desacordo com as formas que, convencionalmente, são consideradas corretas no sistema de representação da escrita, resultando assim nos casos de segmentação não convencional.

Como no início da alfabetização as crianças ainda não estão familiarizadas com as convenções do sistema de escrita, estão mais livres para formular hipóteses e buscar possibilidades muitas vezes nada convencionais, porém possíveis, que podem indicar regularidades e/ou singularidades relevantes à área da aquisição da escrita, como, por exemplo, a juntura de palavras que deveriam estar separadas, a hipossegmentação (acasa/a casa), ou mesmo a inserção indevida de espaços no interior da palavra, a hipersegmentação (a migo/amigo) (FERREIRO; PONTECORVO, 1996, p. 34-36).

A fim de ampliar as discussões acerca da noção de palavra, apresento resultados de um estudo que teve por objetivo descrever e analisar dados de segmentação vocabular infantil, a fim de discutir aspectos relevantes à constituição da noção de palavra. Especificamente, pretende-se apresentar como a criança vai, ao longo da alfabetização, elaborando suas hipóteses de escrita no que diz respeito aos limites gráficos entre as palavras, e como evolui até chegar não só à demarcação de fronteiras vocabulares conforme a norma, mas também ao entendimento do que constitui uma palavra no sistema de escrita. Com os resultados encontrados, pretende-se subsidiar reflexões acerca de como o próprio processo de aquisição da escrita vai aos poucos se constituindo sob a ótica de quem o está adquirindo.

A relação entre fala e escrita e a instabilidade da noção de palavra

Um dos princípios que regem o sistema notacional da escrita alfabética refere-se ao fato de o registro corresponder à representação da sequência de unidades sonoras que ouvimos quando pronunciamos uma palavra, as quais

em nível mais abstrato referem-se aos fonemas. A cadeia sonora que se ouve é fruto de constantes reestruturações, das unidades significativas, palavras e orações, as quais são decorrentes de operações cognitivas inconscientes, sempre reguladas pela fonologia da língua, mais especificamente pela prosódia (NESPOR; VOGEL, 1986, p. 48). Já quando escrevemos, o nível de abstração é distinto daquele da fala, porque necessitamos detectar essas reestruturações de forma mais consciente, desfazendo processos de juntura e sândi, como observados, por exemplo, em uma sequência tal como [askazaza'zujs], cuja grafia corresponderá a “as casas azuis”, na escrita. O ato de escrever exige, portanto, a obtenção de um segundo grau de representação simbólica, que requer delimitar unidades dentro de uma cadeia contínua de sons produzidos de forma linear e coarticulada para então transpô-los à forma escrita (KATO, 2001, p. 26).

Este é um exemplo claro de que a aquisição da fala não ocorre da mesma forma que a aquisição da escrita, ou seja, são dois processos distintos de aquisição (KATO, 2001, p. 32). Há evidências, no entanto, de que em alguns momentos do percurso de aquisição da escrita esses dois processos podem se entrecruzar, em episódios intitulados por Abaurre (1991, p. 3) como vazamentos de fala na escrita. Na perspectiva de Miranda (2009, p. 23; 2014, p. 47), o conhecimento linguístico é a principal base para a produção das primeiras escritas alfabéticas e, portanto, o momento propício para que a criança atualize o conhecimento fonológico que construiu nos seus primeiros anos de vida. Na mesma linha, Miranda e Veloso (2017, p. 443) afirmam que a relação entre o desenvolvimento fonológico e a aprendizagem da leitura é bidirecional: enquanto aquele alimenta a aprendizagem da leitura e da escrita, esta pode reformatar aspectos do conhecimento fonológico. Em consonância com tais autores, é coerente pensar-se que dados de escrita iniciais podem revelar indícios da representação fonológica dos sistemas linguísticos. Assim, retomando o *insight* piagetiano, referido em Kato (2001, p. 10), de que “a percepção das propriedades de um objeto torna-se mais fácil quando o confrontamos com outro objeto de natureza semelhante”, pode-se dizer que a criança utiliza conhecimentos que guardam semelhança entre si para alavancar novas aprendizagens, e são, portanto, os conhecimentos fonológicos acerca da língua materna aqueles que estão acessíveis a ela no momento da produção de suas primeiras escritas alfabéticas.

O estudo desenvolvido pelas pesquisadoras Ferreiro e Teberosky (1999, p. 52), com a Psicogênese da Língua Escrita, apresenta uma série de investigações sobre a construção dos conhecimentos do domínio do sistema de escrita, por meio da identificação dos processos cognitivos subjacentes à aquisição desse sistema em um exercício que busca compreender a natureza das hipóte-

ses infantis e desvendar o tipo de conhecimento que a criança manifesta ao iniciar a aprendizagem escolar.

A metodologia empregada na pesquisa desenvolvida pelas autoras é inspirada no método clínico de Piaget, que oferece ferramentas ao pesquisador para que ele possa ir além da verificação dos erros e acertos e tenha a oportunidade de desvelar as formas de pensamento subjacentes às respostas dadas. Assim, com base em pressupostos piagetianos, a aprendizagem é entendida como processo de equilíbrio que deriva de duas ações cognitivas: assimilação e acomodação. A assimilação pode ser interpretada como a incorporação pela modificação do meio, que pode ser de forma física ou psíquica. Já a acomodação seria, objetivamente, a modificação do organismo em decorrência da assimilação (PIAGET, 1972, p. 63). A partir da análise dos dados, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 81) interpretam os erros cometidos pela criança como indicadores de fases do processo de aquisição, em razão das hipóteses das crianças sobre a escrita, as quais são inferidas pelo analista.

O capítulo 4 da *Psicogênese da Língua Escrita* traz importantes reflexões sobre a forma como as crianças tratam a segmentação vocabular e, conseqüentemente, sobre sua noção a respeito da palavra gráfica. Para Ferreiro e Teberosky (1999, p. 28) é preciso não perder de vista que a definição de palavra e a decisão de quando se escreve junto ou separado não necessariamente corresponde a pausas reais na locução ou àquilo que o sistema de escrita definiu como palavra.

Durante o processo de aquisição da escrita, a criança poderá, sem maiores dificuldades, afirmar que a oração lida pode estar escrita na oração inteira, em apenas uma palavra ou em qualquer parte da oração. Posteriormente, percebe que a escrita se apresenta como uma espécie de ponte entre o referencial e o fonológico. No entanto, ainda não considera os clíticos como palavras. A respeito da classe morfológica dos artigos, a criança parece acreditar que eles não necessitam uma representação escrita, visto que já se sabe pelo substantivo, por exemplo, que será masculino ou feminino. Posteriormente, a criança começa a perceber as palavras termo a termo ao conseguir observar no escrito a correspondência com as distintas fragmentações que podem operar sobre o enunciado (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 43).

Essas dificuldades observadas no processo de aprendizagem da escrita, no que diz respeito à noção de palavra, a partir dos processos de segmentação, têm sido o foco de atenção de muitos pesquisadores que se atêm ao estudo da escrita inicial infantil (ABAURRE 1991; BAEZ, 1999; ABAURRE e CAGLIARI, 1985; CHACON, 2004, 2005; CAPRISTANO, 2007; TENANI, 2004, e CUNHA, 2004, 2010). Todos esses estudos descreveram e analisaram a escri-

ta inicial infantil como produto final de uma construção do escrito e colocaram a discussão sobre a noção de palavra no centro dessa problemática.

A tarefa de descobrir o que vem a ser uma palavra é, segundo esses autores, um dos muitos problemas que o alfabetizando enfrenta ao se deparar com o sistema de escrita. Tais problemas podem ser de ordem prosódica, sintática e semântica. E os critérios utilizados pelas crianças na tentativa de representar o sistema de escrita configuram-se em indícios da forma como estão construindo um conhecimento sobre a sua língua (ABAURRE; CAGLIARI, 1985).

Assim, para entender o princípio alfabético, a criança terá que aprender que a escrita é a representação da sequência de sons que ouvimos, quando uma palavra é pronunciada, e que as letras representam as menores partes dessa sequência sonora; aprender qual o valor sonoro que cada uma das letras pode assumir e em que posições e sequências as letras podem ser colocadas nas palavras que precisam ser separadas por espaços em branco na escrita. Esses conhecimentos não são adquiridos naturalmente; ao contrário, constituem uma série de conceitos que precisam ser (re)elaborados durante a aquisição da escrita. Isso significa dizer que a criança precisa reelaborar, em sua mente, uma série de aspectos que a humanidade consagrou na escrita, ao criar esse tipo de notação. Essas decisões dizem respeito a conhecimentos que, para adultos alfabetizados, parecem decisões ou informações “já dadas”, quando há todo um processo cognitivo que a criança terá que vivenciar (MORAIS, 2005, p. 21).

Os procedimentos metodológicos da pesquisa

Os dados analisados neste artigo foram extraídos de uma pesquisa mais ampla (FERREIRA, 2016) que teve como objetivo verificar o que “provisoriamente” as crianças, em fase de alfabetização, estavam concebendo como palavra, tendo em vista os possíveis obstáculos de ordem linguística: fonológica, semântica e/ou morfológica, bem como lexical. Para o presente estudo serão apresentados os dados de Letícia¹, 7 anos, aluna do 2º ano do ciclo de alfabetização, coletados por meio de três entrevistas ao longo do ano letivo, nos meses de maio, setembro e novembro, conduzidas com a utilização do método clínico-crítico piagetiano, conforme proposto por Carraher (1989, p. 31), com o propósito de compreender as razões das escolhas gráficas observadas.

¹ Os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e o nome utilizado é fictício para preservar a identidade do sujeito.

As entrevistadas ocorreram de forma individual e foram conduzidas pela pesquisadora na instituição de ensino, em escola pública de Pelotas-RS. Foram utilizadas duas câmeras filmadoras (*Canon Vixia HF R800EX* e *Sony Hdr-Cx 440 Full HD*) fixadas em diferentes ângulos que mostravam, primeiramente, de forma mais ampla, a criança no momento em que escrevia, captando suas expressões e seus movimentos. E, em outro ângulo, com *close* no lápis e na folha de papel, para que se pudesse observar *online* os comentários verbais da criança bem como registrar o tempo de reparos, pausas, rasuras, a fim de melhor observar hesitações e resoluções de problemas que pudessem surgir.

Os dados apresentados são referentes à tarefa que teve como objetivo identificar as hipóteses elaboradas pela criança sobre o que constitui uma palavra gráfica em contraste com a realidade escutada, com base no estudo de Ferreiro (2013, p. 101-127), que investigou se crianças alfabéticas poderiam apresentar dificuldades para identificar a unidade palavra nos níveis da fala e da escrita. Para a autora, realidade escutada é o termo que utiliza para referir as palavras escutadas pela criança.

O procedimento ocorreu da seguinte maneira: a) primeiramente a criança ouvia a frase dita pela pesquisadora, enunciada em velocidade média e sempre com o mesmo padrão de pronúncia (até 2 vezes); b) após, a criança deveria repetir oralmente a frase ouvida contando cada palavra, número de palavras contadas oralmente pela criança; c) em seguida, deveria escrever a frase, número de palavras escritas pela criança; d) e, por fim, deveria ler o que escreveu contando quantas palavras identificava na frase, circulando-as, número de palavras circuladas pela criança na sua escrita após leitura. Nos casos em que a criança, ao ler, considerou um número diferente de palavras em relação a sua escrita inicial, será apresentada a categoria recontagem, que corresponde à ação, por decisão da criança, de refazer a escrita após a leitura.

Optou-se, primeiramente, por usar duas frases de ditados populares que, por serem conhecidas, não onerariam a memória de trabalho. Como forma de complexificar o instrumento, a partir da segunda entrevista foram utilizadas frases que continham fenômenos típicos de fronteiras vocabulares, isto é, casos de junção e de sândi. Contextos como estes propiciam reestruturações silábicas, como pode ser observado na frase a seguir: Ela achou a camisa usada ontem no sofá. 1. ela achou > el [a] chou: degeminação; 2. camisa usada > cami [zu] sada: elisão e 3. camisa usada > cami [zaw] sada: ditongação.

Os dados foram todos analisados conforme a escala prosódica proposta por Nespor e Vogel (1986, p. 28), teoria que analisa o modo como o fluxo da fala se organiza em um conjunto finito de unidades fonológicas, além de ser, também, uma teoria das interações, ou seja, das interfaces entre a fonologia e outros componentes da gramática, mediadas pela prosódia (NESPOR; VOGEL, 1986, p. 31). Tal proposta tem se mostrado pertinente para a análise de dados de segmentação não convencional como mostram os estudos de Cunha (2004, 2010) e Ferreira (2011, 2016).

Descrição e análise dos dados

Os dados referentes à tarefa de segmentação na fala/escrita mostraram que, no início do ano letivo, a criança não conseguia fazer coincidir a contagem da fala com a contagem a partir do escrito. Sempre encontrava mais palavras na frase contada na fala. A disparidade inicialmente era tão expressiva que quase duplicava a contagem na fala em relação ao escrito, como é possível observar no quadro 1:

Quadro 1: Segmentação da frase I – 1ª Entrevista

1ª Frase: Saco vazio não para em pé.	
Nº de palavras contada oralmente pela criança: 09	Forma como segmentou
	Sa co va zio não pa ra em pé
Nº de palavras escritas pela criança: 06	Saco vasiu nãu para nen pé
Nº de palavras circuladas pela criança na sua escrita após leitura: 05	Saco vasiu nãu para nenpé

Fonte: Elaboração da autora.

Considera-se que a disparidade nas respostas ocorreu porque a criança contou a sílaba como unidade da fala. Esse é um dado relevante a ser considerado na trajetória de Leticia no que diz respeito ao processo de construção da palavra, pois mostra que ela estava, nesse período, operando com a unidade silábica, ainda que a nomeasse como palavra. Convém ressaltar que tal disparidade parece não ter produzido conflito para a criança, que pareceu aceitar bem o fato de o termo palavra não ter o mesmo referencial na fala e na escrita. Ao ser inquirida, respondeu, inclusive, que precisou juntar algumas palavri-

nhas (sílabas) na escrita, por isso a contagem ficara diferente. De acordo com Ferreiro (2013, p. 176), é a escrita que delinea a unidade palavra que, apesar de ser uma novidade para a criança, é dissociação consolidada para o adulto alfabetizado, uma vez que automaticamente pode separar na escrita aquilo que está junto na sua fala. A diferença entre essas duas lógicas, a da criança e a do adulto, é ilustrada pela resposta de Letícia que, ao ser questionada, recorre à silabação para a contagem das palavras na fala: o que se separa ao falar se junta ao escrever. Talvez por essa razão não estranhe que a contagem das unidades fala/escrita sejam distintas.

A disparidade na contagem das palavras, na 1ª coleta, ocorreu também em função da forma como a criança segmentou determinadas palavras na escrita. Observou-se que, quando Letícia escreveu “Saco vasiu nãu para nen pé” (Saco vazio não para em pé), apresentou na escrita o que equivaleria a 06 palavras. Porém, ao ler a frase que escreveu, reavaliou a estrutura “nen pé” (em pé) e refez a sua escrita finalizando a contagem com 05 palavras escritas: “Saco vasiu nãu para nenpé” (Saco vazio não para em pé). Logo, o caso de hipossegmentação, “nenpé” (em pé), surgiu da leitura do que havia escrito. Poder-se-ia considerar, primeiramente, que tal juntura pode ter sido motivada pela ausência de acento característico na estrutura “nem” (em), que acabou por agregar-se à palavra de conteúdo “pé”, formando um pé métrico iambo, isto é, palavras que possuem cabeça (sílabas tônicas) à direita, ex.: sofá. No entanto, a partir da leitura realizada pela criança, pode-se ainda observar uma estrutura característica de uma frase entonacional, conforme (01):

(01)

[Saco] φ [vazio] φ [não para] φ [em pé] φ
 [Saco vazio] φ [não para] φ [em pé] φ (por reestruturação)

É possível perceber que a estrutura “nenpé” (em pé) produziu um contorno entonacional no final da frase que coincidiu com uma pausa na oração, o que se configura numa característica típica da frase entonacional (NESPOR; VOGEL, 1986, p. 38).

Na segunda frase, ainda na primeira coleta, a criança iniciou a segmentação na fala com apoio na silabação encontrando mais do que o dobro de palavras. Diferentemente da escrita na qual segmentou apenas 04 palavras, como se pode observar no quadro 2:

Quadro 2: Segmentação da frase II – 1ª Entrevista

2ª Frase: Cada macaco no seu galho	
	Forma como segmentou
Nº de palavras contada oralmente pela criança: 10	Ca da ma ca co no seu ga li o
Nº de palavras escritas pela criança: 04	Cada macaco no ceugalio
Nº de palavras circuladas pela criança na sua escrita após leitura: 10	Ca da ma ca co no seu ga li o
Nº de palavras circuladas pela criança na sua escrita após releitura – 1ª Recontagem: 11	Ca da ma ca co no seu ga li li o
Nº de palavras circuladas pela criança na sua escrita após releitura – 2ª Recontagem: 10	Ca da ma ca co no seu ga li o

Fonte: Elaboração da autora.

Após a forma silabada: ca /da/ ma/ ca/ co /no/ seu/ ga /li /o, Letícia acabou gerando um conflito com a sílaba final da palavra “galho”, se seriam 10 ou 11 “palavras”, resultando em duas diferentes refações conforme quadro 2 (1ª e 2ª recontagem). Observou-se que a dúvida surgiu no momento em que foi convidada a ler o que escreveu, e ela então pergunta se deveria ler as palavras soltas ou juntas. Observa-se que, ao recorrer à silabação para realizar a tarefa de contagem das palavras da fala, a menina fica em dúvida quanto à resposta que deve dar, uma vez que separa ao falar, mas precisa pensar num jeito de juntar as palavras, no caso as estruturas silábicas, para que possam ser escritas. Logo, para ela, mais uma vez o que se separa ao falar se junta ao escrever. Neste caso, evidencia-se uma concepção de leitura que se mostra como tarefa diferente da fala. Talvez por essa razão a criança não estranhe que a contagem das unidades oral/escrita sejam distintas.

No caso da hipossegmentação, “ceugalio” (seu galho), observou-se a juntura na escrita do pronome seu com o substantivo galho, o que, mais uma vez, pode ter sido influenciado por um contorno entonacional, conforme ilustrado em (02):

(02)

[[Cada macaco] φ [no ceugalio] φ] I

Uma das características da frase entonacional, segundo Bisol (1996, p. 5), é que uma de suas frases fonológicas é forte, devido a características semânticas, e as demais são fracas. Não há um foco fixo, ele pode variar de acordo

com o valor semântico. Vê-se, no exemplo a seguir, a possível representação do foco semântico mostrado por (S) e a frase fonológica fraca retratada por (W), com base na forma como a criança foi falando enquanto escrevia a frase, conforme demonstrado em (03):

(03)
 [[Cada macaco] ϕ [no ceugalio] ϕ] I
 [W S] I

Nota-se, ainda, que a frase entonacional em (03) coincide com um enunciado (U), cuja preferência de acento situa-se no final da estrutura.

Na segunda coleta, foi possível observar que a criança não recorria mais ao processo de silabação para contar as palavras na fala. No quadro 3, pode-se conferir a forma como a criança segmentou as palavras (fala/escrita):

Quadro 3: Segmentação da frase I – 2ª Entrevista

1ª Frase: Ela achou a camisa usada no sofá.	
Nº de palavras contada oralmente pela criança: 06	Forma como segmentou
	Ela achou a camisa usada nosofá.
Nº de palavras escritas pela criança: 07	Ela axo a camisa usada no sofá.
Nº de palavras circuladas pela criança na sua escrita após leitura: 05	Ela axo camisa usada sofá

Fonte: Elaboração da autora.

Observou-se que a criança manteve na fala uma segmentação muito próxima a da escrita convencional, e apenas um dos grupos clíticos potenciais foi assim levado em conta, especificamente ao considerar como uma unidade o clítico e a palavra de conteúdo: “nosofá” (no sofá). Apesar de na escrita ter segmentado todas as palavras de forma convencional, ao circular as palavras que escreveu, Letícia identifica apenas as palavras: “ela”, “achou”, “camisa”, “usada” e “sofá”. Embora tenha escrito toda a frase: Ela axo a camixa usada no sofá (Ela achou a camisa usada no sofá), o artigo “a” e a proposição “no” não foram sublinhados porque, segundo Letícia, essas unidades linguísticas não são palavras. A seguir lê-se um trecho do diálogo entre a pesquisadora e a criança relativo a este dado:

Letícia: Ó, isso (letra a) não é uma palavra.

Pesquisadora: Não é?

Letícia: Porque é só uma letra, palavra é com mais letras.

Pesquisadora: Ah, para ser uma palavra tem que ter mais letras? Então essa (letra “a”) não é uma palavra?

Letícia: Não.

Pesquisadora: Então essa tu não vais querer circular?

Letícia: Não.

Pesquisadora: Não?

Letícia: Mais de duas, ai também é uma palavra, mas bota o a e o i, ai.

Pesquisadora: Ah, ai é uma palavra, o a sozinho não?

Letícia: É, quando a gente podia se machucar, né?

Como evidenciado no fragmento da fala da criança sobre o artigo “a”, para Letícia somente será uma palavra se junto com ela estiver a vogal “i”, pois assim a sequência de letras passa a ter um correlato semântico, a interjeição “ai”. Isso mostra que, para a criança, uma palavra tem de ter significado lexical, isto é, não se trata apenas de considerar o número de letras, como a versão mais primitiva da hipótese do número mínimo requer, mas, sim, o conteúdo semântico expresso. A hipótese da quantidade mínima se refere a uma exigência de que para ler um texto ele deve ter um número mínimo de grafias, geralmente 3. Com menos de 3 caracteres não serve para ler porque “são muito cortinhos”, “há muito pouquinhos”, “são só 2 letras”, etc. (FERREIRO; TEBEROSKI, 1999, p. 41).

A relevância desse dado é que a escrita realizada por Letícia, embora correta, não corresponde ao que ela mesma considera como palavra. Portanto, mesmo que a criança possa segmentar convencionalmente todas as palavras, não significa que tenha uma percepção de que tudo o que escreveu e segmentou conforme a norma sejam realmente palavras. Se a tarefa tivesse finalizado apenas na escrita da frase, poder-se-ia concluir que compreendeu que cada unidade linguística da sentença é uma palavra por tê-las segmentado corretamente. A solicitação para circular palavras mostra-se como tarefa relevante para que identifique quais são os critérios empregados pelas crianças na avaliação daquilo que seja uma palavra e denuncia quais estruturas a criança está considerando como palavra apesar da segmentação correta produzida.

No caso da segunda frase da segunda entrevista, “Ana era uma menina inteligente”, a criança acrescentou a palavra muito. Convém ressaltar que, nessa segunda sentença, também não houve disparidade na contagem das palavras fala/escrita, conforme se observa no quadro 4:

Quadro 4: Segmentação da frase II – 2ª Entrevista

2ª Frase: Ana era uma menina inteligente.	
Nº de palavras contadas oralmente pela criança: 06	Forma como segmentou
	Ana era uma menina muito inteligente.
Nº de palavras escritas pela criança: 06	Ana era uma menina muito inteligente.
Nº de palavras circuladas pela criança na sua escrita após leitura: 06	Ana era uma menina muito inteligente.

Fonte: Elaboração da autora.

Na terceira entrevista é possível observar que Letícia continua segmentando corretamente todas as palavras na fala e na escrita, mas quando solicitada para circular quais estruturas escritas por ela são palavras continua desprezando estruturas com uma ou duas letras sem representatividade semântica, como mostra o quadro 5:

Quadro 5: Segmentação da frase I – 3ª Entrevista

1ª Frase: O caderno é verde escuro.	
Nº de palavras contada oralmente pela criança: 05	Forma como segmentou
	O caderno é verde escuro.
Nº de palavras escritas pela criança: 05	O caderno é verde escuro.
Nº de palavras circuladas pela criança na sua escrita após leitura: 03	Caderno verde escuro.

Fonte: Elaboração da autora

Novamente a criança explica à pesquisadora por que segmentos como o artigo definido “o” e a forma verbal “é” não podem ser palavras:

Letícia: Por causa que esses são vogal.

Pesquisadora: São só vogais?

Letícia: Só que essa vogal de e (verbo é) tem um acento.

Pesquisadora: É.

Letícia: É um tipo de uma vogal de acento.

Observa-se que desta vez no argumento de Letícia apareceu a utilização do termo vogais, indicando a presença de metalinguagem. Ao avaliar a segun-

da frase, a criança reiterou que o pronome pessoal “eu” e a preposição “na” não poderiam ser consideradas palavras porque são formadas por apenas duas letras, conforme se pode conferir, no quadro 6:

Quadro 6: Segmentação da frase II – 3ª Entrevista

2ª Frase: Eu moro na casa amarela.	
Nº de palavras contadas oralmente pela criança: 05	Forma como segmentou
	Eu moro na casa amarela.
Nº de palavras escritas pela criança: 05	Eu moro na casa amarela
Nº de palavras circuladas pela criança na sua escrita após leitura: 03	moro casa amarela

Fonte: Elaboração da autora.

Como se pode observar ao longo das tarefas, por não considerar inicialmente palavras com uma ou duas letras como palavra, Letícia juntou essas estruturas a palavras subjacentes originando casos de hipossegmentação como nas ocorrências: “nenpé” (em pé); “seugalio” (seu galho) e “nosofá” (no sofá). A partir da segunda coleta, a criança deixa de hipossegmentar essas estruturas e opta por segmentá-las de forma convencional. No entanto, não as considera como palavras, tanto que não as sublinha.

De acordo com suas declarações, infere-se que é necessário que a estrutura de duas letras tenha um referente semanticamente significativo, como no caso da interjeição “ai”, que, segundo Letícia, é uma palavra porque se usa quando alguém se machuca, mas, estruturas vocabulares como a preposição “na”, a criança rejeita como palavra, pois as considera apenas como sílabas.

Esses dados mostram-se relevantes na medida em que se observa que a zona de maior conflito para a criança são as estruturas vocabulares constituídas de duas letras. Esse critério gráfico de serem poucas letras e ausentes de sentido, sem referente, segundo as concepções infantis, evidencia o quanto a exigência de quantidade mínima de caracteres desempenha um papel extremamente importante no processo de (re)elaboração da noção de palavra pela criança. Tal critério, que seria típico do período inicial de aquisição do sistema de escrita, perdura mesmo após a produção já consolidada da escrita alfabética da criança. Esse aspecto pode, portanto, ser um dos motivos por que a criança apresenta dificuldade seja para delimitar as fronteiras entre as palavras, seja para entender, ainda que as delimite de forma convencional, que estruturas com poucas letras também são palavras.

Ao se observar o percurso de Letícia, percebe-se um significativo avanço na forma como ela passou a segmentar as palavras escritas ao longo das coletas. No entanto, a noção de palavra ainda aparece em processo de consolidação, pois mesmo segmentando conforme a norma, Letícia continuou desconsiderando os clíticos como palavra. Tal fato parece sinalizar a insuficiência de se considerar apenas a escrita segmentada convencionalmente como atestado de superação da ideia inicial de que as palavras gramaticais não são palavras. Esse é um dado relevante, à medida que sinaliza que a segmentação gráfica convencional pode ser produzida mesmo antes da consolidação da noção de palavra gráfica.

Considerações finais

Os dados apresentados mostram que a noção de palavra construída pela criança vai sendo modificada ao longo do ano letivo. Primeiramente, pode-se mencionar o fato de a primeira entrevista revelar um efeito do modo como a leitura está sendo realizada pela criança, isto é, como processo de decodificação que tem a sílaba como unidade e que se confunde com a própria fala, tanto que a contagem de palavras solicitadas em ambas as tarefas da primeira entrevista revela claramente a sobreposição de uma forma silabada sobre a forma falada, cujas características são exatamente opostas, à medida que na cadeia da fala há a dominância de constituintes mais altos da hierarquia prosódica. Em relação à escrita, foi possível observar que o grupo clítico se mostrou influente, uma vez que hipossegmentações foram realizadas, especialmente nas posições de fechamento de frases entonacionais.

Nas sessões posteriores, a leitura se aproxima da fala e a escrita da criança revela uma atenção especial sobre os elementos clíticos, os quais são recusados por ela sob a alegação de que não possuem conteúdo lexical. Essa ideia se aprofunda na terceira entrevista, quando Letícia avalia o pronome reto “eu” como simples sequência de letras, ignorando o fato de haver, neste caso, um referente claro, ainda que apenas duas vogais sejam utilizadas para o registro.

Com estes dados, pode-se observar que o percurso do aprendiz em direção à noção de palavra (oral e gráfica), bem como a relação entre as duas modalidades da língua (a fala e a escrita), é não linear e está sujeito a constantes ajustes que vão ocorrendo à medida que a criança esteja exposta a situações problema.

Embora o contato com a escrita de forma sistemática possibilite perceber, com o tempo, que o processo de segmentação entre as palavras é diferente

do fluxo da fala, essa é uma percepção de adultos alfabetizados: o que se junta ao se dizer se separa ao escrever as palavras (FERREIRO, 2013). Para a criança, como mostram os dados de Letícia, o movimento pode ser exatamente o contrário: as palavras se juntam quando se escreve e se separam quando lidas/faladas.

Assim, a complexidade que se impõe ao alfabetizando é a construção de outro conceito, distinto daquele que caracteriza sua visão pré-alfabética de palavra. Segundo Ferreiro (2004, p. 157), reorganizar uma noção já existente não está no mesmo patamar de quem a está adquirindo. A criança estudada, ao expressar suas concepções sobre a palavra, mostrou o quão oscilantes são suas ideias acerca do que seja uma palavra e, com isso, evidencia-se assim parte de um complexo processo de reestruturação das concepções sobre a língua, o qual é sistematicamente impulsionado pelas práticas de leitura e escrita.

Convém destacar o quanto o registro gráfico das segmentações realizado pela criança, sem as suas justificativas, revela pouco acerca do que ela estaria concebendo como palavra. Foi a entrevista clínica que permitiu observar, por exemplo, que para Letícia os clíticos continuaram sendo uma não palavra, mesmo quando segmentados convencionalmente, ora pela falta de conteúdo lexical, ora por causa de sua configuração gráfica.

Um estudo como este pretendeu chamar atenção para a importância de um espaço reservado a atividades que permitam à criança expressar suas ideias a respeito do sistema linguístico, tanto falado quanto escrito. Nessa perspectiva, entende-se que, tanto o conhecimento das teorias linguísticas quanto o entendimento da trajetória da criança, em busca da compreensão do modo como o sistema de escrita funciona, podem proporcionar ao professor alfabetizador melhores ferramentas ao acompanhamento dos processos por que passam seus alunos.

Referências

- ABAURRE, M. B. M. A relevância dos critérios prosódicos e semânticos na elaboração de hipóteses sobre segmentação na escrita inicial. **Boletim da ABRALIN**, 1991.
- ABAURRE, M. B. M.; CAGLIARI, L. C. Textos espontâneos na 1ª série: evidências da utilização, pela criança, de sua percepção fonética da fala para representar e segmentar a escrita. **Cadernos CEDES 14**: Recuperando a alegria de ler e escrever. São Paulo: Cortez Editora, 1985.
- BAEZ, M. La problemática de segmentar el texto escrito en palabras: una indagación psicolinguística. In: BAEZ, M.; CÁRDENAS, V. I. **Segmentación y escritura**. Dos estudios sobre adquisición. Rosario: Ed. Homo Sapiens, 1999.

BISOL, L. (Org.). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

BISOL, L. Mattoso Câmara e a Palavra Prosódica. **Revista Delta**, v. 20, p. 59-70, 2004.

CAPRISTANO, C. C. **Mudanças na trajetória da criança em direção à palavra escrita**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

CARRAHER, T. N. **O Método Clínico: usando os exames de Piaget**. São Paulo: Cortez, 1989.

CHACON, L. Constituintes prosódicos e letramento em segmentações não convencionais. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 223-232, 2004.

CHACON, L. Hipersegmentações na escrita infantil: entrelaçamento de práticas de oralidade e de letramento. **Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 34, p. 77-86, 2005.

CUNHA, A. P. N. **A hípo e a hipersegmentação nos dados de aquisição da escrita: um estudo sobre a influência da prosódia**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2004.

CUNHA, A. P. N. **As segmentações não convencionais na escrita inicial: uma discussão sobre o ritmo linguístico do português brasileiro e europeu**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.

FERREIRA, C. R. G. **Um estudo sobre a segmentação não convencional na aquisição da escrita de alunos de EJA**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2011.

FERREIRA, C. R. G. **Uma palavra é o nome de cada coisa**. Um estudo sobre as percepções de crianças do ciclo de alfabetização acerca da palavra oral e gráfica. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2016.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2004.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FERREIRO, E.; PONTECORVO, C. Os limites entre as palavras. A segmentação em palavras gráficas. In: FERREIRO, E.; PONTECORVO, C.; MOREIRA, N. R.; HIDALGO, I. G. **Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever**. São Paulo: Ática, 1996.

FERREIRO, E. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2013.

KATO, M. **No mundo da escrita**. São Paulo: Editora Ática, 2001.

MIRANDA, A. R. M. A fonologia em dados de escrita inicial de crianças brasileiras. **Linguística**, Madrid, v. 30, p. 45-80, 2014.

MIRANDA, A. R. M. Os dados de aquisição oral e escrita e o estatuto das codas mediais do português. In: FERREIRA-GONÇALVES, G.; KESKE-SOARES, M.; BRUM-DE-PAULA, M. **Estudos em Aquisição Fonológica** (v. 2). Santa Maria: Pallotti, 2009.

MIRANDA, A. R. M.; VELOSO, J. M. P. A consciência linguística: aspectos fonológicos. **Language Science Press**, Berlim, 2017.

MORAIS, A. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização? In: ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NESPOR, M.; VOGEL, I. **La Prosodia**. Madrid: Visor Distribuciones, S. A., 1986.

PIAGET, J. **A Epistemologia Genética**. Petrópolis: Vozes, 1972.

TENANI, L. E. Segmentações não convencionais e teorias fonológicas. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 233-244, 2004.

Erros (orto)gráficos na escrita de crianças dos anos iniciais: resultados obtidos no 2º eixo do projeto Obeduc-Pacto/UFPel¹

Lissa Pachalski

Jaqueline Costa Rodrigues

Isabel de Freitas Vieira

Ana Ruth Moresco Miranda

As discussões sobre a aquisição da linguagem escrita, guiadas especialmente sob a ótica da faceta linguística desse processo (SOARES, 2016), tiveram notável inserção no âmbito das políticas públicas voltadas à alfabetização, tornando-se eixo norteador, por exemplo, da formação continuada de professores empreendida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

É a abordagem psicogenética (FERREIRO; TEBEROSKY, [1984] 1999) sobre a aquisição da escrita que sustentou em grande medida tais discussões, promovendo o entendimento, por parte dos professores, a respeito do processo pelo qual passam as crianças na compreensão dos princípios do sistema de escrita alfabética. Por essa perspectiva teórica, o sujeito cognoscente está no centro das atenções, e o erro por ele produzido é interpretado como pista reveladora de suas hipóteses sobre a escrita e também de seu conhecimento linguístico internalizado.

Partindo desse marco conceitual, estudos como os de Miranda (2010, 2013, 2017) têm o erro ortográfico como centro de suas investigações. Tais estudos sustentam a ideia de que durante o processo de aquisição da escrita as crianças *atualizam* em substância gráfica os conhecimentos relativos à gramática da sua língua materna, especialmente à gramática sonora, os quais são posteriormente retomados dando subsídio às escritas produzidas em etapas iniciais de apropriação dos princípios do sistema alfabético.

Este texto se situa nessa linha de investigação, isto é, procura analisar as relações entre o conhecimento fonológico infantil e as escritas iniciais produzidas pelas crianças, apontando simetrias e assimetrias entre os dois sistemas

¹ Este texto é produto de trabalho apresentado no II Congresso Brasileiro de Alfabetização, realizado em Recife/PE no ano de 2015.

de manifestação da língua. De forma específica, este capítulo busca apresentar discussões e resultados de uma pesquisa exploratória realizada no contexto do projeto Obeduc-Pacto/UFPel que procurou descrever e analisar os erros (orto)gráficos encontrados em textos espontâneos produzidos por crianças do ciclo de alfabetização em escolas públicas cuja professoras eram participantes do PNAIC. A pesquisa foi realizada a fim de contemplar as ações previstas para o segundo eixo do projeto, quais sejam acompanhar, analisar e discutir o desempenho das crianças do ciclo de alfabetização em sua produção escrita coletada longitudinalmente por integrantes do Obeduc-Pacto entre os anos de 2013 e 2015.

A aquisição da linguagem falada e escrita

O primeiro aspecto a ser ressaltado, no que diz respeito à aquisição da fala, é concernente à forma rápida e espontânea com que as crianças desde muito pequenas passam a dominar o complexo sistema gramatical de sua língua materna (MACKEN, 1992, 1996). O desenvolvimento da linguagem, que ao ser observado revela um processo de formulação de hipóteses acerca da estrutura e do funcionamento linguístico (KIPARSKY; MENN, 1977), tem sua culminância com a entrada da criança na escola, espaço que, por excelência, deve promover o aperfeiçoamento da competência das crianças, oferecendo a elas a oportunidade de explorar um conhecimento tácito e inconsciente que, a partir da apropriação dos princípios do sistema alfabético de escrita, passará a um formato mais acessível à consciência (KARMILOFF-SMITH, 1994). A percepção de que a língua é composta por unidades de segunda articulação, isto é, de fonemas e sílabas, é um passo fundamental para que a gama de possibilidades de uso da língua em diferentes contextos comunicacionais seja ampliada.

Para Miranda (2013, 2017), a aquisição da escrita alfabética permite às crianças a atualização² de conhecimentos já construídos sobre a gramática sonora da língua, e o erro (orto)gráfico é o elemento revelador desse processo de retomada. São os erros que também permitem ao pesquisador e ao professor o trabalho de reconstrução das hipóteses que as crianças formulam sobre o sistema notacional. Assim, o processo de aquisição da escrita está relacionado ao da aquisição da linguagem falada, assim como o sistema fonológico relacio-

² Segundo Crystal (1988, p. 35), **atualização** trata-se de “[...] termo cada vez mais usado [...] para indicar a expressão física de uma unidade linguística abstrata. Os fonemas, por exemplo, são ‘atualizados’ em fones; os morfemas, em morfes. Pode-se dizer que qualquer forma subjacente tem uma atualização correspondente em substância. Um nome alternativo é ‘realização’.”

na-se ao sistema alfabético, o que justifica investigações que contemplem tais relações.

Com base nessa concepção acerca da aquisição da linguagem, tanto falada quanto escrita, o desenvolvimento dos estudos do GEALE não poderia se dar sem o seu principal objeto de análise: o erro (orto)gráfico. O uso de parênteses, isolando o elemento de composição “orto-”, tem a finalidade de demarcar a diferença existente entre erros relacionados às regras do sistema ortográfico propriamente dito – os quais envolvem relações múltiplas entre fonemas e grafemas, definidas contextual ou arbitrariamente – e erros produzidos na fase inicial do desenvolvimento da escrita, que são muitas vezes motivados por questões representacionais ou por influência da fala, isto é, referentes à fonologia da língua.

Na sua acepção de dicionário, a ideia de erro remete à noção de ‘afastamento da direção ou da posição normal’, ‘engano’, ‘desvio do bom caminho’ ou ‘obstáculo’. Em contrapartida, segundo o olhar da psicogenética, o erro não é sinônimo de não acerto e, portanto, de não aprendizagem. Ao contrário, é elemento revelador do processo de apropriação do conhecimento. No caso específico dos estudos do grupo, o erro funciona como um dado que pode se manifestar por meio de grafias heteróclitas ou não, sendo capaz de revelar o conhecimento da criança acerca da estrutura da sua língua, assim como conhecimentos que ela possui relativos ao sistema ortográfico (MIRANDA, 2010).

Do estudo de diferentes propostas para a categorização dos erros (cf. CAGLIARI, 1987; CARRAHER, 2001; MORAIS, 2002) e do trabalho com os dados é que emergiram as duas grandes categorias para a distribuição dos erros no GEALE, das quais decorre a expressão *(orto)gráfico*: aqueles que são motivados pelas particularidades do sistema ortográfico e aqueles motivados por aspectos relacionados à fonologia da língua. A cada uma dessas categorias integram-se subcategorias. À primeira são incluídos erros relacionados à arbitrariedade do sistema e erros relacionados às regularidades contextuais; à segunda, erros motivados por aspectos segmentais, isto é, formas gráficas que envolvem características particulares de vogais, consoantes e semivogais da língua, e erros motivados por aspectos prosódicos, os quais envolvem complexidades representacionais do âmbito da sílaba, segmentação de palavras e acentuação. Dados incluídos nestas duas últimas subcategorias (segmentação de palavras e acentuação) demandam a ressalva de que, apesar de serem predominantemente motivados pela fonologia, também são influenciados por conhecimentos relacionados ao sistema de escrita, os quais resultam das práticas de leitura e escrita em que os sujeitos estão inseridos.

Metodologia

Os dados apresentados neste estudo pertencem ao Banco de Textos de Aquisição da Linguagem Escrita (BATALE). Os textos dos quais foram extraídos os dados para esta pesquisa foram obtidos em coletas realizadas no segundo semestre letivo do ano de 2014, junto a crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental (1º a 3º ano) – o ciclo de alfabetização. São três as escolas participantes, identificadas pelas siglas CMP, MFO e OB, todas localizadas na cidade de Pelotas/RS.

A amostra aqui observada compreende 90 textos de natureza expositiva³ de crianças do 2º e do 3º ano, sendo 28 textos provenientes da CMP, 14 da MFO e 48 da OB. Tal escolha se justifica pelos seguintes critérios: (i) as ações formativas do PNAIC contornam as questões referentes ao ciclo de alfabetização, fator relevante considerando-se o vínculo da coleta com o projeto Obeduc-Pacto; (ii) verifica-se, nestes textos, maior incidência de escritas alfabéticas (ou, no mínimo, silábico-alfabéticas), o que torna possível a análise da ortografia das crianças, e (iii) os textos expositivos desta amostra já estarem sendo utilizados em estudo que os compara com resultados de ditado balanceado realizado pelas mesmas crianças.

O tratamento dos textos da amostra seguiu o roteiro já explicitado anteriormente, a saber: a digitação em *Word*, mantendo fidelidade às grafias infantis, e a digitalização e o armazenamento em formato PDF. Posteriormente, foram extraídos dos textos os erros de escrita, os quais foram organizados em planilhas de *Excel* criadas a fim de classificá-los conforme as categorias de análise já referenciadas – erros motivados pela ortografia e erros motivados pela fonologia.

Resultados e discussão

Nesta seção, apresentamos os resultados do mapeamento realizado, sobre os quais serão feitas algumas discussões sempre tendo por referência as categorias utilizadas para a análise. O objetivo principal é descrever, a partir destas categorias, as relações entre fonologia e ortografia, revelando a complexidade do processo de aquisição da escrita.

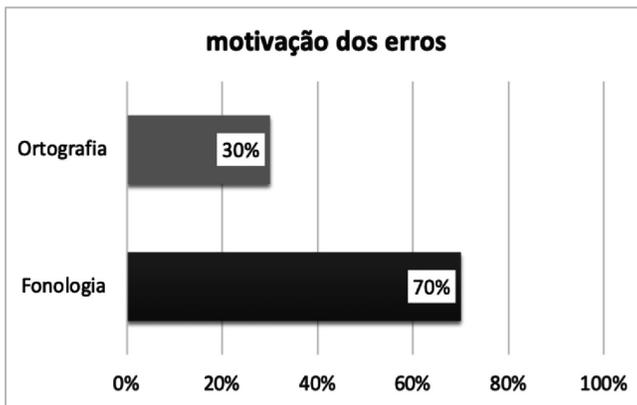
Optamos, em virtude da exiguidade de espaço para o texto, fazer a descrição e a análise de determinadas (sub)categorias de erros em detrimento de outras. Sendo assim, são tecidos comentários referentes aos erros de segmen-

³ Entende-se por texto expositivo aquele que combina os tipos descritivo e argumentativo.

tação não convencional de escrita e aos erros de estrutura silábica, ambos agrupados no rol de erros relacionados à prosódia da língua que por sua vez estão incluídos na categoria mais ampla de erros motivados pela fonologia, e aos erros relativos à arbitrariedade e aos decorrentes de contextualidade, ambos agrupados na categoria de erros motivados pela ortografia.

No gráfico 1, a seguir, apresentamos uma distribuição geral dos erros encontrados nos textos das 3 escolas, os quais totalizaram 650 ocorrências, considerando-se as duas grandes categorias:

Gráfico 1: Motivação dos Erros (distribuição geral)



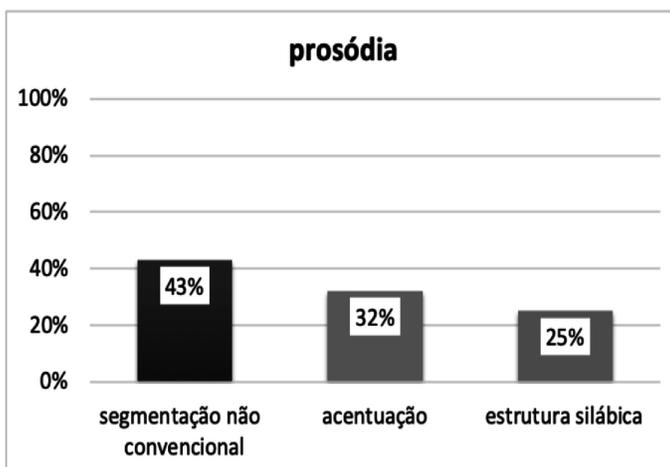
Fonte: Elaboração das autoras.

Observamos por meio do gráfico que os erros mais recorrentes em todas as escolas são aqueles motivados pela fonologia da língua, em detrimento daqueles relacionados ao sistema ortográfico. Além disso, destacamos que tal resultado é idêntico àquele obtido por Miranda (2013) quando analisa o primeiro estrato do BATALE, cujas coletas ocorreram entre os anos de 2001 e 2004 em uma escola pública e uma escola particular. A autora destaca que as duas escolas apresentam distribuição também idêntica (70 para 30) ao serem comparadas entre si, o que ajuda a sustentar a ideia de que a natureza do conhecimento mobilizado pelas crianças quando fazem suas escolhas gráficas é majoritariamente fonológica, independente do tipo de escola (pública ou particular) e do período temporal (ano) analisados. Salientamos que esse resultado aponta importantes caminhos para a organização do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização.

O gráfico 2 permite observar com mais detalhe que tipo de complexidade representacional específica está na base das formas gráficas produzidas pe-

las crianças em erros fonologicamente motivados (considerando-se apenas aqueles relacionados a aspectos prosódicos da língua, que representam 70% dos erros fonológicos):

Gráfico 2: Erros motivados pela fonologia (prosódia)

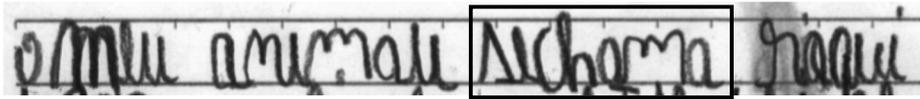


Fonte: Elaboração das autoras.

Nesta categoria, encontramos maior incidência daqueles erros relacionados à segmentação não convencional (43%), seguidos dos relacionados à acentuação (32%), e, por último, à estrutura silábica (25%).

Os erros relacionados à segmentação não convencional se referem à não observação ou à observação indevida dos espaços em branco entre as palavras gráficas. A maior incidência desse tipo de erro pode estar relacionada à dificuldade que a criança tem em definir o que seja uma palavra gráfica (ABAURRE, 1991; CUNHA, 2004; FERREIRA, 2016). Isso é notável especialmente quando a criança se depara com formas como preposições, artigos e alguns pronomes, as quais, por não possuírem acento prosódico, acabam por unir-se a palavras de conteúdo (substantivos, verbos, adjetivos) na representação fonológica dos sujeitos. Vejamos um exemplo de hipossegmentação (não observação dos espaços em branco) na figura 1:

Figura 1: Exemplo de escrita com hipossegmentação produzida por aluno do 2º ano⁴

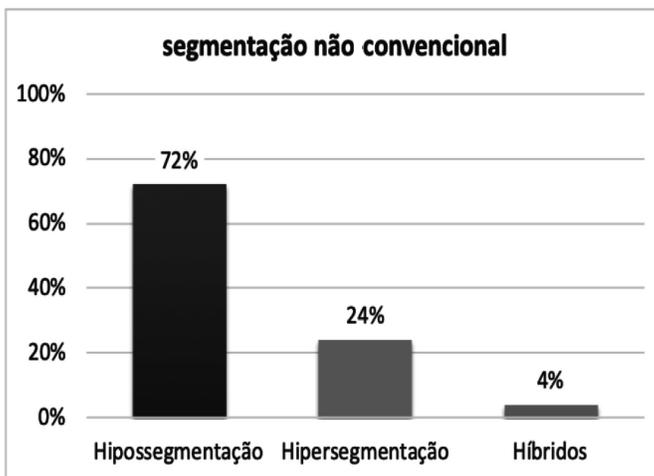


Fonte: BATALE (MIRANDA, 2001).

A escrita deste aluno evidencia um dos conhecimentos dos quais ele lança mão para definir os limites entre as palavras gráficas: ‘sechama’ para ‘se chama’ é uma grafia perfeitamente compatível com a sua representação subjacente, que codifica como uma só unidade fonológica (no caso, um grupo clítico) os dois itens lexicais distintos ‘se’ e ‘chama’.

No gráfico 3, temos a distribuição dos erros de segmentação não convencional considerando-se suas subcategorias. Por ele, percebemos que os erros mais recorrentes são os de hipossegmentação (como no exemplo da figura 1), o que também é apontado por estudos como os de Abaurre (1991) e Cunha (2004):

Gráfico 3: Erros motivados pela fonologia: segmentação não convencional

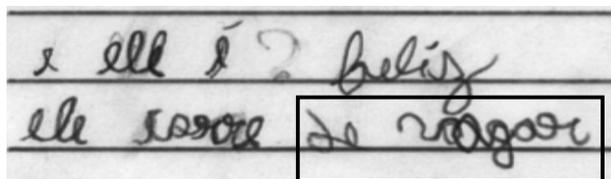


Fonte: Elaboração das autoras.

⁴ Sugestão de leitura: “O meu animal **se chama** Róqui [...]”.

Os erros de hipersegmentação, diferentemente dos de hipossegmentação – que, em geral, possuem um viés fonológico, pelo fato de a criança recorrer a aspectos prosódicos, como ritmo, unidades prosódicas e duração da fala – apresentam motivação que pode estar relacionada ao reconhecimento de palavras gramaticais (artigos, preposições, pronomes). Graças ao trânsito em práticas de leitura e escrita, a criança passa a identificar sílabas como elementos funcionais, inserindo espaços em branco em lugar não previsto pela norma. Por esse motivo, a hipersegmentação costuma ser verificada em anos escolares mais avançados do primeiro ciclo do ensino fundamental. A figura 2 apresenta o trecho de um texto no qual esse tipo de erro é registrado 3 vezes:

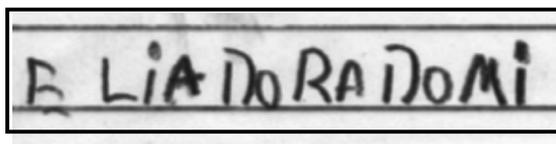
Figura 2: Exemplo de escrita com hipersegmentação produzida por aluno de 3º ano⁵



Fonte: BATALE (MIRANDA, 2001).

Dentro da categoria da segmentação não convencional, ainda restam os erros considerados híbridos, bem menos frequentes, que se referem à ocorrência concomitante de hiper e hipossegmentação. Segundo Cunha (2004), a criança primeiro hipossegmenta a sequência, seguindo a tendência da escrita inicial, para depois hipersegmentá-la (CUNHA, 2004), partindo simultaneamente de motivação fonológica e ortográfica. Um exemplo de dado híbrido pode ser conferido na figura 3:

Figura 3: Exemplo de escrita com segmentação híbrida produzida por aluno de 3º ano⁶



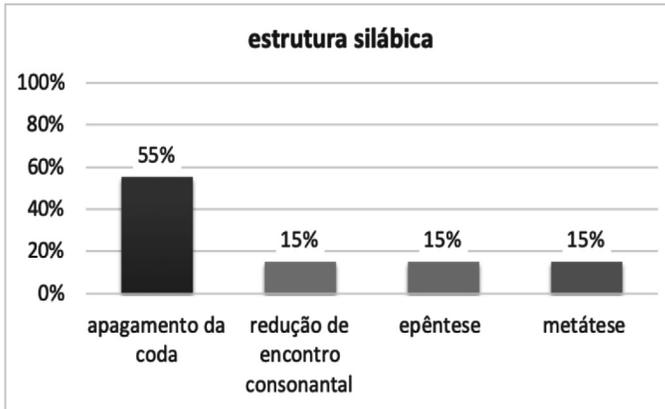
Fonte: BATALE (MIRANDA, 2001).

⁵ Sugestão de Leitura: “[...] e ele é feliz. Ele corre **devagar** [...]”.

⁶ Sugestão de Leitura: “[...] **ele adora dormir** [...]”.

Outro tipo de erro de base fonológica é aquele relacionado à estrutura silábica⁷, que, conforme o gráfico 2 apresentado anteriormente, exibe um percentual de 25% dentre os erros relativos à prosódia. O gráfico 4 revela a maneira como estão distribuídos os erros envolvendo a sílaba:

Gráfico 4: Erros motivados pela fonologia: estrutura silábica



Fonte: Elaboração das autoras.

Ao lidar com a sílaba, a tendência dos falantes é o uso de estratégias que simplifiquem ou contornem estruturas consideradas complexas e que apresentam alguma dificuldade, seja no nível articulatório ou representacional, como CVC, CCV ou CVCC.

O gráfico 4 apresenta um alto índice de apagamentos na região da coda silábica, preenchida por segmentos líquidos ('r'), fricativos ('s') e nasais ('n'). Este último caso, em especial onde a nasal está em posição pós-vocálica, já foi alvo de muitos estudos realizados no GEALE (cf. MIRANDA, 2009a, 2009b, 2012, 2018) e fora dele (cf. ABAURRE, 1988), os quais evidenciam a complexidade fonológica existente em torno da nasalidade. Exemplos desse tipo de erro na amostra analisada são grafias como 'go.do' para 'gor.do', 'churraco' para 'chur.ras.co' e 'gra.de' para 'gran.de'.

⁷ A sílaba, enquanto unidade fonológica, possui uma estrutura hierárquica interna composta por dois constituintes básicos, a saber: Ataque (A) e Rima (R) que por sua vez ramifica-se obrigatoriamente em Núcleo (N) e opcionalmente em Coda (Co). O Ataque também pode ramificar-se, mas não necessariamente. Esses constituintes regulam a distribuição dos segmentos nas palavras das línguas. No Português Brasileiro, por exemplo, a palavra 'bran.co', na sua primeira sílaba, tem as consoantes 'b' e 'r' compondo o Ataque, a vogal 'a' como constituinte do Núcleo e a nasal 'n' como constituinte da Coda. O molde silábico resultante dessa formação é, assim, CCVC, em que C representa as consoantes e V as vogais.

Destacam-se também os índices de redução de encontros consonantais, de epênteses e de metáteses, que revelam a dificuldade relacionada principalmente à representação da estrutura CCV (PACHALSKI; MIRANDA, 2018a, 2018b; MIRANDA, 2019a), cuja aquisição é a mais tardia dentre as estruturas de sílaba do Português Brasileiro (RIBAS, 2002). As escritas ‘pe.si.so’ para ‘pre.ci.so’, ‘pe.re.to’ para ‘pre.to’ e ‘es.pol.diu’ para ‘ex.plo.diu’ são dados que ilustram esses índices, respectivamente.

Passemos, agora, aos erros que integram a segunda categoria de análise, aqueles motivados por aspectos concernentes à organização do sistema ortográfico.

O sistema ortográfico do Português possui uma quantidade considerável de relações múltiplas (LEMLE, 1987), isto é, relações caracterizadas por assimetrias existentes entre fonemas e grafemas. O quadro 1 esclarece a esse respeito, apresentando as principais correspondências fonografêmicas que identificam o sistema ortográfico do Português Brasileiro, considerando-se apenas as consoantes:

Quadro 1: Relações entre sons e letras que compõem o sistema ortográfico do Português Brasileiro (apenas consoantes)

Quadro de consoantes do Português

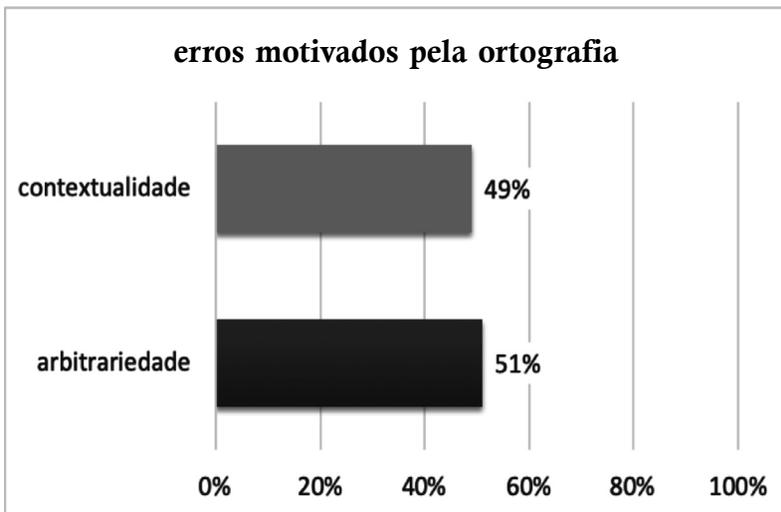
ponto modo	<i>bilabial</i>	<i>labiodental</i>	<i>alveolar</i>	<i>palato- alveolar</i>	<i>palatal</i>	<i>velar</i>
<i>plosivas</i>	/p/ <p> /b/ 		/t/ <t> /d/ <d>			/k/ <c> <qu> /g/ <g> <gu>
<i>fricativas</i>		/f/ <f> /v/ <v>	/s/ <s> <ç> <c/> <ç> <sc/sç> <ss> <xs> <xe> /z/ <z> <ç> <ç>	/ʃ/ <ç> <ch> /ʒ/ <ç> <g>		/r/ <r> <rr>
<i>africadas</i>				[tʃ] ‘t’ [dʒ] ‘d’		
<i>nasais</i>	/m/ <m>		/n/ <n>		/ɲ/ <nh>	[ŋ] ‘n’
<i>laterais róticas</i>			/l/ <ç> /ʎ/ <ç>		/ʎ/ <lh> 	
<i>glides</i>	[w]				[j] ‘i’	[w] ‘u’ ‘i’

**34 grafemas para 19 fonemas
5 alofones**

Fonte: MIRANDA (2019b, p. 4).

Nota-se, através do quadro, que estamos diante de relações múltiplas quando um fonema pode ser representado por mais de um grafema ou quando um único grafema pode representar mais de um fonema. Pelo quadro, notamos que o maior número de assimetrias se concentra na representação da fricativa alveolar [s], que possui oito possibilidades gráficas dificilmente inferíveis via análise de contexto ou analogia. Erros envolvendo a grafia do [s] compõem majoritariamente a subcategoria da arbitrariedade, cujo percentual, na amostra analisada, é de 51%, conforme podemos observar no gráfico 5:

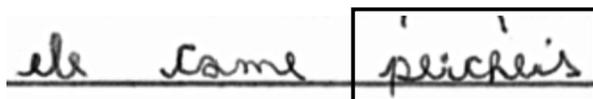
Gráfico 5: Distribuição dos erros motivados pela ortografia



Fonte: Dados da pesquisa.

No caso da arbitrariedade, os erros são motivados pelas referidas inconsistências nas relações entre fonemas e grafemas, isto é, quando a presença do grafema em determinada posição na palavra não pode ser explicada através de uma regra relativa ao contexto no qual ele está inserido, exigindo, quase sempre, que os aprendizes lancem mão de estratégias mnemônicas, sem que possam estabelecer relações de analogia para compreender tais convenções. Grafias como ‘forsa’ para ‘força’, ‘nancel’ para ‘nasceu’ e ‘xata’ para ‘chata’, presentes nos dados da amostra, revelam este aspecto do sistema de escrita. Na figura 4, é ilustrada em excerto de texto uma grafia de erro do tipo ortográfico arbitrário:

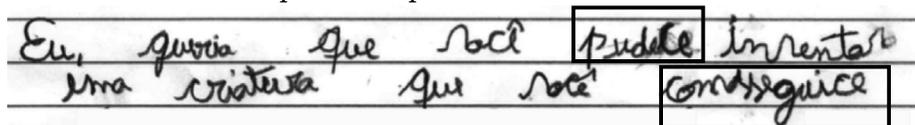
Figura 4: Exemplo de escrita com erro de natureza ortográfica arbitrária produzida por aluno de 2º ano⁸



Fonte: BATALE (MIRANDA, 2001).

Os erros relacionados à contextualidade são vinculados à não observância de regras contextuais, ou seja, àquelas regras que restringem o uso de determinadas letras ou de determinados sons conforme a posição que ocupam na palavra. Essas regras não são de fácil compreensão, uma vez que exigem que a criança entenda as relações múltiplas existentes entre fonemas e grafemas, considerando que cada letra corresponde a um determinado som e que cada som corresponde a uma determinada letra, dependendo da posição que ocupam dentro da palavra (LEMLE, 1987). Dados como a grafia de 'tera' para 'terra' ou 'tenpo' para 'tempo' revelam que a criança ainda não construiu os princípios de que, em posição intervocálica, o som do /r/ forte deve ser grafado com 'rr', ou que antes de /p/ e /b/ deve usar sempre o /m/ e não o /n/. Na figura 5, podemos observar exemplos de erros na grafia do fonema /s/ e da nasal pós-vocálica:

Figura 5: Exemplo de escrita com erro de natureza ortográfica contextual produzida por aluno de 3º ano⁹



Fonte: BATALE – Estrato 7 (MIRANDA, 2001).

Nos casos apresentados no excerto da figura 5, dois dos três erros na grafia de /s/ ocorrem em verbos conjugados no modo subjuntivo, motivo pelo qual podemos tratar esses casos como de natureza contextual, já que o sufixo flexional desse tipo de verbo é sempre grafado com o dígrafo 'ss'.

Como foi possível considerar, os princípios que regem as relações múltiplas contextuais podem ser inferidos pela análise do contexto gráfico da palavra, aspecto que, apesar de exigir um raciocínio mais complexo por parte das

⁸ Sugestão de Leitura: “[...] ele come **peixes** [...]”.

⁹ Sugestão de Leitura: “Eu queria que você **pudesse** inventar uma criatura, que você **conseguisse** [...]”.

crianças, deve ser objeto de aprendizagem em sala de aula, uma vez que reduz o uso das estratégias mnemônicas e o custo cognitivo que de seu uso decorre.

Considerações finais

Por meio da descrição e da análise de erros (orto)gráficos extraídos de textos espontâneos de crianças dos anos iniciais, este trabalho evidenciou, indo ao encontro da tradição de pesquisas do GEALE, a pertinência da investigação a respeito das escolhas gráficas das crianças, a fim de que se compreenda o processo pelo qual elas passam na construção do conhecimento sobre a linguagem escrita, particularmente no que diz respeito à faceta linguística dessa aprendizagem.

Com base na proposta apresentada para a classificação dos erros segundo sua natureza, este estudo exploratório evidenciou um predomínio de erros motivados pela fonologia em relação àqueles motivados pela ortografia, alinhando-se a resultados obtidos em estudos como os de Miranda (2010, 2013, 2017), que analisam dados mais antigos do BATALE. Esse tipo de resultado indica que as crianças têm no conhecimento internalizado que possuem sobre a língua materna, especialmente àquele referente à fonologia, o principal insumo para a etapa inicial de aquisição do sistema de escrita alfabética. Destacamos este resultado como um importante subsídio para o planejamento da prática pedagógica nos anos iniciais.

Entendemos, por isso, que a compreensão acerca do processo de aquisição da linguagem escrita deve ser alvo constante de busca por parte das professoras do ciclo de alfabetização, uma vez que, conforme pontua Soares (2016, p. 36, grifos da autora e interpolações nossas):

a faceta linguística é o *alicerce* das duas outras facetas [interativa e sociocultural] porque, embora a aprendizagem inicial da língua escrita deva incluir habilidades de compreensão e de produção de texto escrito, e ainda de uso da língua escrita nas práticas sociais que ocorrem em diferentes contextos de sociedades letradas, estas habilidades, que constituem as facetas interativa e sociocultural, dependem fundamentalmente do reconhecimento (na leitura) e da produção (na escrita) corretos e fluentes de palavras.

Sabemos que não se trata de um tema simples, motivo pelo qual também não pode ser satisfatoriamente contemplado nos cursos de formação inicial. Por isso, apontamos para a importância da formação continuada das professoras, a qual pode promover o aprofundamento de discussões relativas ao processo de aquisição da escrita, e, nesse sentido, destacamos iniciativas como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que contemplou de maneira sistemática esse tema tão caro à formação dos professores, e, consequentemente, aos alunos dos anos iniciais.

Referências

- ABAURRE, M. B. M. Os estudos linguísticos e a aquisição da escrita. In: II Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem. **Anais do II Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem**, Porto Alegre: PUCRS, 1991. p. 5-41.
- ABAURRE, M. B. M. The interplay between spontaneous writing and underlying linguistic representation. **European Journal of Psychology Education**, Dordrecht, v. 3, n. 40, p. 415-430, 1988.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1, unidade 1. Brasília: MEC/SEB, 2012.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1987.
- CARRAHER, T. N. Leitura e Escrita: Processos e Desenvolvimento. In: ALENCAR, E. S. **Novas Contribuições da Psicologia aos Processos de Ensino e Aprendizagem**. 4. ed. São Paulo: Cortez. 2001. p. 15-48.
- CRYSTAL, D. **Dicionário de linguística e fonética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1988.
- CUNHA, A. P. N. **A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição da escrita**: um estudo sobre a influência da prosódia. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2004.
- FERREIRA, C. R. G. **Uma palavra é o nome de cada coisa**. Um estudo sobre as percepções de crianças do ciclo de alfabetização acerca da palavra oral e gráfica. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2016.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999 [1984].
- KARMILOFF-SMITH, A. **Más allá de la modularidad**: la ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo. Madrid: Alianza Editorial, S. A., 1994.
- KIPARSKY, P.; MENN, L. On the acquisition of phonology. In: MACNAMARA, J. (Ed.). **Language learning and thought**. New York: Academic Press, 1977. p. 47-78.
- LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1987.
- MACKEN, M. A. Where is phonology? In: FERGUSON, C.; MENN, L.; STOELGAMMON, C. (Eds.). **Phonological development: models, research, implications**. The Hague: Holland Academic Graphics, 1992. p. 249-269.
- MACKEN, M. A. Phonological acquisition. In: GOLDSMITH, J. A. (Ed.). **The Handbook of Phonological Theory**. Oxford: Blackwell Publishing, 1996. p. 1-17.
- MIRANDA, A. R. M. A grafia de estruturas silábicas complexas na escrita de crianças. In: PINHO, S. Z. de (Org.). **Formação de Educadores**: o papel do educador e sua formação. São Paulo: Editora UNESP, 2009a. v. 1, p. 409-426.

MIRANDA, A. R. M. Aquisição da escrita – as pesquisas do GEALE. In: MIRANDA, A. R. M.; CUNHA, A. P. N. da; DONICHT, G. (Orgs.). **Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita**. Pelotas: Editora da UFPel, 2017. v. 1, p. 15-50.

MIRANDA, A. R. M. Aquisição da linguagem: escrita e fonologia. In: VOLCÃO, C. L.; FREITAS, M. J. (Orgs.). **Estudos em Fonética e Fonologia**: coletânea em homenagem a Carmen Matzenauer. Curitiba: CVR, 2018. v. 1, p. 272-302.

MIRANDA, A. R. M. As sílabas complexas: fonologia e aquisição da linguagem oral e escrita. **Fórum Linguístico**, v. 16, p. 3825-3848, 2019a.

MIRANDA, A. R. M. **BATALE**: Banco de textos de aquisição da linguagem escrita. Pelotas: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2001. Disponível em: <<https://sistemavestigios.org>>.

MIRANDA, A. R. M. Informação fonológica na aquisição da escrita. In: RÉ, A. del; KOMESU, F.; TENANI, L.; VIEIRA, A. J. (Orgs.). **Estudos linguísticos contemporâneos**: diferentes olhares. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. p. 11-35.

MIRANDA, A. R. M. Os dados de aquisição oral e escrita e o estatuto das codas mediais do português. In: FERREIRA-GONÇALVES, G.; KESKE-SOARES, M.; BRUM-DE-PAULA, M. R. (Org.). **Estudos em aquisição fonológica**. Santa Maria: Sociedade Vicente Pallotti, 2009b. v. 2, p. 111-130.

MIRANDA, A. R. M. Reflexões sobre a fonologia e a aquisição da linguagem oral e escrita, **Veredas online**, 16, p. 118-135, 2012.

MIRANDA, A. R. M. Um estudo sobre a natureza dos erros (orto)gráficos produzidos por crianças dos anos iniciais. **Educação em Revista**, 2019b (no prelo).

MIRANDA, A. R. M. Um estudo sobre o erro ortográfico. In: HEINING, O. L.; FRONZA, C. de A. (Orgs.). **Diálogos entre linguística e educação**. Blumenau: EDIFURB, 2010. v. 1, p. 141-162.

MORAIS, A. G. **Ortografia**: ensinar e aprender. 4. ed. São Paulo: Ática, 2002.

NÖRNBERG, M.; PACHALSKI, L.; SOUTO, L. K.; JÄGER, J. J.; MIRANDA, A. R. M. **Oficinas de produção textual**: pesquisa e ensino nos anos iniciais. São Leopoldo: Oikos, 2018.

PACHALSKI, L.; MIRANDA, A. R. M. A grafia de sílabas complexas na escrita inicial: um estudo comparativo entre dados de escrita espontânea e controlada. In: XX Encontro de Pós-Graduação, 2018, Pelotas, **Anais eletrônicos [...]**. Pelotas, UFPel: 2018a.

PACHALSKI, L.; MIRANDA, A. R. M. A metátese na aquisição da escrita: simetrias e assimetrias entre fonologia e ortografia. **Filologia e Linguística Portuguesa** (Online), v. 20, 2018b, p. 233-256.

RIBAS, L. P. **Aquisição do onset complexo no Português Brasileiro**. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

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

A complexidade silábica na aquisição da escrita: um percurso investigativo na iniciação científica e seu papel na formação do professor alfabetizador

Lissa Pachalski

*O professor não só tem que entender **que** algo é assim, mas também **por que** é assim, quais são as razões que justificam um enunciado. [...] precisa aprender a usar sua base de conhecimento para prover fundamentos para escolhas e ações.*

Lee Shulman

Neste texto, tenho como objetivos apresentar e discutir resultados obtidos em minha trajetória de pesquisa na iniciação científica¹, de modo a sistematizar e a possibilitar uma visão panorâmica da produção realizada ao longo desse período. Além disso, procuro evidenciar, através da apresentação e da discussão dos resultados, bem como com uma reflexão final, a importante dimensão formativa que um percurso de iniciação científica tal como o que experimentei pode oportunizar para a constituição profissional de uma estudante de licenciatura com ênfase no ensino dos anos iniciais do ensino fundamental.

Os estudos que desenvolvi filiam-se a uma linha de investigação sustentada pelo Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (GEALE), cuja finalidade é analisar relações simétricas e/ou assimétricas entre o conhecimento fonológico infantil e as grafias alfabéticas de crianças em período de aquisição da escrita, especialmente aquelas em que são verificados erros ortográficos.

A temática que orientou meu percurso investigativo na iniciação científica foi a *grafia de sílabas complexas na aquisição da escrita*. Ao longo do tempo, com o progressivo aprofundamento conceitual que fui atingindo, diferentes

¹ De 2014 a 2016, fui bolsista de iniciação científica do projeto Obeduc-Pacto/UFPel, financiado pela CAPES. De 2016 a 2017, fui bolsista PIBIC/CNPq do projeto “Dados sobre Aquisição da Escrita: Fonologia e Ortografia”. Ambos os projetos de pesquisa são vinculados ao Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (GEALE).

recortes nessa abrangente temática foram sendo realizados, iniciando com a descrição e a análise da grafia do *onset* complexo e culminando com a grafia da metátese. As análises dos dados e discussões realizadas, por estarem situados no domínio teórico da relação fonologia-ortografia, estiveram em diálogo contínuo com a literatura da aquisição fonológica, sempre com o cuidado de delinear não somente as simetrias entre os dados de fala e de escrita, mas também as assimetrias encontradas, garantindo, assim, a identidade dos processos que, embora relacionados, têm suas especificidades.

Quadro teórico dos estudos do GEALE: considerações sobre aquisição da linguagem falada e escrita e o erro ortográfico

Os estudos desenvolvidos no GEALE apresentam uma base teórica comum caracterizada especialmente por uma concepção particular a respeito do que seja *língua* e de como ocorre a sua aquisição.

A mais elementar das ideias partilhadas é aquela que encontra firme sustentação no gerativismo de Noam Chomsky (1982): a de que o ser humano possui uma capacidade inata para a construção de gramáticas que guia a extração de informações relevantes do *input* linguístico captado pela criança de sua comunidade de fala. Graças a essa capacidade é que a aquisição do conhecimento linguístico ao longo dos primeiros anos de vida ocorre de maneira rápida e espontânea, sem qualquer necessidade de instrução sistematizada, garantindo a todos os seres humanos a possibilidade de se tornarem usuários competentes da sua língua materna.

Por outro lado, não é por isso que o processo de aquisição da língua será linear e estático. Pelo contrário, como sustentam Kiparsky e Menn (1977), em qualquer que seja o nível linguístico alvo (fonológico, sintático, morfológico), as crianças apresentam percursos bastante dinâmicos, em que manifestam a testagem de hipóteses, como uma espécie de jogo de tentativa e erro por meio do qual vão realizando descobertas sobre o funcionamento de sua língua materna.

Os autores dão como exemplo desse tipo de conduta dados de crianças norte-americanas produzindo a forma irregular do verbo *bring* ('trazer') no pretérito (as formas verbais regulares no pretérito do inglês são caracterizadas pelo acréscimo do afixo *-ed* no final das palavras, como em *studied* 'estudou', passado de *study* 'estudar/estuda'). Em geral, em um primeiro estágio, as crianças alternam entre a forma no presente *bring* e a forma correta no passado *brought*. Em seguida, numa segunda etapa de aparente regressão, alternam entre *bring* e *bringed*, provavelmente em virtude da observação de que prevalece, na regra de formação do pretérito, o morfema *-ed*. Assim, nesta etapa, a sua

hipótese leva em consideração uma informação nova que foi incorporada ao seu sistema linguístico. Mais tarde, com mais evidências, as crianças estabilizam a produção correta desse item lexical. O importante aqui é capturar os movimentos de formulação e testagem de hipóteses pelas crianças, além da ideia de que tais movimentos só se tornam perceptíveis a nós, adultos, quando atentamos aos erros por elas produzidos. Podemos perceber que, subjacente ao erro, existe um conhecimento que o mobiliza. Ele não é sinônimo de não aprendizagem; antes, sinaliza que ocorreu a aprendizagem de uma nova regra, mas uma regra que ainda precisa relacionar-se de forma mais adequada ao sistema cognitivo.

No entanto, argumentar em favor dessa forma ativa de atuação das crianças durante a aquisição da língua não implica em compreendê-las como *conscientes* tanto do conhecimento adquirido quanto do processo pelo qual passam. Os produtos gerados nesse processo, dentre eles o conhecimento fonológico, são internalizados em um formato implícito e, portanto, inacessível à consciência (KARMILOFF-SMITH, 1994). A elaboração e a testagem de hipóteses são operações mentais implícitas, e é neste sentido que as crianças *realizam descobertas*.

O que pode promover a *explicitação*, especialmente do conhecimento fonológico adquirido nesse período, é o processo de aquisição do sistema de escrita alfabética, que tem por princípio de funcionamento a relação entre fonemas e grafemas, centrando-se, portanto, na camada fonológica da língua (LANDSMANN, 1995). Em outras palavras, a aquisição da escrita oportuniza à criança atualizar² na substância secundária da língua, isto é, em matéria gráfica, o conhecimento fonológico recém adquirido (MIRANDA, 2017; SAUSSURE, 2012; LYONS, 1968).

Com isso, então, é possível desenvolver uma *nova relação* com a língua, ou enxergá-la a partir de outro ponto de vista: não mais apenas partindo da ótica do *usuário* provido de “maestria procedimental” (KARMILOFF-SMITH, 1994), concentrado nas unidades de primeira articulação da língua (unidades com significado), mas também partindo da ótica do *linguista*, aquele que se distancia da língua para analisá-la e que, por isso, se concentra nas unidades de segunda articulação (unidades sem significado).

No entanto, realizar essa mudança de perspectiva, de ponto de vista, é uma desafiadora tarefa cognitiva, que, por essa razão, demanda a exposição

² Segundo Crystal (1988, p. 35), atualização é “[...] termo cada vez mais usado [...] para indicar a expressão física de uma unidade linguística abstrata. Os fonemas, por exemplo, são ‘atualizados’ em fones; os morfemas, em morfes. Pode-se dizer que qualquer forma subjacente tem uma atualização correspondente em substância. Um nome alternativo é ‘realização’”.

das crianças à instrução sistematizada, majoritariamente realizada pelas instituições escolares no contexto da sociedade moderna. Não é óbvio para uma criança, concentrada em utilizar a língua para expressar conteúdo semântico em situações comunicativas de seu círculo social, que essa mesma língua seja também constituída de camada(s) sem significado. Menos óbvio ainda é entender que essa camada pode ser segmentada em unidades mínimas como os fonemas, cuja realidade psicológica inexistente para a criança, e que eles podem ser representados por meio de um sistema de sinais gráficos criado para fins análogos, mas também distintos daqueles concernentes à fala humana (LANDSMANN, 1995).

É por esse motivo que o conhecimento linguístico, sobretudo o fonológico, precisa ser (e acaba sendo, como demanda da própria aprendizagem) explicitado à consciência das crianças, isto é, torna-se necessária a tomada de consciência, por parte das crianças, de que, em primeiro lugar, existem unidades de segunda articulação da língua, e que, em segundo lugar, tais unidades podem ser representadas por determinados sinais gráficos que lhe correspondem em substância.

Se no desenvolvimento fonológico já observamos um sujeito ativo, que elabora e testa hipóteses sobre o conhecimento em aquisição (KIPARSKY; MENN, 1977), na aquisição da escrita esse comportamento é ainda mais marcante. E foram as pesquisadoras Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, com a *Psicogênese da Língua Escrita* (1999), quem melhor descreveram e explicaram esse processo, tendo por base ideias gerativistas aqui exposta sobre como ocorre a aquisição da língua, bem como ideias de Jean Piaget sobre a aquisição do conhecimento em geral. É central na obra das autoras a ideia de que alcançar a compreensão do *princípio alfabético* é um percurso de construção e reconstrução de esquemas cognitivos que se manifesta por meio das hipóteses que as crianças elaboram a respeito do objeto de conhecimento que é o sistema de escrita alfabética. Nas palavras de Ferreiro e Teberosky (1999, p. 33, grifos das autoras):

O caminho em direção a este conhecimento objetivo não é linear: não nos aproximamos dele passo a passo, juntando peças de conhecimento umas sobre as outras, mas sim através de grandes reestruturações globais, algumas das quais são 'errôneas' (no que se refere ao ponto final); porém 'construtivas' (na medida em que permitem aceder a ele). Esta noção de *erros construtivos* é essencial.

Da mesma forma, a noção de *erro construtivo* é fundamental aos estudos do GEALE, para os quais são os erros ortográficos as formas capazes de revelar as hipóteses que as crianças formulam não só em relação ao funcionamen-

to do sistema de escrita, mas também em relação ao sistema fonológico de sua língua materna (MIRANDA, 2009), uma vez que é este o conhecimento fundante das escritas alfabéticas (LANDSMANN, 1995).

É dessa perspectiva que surgem as duas principais linhas de estudo do GEALE, ambas tendo como objeto principal o erro ortográfico: uma que se volta para a análise do conhecimento ortográfico propriamente dito que pode subjazer às escritas iniciais, relacionado a regras definidas arbitrariamente ou contextualmente; e outra voltada à análise do conhecimento fonológico manifestado nas mesmas escritas, que envolve aspectos relativos à complexidade representacional.

Os estudos que desenvolvi em meu percurso na iniciação científica e que neste texto descrevo estão vinculados à segunda linha de investigação.

O caminho da pesquisa: do *onset* complexo à metátese

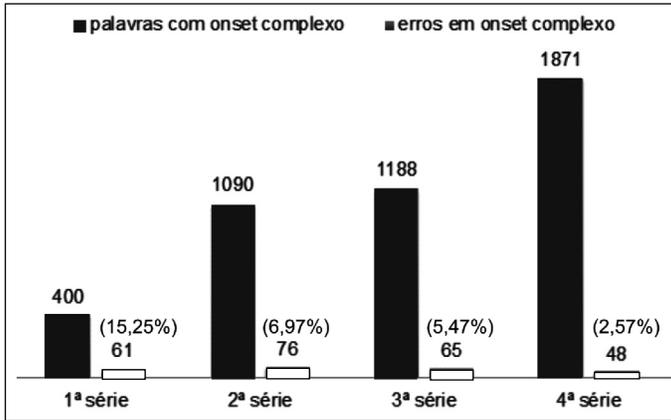
Os dados utilizados para a análise nos estudos desenvolvidos (isto é, os erros ortográficos) foram extraídos de 2024 textos que constituem o primeiro estrato do Banco de Textos de Aquisição da Linguagem Escrita (BATALE), criado e sediado no GEALE. Os textos foram coletados entre os anos de 2001 e 2004, por meio de oficinas de produção textual, e foram produzidos por crianças que à época cursavam da 1ª à 4ª séries em duas escolas da cidade de Pelotas (RS): uma pública e outra particular.

Por tratar-se de uma pesquisa de natureza quanti-qualitativa, foram realizados procedimentos descritivos de estatística, como levantamento de frequência absoluta e relativa das variáveis de cada estudo, e a elaboração de gráficos e tabelas com os percentuais de frequência. A partir da mensuração das variáveis, é realizada a sua interpretação, basicamente por meio do diálogo com o referencial teórico pertinente a cada fenômeno abordado.

Inicialmente, as investigações (PACHALSKI et al., 2014) voltaram-se para a descrição e a análise de erros relacionados à grafia do *onset* complexo³, ou seja, encontros de consoantes em início de sílaba. O que pôde ser observado, em primeiro lugar, foi a baixa frequência de ocorrência de erros envolvendo esse tipo de estrutura, ao serem comparados ao universo de acertos. Além disso, foi verificada uma tendência de diminuição dos erros ao longo das primeiras quatro séries do ensino fundamental, conforme pode ser visualizado na figura 1:

³ Neste estudo, os dados utilizados para análise restringiram-se apenas àqueles extraídos de textos produzidos por alunos de escola pública, totalizando 261 ocorrências.

Figura 1: Frequências absoluta e relativa de erros envolvendo *onset* complexo de acordo com a série escolar



Fonte: Dados da pesquisa; elaboração própria.

O mapeamento dos erros mostrou, também, que as crianças utilizam quatro estratégias típicas para lidar com esse tipo de estrutura complexa, as quais coincidem com aquelas observadas na aquisição da fala (RIBAS, 2004), quais sejam: omissão da líquida ('bruxa' > 'buxa'), substituição da líquida ('blusa' > 'brusa'), metátese ('procura' > 'percura') e epêntese ('outros' > 'outoros'), apresentando a seguinte ordem de frequência de ocorrência:

Tabela 1: Estratégias para a grafia do *onset* complexo (frequência relativa por série)

Estratégia/Série	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
Omissão da líquida	45,90%	48,68%	40,58%	53,19%
Substituição da líquida	25,55%	27,63%	30,43%	27,66%
Metátese	4,92%	7,89%	20,29%	10,63%
Outros⁴	16,39%	10,52%	8,70%	8,51%
Epêntese	1,64%	5,26%	0%	0%

Fonte: Dados da pesquisa; elaboração própria.

⁴ Nesta categoria, cujo nome é bastante genérico, estão processos que fogem às típicas estratégias observadas e atestadas na aquisição fonológica e que, aparentemente, não se relacionam diretamente com questões relacionadas à complexidade da estrutura silábica. Em virtude disso e dos objetivos traçados para a pesquisa, a opção feita foi deixá-la fora das análises.

Assim como na aquisição da fala, a omissão da líquida, especialmente a não lateral, tem notável preferência das crianças (cf. RIBAS, 2004). Ao contrário desta simetria, entretanto, a substituição de líquida, que vem em segundo lugar, e a epêntese, com quase inexpressiva presença, mostram comportamentos distintos em relação aos dois sistemas, visto que na fala a epêntese é mais proeminente em relação à substituição.

A metátese, embora em termos de frequência se apresente como semelhante aos dados de fala, é uma estratégia que chama atenção pela oscilação nos percentuais exibidos por série: sua presença é baixa na 1ª e na 2ª séries, se comparada às outras estratégias. No entanto, verifica-se um aumento exponencial da 2ª para a 3ª série (de 8% passa a 20%). Em seguida, na 4ª série, diminui novamente, porém apresentando percentual superior às primeiras séries – resultado que frustra as expectativas, visto que a tendência geral é que os erros diminuam ao longo das séries, conforme é observável na figura 1.

Algo semelhante ocorre na fala: a metátese é um processo verificável apenas a partir de uma idade mais avançada durante o período de aquisição fonológica relativamente a outros processos (RIBAS, 2004; REDMER, 2007). Uma hipótese explicativa para isso seria a de que as crianças só produzem a metátese quando adquirem a estrutura complexa, ou seja, quando a sílaba CCV é incorporada ao inventário fonológico, justamente porque a metátese envolve o deslocamento do segundo segmento do encontro consonantal (REDMER, 2007). Enquanto a criança não adquirir a estrutura, não há o que deslocar.

No caso da escrita, poderíamos pensar em uma hipótese similar: a metátese aparece com maior força quando a criança já tem mais fluência e familiaridade com as propriedades do sistema de escrita alfabética. Abaurre (2001) sugere que fenômenos que envolvam alteração de estrutura silábica na escrita, revelariam indícios de um processo progressivo de conscientização da hierarquia de constituintes silábicos pelas crianças, ou seja, um processo de aprendizagem e decisão, via *análise explícita* da estrutura silábica, “sobre o número de segmentos que devem ser representados, bem como a posição que devem ocupar na estrutura das sílabas” (ABAURRE, 2001, p. 75). Assim, à medida que avança a escolarização, avança também a tomada de consciência, pelas crianças, das estruturas fonológicas representadas no sistema de escrita alfabética.

Foi justamente sobre esse fenômeno, a metátese, que o foco das análises seguintes incidiu, em virtude da curiosidade causada pelo seu comportamento particular em relação às demais estratégias utilizadas pelas crianças para a grafia do *onset* complexo. Em Pachalski et al. (2015), foi utilizado o mesmo conjunto de dados do estudo anterior, porém com o olhar voltado para aque-

les em que a metátese era verificada, totalizando 32 ocorrências. No quadro 1, seguem alguns exemplos de metáteses observadas na amostra analisada, em comparação com dados de fala extraídos de Redmer (2007):

Quadro 1: Amostra comparativa: metátese nos dados de escrita e de fala

Tipo de metátese	Série	Escrita		Fala	
		Erro	Palavra Alvo	Erro	Palavra Alvo
Intersilábica	1ª	trãgades	tão grandes	da.'grãw bli.si.'ke.ta	dra.'gãw bi.ci.'kle.ta
	1ª	zereba	zebra	'pre.da 'per.da	'pe.dra 'pe.dra
	2ª	tabralha	trabalha	'kor.ba	'ko.bra
	3ª	tagro	trago		
	3ª	padaistros	padraistros		
	3ª	creba	quebra		
Intrassilábica	1ª	tirste	triste	'vi.doru 'fi.r	'vi.dru 'friw
	1ª	falta	flauta		
	2ª	barbo	brabo		
	2ª	senper	sempre		
	3ª	proquerso	progresso		
	3ª	palntando	plantando		
	4ª	girto	grito		
	4ª	mal tartava	mal tratava		

Fonte: Dados da pesquisa; elaboração própria.

Desse conjunto, 26 são relativas a metáteses intrassilábicas, ou seja, os deslocamentos dos segmentos ocorrem dentro da mesma sílaba⁵. Desses 26 dados, 20 são deslocamentos que resultam em estrutura CVC. Assim, ainda que de forma preliminar, pode ser observada uma tendência de a metátese estar ligada à busca por estruturas menos marcadas que a original. Redmer (2007), cuja dissertação sobre a metátese na aquisição da fala baliza as análises realizadas, propõe a mesma interpretação.

As metáteses intersilábicas, aquelas em que o segmento se direciona à outra sílaba dentro da palavra, embora figurem em número bastante reduzido (6 ocorrências⁶), apresentaram um comportamento que chamou atenção. Nesse conjunto de dados, foi verificado que 5 conservavam a complexidade da estrutura CCV, mesmo com o deslocamento dos segmentos. Ou seja, não seguiam a tendência da busca por estruturas menos marcadas observada nas

⁵ Exemplos: 'ex.plo.são' > 'ex.pol.são'; 'es.pa.da' > 'se.pa.da'.

⁶ 'Tra.ba.lha' > 'ta.bra.lha'; 'que.bra' > 'cre.ba'; 'tão gran.des' > 'trã.ga.des'; 'pa.dras.tos' > 'pa.das.tros'; 'tra.go' > 'ta.gro'; 'ze.bra' > 'ze.re.ba'.

metáteses intrassilábicas. Surge então a pergunta: como explicar a manutenção da estrutura CCV, apesar da metátese?

Tal questão é também levantada por Redmer (2007) para dados de aquisição fonológica. A pesquisadora observou a operação de uma importante variável nesses contextos: a tonicidade. Testada nos dados de escrita, verificamos a tonicidade atuando em 4 dos 6 dados, uma vez que os segmentos são deslocados de uma sílaba menos proeminente para a mais proeminente, ou seja, para a sílaba tônica da palavra.

Para interpretar as metáteses observadas nos 2 dados restantes⁷, optamos por verificar a influência da estrutura dos segmentos envolvidos, visto que estes não seguem a tendência apontada anteriormente, ao contrário, saem da sílaba tônica em direção a uma sílaba átona, além de preservarem a complexidade da estrutura silábica.

Em ‘tra.go’ que passa para ‘ta.gro’, há na sílaba original um encontro de duas consoantes coronais (/t/ e /r/) que, com o deslocamento, passa a ser um encontro de uma consoante dorsal com uma coronal (/g/ e /r/). É interessante notar este movimento, uma vez que o estudo de Miranda (1996) mostra que a presença de uma oclusiva coronal, /t/ ou /d/, na primeira posição do encontro consonantal, é desfavorecedora à produção do encontro no processo de aquisição da fala, o que poderia, portanto, desencadear a metátese observada.

Para tratar do segundo caso, ‘pa.drás.tos’ que passa para ‘pa.das.tros’ é necessário levar em conta a presença de outro traço que em coocorrência com o [coronal] pode estar funcionando como gatilho para a metátese: o [sonoro]. Se for considerado que há uma preferência geral dos falantes por estruturas com maior grau de contraste, a sequência de duas consoantes no mesmo constituinte silábico com a coocorrência [+coronal, +sonoro] observada em /d/ e em /r/ pode ser o motivo da mudança de posição dos segmentos do encontro.

A dinâmica constatada neste fenômeno levou à ampliação das análises e, em Pachalski et al. (2016), o conjunto de dados analisados foi expandido, não restringindo o olhar apenas à metátese no contexto do *onset* complexo, mas observando também sua ocorrência em outras circunstâncias, a fim de verificar regularidades na ocorrência do fenômeno e averiguar fatores que poderiam motivar tal processo na escrita inicial.

Tendo em vista o fato de que não foram encontrados, até o momento de realização da pesquisa, estudos sobre a metátese na escrita, mais uma vez as

⁷ ‘Pa.drás.tos’ > ‘pa.das.tros’; ‘tra.go’ > ‘ta.gro’.

referências utilizadas para balizar a análise e a discussão dos dados foram estudos desenvolvidos no âmbito da aquisição da fala (REDMER, 2007; MATZENAUER-HERNANDORENA, 2001), da sincronia e da diacronia da língua (HORA; TELLES; MONARETTO, 2007; HUME, 2001, 2004; BLEVINS; GARRET, 2004). Com base nesses estudos, bem como naquilo que já havia sido constatado nas pesquisas apresentadas anteriormente, foram selecionadas três variáveis para análise: estruturas de sílaba envolvidas (em relação ao grau de complexidade), pé métrico e direcionalidade, a partir da distribuição dos dados em duas grandes categorias: metáteses intrassilábicas e intersilábicas. As três variáveis acompanhadas de seus respectivos índices podem ser observadas no quadro 2:

Quadro 2: Resultados da análise dos dados de metátese distribuídos por variável

Variáveis		Tipo de metátese		Total	Exemplos
		Intrassilábicas	Intersilábicas		
Acento - pé métrico	Dentro do pé do acento	62,80%	56,52%	60,60%	<i>gerde</i> - grande
	Fora do pé do acento	37,20%	46,48%	39,40%	<i>acabrasia</i> - acrobacia
Estruturas silábicas - complexidade	Simplificação	61,63%	8,20%	41,50%	<i>percura</i> - procura
	Manutenção	3,48%	72,59%	36,47%	<i>atoura</i> - autora
	Complexificação	34,89%	19,21%	22,03%	<i>foidromi</i> - foi dormir
Direcionalidade	Direita	58,13%	31,50%	45,90%	<i>liver</i> - livre
	Esquerda	36,04%	31,50%	34%	<i>prosetar</i> - protestar
	Recíprocas	5,81%	37%	20,10%	<i>bolo</i> - lobo

Fonte: Dados da pesquisa; elaboração própria.

Com relação à variável *estrutura silábica*, a tendência segue o observado em Pachalski et al. (2015) e também em Redmer (2007). Da mesma forma, os casos de manutenção e aumento de complexidade de estruturas silábicas foram analisados mais detidamente. Conforme exposto anteriormente, Redmer (2007) concluiu que toda vez que a metátese gera estruturas mais complexas que as originais, a sílaba gerada está em posição proeminente na palavra fonológica⁸. A pergunta, portanto, é se isso também poderia ser atestado na escrita. Os dados não são tão categóricos quanto os de Redmer (2007), mas mostram uma inclinação para as tendências apontadas pela autora, visto que apenas 9

⁸ Lamprecht (2002) também aponta esta variável como relevante para compreender as motivações da metátese na aquisição fonológica. Ela observa que, nas metáteses intersilábicas, a tendência é a de que o segmento deslocado se mova em direção à sílaba portadora do acento primário da palavra.

das 31 ocorrências têm a sílaba gerada fora do pé métrico, unidade responsável pelo estabelecimento de proeminência acentual no âmbito da palavra fonológica (NESPOR; VOGEL, 1994; BISOL, 1996).

De modo geral, sem restringir a análise da variável pé aos casos de aumento de complexidade, foi observado que em 60,6% das vezes a metátese ocorre dentro do domínio do pé portador do acento primário da palavra ou que o movimento se dá em direção a ele. Esse resultado aponta para uma tendência de o pé métrico ser uma variável relevante na motivação da metátese na escrita inicial, assim como indicam os estudos citados sobre a metátese na aquisição da fala (REDMER, 2007; LAMPRECHT, 2002), e também aqueles que assinalam que o acento é um aspecto importante na aquisição da linguagem falada (cf. MATZENAUER-HERNANDORENA, 2001).

Ainda assim, nos inquietamos com as metáteses que ocorrem fora do pé na escrita. O que as estaria motivando? Algumas tendências puderam ser observadas: (i) nesse conjunto, estão boa parte dos dados nos quais estruturas que ferem restrições fonotáticas da língua⁹ foram verificadas; (ii) 98% dos dados são de alunos da escola pública, o que pode indicar possível influência conjugada de fatores extralinguísticos¹⁰; e (iii) em alguns casos, a metátese está envolvida em casos de hipo ou hipersegmentação de palavras, de modo que o segmento deslocado atua como elemento de juntura entre duas palavras¹¹.

Quanto à direcionalidade, os resultados mostram: (i) uma assimetria direcional nas metáteses intrassilábicas, com leve preferência do movimento do segmento à direita (58,13%); e (ii) uma simetria direcional na ocorrência das metáteses intersilábicas, com uma distribuição semelhante entre os movimentos à esquerda e à direita (31,50% para ambos). Tais resultados são o inverso daqueles encontrados por Hora, Telles e Monaretto (2007), estudo no qual as metáteses intrassilábicas apresentam movimento bidirecional do segmento, e as intersilábicas apresentam preferência do movimento à esquerda.

É importante salientar, ainda, outros aspectos que se mostraram interessantes à medida que foram realizadas as análises. Um deles é relacionado ao grupo das chamadas metáteses segmentais duplas (ou “recíprocas”, em se tratando da direcionalidade) – o qual se refere àquelas nas quais dois segmen-

⁹ Exemplos desses casos são: ‘*vermelo*’ para ‘vermelho’ e ‘*palntando*’ para ‘plantando’.

¹⁰ Embora não seja o foco de interesse deste trabalho, é importante referir que estudos realizados nesta linha de investigação têm mostrado recorrentemente que a natureza dos erros ortográficos é a mesma tanto na escrita de alunos de escola pública quanto na de alunos de escola particular. O que muda, entretanto, é a quantidade de erros verificada, sempre maior nos textos de escola pública (cf. MIRANDA et al., 2005; MIRANDA, 2013; entre outros).

¹¹ Exemplos desses casos são: ‘*espedeu*’ para ‘se perdeu’ e ‘*au madisuou*’ para ‘amaldiçoou’.

tos trocam de posição dentro da palavra, não gerando alteração de estrutura¹². Este grupo apresentou comportamento um pouco distinto daquelas que são segmentais simples.

Na análise a respeito do pé métrico, no caso das metáteses intersilábicas, o grupo das segmentais duplas não pode ser computado, pois não é possível demarcar a sílaba e o pé de origem da movimentação. Entretanto, pode-se dizer que os dados deste grupo apresentam características em comum nos seguintes aspectos: (i) fonológico, pois, em alguns casos, os segmentos envolvidos compartilham traços distintivos, ou seja, pertencem a uma mesma classe fonológica – seja ela de ponto ou de modo¹³; e (ii) fonográfico, pois, em outros casos, os grafemas envolvidos são muito semelhantes em termos de traçado¹⁴, o que, em conjunto com outros fatores, poderia estar funcionando como gatilho para a metátese, em se considerando que os escreventes estão em processo de aquisição das propriedades do sistema notacional, o que envolve, também, a aprendizagem e a automatização das formas das letras (LANDSMANN, 1995).

A iniciação científica e o conhecimento sobre a linguagem: seu papel na formação de professores alfabetizadores

As pesquisas apresentadas demonstraram que houve significativo avanço na análise de dados dentro da temática proposta para a pesquisa, contribuindo, assim, para a discussão relacionada aos fenômenos estudados na aquisição da escrita. Destaco a operação das variáveis observadas no fenômeno da metátese, especialmente a forma como esta se vincula à complexidade de estruturas silábicas.

Além disso, saliento o papel fundamental que teve a iniciação científica em minha formação intelectual e profissional. Nesse período, realizei inúmeras leituras e discussões coletivas de textos da área de aquisição da linguagem, fui orientada por professoras/es com alto nível de formação, produzi trabalhos científicos que me demandaram tratar, levantar e analisar dados, participei de e organizei atividades de coletas de dados, participei de e organizei eventos acadêmicos, pensei em e executei estratégias para a formação de professores na minha área de pesquisa.

Sabe-se que a base de conhecimentos do professor (SHULMAN, 2014) – em especial o alfabetizador – não se limita à reflexão sobre aspectos lingüís-

¹² Exemplos de casos que caracterizam este grupo são: *'tende'* para 'dente', *'tolenadas'* para 'toneladas', *'aminal'* para 'animal' e *'neturasa'* para 'natureza'.

¹³ Exemplos: *'tende'* para 'dente' e *'tolenadas'* para 'toneladas'.

¹⁴ Exemplos: *'aminal'* para 'animal' e *'neturasa'* para 'natureza'.

ticos concernentes aos objetivos de aprendizagem nos anos iniciais da escolarização. Shulman (2014), que propõe uma caracterização para o que chama de *base de conhecimentos para o ensino*, o faz de modo heterogêneo, incluindo saberes de outras naturezas. E, mesmo em se tratando apenas da linguagem, estamos diante de um fenômeno multifacetado que, em vistas de seu ensino, não pode ser fragmentado.

Ainda assim, sustento que seja fundamental para o trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização uma atenção especial sobre a *faceta linguística* constitutiva desse processo, que também conta com as *facetas interativa e sociocultural*. Essa é uma ideia que encontra amparo na recente e importante obra de Magda Soares, *Alfabetização: a questão dos métodos* (2016). Segundo a autora,

a faceta linguística é *alicerce* das duas outras facetas porque, embora a aprendizagem inicial da língua escrita deva incluir habilidades de compreensão e de produção de texto escrito, e ainda de uso da língua escrita nas práticas sociais que ocorrem em diferentes contextos de sociedades letradas, estas habilidades, que constituem as facetas interativa e sociocultural, dependem fundamentalmente do reconhecimento (na leitura) e da produção (na escrita) corretos e fluentes de palavras. Como afirma Tolchinsky (2003: XXIII), '[...] aprender o sistema de escrita é apenas um fio na teia de conhecimentos pragmáticos e gramaticais que as crianças precisam dominar a fim de tornarem-se competentes no uso da língua escrita, mas é uma aprendizagem imperativa, e promove as outras' (SOARES, 2016, p. 36, grifos da autora).

Saliento, porém, que se trata de uma *atenção especial*, e não de um reducionismo que exclua e/ou fragilize as outras dimensões. Entendo, junto de Soares (2016), que, em termos de postura pedagógica, devemos *alfabetizar letrando*, isto é, contemplar simultaneamente as três facetas no ensino nos anos iniciais de escolarização. Contudo, devemos ser vigilantes quanto à garantia da compreensão, pelas crianças, das propriedades dos sistemas alfabético e ortográfico de escrita, uma vez que, sem ela, pouco se avança no desenvolvimento de habilidades interpretativas e socioculturais, como tornam claro as palavras de Soares (2016) referidas anteriormente.

Nesse sentido, destaco também que um conhecimento aprofundado – teórico – sobre os aspectos linguísticos envolvidos na alfabetização viabiliza condições para que o professor saiba realizar um diagnóstico adequado das necessidades de aprendizagem de seus alunos. Em estudo recente (PACHALSKI; NÖRNBERG, 2019) que desenvolvi argumentando a respeito da indissociabilidade entre teoria e prática na docência nos anos iniciais, refleti a esse respeito, fazendo referência ao importante papel que teve o meu percurso na iniciação científica para a ação pedagógica que construí no estágio em docência:

Como ele [o diagnóstico das aprendizagens] se faz possível? Aqui entra o conhecimento do conteúdo de que fala Shulman (2014, p. 207) – ou conhecimento teórico – o qual “repousa sobre duas fundações: a bibliografia e os estudos acumulados nas áreas de conhecimento, e a produção acadêmica, histórica e filosófica sobre a natureza do conhecimento nesses campos de estudo”. De fato, difícil imaginar como conseguiria captar e descrever com tanta precisão os enunciados das crianças se não tivesse investido enfaticamente em uma compreensão sobre a natureza, a organização e o funcionamento do sistema ortográfico do Português Brasileiro, possibilitada, sobretudo, pela trajetória de iniciação científica em grupo de pesquisa sobre aquisição da linguagem escrita, com extensas horas de leituras individuais e compartilhadas, discussões de textos, produção de trabalhos, tratamento, levantamento e análise de dados (PACHALSKI; NÖRNBERG, 2019, p. 9, interpolações minhas).

Acredito que, do trajeto investigativo que experienciei, exposto neste texto em forma de resultados obtidos com os estudos realizados ao longo desse período, decorreu um duplo processo formativo: um constitutivo de uma pesquisadora e outro constitutivo de uma professora, ambos certamente entrelaçados e que me conduziram na construção de uma base de conhecimentos que proveja fundamentos consistentes para escolhas e ações também consistentes no trabalho profissional que realizo atualmente em nível de mestrado, no ensino superior, e também na alfabetização de crianças em contexto de desenvolvimento comunitário, na educação básica.

Referências

- ABAURRE, M. B. Dados da escrita inicial: indícios de construção da hierarquia de constituintes silábicos? In: MATZENAUER, C. L. B. (Org.). **Aquisição de Língua Materna e de Língua Estrangeira: aspectos fonético-fonológicos**. Pelotas: EDUCAT, 2001. p. 63-86.
- BISOL, L. (Org.). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.
- BLEVINS, J.; GARRETT, A. The evolution of metathesis. In: HAYES, B.; KIRSCHNER, R.; STERIADE, D. (Eds.). **Phonetically based phonology**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- CHOMSKY, N. **The generative enterprise**. Dordrecht: Foris, 1982.
- CRYSTAL, D. **Dicionário de linguística e fonética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1988.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999 [1984].
- HORA, D. da; TELLES, S.; MONARETTO, V. N. O. Português brasileiro: uma língua de metátese? **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 178-196, 2007.

HUME, E. Metathesis: Formal and Functional Considerations. In: HUME, E; SMITH, N.; WEIJER, J. **Surface Syllable Structure and Segment Sequencing**. HIL Occasional Papers. Leiden, NL: HIL, 2001. p. 1-25.

HUME, E. The indeterminacy/attestation model of metathesis. **Language**, v. 80, n. 2, p. 203-237, 2004.

KARMILOFF-SMITH, A. **Más allá de la modularidad**: la ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo. Madrid: Alianza Editorial S. A., 1994.

KIPARSKY, P.; MENN, L. On the acquisition of phonology. In: MACNAMARA, J. (Ed.). **Language learning and thought**. New York: Academic Press, 1977. p. 47-78.

LAMPRECHT, R. R. Metathesis in phonological acquisition: a window to constraint ranking in the child's system. In: GALA, Paper-presented, **Anais [...]**, 2002.

LANDSMANN, L. T. **Aprendizagem da Linguagem Escrita**: processos evolutivos e implicações didática. São Paulo: Ática, 1995.

LYONS, J. **Introduction to Theoretical Linguistics**. London: Cambridge University Press, 1968.

MATZENAUER-HERNANDORENA, C. L. B. A aquisição de segmentos do português e o pé métrico. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 85-99, 2001.

MIRANDA, A. R. M. **A aquisição do 'r'**: uma contribuição à discussão sobre seu status fonológico. Dissertação (Mestrado em Letras) – PPGL, PUCRS, 1996.

MIRANDA, A. R. M. Aquisição da escrita: as pesquisas do GEALE. In: MIRANDA, A. R. M.; CUNHA, A. P. N.; DONICHT, G. (Orgs.). **Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita**. Pelotas: Editora UFPel, 2017. p. 15-50.

MIRANDA, A. R. M. Informação fonológica na aquisição da escrita. In: RÉ, A. del; KOMESU, F.; TENANI, L.; VIEIRA, A. J. (Orgs.). **Estudos linguísticos contemporâneos**: diferentes olhares. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. p. 11-35.

MIRANDA, A. R. M. A grafia de estruturas silábicas complexas na escrita de crianças das séries iniciais. In: PINHO, S. Z. de (Org.). **Formação de Educadores**: o papel do educador e sua formação. São Paulo: Unesp, 2009. p. 409-426.

MIRANDA, A. R. M.; SILVA, M. R.; MEDINA, S. Z. O sistema ortográfico do português brasileiro e sua aquisição. **Revista Linguagens e Cidadania**. v. 14, n. 1, 1-15, 2005.

NESPOR, M.; VOGEL, I. **La prosodia**. Madrid: Visor Distribuciones S. A., 1994 [1986].

NÖRNBERG, M.; PACHALSKI, L.; SOUTO, L. K.; JÄGER, J. J.; MIRANDA, A. R. M. **Oficinas de produção textual**: pesquisa e ensino nos anos iniciais. São Leopoldo: Oikos, 2018.

PACHALSKI, L.; MIRANDA, A. R. M. A metátese na aquisição da escrita: regularidades e possíveis motivações. In: **XXV Congresso de Iniciação Científica da UFPel**, Pelotas, 2016. Linguística, Letras e Artes. Disponível em: <http://cti.ufpel.edu.br/siepe/arquivos/2016/LA_04230.pdf>.

PACHALSKI, L.; NÖRNBERG, M. Teoria e prática na docência nos anos iniciais: dimensões (in)dissociáveis? **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, 21(4), p. 990-1.008, 2019.

PACHALSKI, L.; RODRIGUES, J. C.; VIEIRA, I. F.; MIRANDA, A. R. M. A produção de encontros consonantais tautossilábicos em dados de escrita inicial. In: **XXIII Congresso de Iniciação Científica da UFPel**, Pelotas, 2014. Letras e Artes. Disponível em: <http://cti.ufpel.edu.br/siepe/arquivos/2014/LA_03222.pdf>.

PACHALSKI, L.; RODRIGUES, J. C.; VIEIRA, I. F.; MIRANDA, A. R. M. A grafia dos encontros consonantais tautossilábicos por aprendizes do sistema de escrita. In: **XXIII Congresso de Iniciação Científica da UCPel**, Pelotas, 2014. Letras. Disponível em: <http://salao.ucpel.edu.br/edicoes_anteriores>.

PACHALSKI, L.; RODRIGUES, J. C.; VIEIRA, I. F.; MIRANDA, A. R. M. A grafia das sílabas complexas em textos dos anos iniciais. In: **III Encontro Nacional sobre a Linguagem da Criança**, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<http://enlc2015.blogspot.com.br/2015/05/resumos.html>>.

REDMER, C. D. S. **Metátese e epêntese na aquisição da fonologia do PB**: uma análise com base na teoria da otimidade. Dissertação (Mestrado em Letras) – PPGL, UCPel, 2007.

RIBAS, L. P. Sobre a Aquisição do *Onset* Complexo. In: LAMPRECHT, R. R. **Aquisição Fonológica do Português**: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2004.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. In: BALLY, C.; SECHEHAYE, A. (Orgs.). 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012 [1916].

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

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Tradução: Leda Beck; revisão técnica: Paula Louzano. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.

SHULMAN, L. S. El saber y entender de la profesión docente. **Estudios Públicos**, 99, 2005. p. 195-224.

Parte 2

Formação Docente

Escrita e leitura de professoras em contexto de formação profissional e a reflexividade pedagógica: tendências, continuidades e descontinuidades

Katlen Böhm Grando

No contexto de trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental, a escrita e a leitura ocupam uma função muito específica no fazer pedagógico, pois ambas se constituem como objetivo e objeto de trabalho das professoras¹ que atuam nesse nível de ensino, visto que a principal finalidade do trabalho realizado com as crianças é, justamente, o ensino da escrita e da leitura. Mas qual a relação que as professoras alfabetizadoras estabelecem com as atividades de escrita e de leitura? Essas atividades podem contribuir como estratégias formativas para a ampliação da reflexividade pedagógica e o conhecimento de si pelas professoras?

Estas questões serão abordadas neste texto e decorrem da pesquisa de doutoramento realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. A referida tese (GRANDO, 2018) teve como problemática de pesquisa a seguinte questão: *como movimentos de escrita e de leitura, realizados por professoras orientadoras de estudo, em contextos de formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no Estado do Rio Grande do Sul, ampliam a reflexividade pedagógica por meio do uso de cadernetas de metacog-nição?*

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi um programa de iniciativa do Ministério da Educação (MEC), desenvolvido em parceria com Estados, Municípios e Universidades públicas. O PNAIC teve como principal objetivo qualificar a educação brasileira a partir da alfabetização.

[O] Pacto surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos, até o final do ciclo de alfabetização. Busca-se para tal contribuir para o aperfeiçoamento profissional dos professores alfabetizadores. Este Pacto é constituído por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas a serem disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores (BRASIL. Caderno de Apresentação, 2014, p. 08).

¹ Em função de uma posição político-ideológica, neste estudo a referência aos trabalhadores da docência utiliza os termos no feminino por versar sobre um universo profissional predominantemente constituído por mulheres.

O Pacto foi firmado em 2012 através da Portaria n. 867, do Ministério da Educação, de 4 de julho de 2012. A referida portaria instituiu o PNAIC e firmou o compromisso de: 1) alfabetizar as crianças, em língua portuguesa e matemática, até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental; 2) avaliar os resultados junto aos alunos concluintes do terceiro ano do ensino fundamental e 3) apoiar Estados e Municípios no gerenciamento do programa.

As atividades do PNAIC iniciaram no ano de 2013, com adesão ao programa de 99% dos municípios brasileiros, o que mobilizou o investimento de 1,7 bilhão de reais entre 2013 e 2014². O foco de estudos da formação realizada em 2013 foi a alfabetização na perspectiva do letramento. Já em 2014, as discussões giraram em torno da alfabetização matemática e, em 2015, o eixo condutor foram as reflexões sobre o tema da interdisciplinaridade.

O PNAIC foi criado em meio a um cenário no qual as reflexões sobre alfabetização ocupavam um lugar importante nos estudos e debates educacionais brasileiros, tanto é que uma das metas do Plano Nacional de Educação 2011-2020 consiste na universalização do ensino fundamental. Dados do IBGE indicam que, em 2014, 97,5% da população entre 6 e 14 anos estava sendo atendida nas escolas brasileiras. Em números absolutos, esse dado demonstra que 460 mil crianças dessa faixa etária ainda estavam fora da escola³. Em relação à alfabetização e ao letramento, o Índice Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF, revelou, em 2011, que 27% da população brasileira poderia ser considerada analfabeta funcional, o que foi mensurado através da habilidade de ler e escrever um bilhete simples. Em 2015, manteve-se o mesmo índice de 27% da população como analfabeta funcional. Já os dados preliminares da pesquisa, realizada em 2018, apontaram aumento no índice de analfabetos funcionais, chegando a 29% da população⁴. Em outras palavras, mais de um quarto da população brasileira apresenta dificuldades severas para utilizar a leitura e a escrita no seu dia a dia.

O Caderno de Apresentação do Pacto 2015 também traz alguns indicadores referentes ao cenário educacional brasileiro. Entre os citados, está o nú-

² Fonte: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/33362/conquistas-e-desafios-do-pnaic/>>.

³ Dado disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/blogs/de-olho-na-educacao/460-mil-criancas-e-jovens-de-6-a-14-anos-estao-fora-da-escola/>>.

⁴ Dados disponíveis no relatório “INAF BRASIL 2018 – Resultados preliminares”, organizado pelo Instituto Paulo Montenegro e disponibilizado em: <http://acaeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

mero de 27,8 milhões de analfabetos funcionais, contabilizados pelo IBGE, em 2012.

Esses dados justificam a preocupação do MEC com a baixa consistência entre a escolaridade e o desempenho dos alunos, bem como com a necessidade de repensar a escola devido à grande porcentagem de evasão no decorrer da vida escolar. Tais fatos favoreceram o estabelecimento de propostas para lidar com a precariedade qualitativa dos sistemas de ensino. Para isto, foi importante iniciar o debate sobre o “direito à alfabetização”, a partir da construção de estratégias que possibilitassem a diminuição dessas estatísticas nas futuras gerações de estudantes (BRASIL. Caderno de Apresentação, 2015, p. 13).

Esse cenário justificou a implantação de um programa de abrangência nacional, voltado à melhoria da alfabetização. É nesse contexto, portanto, que é lançado o PNAIC em decorrência da necessidade de melhorar a qualidade da educação na primeira etapa do ensino fundamental, destinada à alfabetização, e em consonância com a meta n. 5 do PNE 2011-2020: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental.

O PNAIC foi o maior programa de formação de professores já desenvolvido pelo MEC. Nos anos de 2013 e 2014, havia 311 mil professoras alfabetizadoras (PAs) e 15 mil orientadoras de estudo (OEs) envolvidas na formação continuada do PNAIC. No programa, a formação docente ocupou lugar de destaque, uma vez que se acreditava que o papel da professora era central para a melhoria da qualidade nos processos de alfabetização. Assim sendo,

[a] formação do professor não se encerra na conclusão do seu curso de graduação, mas se realiza continuamente na sua sala de aula, onde dúvidas e conflitos aparecem a cada dia. Uma das possibilidades de superação de dificuldades é a oportunidade de discutir com outros profissionais da educação, o que pode favorecer a troca de experiências e propiciar reflexões mais aprofundadas sobre a própria prática (BRASIL. Caderno de Formação de Professores, 2012, p. 27).

Nesse sentido, o Pacto propôs uma formação centrada na atuação da professora, intencionando uma reflexão minuciosa sobre o processo de alfabetização e a prática docente. “Refletir, estruturar e melhorar a ação docente é, portanto, o principal objetivo da formação” (BRASIL. Caderno de Apresentação, 2012, p. 28) e, diante disso, não caberia “confundir a professora com alguém que apenas reproduzirá métodos e técnicas no âmbito do seu trabalho” (BRASIL. Caderno de Apresentação, 2014, p. 10). Em outras palavras, a formação se propôs a conduzir momentos de reflexão sobre a prática, para que a professora não fosse apenas uma reprodutora das ideias de outros, mas autora de sua própria atuação docente. Isto posto, um dos princípios da formação assumidos pelo programa foi o da reflexividade.

Aportes teóricos

Os conceitos que sustentam as posições aqui expostas são os de reflexividade pedagógica, autonomia docente e abertura ao diálogo. A origem do termo *reflexividade* provém dos estudos de John Dewey sobre o pensamento e o pensamento reflexivo. De acordo com Dewey (2010, p. 111), o pensamento nos torna capazes “de dirigir nossas atividades com previsão e de planejar de acordo com fins em vista ou propósitos de que somos conscientes”, e, também, cria condições “de agir deliberada e intencionalmente a fim de atingir futuros objetos ou obter domínio sobre o que está, no momento, distante e ausente”.

Donald Schön deu continuidade às ideias de Dewey, na medida em que pensou como seria a formação profissional tendo como viés central a reflexão sobre a prática. Ao pensar sobre o ensino profissional, especialmente no livro “Educando o profissional reflexivo”, Schön (2000) criticou o modo como a formação profissional estava organizada e era realizada na época: centrada nos conhecimentos provenientes da teoria e ancorada na ideia de que a prática seria a aplicação de teorias aprendidas anteriormente. O modelo de formação profissional criticado por Schön (2000) era baseado na *racionalidade técnica*, que se situa dentro da tendência positivista.

O autor afirmou que os problemas que acontecem na prática profissional são complexos e compósitos, o que faz com que a mera aplicação do conhecimento técnico ou teórico não seja suficiente para sua resolução. O contexto prático é composto por uma série de zonas indeterminadas, como “a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores – [que] escapam aos cânones da racionalidade técnica” (SCHÖN, 2000, p. 17). Diante dessa lacuna, o pesquisador propõe uma *epistemologia da prática*, como um contraponto à racionalidade técnica. Para que o profissional saiba como agir em situações de surpresa e em casos específicos, um ensino baseado na reflexão sobre a prática é o caminho indicado pelo autor.

O conceito de *profissional reflexivo*, inicialmente inaugurado por Schön (2000), foi transposto para a educação na forma de *professores reflexivos*. Assim, a epistemologia da prática, ao ser transposta para a educação, baseia-se na noção de que as professoras dispõem de um conhecimento que se estabelece na prática, o conhecimento na ação. Trata-se de um conhecimento tácito, adquirido através da experiência e da ação, que é utilizado a todo o momento e que está presente em toda a ação docente. Quando as professoras se deparam com situações inusitadas e desafiadoras, é preciso que reflitam sobre a forma como, habitualmente, compreendem a ação para que, a partir da compreensão inicial, possam reconduzir sua ação, adaptando-a à nova situação, a fim de

resolver o desafio adequadamente. Diante dessas situações inusitadas, não cabe somente a aplicação de técnicas anteriormente aprendidas, mas, sim, faz-se necessário o uso de recursos profissionais aprendidos na prática e uma capacidade de “entender os problemas de novas maneiras não previstas em seu conhecimento anterior” (CONTRERAS, 2012, p. 120).

A perspectiva reflexiva de Schön avança no que diz respeito ao modelo da racionalidade técnica, pois o autor problematiza a prática e valoriza o conhecimento dela proveniente. No entanto, sua ideia é passível de críticas, especialmente no sentido de que o modelo que propõe leva a uma reflexividade individual, ou seja, por mais que a professora tente agregar diferentes pontos de vista em suas decisões, deliberações e ações, sua reflexão se limita ao espaço imediato de sua atuação: a sala de aula. Desta forma, a reflexividade proposta por Schön, aplicada ao contexto educativo, não se presta a pensar em mudanças institucionais ou sobre processos que ocorrem em contextos coletivos de formação, ficando limitada à reflexão sobre as práticas individuais das professoras e a mudanças imediatas de atores individuais.

Zeichner (2008) é um dos autores que critica o caráter individual da reflexividade proposta pelo modelo de Schön. Ele defende a reflexividade como uma dimensão coletiva, que não tem um fim em si mesma, mas que é capaz de se conectar a lutas sociais. Também Pimenta (2012) analisa as contribuições e os problemas da teoria do *professor reflexivo* e afirma que essa teoria resultou, no contexto brasileiro, em um modismo, ou seja, na apropriação indiscriminada do termo, sem entendimento sobre a proposta original.

Os termos *professor reflexivo*, *prática reflexiva*, *reflexividade*, dentre outros, passaram a ser amplamente utilizados sem uma necessária compreensão e contextualização, muitas vezes ocupando apenas a função de adjetivar práticas ou o próprio desempenho profissional da professora. Vários foram os estudos que se propuseram a analisar os usos do termo *reflexivo* na formação de professores. Zeichner, ao criticar o modo como a ideia da reflexão foi utilizada em muitos programas de formação docente, afirma que

[...] um dos usos mais comuns do conceito de “reflexão” significou uma ajuda aos professores refletirem sobre seu ensino, tendo como principal objetivo reproduzir melhor um currículo ou um método de ensino que a pesquisa supostamente encontrou como mais efetivo para elevar os resultados dos estudantes nos testes padronizados (ZEICHNER, 2008, p. 541).

Segundo Zeichner, o modelo anterior configura-se como uma farsa no que tange à verdadeira reflexividade, uma vez que as professoras não dispõem de autonomia para pensar sobre o ensino, já que precisam reproduzir modelos prontos. Segundo esse autor, a reflexão docente deve conduzir as professoras

ao desenvolvimento e ao protagonismo. Isso só é possível se houver espaço para a autonomia. O autor afirma que refletir por refletir significa pouca coisa, pois todos refletem. No entanto, é preciso ter clareza sobre o que se quer refletir e para quê. Desta forma, a reflexão deve levar a mudanças sociais mais amplas, pois se caracteriza como um ato político.

O *professor reflexivo* e a *escola reflexiva* também são objetos de estudos de Alarcão (2008). Conforme a autora, a ideia de professor reflexivo está baseada na noção de que os seres humanos são criativos e não se limitam a reproduzir as ideias e as práticas de outros. Nesse mesmo sentido, Sacristán (1999, p.76) também questiona a ideia da professora como uma técnica aplicacionista: “o professor não é um técnico que se limita a aplicar correctamente um conjunto de directivas, mas um profissional que se interroga sobre o sentido e a pertinência de todas as decisões em matéria educativa”.

Mizukami et al. (2010) também afirmam que, apesar de embasados pelo pensamento de Schön, os conceitos de *professor reflexivo* e *ensino reflexivo* são utilizados com diferentes acepções. Os significados dados variam na forma como consideram a reflexão, no conteúdo da reflexão, nas condições prévias à reflexão, no produto da reflexão e na justificativa à reflexão. Entretanto, existe um sentido único relativo ao *professor reflexivo*, que permeia todos os estudos sobre essa temática, isto é, “[...] um acordo geral no sentido de que o professor reflexivo é aquele capaz de analisar a própria prática e o contexto no qual ela ocorre, de avaliar diferentes situações de ensino/escolares, de tomar decisões e de ser responsável por elas” (MIZUKAMI et al., 2010, p. 51).

Mizukami et al. ainda esclarecem que a premissa básica do ensino reflexivo considera que a base daquilo em que as professoras acreditam sobre o ensino é proveniente da sua prática de sala de aula. Além disso, o *professor reflexivo* olha para a sua própria prática, avalia diferentes situações que ocorrem, decide e se responsabiliza pelas suas decisões. Nesse sentido, “[a] reflexão oferece a esses professores a oportunidade de se tornarem conscientes de suas crenças e das hipóteses subjacentes a suas práticas, possibilitando, assim, o exame de validade de tais práticas na obtenção das metas estabelecidas” (MIZUKAMI et al., 2010, p. 49).

Diante disso, é possível afirmar que o ensino reflexivo não pressupõe um embate entre teoria e prática. Também não propõe que, ao analisar suas práticas à luz das teorias, as professoras possam, simplesmente, ressignificar as práticas. O que o ensino reflexivo propõe, segundo Mizukami et al. (2010), é a possibilidade de que as professoras percebam as teorias implícitas em suas práticas. A partir desse reconhecimento e diante das demandas encontradas, elas podem ou não ressignificar as práticas pedagógicas.

Valli (1992), por sua vez, propõe que a reflexão seja uma orientação conceitual no ensino de professores. Frente às orientações que separam os conteúdos acadêmicos das vivências pessoais, um paradigma reflexivo possibilita a integração de vários componentes do ensino, pois, “professores reflexivos se baseiam em conhecimento pessoal, profissional, proposicional e teórico” (MI-ZUKAMI et al., 2010, p. 55). Assim, não há supremacia, nem da teoria, nem da prática.

Considerando os autores anteriormente citados, a reflexão passa de um processo individual para um processo coletivo. A reflexividade, portanto, considera as professoras como sujeitos importantes para a definição da prática da sala de aula, mas também para a definição das políticas de educação, dos valores que norteiam os currículos e dos contextos sociais em que estão inseridas. Nesse sentido, é preciso que tenham oportunidade de falar e de serem ouvidas.

Diniz-Pereira (2015, p. 144) anuncia a tendência recorrente “[...] de se responsabilizar e/ou de se culpabilizar os professores e as professoras por todas as mazelas da educação escolar; ou pelo menos a maioria delas”. Segundo essa tendência, todos os problemas relacionados à educação poderiam ser solucionados a partir da melhoria da formação docente. O autor aponta para a necessidade de ampliar as preocupações e os investimentos também para as condições de trabalho e as condições das escolas, uma vez que os problemas relacionados à educação são complexos. Assim, a formação de professores é apenas uma face – muito importante – que merece reflexão e investimento, mas não a única.

Em relação à autonomia docente, Sacristán (1995) afirma que a professora é uma profissional que não detém o controle sobre uma série de fatores que influenciam a sua prática. A prática profissional docente depende de decisões de caráter individual (da professora) e de caráter coletivo (do coletivo docente, da comunidade escolar, das políticas públicas e de agentes que não atuam nas escolas), ou seja, não é definida apenas pelas próprias professoras. Diante disso, Sacristán afirma que é ingênua a noção de total autonomia docente e propõe, então, a ideia de “irresponsabilidade” das professoras. Com essa ideia, busca atestar que os limites e possibilidades de atuação profissional dependem dos contextos em que estão inseridas as professoras e que estas possuem limitações na definição sobre sua própria atuação.

Sacristán (1995, p. 86) ainda afirma que “[...] a capacidade reflexiva, que esclarece situações a partir de uma base de conhecimentos, é factor essencial para determinar a qualidade de intervenção dos professores”. Se as intervenções podem ser consideradas como produto da tomada de decisão das professoras, pode-se afirmar, então, que a autonomia e a capacidade reflexiva são elementos fortemente imbricados.

Contreras (2012) desenvolve um extenso trabalho no sentido de tentar esclarecer quais seriam os princípios da autonomia docente, e uma das dimensões enfatizadas é o conhecimento sobre si mesmo. Em relação a esse conhecimento, as professoras devem ter em conta que a sua visão é sempre parcial e que é impossível perceber os fatos em sua totalidade. A autonomia, portanto, está ligada à insuficiência, já que a visão dos fatos é parcial e está carregada dos sentidos, valores, expectativas que cada uma construiu ao longo de sua história. Desse modo, não se apela apenas para uma razão universal, frente à pluralidade de perspectivas. Diante disso, a dimensão do autoconhecimento é valorizada, uma vez que olhar para si mesma possibilita compreender suas parcialidades, assim como outras dimensões humanas não compreendidas. Porém, “[...] o desenvolvimento do autoconhecimento não significa a prática de um exercício isolado [...] significa, no mínimo, ver-se a partir de diversos pontos de vista, ou a partir da experiência de relacionamento com as pessoas e de nosso entendimento ou não dos outros” (CONTRERAS, 2012, p. 230).

Assim sendo, a busca pelo conhecimento de si é um processo que implica olhar para o seu interior, mas também olhar para fora, afastar-se e olhar de fora, com os outros. Esse é um processo que implica, também, aceitar o olhar do outro sobre si. Logo, essa busca acontece na relação com o outro, na troca, no confronto de posições, na descentralização de si mesmo. A construção da autonomia pressupõe, portanto, compartilhar pontos de vista, inseguranças, convicções e desejos, o que implica a participação das professoras em diálogos e debates.

Essa busca pelo conhecimento de si a partir do outro e a necessidade das professoras ocuparem os lugares sociais que lhes possibilitariam fazer suas vozes serem ouvidas, implica uma abertura para o diálogo. Ao refletir sobre o diálogo, Gadamer (2002) afirmou que este possui uma força transformadora, pois, através dele é possível encontrar algo no outro que não havíamos encontrado em nós. Quando duas pessoas se encontram e dialogam, trata-se do encontro entre dois mundos, duas visões, duas imagens de mundo. O diálogo com os outros representa, assim, a expansão da individualidade de cada um.

Gadamer (1997; 2002) também afirma que estamos vivenciando a incapacidade para o diálogo. A incapacidade para o diálogo refere-se à falta de disposição para abrir-se ao outro e encontrar no outro, também, uma abertura para que a conversa possa fluir. Ao abordar modelos de diálogo, Gadamer (2002) apresenta o diálogo pedagógico que, segundo o filósofo, não pode ser considerado verdadeiro diálogo, pois, nessa forma, normalmente a professora acredita ter o dever e o poder de falar e, quando assim o faz, na verdade não promove o diálogo, pois não consegue abrir-se para ouvir também o aluno.

Possivelmente, o filósofo refere-se, nessa descrição, a uma relação pedagógica que ocorre no âmbito do ensino tradicional.

Na relação professora-aluno, segundo Gadamer (2002), o diálogo verdadeiro seria possível na medida em que o aluno tivesse oportunidade de sair de uma posição passiva de ouvinte e assumisse uma posição ativa no debate e no questionamento. Algumas propostas educativas – umas muito recentes e outras já não tão novas – baseiam-se em relações desse tipo, nas quais existe uma horizontalidade nas relações e nos processos de ensino e de aprendizagem. Nessas relações horizontais, não há hierarquização de quem fala e de quem ouve, mas, sim, movimentos que almejam compreender o outro, diante daquilo que ele fala e do lugar de onde ele fala, a partir de como essa fala repercute em quem está ouvindo.

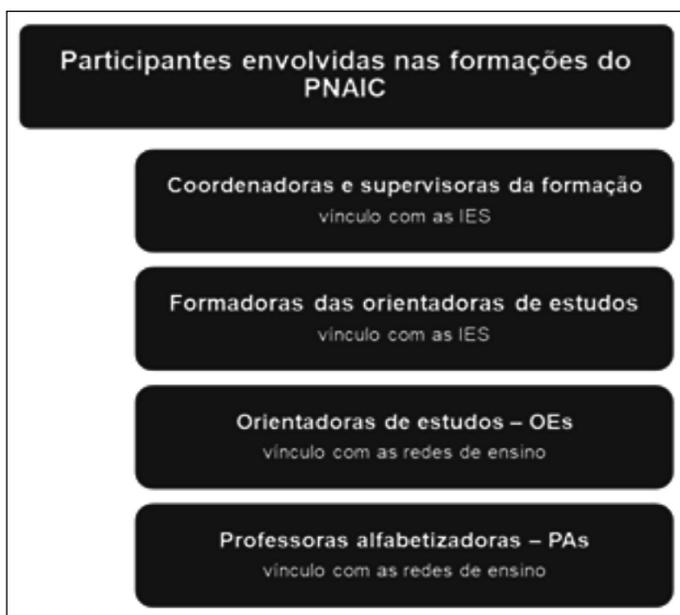
Se a compreensão de si acontece a partir do debate e do contraste com o outro (CONTRERAS, 2012), é possível afirmar que a incapacidade para o diálogo dificulta esse processo. No caso das professoras, a incapacidade para o diálogo materializa-se na tendência a olhar apenas para si próprias, sem conseguir descentralizar-se. A dificuldade para o diálogo também prejudica a participação nas diferentes esferas sociais que debatem a educação, o que torna a autonomia docente ainda mais limitada.

Considerando as reflexões de Gadamer, é possível pensar na temática da autonomia das professoras. O conhecimento de si e o conhecimento do outro, características da autonomia propostas por Contreras (2012), podem ser perseguidos através da abertura para o diálogo, conforme o pensamento gadameriano. No caso das professoras, a abertura ao diálogo possibilita maior conhecimento de si, na medida em que, ao deixar-se afetar pelo outro, a professora conhece a si mesma, seu pensamento, suas expectativas, suas limitações. Nesse diálogo, a abertura da professora é importante não apenas aos alunos, mas também aos seus pares e à comunidade pedagógica, a fim de ampliar seus saberes, suas perspectivas e visões.

A pesquisa

As ações formativas desenvolvidas no contexto do PNAIC envolveram professoras que assumiram diferentes papéis. Todos os atores envolvidos no PNAIC receberam bolsas de estudo e de pesquisa. Os perfis das participantes foram os seguintes:

Fluxograma dos perfis das participantes envolvidas nas formações do PNAIC



Fonte: Elaboração da autora.

No caso desta pesquisa, as participantes foram as professoras que atuavam na condição de orientadoras de estudo (OEs), do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, desenvolvido no âmbito da Universidade Federal de Pelotas, doravante identificado como PNAIC-UFPel. As orientadoras de estudo são docentes das redes que acompanham as professoras durante a formação em seu município de atuação e, para isso, realizavam um curso específico, ministrado por formadoras das universidades públicas parceiras, para que pudessem atuar junto às alfabetizadoras de sua rede de educação.

Cabe informar que cada universidade parceira, responsável pela formação nas diferentes regiões brasileiras, organizou distintas estratégias para viabilizar a efetivação das atividades formativas. O PNAIC-UFPel instituiu o uso de um instrumento de registro denominado de *Caderneta de Metacognição* (CM). A proposta de registro nesse instrumento consistia em responder, ao final de cada encontro, as perguntas: *O que aprendi? Como aprendi? O que não entendi?* No encontro seguinte, as OEs eram convidadas a ler para o grupo os registros realizados. Esse instrumento, além de promover a documentação do processo vivenciado na formação, teve também como objetivo a sistematização individual dos conhecimentos construídos pelas professoras e orientadoras de estudo.

Para realizar o processo de investigação, foi adotada uma abordagem transversal, buscando olhar a prática de leitura e de escrita nas CMs em diferentes momentos e turmas de formação do polo de Porto Alegre, cujas atividades eram conduzidas pela equipe do PNAIC-UFPel. Os procedimentos de pesquisa foram os seguintes: leitura e análise de documentação sobre o PNAIC; observações e filmagens dos momentos de leitura das cadernetas de metacognição, nos encontros de formação do PNAIC; aplicação de questionários sobre as cadernetas de metacognição e as práticas de escrita e de leitura das orientadoras de estudo; e análise das cadernetas de metacognição.

A escolha das OEs como participantes da pesquisa é justificada pelo fato de que elas vivenciaram a prática de escrita e de leitura das CMs em duas dimensões: 1) enquanto participantes da formação, elas realizaram os seus próprios registros, bem como a leitura destes em seus grupos de formação; 2) enquanto formadoras em seus municípios, elas foram responsáveis por propor que as professoras alfabetizadoras participantes dos cursos realizassem as escritas na caderneta, assim como as leituras dos registros nelas efetuados, durante os encontros de formação.

Os movimentos de produção de dados foram realizados durante os anos de 2014 e 2015. A amostra foi composta por 9 cadernetas, de 7 diferentes OEs. O somatório dos relatos das 9 CMs totalizou 156 relatos. 169 OEs responderam os questionários, entretanto, somente 37 foram analisados, pois se consideraram apenas as respostas provenientes das turmas que participaram das etapas de observação e filmagem. No que se refere a essa última etapa, foram realizadas 10 tomadas de vídeo, totalizando 38 páginas de transcrição.

No que diz respeito ao perfil do grupo de OEs participantes da pesquisa, somente um professor do sexo masculino fez parte da amostra, sendo as demais 36 participantes professoras mulheres. Todas as participantes tinham mais de 30 anos, sendo que a maior parte delas (23 participantes) tinha entre 41 e 50 anos. Já em relação ao tempo de atuação, a maior parte do grupo (19 participantes) atuava há mais de 20 anos na docência.

A análise dos dados contemplou um movimento de compreensão dos mesmos, considerando pressupostos da hermenêutica filosófica, buscando ultrapassar um processo meramente técnico de leitura de dados, que os desvincula do contexto histórico no qual são produzidos. Um dos pressupostos da hermenêutica diz respeito à abertura ao outro, ao texto. Essa abertura pressupõe que o leitor ou pesquisador acolha o que o outro diz, através dos dados produzidos, e modifique seu pensamento inicial, ou seja, que o intérprete se deixe afetar pelo outro, não tentando impor suas percepções *a priori*, mas acolhendo o que os dados lhe indicam. Desta forma, a compreensão dos dados

aconteceu em um movimento de “fusão de horizontes” (GADAMER, 2002): os horizontes provenientes do texto, dos dados, e o horizonte da pesquisadora que os interpretou, à luz das teorias que elegeu para os compreender. Assim sendo, essa fusão foi capaz de produzir algo diferente, que não existia antes do encontro entre texto e intérprete.

Resultados e reflexões

Para apresentar os resultados da análise e as reflexões feitas, é possível pensá-los a partir das continuidades, descontinuidades e tendências observadas a partir da fusão de horizontes na qual convergiram os dados, os aportes teóricos e os conhecimentos, vivências e expectativas da autora deste estudo. Nesse movimento, *continuidades* se referem às presenças de informações ou entendimentos; permanências de ações ou estratégias formativas; ou àqueles aspectos ou dados da realidade que corroboraram as hipóteses iniciais de pesquisa. *Descontinuidades* referem-se às ausências de entendimentos ou ações; os desafios constatados; ou os aspectos ou dados que refutaram as hipóteses ou parte delas. As *tendências* abrangem aspectos singulares, que demonstraram certo ineditismo no âmbito desse contexto de formação e do movimento de escrita e de leitura das CMs, em especial. As *tendências* dizem respeito, ainda, às possibilidades, aos caminhos, às pistas para a formação de professores, considerando o que se observou como *continuidades* e *descontinuidades*.

As atividades de leitura e de escrita não foram consideradas pelo grupo participante da pesquisa apenas como conteúdo a ser ensinado, mas, sim, como atividades importantes na vida pessoal e profissional das professoras. No que diz respeito à escrita, esta atividade foi reconhecida como elemento importante, no entanto, com menor importância que a leitura. Nas respostas ao questionário, ou seja, quando perguntadas sobre a escrita, a maior parte das OEs afirmou que se tratava de uma atividade importante. Entretanto, ao analisar a amostra das CMs e os vídeos nos quais as OEs realizavam a leitura das CMs, não apareceram elementos que indicavam que as OEs reconheciam a escrita como uma estratégia formativa. Uma exceção foi o posicionamento da autora da CM 7, a única participante que relatou sua relação com a escrita:

Escrever sempre me organizou, então a caderneta de metacognição não é um desafio, mas um alento. Gostaria que a escrita fosse um alento para todos, mas sei que para muitas pessoas, a escrita é uma dor. Mas, no nosso ofício é impossível nos desligarmos da escrita, então a dor ou o alento sempre nos acompanham (CM 7 – 28/09/15)⁵.

⁵ A leitura da referência utilizada ao citar os excertos das CMs é realizada da seguinte maneira: Caderneta de Metacognição 7 seguida da data do registro.

De acordo com Madalena Freire Weffort (1996, p. 38), “[...] escrever com sangue, dor e prazer é falar do que corre em nossas veias. Falar de amor, ódio, sonho”. Desta forma, o fato de gostar ou não gostar de escrever parece estar ligado a algo muito subjetivo, que se constitui como a capacidade de lidar com o que emerge da escrita. Na medida em que a escrita fala “do que corre em nossas veias”, pode representar um processo prazeroso ou de sofrimento, uma vez que as pessoas diferem no que diz respeito à capacidade de encarar os elementos subjetivos que podem vir à tona a partir do olhar para dentro de si mesmo e da necessidade de elaborar algo com o que emerge de dentro de si.

Apesar de reconhecerem a atividade de leitura como mais importante do que a atividade de escrita, em função das atividades do fazer docente, as OEs dedicavam maior tempo à escrita do que à leitura (19% afirmaram ler mais de 14 horas semanais, enquanto 29% afirmaram escrever mais de 14 horas semanais).

Os gêneros escritos com maior frequência pelas professoras estavam ligados às atividades que precisavam desenvolver no âmbito do seu trabalho, tais como *e-mail*, relatórios, planejamento de aulas, cadernetas de metacognição, pareceres, diário de classe e resumos ou materiais para estudo, o que aponta para uma burocratização da tarefa docente e para o fato de que as professoras não costumam escrever outros gêneros, distintos daqueles ligados a sua profissão. Já os gêneros que as professoras escreviam com menos frequência foram gêneros que poderiam propiciar a aquisição de conhecimentos, em geral, e do conhecimento de si mesmas, incidindo no crescimento pessoal e desenvolvimento profissional, tais como: trabalhos acadêmicos, diário, poemas, textos para apresentação ou publicação.

No que se refere à leitura, essa atividade foi considerada pelas participantes como mais importante do que a escrita, entretanto, menos tempo era dedicado a ela, como já mencionado. As professoras consideravam a leitura como estratégia privilegiada para a aquisição de conhecimentos. A leitura foi citada muitas vezes ao responderem a pergunta *Como aprendi?* Vejamos alguns excertos: “Acredito que precisamos debruçar um olhar especial sob às leituras, a fim de ~~de~~ buscar⁶ ampliar subsídios para a formação em meu município” (CM 1 – 30/09/14). “Como aprendi? Leitura; discussão; fala/relato das colegas e formadora” (CM 2 – 2/01/13). “À tarde, a leitura foi muito proveitosa, sempre me instiga a ler mais e procurar os textos sugeridos no final do caderno de formação” (CM 6 – 20/08/13).

⁶ A transcrição do texto das participantes preserva todas as marcas de escrita realizadas por elas.

Os gêneros textuais lidos com maior frequência abrangeram textos ligados tanto à profissão quanto à vida cotidiana das professoras: livros, revistas, jornais, encartes, bulas, postagens nas redes sociais, dentre outros. Ou seja, trata-se de materiais relacionados não somente aos aspectos profissionais. Os gêneros textuais lidos com menor frequência foram gêneros pouco valorizados pela academia: horóscopo, autoajuda e revistas femininas.

Ao pensar em *tendências* para a formação de professores, uma *continuidade* necessária diz respeito à valorização da leitura enquanto recurso para a aprendizagem e o próprio processo de desenvolvimento profissional. Assim, reitera-se a importância de atividades de leitura em contextos formativos, tanto da leitura de si quanto da leitura de autores do campo educacional. Como uma *descontinuidade*, no sentido de desafio, está a ampliação dos sentidos atribuídos à atividade da escrita. A escrita das professoras, por estar predominantemente ligada às atividades da profissão, muitas vezes atividades burocráticas, necessita ser percebida como possibilidade de conhecimento de si, uma vez que exige o parar, o interromper o que se faz e o pensar sobre o que se faz. Essa dimensão formativa da escrita necessita, portanto, ser trabalhada com as professoras para que seja ampliada e a escrita possa ser tão valorizada quanto a leitura.

No que diz respeito, especificamente, à atividade de escrita das CMs, ela foi compreendida pelas participantes de distintas maneiras. Conforme as OEs, essa escrita possibilitava organizar e sistematizar o pensamento, olhar para dentro de si mesma, retomar o pensamento e também delimitar o pensamento, quando comparada com a oralidade. Já em relação ao conteúdo da escrita nas CMs, as OEs afirmaram escrever sobre as atividades vivenciadas, os conceitos trabalhados, as reflexões suscitadas e os sentimentos mobilizados pela formação. Nesse sentido, é necessário ressaltar a ideia de que somente a descrição das atividades e dos eventos vivenciados não gera reflexão pelas participantes, uma vez que a simples descrição do que aconteceu não possibilita acrescentar elementos novos que façam o grupo envolvido na formação pensar, pois apenas repetem o que foi vivenciado por todos, e é conhecido por todos.

Para que possam colaborar com o crescimento individual e o coletivo, é importante que os registros lidos para o grupo tragam elementos diferentes, que levem as professoras a pensar, tendo como referência suas próprias ideias. Esses elementos novos não são obtidos através da descrição dos eventos, mas, sim, da descrição ou reflexão sobre a forma como cada uma percebeu esses eventos, o que cada uma pensou sobre eles, o que foi mais significativo para cada professora e os motivos de ser assim, as relações que cada uma pode estabelecer com aspectos que vivenciou no seu fazer docente, entre outros.

Desse modo, o movimento metacognitivo faz-se com base no que se experimentou e se construiu de experiência, durante o processo formativo.

É importante relatar que houve um trabalho, por parte das formadoras do programa, que buscou imprimir na escrita das OEs características de cunho reflexivo, uma vez que, inicialmente, as formadoras perceberam a grande incidência de características descritivas. Algumas formadoras que atuaram no PNAIC-UFPel afirmaram que uma estratégia para qualificar a escrita das OEs foi a análise dos relatos das CMs e a intervenção da formadora, após a leitura das CMs. Entretanto, durante a realização da pesquisa esse movimento não foi observado.

Em relação à leitura das CMs, os dados produzidos permitiram perceber que as OEs reconheciam a validade da leitura das CMs no sentido da partilha com as colegas: “Como é bom escutar as colegas lerem as cadernetas de metacognição, estamos todas motivadas nesta formação. Envolvidas em 1 só objetivo” (CM 9 – 03/12/15). “Realizamos a leitura dos registros como um momento de troca de saberes em uma roda de conversa” (QT1R4)⁷. “Afirmo sempre que é importante e fundamental a troca” (QT2R8).

Entretanto, a leitura dos registros realizados nas CMs não foi reconhecida como uma estratégia para o conhecimento pessoal. Somente uma OE afirmou que, ao escrever na CM, costumava reler seus registros anteriores, o que evidencia que a leitura de si mesma, no caso, do texto que escreve, não foi percebida como elemento formativo pela maior parte das professoras participantes da pesquisa.

Tem-se aí uma *descontinuidade*, pois as OEs percebiam a leitura das CMs como elemento formativo para o grupo, no sentido de que o grupo aprendia ao ouvir a leitura da colega. No entanto, houve a ausência do entendimento de que era possível aprender, também, com a leitura de si mesma. A leitura das CMs foi percebida, então, como uma contribuição para a outra ou para o grupo, mas não para si mesma. Assim, faz-se importante atentar para a necessidade de ampliação e de aprofundamento da prática de leitura e de escrita das CMs. A ampliação necessária se refere ao entendimento de que tanto a leitura de si quanto a escrita de si possibilitam refletir sobre aquilo que se faz e se pensa.

Nesse sentido, Alarcão (2008), Sacristán (1999) e Zeichner (2008) ratificaram a ideia de Schön (2000) de que as profissionais não devem ser meras técnicas aplicadoras de teorias provenientes da pesquisa acadêmica ou de instâncias externas ao contexto da prática, mas, sim, que devem refletir sobre o que

⁷ A leitura da referência utilizada ao citar respostas dos questionários é realizada da seguinte forma: Questionário da turma 1, resposta 4.

realizam. Essa reflexão conduz à autonomia e à profissionalidade docente. Para Sacristán (1995, p. 65), a profissionalidade é “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

Cabe afirmar que a prática da atividade das CMs não agradava a todas as professoras, unanimemente: “Sinto dificuldade por achar enfadonho, cansativo, nem sempre estou inspirada, com vontade de pensar, organizar meus pensamentos” (QT1R2). “Não gosto da obrigatoriedade imposta para a escrita e a leitura desta” (QT1R14). Mesmo considerando que algumas participantes não gostavam de escrever e ler as CMs, a maior parte dos comentários e sugestões realizados pelas OEs sobre as CMs foi no sentido de aprofundar o estudo sobre os registros reflexivos, continuar e qualificar a prática com as CMs: “Poderíamos ter um *blog*, onde todos os registros poderiam ser compartilhados” (QT1R3). “Acho que seria interessante estimular o uso com os alunos” (QT1R9). “Acredito que em meu grupo poderíamos aprofundar mais os estudos sobre as diferentes formas de registro” (QT1R4). “Que não se perca e que sempre continue estimulando que esta escrita não é para o outro, mas, sim, para nosso crescimento” (QT1R5).

No sentido de *continuidade* ou permanência de estratégias formativas, a formação continuada de professores necessita estimular a prática reflexiva através de recursos como a escrita e a leitura. Além disso, ao considerar que nem todas as participantes se sentiam à vontade nas atividades de leitura e de escrita, é necessário ampliar práticas nas quais a oralidade também seja explorada, para que todas as professoras se sintam valorizadas e motivadas a participar. No entanto, reiterando a importância da leitura e da escrita e considerando suas especificidades, mesmo aquelas que preferem atividades mais voltadas à oralidade podem compreender a escrita e a leitura como desafios que oportunizam seu crescimento, não deixando de participar dessas atividades.

No decorrer do percurso formativo do PNAIC foram desenvolvidas atividades variadas que desencadearam movimentos de reflexividade pedagógica, sendo possível classificá-las em: atividades predominantemente teóricas, predominantemente práticas, predominantemente reflexivas e predominantemente interativas. As atividades identificadas como *predominantemente teóricas* foram aquelas que tiveram como foco o estudo de conteúdos, conceitos e teorias relacionados à educação, tais como as leituras. Aquelas identificadas como atividades *predominantemente práticas* foram as mais voltadas ao fazer, praticar, executar atividades, tais como jogos e dinâmicas. Já as atividades *predominantemente reflexivas* foram aquelas nem eminentemente teóricas, nem eminentemente práticas, mas, sim, as que levaram ao pensamento e ao questionamen-

to sobre a prática pedagógica, a formação e/ou a realidade educacional, tais como as avaliações, os vídeos e as leituras que não tiveram cunho teórico. Por fim, as atividades *predominantemente interativas* foram aquelas nas quais se destacaram o convívio e a troca entre as OEs que fizeram parte da formação.

A pesquisa permitiu identificar elementos que motivaram a reflexividade, ou seja, atividades desenvolvidas no âmbito da formação continuada que levaram as OEs a pensarem sobre sua prática e sua vida. Aquelas atividades que mais impulsionaram a reflexão das OEs foram as atividades eminentemente teóricas e as eminentemente reflexivas. Isso sublinha a importância dos estudos teóricos para que sejam uma base sobre a qual as professoras possam pensar e estruturar novas ideias, e a relevância de momentos que propiciem a reflexão sobre aspectos do trabalho docente, promovendo a consciência sobre a prática e a possibilidade de modificá-la.

O fato de que a reflexividade foi desencadeada especialmente pelas atividades de cunho mais teórico e mais reflexivo possibilita pensar sobre as propostas de formação mais teóricas e reflexivas e as propostas de formação mais práticas, no sentido de oferecer subsídios prontos para as professoras. Houve, sim, o registro de uma OE que afirmou que as professoras alfabetizadoras do grupo de formação do seu município expressavam a vontade de receber modelos de atividades. Apesar disso, parece que a maior parte das professoras não queria somente coisas práticas, mas, sim, refletir e discutir a partir da prática. Desta forma, percebe-se que a reflexividade é favorecida em contextos nos quais prevalecem tarefas voltadas ao ler, discutir e compreender aspectos teóricos, e atividades que viabilizam a reflexão sobre a prática, embasada, também, em noções teóricas.

O fortalecimento das reflexões de cunho teórico, no âmbito da formação continuada, é importante pelo fato de que a participação no verdadeiro diálogo, aquele em que se possibilita o crescimento dos interlocutores, precisa trazer elementos novos e fundamentados. Ou seja, as professoras precisam ter o que dizer. A teoria, a ciência, a reflexão conceitual são elementos que fundamentam o pensar, elaborar, construir e argumentar, por parte da professora. Em razão dessas dimensões se coloca a necessidade de ter a teoria como elemento de destaque na formação de professores.

Mizukami et al. (2010) referem os estudos de Hatton & Smith realizados sobre processos ligados ao ensino reflexivo em contextos de formação inicial de professores. Baseados na análise de relatos descritivos de alunos de um curso de formação de professores, os pesquisadores identificaram quatro tipos de processos ligados ao ensino reflexivo e à reflexão de professores. São eles: (I) *Redação descritiva*, prevalece a descrição de fatos ou eventos com exemplifi-

cação, porém, sem justificativa sobre eles. Não é considerada reflexiva. (II) *Descrição reflexiva*: apresenta justificativas para fatos ou eventos, baseadas em julgamento pessoal ou na literatura, utilizando apenas uma perspectiva para justificar, porém, podendo reconhecer a existência de outras perspectivas. (III) *Reflexão dialógica*: expõe fatos ou eventos e suas justificativas através de uma espécie de diálogo consigo mesma. Indica, também, julgamentos qualitativos e possíveis alternativas para explicar os fatos e elaborar hipóteses. Reflexão analítica ou interrogatória baseada em uma ou mais perspectivas. (IV) *Reflexão crítica*: há argumentação baseada no contexto histórico, social e/ou político para explicar fatos ou eventos ou tomar decisões. Baseia-se em múltiplas perspectivas e no contexto histórico e sociopolítico.

Os processos de reflexão caracterizados pelos autores mostram a presença de uma hierarquia, que inicia com a redação descritiva, a qual não apresenta ainda elementos de reflexividade, chegando à reflexão crítica, considerada a mais reflexiva. Esses níveis de reflexão propostos foram tomados neste estudo para compreender o modo com que foram organizados e estruturados os relatos reflexivos das professoras participantes da pesquisa.

A maior parte dos relatos (52%) aproximou-se do tipo *descrição reflexiva*, que se constitui como um primeiro nível de reflexão. Em seguida, houve a incidência dos relatos com características que se aproximaram da *reflexão dialógica* (36%). Poucos foram os relatos que se aproximaram do tipo *reflexão crítica* (5%), no qual a reflexão acontece de modo mais aprofundado, uma vez que, para compreender os fatos, consideram-se várias perspectivas e o contexto histórico, político, social e cultural em que ocorrem. Diante disso, é possível questionar se a baixa incidência de relatos desse tipo estaria ligada às propostas formativas ou à disposição e às habilidades das OEs. Alguns relatos puderam ser classificados como do tipo *redação descritiva* (7%), não apresentando características de reflexividade. No entanto, estes se prestaram a relatar processos de vivência da reflexividade pelas participantes.

Frente a esses dados, percebe-se uma *descontinuidade* no sentido de desafio a ser perseguido. Tem-se o desafio de passar de uma escrita descritiva para uma escrita mais analítica e reflexiva, a fim de que essa possa colaborar para o crescimento pessoal e coletivo. Concomitantemente, existe uma *continuidade*, uma vez que alguns movimentos de reflexão sobre a escrita já estavam sendo realizados e que, por vezes, as OEs conseguiam realizar uma escrita de cunho mais reflexivo, ou seja, mesmo não sendo predominante, havia a presença dessa escrita. Trata-se, portanto, de pensar em modos de continuação, ampliação e perpetuação de ações formativas e de garantia de condições de trabalho e estudo que favoreçam a realização desse tipo de registro.

Nesse sentido, apresenta-se como uma *tendência* a necessidade de realizar movimentos coletivos de reflexividade, tanto orais quanto escritos, para que as professoras tenham oportunidade de vivenciar esse movimento, primeiramente de forma coletiva para, posteriormente, expressar, através da escrita, a vivência individual desse tipo de reflexão.

Ainda em relação à reflexividade pedagógica, é necessário destacar a riqueza propiciada pela vivência da reflexividade coletiva, realizada por meio do debate, da troca de ideias e percepções. Esse parece ser o modo mais profícuo de fomentar a ação transformadora no âmbito da formação continuada. A reflexividade coletiva, ao ser assumida como um princípio da formação, na medida em que se baseia no diálogo gadameriano, no qual se encontram diferentes pontos de vista, propicia a ruptura tanto de aspectos individuais (postura, prática pedagógica) quanto de aspectos coletivos (senso comum, participação das professoras nas questões da educação). Assim sendo, instrumentos que promovam a reflexividade pedagógica, tal como a CM, tornam-se elementos metodológicos importantes no âmbito da formação continuada.

É preciso pensar, também, nas oportunidades que as professoras têm de vivenciar, no âmbito da escola, o verdadeiro diálogo de Gadamer (2002), a abertura sincera e a interlocução fundamentada. Essa se constitui como mais uma *tendência* da formação continuada, especialmente aquela que ocorre na escola, pois essa vivência ampliaria os horizontes da professora, no que diz respeito à consciência sobre a sua prática e aos conhecimentos que fundamentam a ação docente, e lhe possibilitaria repensar suas ações.

Para finalizar

Considerando o processo formativo vivenciado pelas OEs no contexto formativo do PNAIC-UFPel e a prática de escrita e de leitura das CMs como um todo, no momento em que tinham como desafio responder as perguntas mobilizadoras da escrita das CMs, as professoras eram, de certa forma, interrompidas como ser (BIESTA, 2017) e, mais especificamente, como docentes. As perguntas, ou a proposta da escrita livre, interrompiam seu caminhar, seu fazer pedagógico, oportunizando, inclusive, que se constituíssem e se mostrassem como seres únicos. E, por se tratar de perguntas relacionadas ao fazer, pensar e conhecer no âmbito pedagógico, permitiam que as OEs se mostrassem como profissionais únicas, como professoras únicas. E por se tratar de questões feitas no âmbito do exercício profissional, permitiam que conhecessem outras professoras, também únicas e singulares.

O desafio da escrita pode, portanto, ser compreendido como a interrupção do curso da vida docente para pensar sobre essa vida. A escrita se consti-

tuiu em um recurso de interrupção privilegiado para a vivência da reflexividade pedagógica das participantes da pesquisa, uma vez que lhes permitiu retomar o que foi estudado e o que foi vivenciado. E, ao estruturar e organizar seu pensamento, permitiu que confirmassem, ampliassem ou reestruturassem suas crenças e, conseqüentemente, suas práticas.

Já a leitura, tanto das ideias dos outros, quanto das próprias ideias, representa a interrupção do fazer docente para pensar sobre o que justifica seus fazeres, sobre outros fazeres e outras formas de justificar o que se faz. A leitura também representou um importante recurso de interrupção desencadeador da reflexividade pedagógica, pois permitiu o conhecimento de outras ideias e de outras práticas e, conseqüentemente, a possibilidade de modificar as ideias e práticas daquelas que a realizavam.

Referências

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2008.
- BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: Educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 jul. 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/2016/Portarias/PORTARIA_N_867_DE_4_DE_JULHO_DE_2012.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2015.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012. 40 p.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2014. 72 p.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2015. 76 p.
- CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- DEWEY, J. Por que o ato de pensar reflexivo deve constituir um fim educacional. In: WESTBROOK, R, B. et al. (Orgs.). **John Dewey**. Recife: Editora Massangana, 2010.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação de professores, trabalho e saberes docentes. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 24, n. 3, p. 143-152, 2015.
- GADAMER, H. G. **Verdade e Método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis: Vozes, 1997.

GADAMER, H. G. **Verdade e Método II**: complementos e índice. Petrópolis: Vozes, 2002.

GRANDO, K. B. **A escrita e a leitura de professoras em contexto de formação profissional e a reflexividade pedagógica**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2018.

MIZUKAMI, M. da G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e Acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e Acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1999.

SCHÖN, D. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo *design* para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VALLI, L. **Reflective teacher education**. Cases and critiques. New York: State University of New York Press, 1992.

WEFFORT, M. F. **Observação, Registro, Reflexão**: Instrumentos Metodológicos I. 2. ed. (sem local). Espaço Pedagógico, 1996.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica da “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

Processos e práticas de formação entre pares no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na Universidade Federal de Pelotas

Josiane Jarline Jäger

Este texto decorre da dissertação de mestrado intitulada “Formação entre pares: processos e práticas no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na Universidade Federal de Pelotas” (JÄGER, 2019). O objetivo geral da pesquisa foi descrever e analisar os processos e as práticas formativas, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na Universidade Federal de Pelotas (PNAIC-UFPel), enquanto política e programa de formação continuada entre pares, professoras formadoras e orientadoras de estudo.

No período da graduação, atuei como bolsista de iniciação científica do projeto de pesquisa “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação continuada e melhoria dos índices de leitura e escrita no ciclo de alfabetização” (NÖRNBERG, 2012), identificado pela sigla OBEDUC-PACTO/CAPES, desenvolvido no âmbito do programa Observatório da Educação/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. O projeto tinha como um dos eixos da pesquisa acompanhar e sistematizar as ações da formação continuada do PNAIC. Por essa razão me envolvi na constituição de um banco de dados de escritas das professoras no contexto da formação e análise dos textos referentes à temática do planejamento. Essa experiência com os textos das professoras me instigou a pensar como os processos de formação continuada constroem movimentos formativos que geram desenvolvimento profissional e qualificam a ação pedagógica das professoras no cotidiano da escola, chegando, portanto, no objetivo de pesquisa acima descrito. Em razão do PNAIC ter sido uma importante política de formação continuada e ter gerado espaços formativos importantes para as professoras alfabetizadoras, entendi que seria importante continuar com esse contexto de pesquisa no período do mestrado para compreender com mais profundidade como aconteceram os processos formativos conduzidos pela equipe do PNAIC-UFPel.

O programa de formação continuada do PNAIC, apesar de possuir limites do ponto de vista macrocontextual, como o de ser um programa de larga escala com material de formação padronizado e estruturado, no âmbito micro

pode-se dizer que se constituiu como um processo formativo que favoreceu uma ampla mobilização dos docentes e entre eles em torno das temáticas relativas à alfabetização. O programa possui singularidades que favoreceram a reconstrução da formação, especialmente ao envolver na formação continuada professoras da educação básica e professores-pesquisadores da universidade.

As bases conceituais da pesquisa

No mundo moderno, a vida é cada vez mais limitada às atividades do *animal laborans*; isso significa que os sujeitos preenchem sua vida com a satisfação de necessidades biológicas e físicas, não sobrando espaço para criar outras formas de estar juntos no mundo que ultrapasse o ciclo vital básico. A educação, por ser uma forma de introduzir os indivíduos em um modo de viver, se limita à preparação para o mundo do trabalho quando as crianças deveriam ter também um espaço garantido para sua formação e participação em um mundo comum que não deriva somente de interesses privados (ALMEIDA, 2011).

A primazia de princípios econômicos para organizar a vida afeta a educação com uma lógica mercadológica, pois os profissionais da educação são entendidos como técnicos que, ao executarem determinados procedimentos, garantirão resultados eficazes. Mas a educação não garante bons resultados com métodos preestabelecidos, porque ela acontece entre seres humanos que *agem* (ARENDETT, 2017); por isso, atribui-se à educação um caráter de imprevisibilidade que implica a ação livre dos sujeitos no espaço público, onde todos podem dizer sua palavra, trazer seus inícios únicos e singulares renovando e dando continuidade ao mundo. Isso demanda da professora um processo de repensar os processos pedagógicos e educativos a partir dos encontros com as crianças na relação com a tradição de conhecimentos produzidos.

Contudo, a linguagem vigente na produção das políticas educacionais viabiliza ou inviabiliza modos de fazer educação (BIESTA, 2013). Dentro da racionalidade neoliberal engendra-se um neotecnicismo educativo em que ideais de eficácia e qualidade educacional são considerados a partir de avaliações de larga escala que criam um ranqueamento e fazem prevalecer “[...] formas de aprendizagem mecânicas e superficiais, desconectadas do sentido do saber e de uma verdadeira atividade intelectual[...]” (CHARLOT, 2013, p. 60).

Nessa perspectiva economicista também funcionam a produção e a compra de livros didáticos, a criação de uma Base Nacional Comum Curricular e a formação de professores em larga escala mediante contratação de empresas privadas. As políticas educacionais controlam o processo de trabalho do pro-

fessor e reduzem sua autonomia, excluindo-o das decisões sobre “o que é e para que serve” a educação. Os objetivos que justificam as políticas educacionais visam: “[...]manutenção de uma economia internacionalmente competitiva; redução do valor das distribuições orçamentárias para a educação; promoção de uma parceria cultural e econômica entre escolas públicas e empresas privadas; estreitamento dos padrões de competência a serem cobrados de estudantes e professores/as” (SIMON, 1995, p. 63).

A formação continuada do PNAIC vem nessa esteira, pois o desenho de sua formação pode ser compreendido como uma “indústria do ensino” (NÓVOA, 2009) com material de formação padronizado que visa “atualizar” professores para alcançar “direitos de aprendizagem” de um currículo produzido por “especialistas de ensino”. Embora os grupos de pesquisas envolvidos na discussão inicial e produção dos cadernos de formação não tivessem essa pretensão, ao ser implantado como programa de formação pelo MEC, acaba se tornando um meio para alcançar melhorias em índices e indicadores de avaliação externa.

Compreendo que os processos formativos precisam estar pautados por princípios formativos de base intelectual e pelas necessidades das professoras no cotidiano escolar, e não definidos por uma agenda de programas que têm interesses muito mais econômicos do que educativos. Porém, a formação continuada do PNAIC tem uma singularidade, ela ocorre *por dentro da profissão* (NÓVOA, 2009) ao abarcar conteúdos que são objeto de trabalho da professora alfabetizadora e acontece *entre pares* (NÓVOA, 2009) que reconstróem o programa de formação. Essas duas características, a formação por dentro da profissão e entre pares, constituem algumas das alternativas indicadas por Nóvoa (2007; NÓVOA et al., 2011) para superar o fosso entre discursos e práticas.

Ao mesmo tempo em que acontece uma inflação retórica sobre os professores e um consenso sobre o que é preciso fazer para garantir o desenvolvimento profissional e a equidade de aprendizagens, aumenta o controle e a desvalorização dos conhecimentos próprios dos professores e a constatação relativa à pobreza das práticas. Isso acontece pela dicotomização entre teoria e prática, entre quem pode pensar e quem deve agir, polarização que precisa ser superada para que as professoras sejam recolocadas no lugar da produção de conhecimento para que adentrem em movimentos formativos que incidam na ação pedagógica. Outra alternativa para essa questão, indicada por Nóvoa, é uma maior imbricação entre comunidade de formadores e comunidade de professores, aspecto favorecido pelo PNAIC ao realizar uma formação entre pares, isto é, entre professoras alfabetizadoras e coordenadoras pedagógicas na educação básica em relação com a universidade.

A formação entre pares e por dentro da profissão é uma forma de inserção na cultura profissional, de aprender com os pares mais experientes. A pesquisa de Shulman (1987) reforça a perspectiva de Nóvoa quando refere que os professores em processo de iniciação à docência mostram suas habilidades e compreensões com hesitação, enquanto que os veteranos as mostram com facilidade. Assim, pautar os processos formativos por referências internas ao trabalho docente significa estabelecer as práticas como ponto de reflexão (NÓVOA, 2009), ou seja, analisar as práticas do ponto de vista teórico e metodológico. As comunidades de prática se mostram como espaços de reflexão coletiva fundamentais para discutir ideias e elaborar perspectivas comuns sobre a formação e sobre o ensino e a educação das crianças.

Observo que o PNAIC tomou as práticas de professoras como foco de análise, por isso, necessitamos saber como ocorreu o investimento teórico sobre essas práticas, considerando que é o conhecimento teórico que permite compreender e encaminhar as situações do cotidiano da escola (NÖRNBERG; CAVA, 2017). Ao propiciar o avanço da teorização das práticas em contexto de formação, é possível legitimar os conhecimentos das professoras e construir uma história das práticas para que as experiências não sejam desperdiçadas.

O aprendizado entre pares demanda a criação de um espaço de engajamento, escuta e fala compartilhada para que se possa aprender com o outro, criando um ponto em comum que pode ser admitido por todos em relação aos saberes (MEIRIEU, 2005). Ao ouvir o outro com disposição, somos convidados a rever formas de pensar e agir, porque o encontro com o diferente abre possibilidades de transformação. São trocas que reverberam nos âmbitos pessoal e profissional, pois a dimensão humana da profissão docente mostra que a profissão não cabe em uma matriz técnica e científica (NÓVOA, 2009).

Esses aspectos corroboram a ideia de uma formação como um *continuum* no qual a professora incorpora e transcende o conhecimento da racionalidade técnica e consegue construir seu conhecimento profissional processualmente e ao se defrontar com a realidade educativa. Nessa perspectiva, a ação reflexiva que ultrapassa a racionalidade técnica contribui para estabelecer sentido entre as experiências e estudos que ocorrem em espaços formais e não formais nos quais os sujeitos vivenciam modos de vida e atribuem sentido às suas experiências adentrando movimentos (auto)formativos (NÖRNBERG; OURIQUE, 2018).

A pesquisa: objetivos e método de análise

Na busca da razão pura, o filósofo francês Descartes desvincula de seu pensamento o legado cultural e histórico de seu tempo, e começa a se instituir

a ideia de que o método tem centralidade para produzir conhecimento. O método positivista se impõe como modelo de cientificidade e garantia segura para atingir o saber. A ilusão do método prospera como se fosse possível planejar um caminho e nunca escorregar no erro (NAJMANOVICH, 2003). Porém, sabemos que muitas vezes a importância da pesquisa se encontra no que é denominado dentro da lógica positivista como “sobras”, como “erros”; é no desvio e na singularidade que frequentemente encontramos o ouro.

As Ciências Sociais e Humanas possuem uma especificidade que as diferenciam dos fenômenos naturais: o caráter inacabado dos fenômenos e a relação polissêmica “[...] entre o significante observável e o significado latente de todo fenômeno social ou educativo” (PÉREZ GOMEZ, 1998, p.100). Esses atributos precisam ser considerados na construção metodológica da pesquisa. Isso significa que a natureza do fenômeno terá implicações metodológicas e conceituais para construção do objeto de investigação. Assim me insiro em uma perspectiva pós-positivista.

A metodologia desta pesquisa é de abordagem interpretativa, partiu, portanto, de uma inquietação cotidiana que surgiu na reflexão sobre minha trajetória enquanto pesquisadora iniciante. A questão de pesquisa foi assim definida:

Como aconteceram os processos e práticas de formação continuada no âmbito do PNAIC-UFPel, enquanto política e programa de formação entre pares?

As participantes da pesquisa foram três professoras formadoras e três professoras orientadoras de estudo do PNAIC-UFPel. Para a escolha das formadoras foram definidos como critérios a participação nos três anos de formação (2013-2015) e o vínculo com a educação básica. As orientadoras de estudo por sua vez foram indicadas pelas formadoras, pois a intenção era descrever “casos de sucesso” que evidenciassem boas práticas formativas e de docência. Outros critérios foram a atuação na alfabetização e a participação nos três anos de formação.

Para conduzir a investigação, foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: análise dos documentos pedagógicos como relatórios de formação de formadoras e orientadoras de estudos, planejamento de formadoras; documentos oficiais como portarias e manuais no âmbito da política e do programa; cadernos de formação; obras que sistematizam o processo do PNAIC-UFPel.

Em relação ao método de análise interpretativo utilizado, este se define como emaranhado e holístico, em que as partes geram informação umas às outras. O movimento conceitual que constitui essa pesquisa serviu de base analítica, sendo expandido no processo de análise dos dados. A interpretação foi reali-

zada observando dimensões atinentes ao contexto e à contribuição teórica que fundamentou as interpretações e permitiu ver para além dos dados. O conjunto de dados foi olhado sob diferentes ângulos analíticos da perspectiva da política e do programa de formação continuada de professores. As teorias, os conceitos, permitem-nos ver o que antes era invisível e ver por outro ângulo o que já era visível (GRAUE, 2003), processo que também emerge na própria leitura e análise dos dados, o que permite a construção de novos significados e percepções. A análise aconteceu em torno de três eixos que serão explicitados a seguir.

No eixo *da política e do programa*, o objetivo era descrever e analisar a política e o programa do macro ao microdesenho formativo. Para isso, descrevi a estrutura formativa, as atribuições dos sujeitos envolvidos, a carga horária dos encontros, os critérios de seleção dos sujeitos e da concessão de bolsas, os princípios e a dinâmica formativa, articulados com uma reflexão sobre as perspectivas epistemológicas dos cadernos de formação. Ao longo do texto fui problematizando aspectos específicos, estabelecendo relação entre os documentos sobre o programa e a formação, os relatórios de formadoras e orientadoras de estudo, a literatura do campo da formação de professores, do currículo, das políticas educacionais e da filosofia da educação.

No eixo *conteúdos e estratégias formativas*, sistematizei os conteúdos abarcados nos cadernos de formação e nos planejamentos das formadoras através de tabelas. Como critério sobre a descrição dos conteúdos, escolhi os que pareciam ter sido mais significativos nos relatórios das formadoras; com base nessa identificação, parti para a leitura dos relatórios das orientadoras de estudo, que foram analisados de forma transversal, assumindo a estrutura hierárquica do programa. Essa forma de leitura dos materiais também foi escolhida em razão de não possuir os relatórios de todos os encontros formativos realizados pelas orientadoras de estudo. Os conteúdos foram categorizados como mais significativos quando pareciam ter ampliado compreensões, gerado desafios em sua compreensão conceitual ou transformação deliberativa. As estratégias formativas que compuseram a moldura de formação do PNAIC-UFPEl foram descritas, e também listadas as estratégias utilizadas em todos os encontros a partir da leitura dos planejamentos das formadoras. Já as estratégias descritas e analisadas foram as que apareceram de forma mais recorrente nos relatórios das formadoras, abarcando também os relatórios das orientadoras de estudos na análise. As categorias relativas aos conteúdos e às estratégias foram problematizadas e postas em relação com o referencial teórico do campo da formação de professores, da Pedagogia e da Filosofia da Educação.

No eixo *formação entre pares*, discuti essa noção a partir de aspectos observados nos relatórios de formadoras e orientadoras de estudo. Os movimen-

tos entre análise de dados empíricos e referencial teórico foram recursivos e emaranhados, indo de um a outro, repetidamente, para assim realizar a construção analítica e interpretativa do texto.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: desenho formativo

A formação continuada do PNAIC possui uma estrutura indicada pelo MEC, que envolve quatro grupos de profissionais: (1) coordenadores e supervisores, professores das IES; (2) formadoras, que estão vinculados à IES, responsáveis pela organização e planejamento das atividades de estudo e acompanhamento do trabalho desenvolvido com e pelas (3) orientadoras de estudos e coordenadores locais, profissionais vinculadas diretamente às redes de ensino, que, por sua vez, realizam as atividades de formação com as (4) professoras alfabetizadoras nos diferentes municípios.

As formadoras participaram de encontros formativos organizados pela coordenação e supervisão da UFPel. Entre as principais atribuições das formadoras estavam a realização de estudos, planejamentos, relatórios e condução da formação com as orientadoras de estudo, totalizando 360 horas de atividades; dessas, 200 horas constituíam a formação das orientadoras de estudos nos anos de 2013 e 2014. As orientadoras de estudos providas de diferentes cidades da região meridional do Rio Grande do Sul participavam da formação conduzida pelas formadoras, depois multiplicavam a formação em seus municípios com suas turmas de alfabetizadoras, produzindo os planejamentos e relatórios das formações. As atividades formativas conduzidas pelas orientadoras de estudo com as alfabetizadoras totalizaram 120 horas de formação em 2013 e 160 horas de formação em 2014.

Em relação à carga horária, o cansaço explicitado pelas professoras nos relatórios de formação foi observado de forma recorrente bem como a dificuldade de preparação das leituras e estudos para os encontros que, por vezes, aconteciam à noite ou aos finais de semana, ou ainda, quando aconteciam no horário de trabalho, as professoras precisavam recuperar na escola o tempo que saíam para formação. Esses aspectos revelam que o espaço-tempo criado para formação do PNAIC, por vezes, intensificou ainda mais a rotina de trabalho das professoras. Em pesquisa realizada por Mizukami et al. (2002) na década de 90 já se demonstrava que a formação tomada como apêndice, que acontece fora da carga horária de trabalho das professoras, traz prejuízos para o desenvolvimento profissional e a qualificação das práticas pedagógicas, colaborando na precarização do exercício docente. Passados quase quinze anos

dessa pesquisa, a mesma lógica das políticas de formação continuada ainda perdura sem que as horas de trabalho pedagógico e de formação sejam incluídas na carga horária de trabalho das professoras.

Quanto à seleção dos sujeitos envolvidos no processo formativo, observei que a estrutura hierárquica reverbera em relação ao grau de autonomia para pensar as formações conforme a posição ocupada, implicando relações de poder entre quem pode transmitir e quem adquire e aplica os conteúdos. Outro fator importante diz respeito à desigualdade observada na diferença dos valores de bolsa. O Art. 1º da Portaria n. 90, de 6 de fevereiro 2013 definia os valores: I - R\$ 200,00 mensais – professora alfabetizador; II - R\$ 765,00 – orientadora de estudo; III - R\$ 765,00 – coordenador das ações do pacto nos estados, Distrito Federal e municípios; IV - R\$ 1.100,00 – formador; V - R\$ 1.200,00 – supervisor da instituição de ensino superior; VI - R\$ 1.400,00 – coordenador-adjunto da instituição de ensino superior; e VII - R\$ 2.000,00 – coordenador-geral da instituição de ensino superior. Quanto mais abaixo na estrutura hierárquica menor o grau de autonomia e o valor de bolsa, aspecto problemático quando as professoras alfabetizadoras são entendidas como sujeitas centrais da política para a melhoria da qualidade educacional no ciclo de alfabetização. Assim, se por um lado o programa valoriza os professores ao proporcionar espaço de formação, desvaloriza na desigualdade das bolsas e consequentemente no grau de autonomia para criar práticas.

Em contrapartida, destaco um dos avanços da política do PNAIC, por estabelecer desde o 1º ano o ensino sistemático do sistema de escrita alfabética tendo em vista a alfabetização das crianças, pois, quando é criado o ensino fundamental de 9 anos, se estabelece uma certa confusão quanto ao que ensinar no 1º ano do ensino fundamental. Outro elemento importante da política foi o princípio da inserção das crianças em práticas sociais tanto na Língua Portuguesa quanto na Matemática.

Para cada ano de formação, tanto em 2013, com foco na Língua Portuguesa, quanto em 2014, com foco na Matemática, foi produzido um conjunto de cadernos de formação para assessorar as atividades formativas. Os cadernos têm como referencial de base predominante teóricos do campo da Psicologia. Compreendo que esses referenciais contribuem para a propagação de uma *linguagem da aprendizagem* (BIESTA, 2013), pois com esses estudos se compreende que a atenção das ações da professora deva ser transferida para as atividades das crianças, enquanto que a professora é entendida como uma mediadora. Essa linguagem da aprendizagem gera uma lógica individualista, estabelecendo uma relação de consumo e prestação de serviços, pois as decisões sobre o que deve ser oferecido na escola é decidido a partir do âmbito privado,

como se o trabalho da professora fosse simplesmente atender as necessidades dos alunos. Essa relação vai tirando o espaço da educação como bem público e deixa adentrar na esfera do público o âmbito privado. Entendo que a educação não pode ser tomada como uma relação econômica e individualista, pois decisões sobre objetivos e conteúdos em uma perspectiva educacional são em um sentido mais amplo decisões políticas (BIESTA, 2013). É importante destacar que me apoio em Biesta para argumentar que refletir sobre essa linguagem da aprendizagem não significa desconsiderar a aprendizagem, mas pensar para além dela, e, junto com Arendt, pensar a escola como lugar de educação. Também não significa desconsiderar os interesses das crianças como mobilizadores para construção de aprendizagens, mas entender que a escolha dos conhecimentos enfocados na escola não diz respeito somente a preferências individuais, mas também a aspectos sociais e interpessoais e, de forma mais ampla, a aspectos políticos.

Os referenciais do campo da Psicologia colocam a centralidade dos processos de ensinar e aprender nas metodologias de ensino, mas o que se observa é que as professoras praticam uma recontextualização do discurso pedagógico (ALFERES; MAINARDES, 2018), ampliando-o. Um exemplo pode ser localizado quando em um relatório de formadora se observou que a reflexão realizada recoloca a centralidade dos processos de ensino e aprendizagem para a ação da professora com as crianças em torno dos conhecimentos. Assim, é preciso considerar que o discurso oficial produzido pelo MEC não é reproduzido no contexto formativo, mas acaba sendo recontextualizado pela atuação das universidades públicas na produção dos cadernos de formação, na atuação das universidades que conduziam a formação e na ação das professoras envolvidas na estrutura formativa, seja transformando ou ampliando o previsto pela política. Isso acontecia especialmente quando as formadoras ou orientadoras de estudos retomavam conteúdos, buscavam abarcar necessidades formativas das professoras ou ampliavam a formação com textos e experiências culturais e formativas que ultrapassavam o previsto pelo programa.

Conteúdos e estratégias formativas no contexto do PNAIC-UFPeI

A seleção dos conteúdos a serem trabalhados na escola se vinculam aos fins pedagógicos e educacionais de um determinado tempo histórico e cultural. Nesse contexto, o PNAIC surge como uma política que através da formação continuada das professoras busca atingir o objetivo de alfabetizar as crianças até os 8 anos de idade. Além disso, surge com o objetivo de oportunizar o estudo de conhecimentos historicamente sistematizados nas diferentes áreas

de conhecimento, constituindo-se por essa via uma formação por dentro da profissão (NÓVOA, 2009) ao proporcionar o estudo teórico e metodológico de conhecimentos específicos de diferentes áreas abarcados no trabalho cotidiano da professora. Esses aspectos contribuem para o desenvolvimento acadêmico-profissional das professoras. Em pesquisa realizada, Gatti (2010) explicita que os estudantes de curso de Pedagogia chegam na graduação com lacunas de conhecimentos básicos, e durante o curso de Pedagogia os conteúdos específicos das diferentes áreas que são objeto de trabalho do pedagogo são pouco abarcados na formação inicial.

Nóvoa (2009), ao fazer uso das palavras de Alain, afirma que mais importante do que conhecer a quem ensinamos é conhecer bem o que se ensina. Já em Shulman (1987; 2014) encontramos essa mesma ideia quando refere que além da gestão da sala de aula o professor atua na gestão das ideias e, para que consiga gerá-las, precisa primeiro conhecê-las e saber como ensiná-las. Nesse sentido, há um princípio importante para os processos formativos: é a compreensão conceitual e metodológica sobre um conteúdo ou o acesso à um conhecimento que viabiliza a ampliação das formas de pensar e, conseqüentemente, de agir.

Neste eixo da dissertação, sistematizei os conteúdos abordados no ano de 2013 e no ano de 2014, e foram discutidos e analisados os conteúdos que parecem ter sido mais significativos, por gerarem um desafio de compreensão conceitual ou *transformação deliberativa* (NÓVOA, 2009) por auxiliarem ou ampliarem as possibilidades de ação pedagógica. Os conteúdos discutidos e analisados no ano de 2013 com foco em linguagem foram: organização do trabalho pedagógico; sistema de escrita alfabética; gêneros textuais (alfabetização na perspectiva do letramento). Em 2014, na matemática, foram: situações problemas; geometria; educação estatística.

Os direitos de aprendizagem compõem a última categoria relativa aos conteúdos, pois se constituíram como uma espécie de currículo para os anos iniciais que possibilitaram repensar o ensino. A partir dos relatórios de formação é possível afirmar que o estabelecimento de um ciclo de alfabetização, ao mesmo tempo que flexibiliza os tempos de ensino e aprendizagem, gera angústia quando as professoras não atingem os direitos de aprendizagem. Isso demonstra que as professoras buscam a educabilidade de todos e, por vezes, a resistência das crianças à aprendizagem remete à própria responsabilidade da pedagoga, à sua capacidade de ensinar e explicar, ao rigor de seu dispositivo pedagógico (MEIRIEU, 2002) e, também, revela que a ação entre sujeitos com objetos culturais é o que caracteriza a especificidade da relação pedagógica.

A seguir, são listadas as estratégias formativas que compuseram a moldura do PNAIC: acolhida, contrato didático, caderneta de metacognição, leitura

ra deleite, leitura e sistematização de estudos, oficinas pedagógicas, livro da vida. Essas estratégias formaram a estrutura básica da formação continuada, pois ocorriam de modo permanente nos encontros, tanto em 2013 quanto em 2014.

Entre as estratégias mais referidas nos relatórios das formadoras e orientadoras de estudo estava a leitura deleite que consistia na leitura literária por prazer. Os cadernos de formação referem a importância da leitura, entretanto não aprofundam elementos teórico-metodológicos. Em razão disso, a equipe do PNAIC-UFPel criou formas diversas de práticas de leitura que pudessem ampliar o fazer cotidiano das professoras (FERREIRA, 2018). Houve momentos na formação em que os sentidos criados a partir da leitura deleite fortaleceram a identidade de grupo das professoras pela força das palavras encontradas na obra, pela possibilidade que a leitura oferece de dar sentido ao que somos e o que nos acontece (LARROSA, 2017). Ainda assim, destaco um aspecto que poderia ter ocorrido que é o avanço nas práticas de leitura como forma de estabelecer sentidos para o lido, ação que poderia ser aprofundada, pois frequentemente a leitura deleite era acompanhada de confecção de personagens, uso de fantasias, entrega de lembrancinhas e a exploração dos sentidos ficava restrita à localização de algumas informações na obra. Esses objetos que acompanhavam a leitura podem ser considerados um meio de estabelecer o aspecto relacional do encontro formativo. Esse aspecto favoreceu a constituição de um grupo, o que, por um lado, pode favorecer o trabalho coletivo, mas, por outro lado, “o relacional considera o didático como um ruído, um obstáculo à transparência das relações humanas” (MEIRIEU, 2005, p. 90), pois, embora o encontro formativo aconteça entre sujeitos, ele ultrapassa o aspecto relacional e diz respeito ao momento pedagógico: a partilha em que o encontro formativo é constituído pela troca intelectual; por esse viés, o compreender ganha força no lugar do simples fazer, porque a escola, os espaços formativos não são lugares do produtivismo, da tarefa; possuem objetivos que estão acima disso, objetivos que sustentam o compreender acima do fazer.

A leitura teórica foi outra estratégia bastante referida nos relatórios como possibilidade de construir conhecimentos, analisar as práticas e ampliá-las. A leitura dos cadernos de formação, de artigos ou de capítulos de livros era realizada e alargada com o objetivo de compreensão conceitual frente à temática desafiadora, sendo indicada pela equipe ou buscada de forma autônoma pelas professoras. As leituras da área da Matemática geravam questionamentos e provocavam a percepção de necessidades formativas e do aprofundamento de conceitos. Esse processo corrobora a defesa de Biesta (2013) quando sustenta que os sujeitos envolvidos em processos de formação precisam também descobrir necessidades formativas.

As leituras também eram utilizadas como forma de engajar na formação quando alguma temática não gerava repercussão no trabalho pedagógico. As leituras eram expandidas pelas professoras de forma autônoma por perceberem necessidades formativas de si ou de suas pares quando as temáticas estudadas não reverberavam na ação pedagógica.

Um aspecto problemático referenciado foi a dificuldade de preparação da leitura prévia para os encontros, por excesso de carga de trabalho. Esse aspecto é extremamente problemático para os encontros formativos que pretendem ser uma experiência transformadora, pois é quase impossível que as professoras possam fazer um gesto de interrupção nos tempos que correm. Um gesto de interrupção permitiria o parar para ler, parar para pensar, parar para escutar o outro de forma mais atenta, demorar-se nos detalhes, suspender automatismos, cultivar a arte do encontro, dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2017). A ampliação ou transformação na forma de compreender determinado conteúdo só é possível quando os sujeitos se engajam na leitura. A leitura só se torna uma experiência formativa quando o sujeito escuta a interpelação que o texto lhe faz e se torna responsável por ele; para isso, é necessária a abertura, o interesse, a necessidade, o espaço-tempo. Assim, ao oferecer seu sentido, um texto convida para que o sujeito seja outro. Depois de descer o olhar para a leitura e erguê-lo é que a transformação permite experimentar e criar o mundo, a ação e o pensamento pedagógico de outras formas (LARROSA, 2016).

Formação entre pares: uma noção em construção

A formação continuada do PNAIC proporcionou uma imbricação entre *comunidade de formadores* e *comunidade de professores* (NÓVOA, 2009), gerando uma formação entre pares – professores da educação básica na relação com professores da universidade. A equipe da universidade em 2013 era formada por linguistas e pedagogas, e, em 2014 agregam a equipe professores da área da Matemática. O ciclo de formação começava sendo conduzido pelos professores pesquisadores da UFPel com as formadoras, realizavam-se discussões teóricas e sugestões de encaminhamentos para o trabalho de formação das formadoras com as orientadoras de estudo. Então as formadoras se reuniam por polos e planejavam os encontros com as orientadoras de estudo, criando um modo de funcionamento colaborativo.

As professoras orientadoras de estudo, provindas de diferentes cidades do Rio Grande do Sul, tinham diferentes percursos profissionais. Deslocavam-se para as cidades-polo (Pelotas e Porto Alegre) para participar da formação com diferentes sujeitos vinculados à universidade e às redes de educação básica, o

que atribuía uma diversidade aos grupos em função de diferentes níveis de conhecimento, percursos formativos, por terem participado de outros programas de formação ou estarem distantes desses espaços desde a graduação. Consequentemente, os níveis de desenvolvimento profissional também eram distintos.

Esses elementos demonstram uma assimetria entre os sujeitos da formação pelos diferentes tipos e níveis de conhecimentos que podem ser aproximados, reformulados ou ampliados na troca entre pares. Com Meirieu (2002) compreendo que para aprender precisamos estar com os mesmos, mas que em um determinado domínio são os outros que estimulam nossa transformação, isto é, professores com necessidades formativas e conhecimentos diversos.

A partir da análise dos relatórios, sustento que a formação *entre pares* acontece na troca intelectual entre professoras sobre conhecimentos para o trabalho pedagógico. Essas trocas são favorecidas quando as relações hierárquicas da estrutura formativa são ultrapassadas. Através da construção de um grupo ao criar engajamento, espaço de escuta e fala dos pares formativos, constitui-se um *espaço intersubjetivo e ético* (BIESTA, 2013) de aprender com os outros, acolhendo-os e tendo seus inícios possibilitados em suas pluralidades. Nos encontros com outros, ao deixar-se interpelar, abrem-se possibilidades de transformação. É na comunidade profissional que se torna possível separar cada vez mais o “saber” e o “crer” (MEIRIEU, 2002), quando podemos aprender com as *exemplaridades* (HAMELINE apud MEIRIEU, 2002) práticas ou teóricas de nossos pares ou com sujeitos que as construíram em outros tempos, pois, quando compartilhadas, podem remeter o outro a si mesmo, a suas experiências e modos de pensar e reelaborá-los. Assim, a Pedagogia se constrói no entremeio entre teoria e prática (HOUSSAYE, 2004).

A formação entre pares também é construída quando as professoras recriam as estratégias formativas a partir das necessidades das orientadoras de estudos, pela responsabilidade profissional e ética com a formação, criando um espaço *disjuntivo* (BIESTA, 2013), pois rompe com o programa previsto e reconstrói a formação. Esse espaço é criado pelas formadoras quando percebem a necessidade de aprofundar conceitos e retomar conteúdos, de reposicionar a progressão dos conteúdos nos encontros de formação por entenderem necessário estudar conhecimentos específicos sobre a língua para depois adentrar a organização do trabalho pedagógico. Por fim, a formação entre pares acontece quando as estratégias formativas são ampliadas e geram movimentos formativos políticos e culturais que são fomentados a partir de discussões que abarcam as pluralidades e as singularidades das diferentes formas de estar no mundo, além de mostrar indícios de que o espaço disjuntivo que ultrapassou o programa pode ter reforçado a presença pessoal e pública das professoras.

Algumas palavras finais

A partir da pesquisa realizada é possível afirmar que o PNAIC gerou movimentos formativos entre pares a partir do programa e também além dele, especialmente quando as professoras se engajavam, reconstruíam ou ampliavam o programa de formação. Um movimento formativo é uma iniciativa que tem potencial de transformar o pensar-agir de si, dos pares e também das crianças. Pensamento e ação são entendidos como atividades interdependentes que permitem realizar a dimensão ética e política da formação ao favorecer o repensar processos a partir dos encontros e das necessidades formativas observadas.

A formação compreendida como ação humana na sua dimensão intelectual gerou movimentos formativos a partir de estudos de conhecimentos específicos do trabalho pedagógico nos anos iniciais, em sua dimensão ética e política, ao proporcionar o acesso a conhecimentos como atividade que promove justiça social, ao gerar espaços culturais e formativos que proporcionaram discussões sobre as diferentes formas de ser e estar no mundo abarcando as singularidades e pluralidades, aspecto que pode ter favorecido a criação de ações educativas que favorecem os inícios diversos e acolhimento das outridades entre pares e nos encontros com as crianças. São movimentos formativos importantes considerando o cenário político complexo que afeta gradativamente a educação e intenciona inviabilizar a pluralidade e a potencialidade do singular e do diverso.

Considero o PNAIC um espaço de formação que gerou movimentos formativos importantes, possuindo limites e potencialidades, um espaço que precisa ser qualificado no âmbito do estado, do sistema educacional e das secretárias estaduais e municipais de educação. Professores precisam de espaço-tempo incluído na carga horária de trabalho para estudo, formação e planejamento, além de melhores condições de trabalho e valorização salarial. Essas questões são fundamentais para que haja desenvolvimento profissional e melhora da qualidade da ação pedagógica e da educação pública.

Na continuidade da pesquisa, a intenção é aprofundar o entendimento de como esses movimentos formativos acontecem, que, por vezes, parecem ter sido mais instrumentais e, outras, inspiradores, gerando a renovação pedagógica. Além disso, observa-se que os movimentos acontecem quando se engaja ou quando se resiste e recria a formação, aspecto que está vinculado aos motivos e razões atribuídas pelas professoras à educação e à formação, ponto que também será investigado na continuidade.

Referências

- ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. A recontextualização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC: uma análise dos contextos macro, meso e micro. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 2, p. 420-444, maio/ago. 2018.
- ALMEIDA, V. S. **Educação em Hannah Arendt: Entre o mundo deserto e o amor ao mundo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ARENDDT, H. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. 13. ed., 2. reimp. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.
- BIESTA, G. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- CHARLOT, B. Educação e globalização: Uma tentativa de colocar ordem no debate. In: CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. reimp. São Paulo: Cortez, 2013.
- FERREIRA, C. R. G. Leitura deleite como estratégia formativa. In: NÖRNBERG, M. et al. (Orgs.). **O planejamento e a prática do registro em contexto de formação continuada**. V. 2. Porto Alegre: Evangraf, 2018.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1.355-1.379, out./dez. 2010.
- GRAUE, M. E. A interpretação em contexto. In: GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Trad. Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- HOUSSAYE, J. Pedagogia: justiça para uma causa perdida? In: HOUSSAYE, J.; SOËTARD, M.; HAMELINE, D.; FABRE, M. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- JÄGER, J. J. **Formação entre pares: processos e práticas no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na Universidade Federal de Pelotas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.
- LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 5. ed., 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: A coragem de começar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MIZUKAMI, M. da G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NAJMANOVICH, D. O feitiço do método. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Método Métodos Contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003.

NÖRNBERG, M. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa**: Formação de professores e melhoria dos índices de leitura e escrita no ciclo de alfabetização. Pelotas: UFPel, 2012. (Projeto de Pesquisa OBEDUC-PACTO/CAPES).

NÖRNBERG, M.; CAVA, P. O que é da ordem do teórico e do prático? Reflexões sobre formação de professores em contexto de estágio. In: NÖRNBERG, M. (Org.). **Formação em contextos de estágio e desenvolvimento profissional**. São Leopoldo: Oikos, 2017.

NÖRNBERG, M.; OURIQUE, M. L. H. Por que a docência? Marcadores sociopedagógicos do desenvolvimento profissional de aspirantes à carreira docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 1-17, maio/ago. 2018.

NÓVOA, A. O regresso dos professores. **Palestra Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia**, 2007. Repositório da Universidade de Lisboa. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/687>>. Acesso em: 24 jun. 2017.

NÓVOA, A. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A.; GANDIN, L. A.; ICLE, G.; FAENZENA, N.; RICKES, S. M. Pesquisa em Educação como Processo Dinâmico, Aberto e Imaginativo: uma entrevista com António Nóvoa. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 533-543, maio/ago. 2011.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **CADERNOS Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014. Traduzido por Lee S. Shulman, “Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform”, a *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

SIMON, R. A pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

A leitura deleite na formação do professor-leitor: concepções de professoras alfabetizadoras do PNAIC

*Ellem Rudijane Moraes de Borba
Maristani Polidori Zamperetti*

Este texto aborda as concepções de leitura deleite que professoras participantes dos cursos de formação de professores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa deixam transparecer em seus relatos, quando se referem ao termo. O presente tema está inserido em uma pesquisa de mestrado (BORBA, 2018), cujo objetivo foi analisar possíveis modificações nas práticas de leitura das professoras alfabetizadoras, em decorrência de atividades desenvolvidas nos referidos cursos. A leitura deleite – o ler pelo prazer de ler – é uma atividade que tem por finalidade estimular o gosto pela leitura e refletir sobre as diversas funções que ela ocupa na vida social do indivíduo. De acordo com Kramer (2001), Zilberman (2009) e Paulino (2014), o professor desempenha um papel altamente significativo na promoção e na orientação da leitura. Tais ações envolvem o constante desenvolvimento da condição de leitor de cada docente, principalmente a partir da vivência cotidiana dessa prática.

Dito isso, este artigo tem como propósito realizar uma reflexão sobre a leitura deleite e suas potencialidades para contribuir com a formação de leitores. O texto, primeiramente, analisa a leitura deleite como pressuposto para a formação do professor leitor, no sentido de qualificá-lo, pessoal e profissionalmente, de forma que seja capaz de mediar e contribuir para a formação de leitores. A seguir, abordamos sobre a leitura deleite como uma experiência de formação pessoal, sensível e humana de leitura vivenciada pelos professores. Assim, este artigo pretende identificar de que modo as professoras vivenciam suas leituras por deleite e o que elas deixam transparecer quando se referem ao termo. Para que isso seja possível, serão apresentados relatos que ilustram concepções relativas aos modos de leitura, ao local, ao tempo e à frequência com que elas realizam a leitura deleite.

Os relatos aqui abordados foram coletados por meio de um processo metodológico baseado em uma pesquisa qualitativa, cuja coleta foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas que procuraram responder a seguinte questão norteadora: “As atividades de Leitura Deleite realizadas nos cursos

de formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC modificaram as práticas de leitura desses professores? Como?” Nessa perspectiva, o objetivo geral da pesquisa consistiu em compreender se e como a leitura deleite desenvolvida nos cursos de formação de professores do PNAIC modificou as práticas de leitura pessoal e profissional das professoras alfabetizadoras. Participaram da pesquisa quatro professoras alfabetizadoras que frequentaram os encontros de formação do PNAIC, no município de Pelotas/RS, conduzidos pela Universidade Federal de Pelotas (PNAIC-UFPeI). As entrevistas, feitas pessoalmente, foram realizadas de forma individual, gravadas e posteriormente transcritas.

Leitura deleite, formação humana e mediação de leitores

Segundo Ferreira (2018, p. 45), “a leitura deleite proporciona ao participante perceber que em diversos momentos da vida cotidiana a leitura está presente e tem diferentes finalidades. Uma delas é a leitura para o divertimento, para o bel-prazer”. Essa prática, que foi adotada como estratégia formativa permanente nos cursos de formação de professores do PNAIC, também poderia ser posteriormente incorporada pelas professoras alfabetizadoras como atividade de ensino nos ciclos de alfabetização.

O sucesso na implementação dessa prática no ambiente escolar depende de que o professor seja o primeiro a ser encantado pela leitura, já que a prerrogativa principal para atuar como mediador entre a criança e o livro é a de que ele próprio seja um leitor, que demonstra entusiasmo pela leitura e pelos livros e que se coloca como exemplo para iniciantes e experientes leitores.

Ser mediador da leitura é conseguir compartilhar com a criança. Quando o professor é um entusiasta da leitura e comunica esse entusiasmo às crianças, existe grande possibilidade de que estas sejam seduzidas pela leitura, por conta da curiosidade sobre o que está sendo lido. É muito importante que a criança veja o professor lendo. Nos momentos em que as crianças leem silenciosamente, é interessante que o professor o faça também, de modo que o ambiente escolar seja visto como lugar agradável do exercício da leitura para ambos (PAIVA; MACIEL; COSSON, 2010, p. 51).

Assim, essa ação envolve investir na formação pessoal do professor como leitor, e, ao mesmo tempo, na sua qualificação profissional para atuar como mediador da leitura em sala de aula (FERREIRA, 2018, p. 46), o que foi motivo de preocupação para a equipe PNAIC-UFPeI.

Na perspectiva apresentada, é aconselhável que o professor empreenda, por iniciativa própria “[...] e de modo contínuo, a autoformação e a interlocução com seus pares para ampliar as possibilidades literárias para si e para seus

alunos” (PAIVA; MACIEL; COSSON, 2010, p. 51) de forma a melhor atuar no processo de mediação da leitura para com seus alunos. A função de mediação da leitura requer um desenvolvimento reflexivo, uma aproximação e uma familiaridade com a obra de arte, posto que o mediador é a pessoa que atua como ponte entre a obra e o público.

No caso da obra literária, cabe ao mediador apresentar o autor e suas palavras com o intuito de despertar a emoção e o sentimento, motivo pelo qual aquela construção poética foi pensada. Importante esclarecer que a construção poética se refere a “[...] uma colocação específica da consciência, pela qual os objetos são apreendidos de outro modo que não o corriqueiro. Tal consciência revela a dimensão poética, quer dizer estética, das coisas ao redor” (DUARTE JÚNIOR, 2010, p. 73).

Para exemplificar, pode-se pensar no gênero literário intitulado poema, que é a obra do poeta, o produto da percepção poética do real transformada em manifestação linguística, formado por palavras e versos. Contudo, nem toda a construção poética resulta neste formato, podendo aparecer em diversas outras formas, como em quadros, música, obras de arte, em textos na forma de prosa, ou seja, a construção poética depende do olhar poético do autor sobre o mundo e de qual forma resultará desse olhar.

Adiante, Duarte Júnior (2010) aponta dois modos de relacionamento do ser humano com o mundo: a percepção prática e a percepção estética. Na primeira, os objetos são considerados pela sua utilidade, ou pela sua funcionalidade, tendo a linguagem para condicionar, enquadrar e classificar esses objetos. Esse modo prático de relação possibilita ao ser humano a sobrevivência e a construção de instrumentos que servem para facilitar sua vida. Esses instrumentos podem ser materiais, como as ferramentas ou equipamentos diversos, ou simbólicos, como as teorias ou a linguagem.

Na percepção estética, a função dos objetos não é importante, mas, sim, sua forma e o modo como ela é percebida e simbolizada pelo ser humano. Essas formas atuam de maneira subjetiva no ser humano e podem espelhar e revelar as emoções e os sentimentos de acordo com as particularidades únicas despertadas por esses objetos e por sua relação com a memória individual a eles relacionada. Duarte Júnior (2000; 2010) complementa refletindo sobre o quanto uma maior aproximação entre a sensibilidade e o intelecto, ou entre a percepção estética e a percepção prática, pode contribuir para a educação, no sentido de estreitar relações entre essas duas dimensões, pois, de acordo com o autor, a arte não figura como elemento importante no ambiente escolar:

A escola atualmente é feita para a educação profissionalizante [...] para esse tipo de escola a Arte é vista como algo não sério, algo que não tem utilidade.

Para uma escola que pretenda a formação do ser humano, sim, a arte é importante e a escola é importante para a arte, elas se complementam, mas para uma escola baseada numa visão profissionalizante, numa visão funcionalista, não, a aula de arte atrapalha, esse tempo poderia muito bem ser ocupado pelo ensino da matemática ou do português, que são mais úteis. Esse é o tipo de escola que a gente construiu e na qual a esmagadora maioria acredita (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 26).

Para o autor, a dimensão estética e artística precisa ser ativada e realizada nas novas gerações. Assim, uma educação que prioriza a aproximação entre arte e educação tem a capacidade de formar sujeitos plenos, fazendo com que as relações com os objetos do mundo ultrapassem os modos instrumentais e cientificistas, contribuindo para a formação integral do ser humano. Deste modo, a Literatura – uma das formas de manifestação artística presentes na escola – necessita ser abordada como veículo de apuração da sensibilidade humana, com potencial para contribuir com a educação de forma diferenciada, visto que a emoção, o prazer e a fruição são os objetivos principais desta atividade. Porém, o prazer e o gosto pela prática da leitura dependem do acesso, da proximidade e do manuseio do livro. Logo, é importante que haja certa proximidade entre as crianças e o produto cultural, o livro. Esses materiais precisam integrar o cotidiano e a vida escolar do aluno. Tal aproximação promove maior familiaridade com a leitura por prazer e fruição, gerando produção de sentidos e laços de afetividade, condições necessárias para a formação de leitores.

Contudo, somente a presença de livros em sala de aula não garante o sucesso na formação leitora dos alunos. É preciso lembrar que a atuação do professor é fundamental para a viabilização dos processos de leitura literária e formação de leitores. É o professor quem propõe a fantasia e estimula a imaginação da criança; porém, para que isso aconteça, é preciso que faça boas mediações, oferecendo textos de qualidade, capazes de favorecer um olhar para a diversidade de linguagens que integram o mundo (PAIVA; MACIEL; COSSON, 2010).

Para realizar o trabalho de mediador entre a Literatura e as crianças, o professor precisa ler a obra como um leitor comum, deixando-se envolver espontaneamente pelo texto, sem outro objetivo além do prazer e da fruição. Essa atitude assumida perante a leitura se refere ao poder de escolha, o que, segundo Kramer (2001), pode ser um tema controverso ou delicado, dado que a “livre escolha” não garante de forma absoluta a mobilização para a leitura. Mesmo assim, essa possibilidade oferece vivências e experiências sociais capazes de ocorrer em todos os ambientes, entre eles o escolar.

A simples presença do acervo de livros na sala de aula pode ser sinal de avanço no sentido de garantia de escolhas, de empoderamento para a criança

e da valorização da leitura por prazer, livre de obrigações. Embora pareça algo banal, facultar ao aluno a oportunidade para escolher o livro que mais lhe agrade e trocar sempre que assim o desejar, e até fazer a leitura sem nenhuma “utilidade” específica, torna-se um ato revolucionário dentro de um ambiente formal de educação, pois permite que a leitura se constitua em vivência e experiência formativa.

É nesse sentido que a leitura deleite pode também ser pensada como uma *experiência* de formação. Larrosa (2014) define *experiência* como algo que nos acontece e nos transforma e, por isso, explica que a experiência precisa ser separada da informação. A leitura de um livro, por exemplo, é capaz de nos trazer muitas informações novas, porém, isso não garante que se faça uma experiência, já que esta é algo que nos acontece, quando tem a capacidade de nos formar e transformar enquanto leitores. A proposta da leitura deleite, por ser uma atividade que visa ampliar a prática de ler, cujo objetivo principal é a promoção do gosto e do hábito da leitura, pode ser considerada uma experiência formadora e transformadora, capaz de formar leitores e trazer a leitura para a vida das pessoas, transformando os momentos de convívio com os mais diversos tipos de textos e modos de leitura.

No caso da leitura deleite, que incentiva o convívio com a leitura, esta precisa trazer um enfoque diferenciado de outras atividades pedagógicas desenvolvidas na sala de aula para que a experiência seja de deleite. Para isso, não deve ter aparência de atividade de ensino, caso contrário, passa a ser obrigação, escapando a experiência de prazer e fruição pretendida pela atividade.

Vivenciando a leitura: atividade ou experiência?

Pensar a educação a partir da experiência traz a possibilidade de quebrar o caráter prático da atividade. Do mesmo modo, pensar a leitura deleite como uma experiência propõe uma mudança na maneira prática e instrumental de pensar e realizar a leitura, tanto no ambiente formal educativo quanto fora dele. Larrosa (2014, p. 12) comenta que “[...] tanto a educação como as artes podem compartilhar algumas categorias comuns, [...] que envolvem a contemplação, a apreciação, o prazer, a fruição e o deleite, enfim, algo que não se pode definir tampouco tornar operacional, porque são vivências”. Nesse sentido, o autor sustenta que a experiência não pode ser programada, didatizada ou pedagogizada. Ela simplesmente acontece independente de qualquer programação, circunstância ou metodologia, pois é inerente à vida e, por isso, importa e é entendida como algo vivido e significada pelos seres humanos.

Larrosa (2014) prioriza a experiência em si, o trajeto, afirmando que o próprio percurso pode ser produtor de modificações, transformações ou formações. No que concerne à leitura, o autor afirma que ao ler não é importante aquilo que o texto diz ou a que se refere, mas o que o texto nos diz e para onde se dirige. Ler dessa forma traz novas possibilidades interpretativas, dá caráter de experiência singular, pois transpõe o modo prático de conceber a leitura. Nesse viés, a experiência da leitura se singulariza e se torna única, capaz de fugir das regras práticas da vida, visto que “o singular é precisamente aquilo do que não pode haver ciência, mas, sim, paixão” (LARROSA, 2014, p. 69). Logo, para compreender os sentidos estabelecidos pela proposta da atividade de leitura deleite, importa refletir sobre a denominação dessa prática para, em seguida, abordar os conceitos denominados pelas professoras alfabetizadoras em relação a suas leituras.

Por conseguinte, é importante refazer o trajeto da pesquisa no sentido de buscar um melhor entendimento sobre a denominação dos termos leitura deleite. Ao iniciar a pesquisa, a leitura deleite havia sido eleita como tema principal em virtude de questões inquietantes em relação ao termo propriamente dito. Nos primeiros trabalhos apresentados em eventos ou quando explicava o que era pesquisado sobre a leitura deleite, vinha logo a ideia da atividade desenvolvida em sala de aula. Sempre que lançava o termo “Leitura Deleite” no *Google* ou nos principais bancos de publicações acadêmicas da *internet*¹, invariavelmente apareciam indicações de livros que poderiam ser utilizados para o momento da atividade, relatos de professoras sobre materiais, metodologias, textos, imagens, enfim todas as buscas resultavam na manutenção do conceito como uma atividade prática.

Por isso, o objetivo da pesquisa que desenvolvi não se restringia à questão prática da atividade realizada em sala de aula, embora seja de suma importância em virtude das múltiplas vantagens que ela proporciona ao processo de alfabetização e à formação de leitores no espaço escolar. Ao contrário, busquei a experiência capaz de transpor o espaço escolar; uma experiência equânime e possível de ser vivenciada tanto pelo aluno quanto também, e principalmente, pelo professor, um dos principais mediadores da leitura, visto que é uma vivência social e deve estar presente não somente na escola, como na família e na comunidade.

¹ Em julho de 2016, realizamos uma busca usando o descritor “Leitura Deleite” em três sítios eletrônicos: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, SciELO – *Scientific Electronic Library Online* e Banco de Teses e Dissertações da Capes. Apenas no último sítio foram obtidos duas ocorrências, ambas relacionadas aos cursos de formação de professores do PNAIC.

Nomear as ações e as práticas não se trata apenas de uma questão terminológica, pois as palavras carregam em si significados, percepções, posicionamentos, produzindo sentidos e criando realidades. “Quando fazemos coisas com palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou sentimos o que nomeamos” (LARROSA, 2014, p. 17). A escolha das palavras com as quais denominamos as coisas do nosso cotidiano, como pensamentos, sentimentos, concepções e ações são fundamentais tanto para o indivíduo quanto para suas relações sociais.

Assim, com o objetivo de propiciar uma maior compreensão sobre o termo leitura deleite, na sequência são trazidos relatos das professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa. A fim de preservar sua identidade, elas são apresentadas como Professora 1, Professora 2 e Professora 3. Refletir sobre as práticas de leitura pessoal das professoras é fundamental para a compreensão de seus pensamentos e posicionamentos frente à leitura deleite, além de permitir que se possa perceber, através de suas respostas, indícios de como elas vivenciam esse momento: como atividade restrita ao espaço escolar e ao trabalho docente ou como experiência que pode ser vivenciada, tanto no âmbito pessoal quanto no profissional.

A busca começou pelo conceito, ou seja, procurando identificar que concepções as professoras alfabetizadoras deixam transparecer quando se referem ao termo leitura deleite. Para isso, buscamos em seus relatos os conceitos e os modos de leitura – local, tempo e frequência para a realização da leitura. Em determinado momento da entrevista, questionamos o que as professoras entendiam por leitura deleite; suas respostas foram muito significativas. A seguir, serão apresentados esses relatos, juntamente com reflexões resultantes dessas respostas. Outro ponto importante a ser salientado foi a opção de manter as transcrições mais próximas possíveis da oralidade das professoras. Para isso, buscamos fundamento em Bagno (2007, p.143): “a variedade linguística de toda e qualquer pessoa, pois isso equivale a respeitar a integridade física e espiritual dessa pessoa como ser humano”. Ademais, para a Sociolinguística a escrita é apenas uma tentativa de representação da fala, contudo, “não existe nenhuma ortografia em nenhuma língua do mundo que consiga reproduzir a fala com fidelidade” (BAGNO, 2007, p. 53). Dessa forma, considera-se que manter suas marcas de fala traz maior fidedignidade às transcrições e às significações para as falas.

A Professora 1 se referiu à leitura deleite da seguinte forma:

A leitura deleite, para mim, é aquela leitura que tu fazes na sala de aula ou em casa por prazer, por gostar de ler, por gostar de aprender e para conhecer

vários tipos de leitura. É aquela leitura que não tem uma finalidade mais didática, de trabalhar com palavras, embora possa ser auxiliar disso [...] eu tenho muitos livros na fila de leitura, que é uma coisa que te dá uma certa ansiedade, fico louca pra ler mas não consigo, ah atualmente eu estou lendo a Bela e a Fera, o Harry Potter, ah eu li algumas coisas que a gente cursou aqui sobre o Holocausto, e as leituras autobiográficas [...] (PROFESSORA 1).

Nesta transcrição é possível perceber que, para a Professora 1, a leitura deleite tem o objetivo principal de proporcionar o prazer e a fruição. Além disso, não existe um local específico para sua realização, podendo ser feita tanto na escola quanto em casa, o que demonstra que essa prática não se limita apenas ao espaço escolar, mas se faz presente em seu cotidiano de forma particular e pessoal, dando-lhe um estatuto de experiência, conforme se percebeu através do relato sobre suas leituras.

Justamente pelo fato de ser leitora, essa professora também demonstra preocupação em não instrumentalizar a leitura deleite, embora reconheça a capacidade formativa da atividade. Tal preocupação vem ao encontro do pensamento de Larrosa (2014, p. 30) quando relaciona conhecimento com prática, visto que “[o] saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana”. Logo, se estabelece a relação entre experiência e formação, já que a própria experiência da leitura se caracteriza como agente de formação ou transformação, fator determinante para a constituição da personalidade.

A professora 1, que integra um grupo de mediação em leitura, além de participar de cursos de formação e mediação de leitores, também relata como se tornou leitora: primeiramente com o incentivo de uma vizinha; em segundo lugar, quando trabalhou em uma livraria, consolidando-se, mais tarde, com seu ingresso na Faculdade de Educação da UFPel, através do acesso às disciplinas direcionadas ao ensino da Literatura, em conjunto com os grupos de estudos e cursos de extensão dos quais fazia parte:

Eu ingressei em um mundo da leitura por incentivo de uma amiga, uma vizinha. Quando ingressei na faculdade, em 2010, isso foi aflorando... aflorando ... então em contato com as disciplinas, eu comecei a ler literatura mesmo, fora das coisas da faculdade. Eu comecei a comprar muitas coisas, e aí, no primeiro semestre, quando a gente teve contato com a Literatura Infantil, e não tem como não se apaixonar (PROFESSORA 1).

Essa professora afirma que sua intenção primeira ao praticar a atividade de leitura deleite é valorizar a experiência artística e estética da obra lida, salientando a potencialidade que essa prática de leitura tem de favorecer a construção de novos conhecimentos e sua atuação na ampliação de saberes, o que está em conformidade com as ideias de Rosa (2015) a respeito do papel da obra literária. A autora afirma que sua tarefa não é informar e educar, embora

possa realizar tais ações; sua principal intenção é, antes, estimular e provocar a emoção, a imaginação e a estética.

Esse compromisso permite à obra literária um caráter libertário e faz com que ultrapasse questões didáticas e pedagógicas para favorecer a construção de conhecimentos e experiências, não apenas de forma consciente, mas também de forma inconsciente. Isso porque é capaz de atuar no subconsciente do leitor, conferindo-lhe poder educativo similar à educação familiar ou escolar (ROSA, 2015).

A Professora 2 ressalta que, embora não utilizasse o conceito leitura deleite, compreendia que essa experiência era presente em seu cotidiano, vivenciando a leitura por prazer e fruição.

Eu já lia dessa forma, mas não sabia o termo, na função do PNAIC a gente começou a falar nisso e eu entendi o que era a Leitura Deleite. Que era aquela leitura por prazer, uma leitura sem cobrança. É ler só por ler, pra apreciar uma história, ou uma leitura. Eu acho que ela cabe em qualquer contexto [...]. Eu faço leitura deleite em casa, comigo mesma, eu leio um livro que eu gosto, tiro aquele tempo pra apreciar a minha leitura, mas sem nenhuma cobrança em troca disso (PROFESSORA 2).

Ela também entende que essa leitura não está condicionada ao espaço escolar, ao dizer que faz a leitura deleite em sua casa, “consigo mesma”, por lazer, livre de qualquer obrigação relacionada com o exercício da profissão. Assim, essa prática de leitura, aparentemente, livre de obrigações, sem um objetivo ou utilidade específica pode parecer algo sem um valor definido. Contudo, utilidade e valor são palavras com significados diferentes: “[...] sentido e valor não são o mesmo que utilidade, uma vida em vão não é o mesmo que uma vida inútil visto que uma vida pode ser futilmente útil” (LARROSA, 2014, p. 48).

Ademais, o PNAIC propõe que a leitura deleite tenha um enfoque diferenciado em relação à leitura, que nesse momento o olhar se concentre na contemplação, na apreciação e na fruição, que seja uma oportunidade de prazer, sem nenhuma cobrança em relação à utilidade dessa leitura. Esse tipo de enfoque contraria a ordem estabelecida no sistema educacional, visto que a concepção atual do sistema não estimula e nem promove tais ações (DUARTE JÚNIOR, 2010).

Desde a Revolução Industrial o trabalho é considerado como uma atividade controlada e planejada, independente da vontade de quem a executa, e a escola reflete em certa medida tal concepção, pois reproduz parte da lógica desse sistema, que tem como função principal o produto, que, no caso escolar, é a aprendizagem, funcionando geralmente do seguinte modo: o aluno vai

para a escola para aprender, o professor se prepara, estuda e realiza a maior parte de suas leituras justamente para se qualificar melhor e, com isso, viabilizar o aprendizado de seus alunos. Segundo Duarte Júnior, nosso sistema educacional obedece à lógica utilitária, na qual o aprender é uma atividade penosa e árdua, o que não combina com prazer.

A Professora 2, quando afirma que realiza sua leitura deleite sem obrigação, pois lê o que gosta e por prazer, alimenta em si esse olhar diferenciado, que aproxima as dimensões pessoais e profissionais, as sensíveis e inteligíveis:

[...] eu prefiro ler durante o dia, às vezes eu sento na rua de tardezinha, enquanto dia tá bom... sento pra ler e é ali onde eu faço a minha leitura. E também, sempre quando eu tenho um tempinho, no fim de semana que eu tô sozinha, eu procuro aproveitar pra ler, eu tiro uma hora ou mais um tempinho... eu sento e fico ali no meu mundinho, só eu mesma [...]. Na adolescência eu li muito romance, e depois com a função do magistério, fiz magistério e sempre estudando, estudando e trabalhando. Eu me dedicava muito à leitura pedagógica, à questão dos livros de pedagogia, tudo em função do estudo. E aí quando eu comecei a fazer o PNAIC, a gente começou a falar muito nisso (leitura deleite), minha orientadora de estudos tinha esse hábito, todo o encontro a gente fazia leitura deleite, aquela coisa toda, e aí eu fui me dando conta que tem momentos, que a gente tem... que a gente tem que deixar, um pouco o trabalho de lado, o estudo de lado, e se dá o prazer, né? Das coisas que são pra gente, se não a vida da gente vira só trabalho, só rotina, e foi... essa foi uma das principais mudanças que eu vi, que eu comecei a tirar esse tempo, pra mim, pra mim ler [...] (PROFESSORA 2).

Duarte Júnior (2010) reflete sobre esses olhares que buscam a função (utilidade) dos objetos ou que procuram a forma (emoção) despertada por esses mesmos objetos, considerando que uma maior aproximação entre a sensibilidade e o intelecto, ou entre a percepção estética e a percepção prática, contribui de forma positiva para a educação, especialmente quando refere a articulação entre saberes, corporais e abstratos, o que, segundo ele, resulta em uma nova forma de conhecimento, relevante aos processos educacionais como um todo.

A Professora 3, quando questionada sobre o significado da leitura deleite, assim como as demais, relata a experiência realizada por prazer:

Para mim a Leitura Deleite é ler por prazer de ler, simplesmente por ler, sem nenhum compromisso de querer adquirir conhecimento, ou coisa assim, é ler por prazer. E como, e onde deve ser praticada? Eu acho que na escola, e em casa, que eu tenho costume de ler pro meu filho todas as noites (PROFESSORA 3).

Aqui é perceptível um pressuposto da leitura deleite: nem sempre o texto em si é importante, mas, sim, a experiência vivenciada no ato da leitura, experiência essa compartilhada diariamente no lar, com o filho, assim como na escola com os colegas professores, através de pequenos excertos extraídos de

suas leituras noturnas e colocados no mural da sala dos professores. Essa forma de realizar leitura traz outras percepções e significações para esse momento, tornando esse ato uma experiência carinhosa, porque é compartilhada na intimidade, com seu filho, e estendida para o grupo de professores com os quais convive no seu trabalho, o que favorece um olhar diferenciado para essa atividade:

Desta maneira, do topo de uma montanha, ao observar o rio que lá embaixo serpenteia pelo vale, o olhar poético pode apreendê-lo enquanto metáfora da vida sempre a correr num cenário natural, enquanto o modo prático de enxergar provavelmente se porá a investigar as possibilidades de ali ser construída uma barragem que alimentaria uma lucrativa usina hidrelétrica (DUARTE JÚNIOR, 2010, 98).

Através dessa metáfora, Duarte Júnior chama a atenção para a nossa percepção em relação ao mundo, no sentido de salientar que, de acordo com a percepção estética, a função dos objetos não é importante, mas, sim, sua forma e o modo como ela é percebida e simbolizada pelo ser humano. Essas formas atuam de maneira subjetiva no ser humano e podem espelhar e revelar as emoções e os sentimentos de acordo com as particularidades únicas despertadas por esses objetos e por sua relação com a memória individual a eles relacionada.

A fala da Professora 3 revela que, quando lê um romance, ela consegue ficar lendo por horas, enquanto que as leituras formativas são mais cansativas, o que faz com que reduza o tempo de leitura:

[...] leio quando eu vou dormir, é o único horário [...] romance até duas horas eu já li, eu fiquei até uma hora da madrugada, uma hora e meia, mas, formativa consigo só uma meia hora [...] cansa demais, porque tem que pensar um monte (PROFESSORA 3).

Aqui importa pensar na especificidade do texto literário, cuja identidade se dá em função da forma como a linguagem é empregada e faz com que aquele texto se torne uma obra de arte (CHALHUB, 2002). Entretanto, convivemos com outros tipos de textos que podem provocar dimensões éticas e estéticas através de sua leitura. É claro que os mecanismos empregados em leituras formativas diferem dos que acessamos quando lemos Literatura. Contudo, ambos os gêneros podem permitir ao leitor fruição e prazer e, por outro lado, causar certo cansaço, conforme a professora relata. A leitura literária que não estabelece o pacto entre leitor e obra pode se tornar cansativa, difícil e até mesmo causar aversão, assim como a leitura de textos teóricos tem a possibilidade de proporcionar deleite e prazer para quem gosta de estudar e de aprender. Com isso, quem deve eleger sua leitura deleite precisa ser o próprio leitor.

Dessa forma, a leitura deleite existe para que o professor compreenda que a vida precisa do útil, mas também precisa de outros elementos que fogem

à regra utilitária, presente nos ambientes sociais, inclusive na escola. O ser humano precisa do intangível, do não operacional, do incomensurável, das emoções que a obra de arte, nesse caso a Literatura, traz para o cotidiano. Esse novo olhar ultrapassa o sentido usual das atividades desenvolvidas no cotidiano do professor, especialmente quando pensamos em formação docente, visto que essa formação intenciona uma intersecção entre profissão e vida, que é uma só coisa. No entanto, ultimamente esses nichos são considerados separadamente, como se vida e trabalho não pudessem ocupar o mesmo espaço.

Diante do contexto apresentado em relação à leitura deleite, foi possível depreender que as professoras compreenderam muito bem os significados e os resultados pretendidos por essa atividade. Todas falaram que não há objetivo específico para a leitura deleite, que não seja o prazer e a fruição. Portanto, o deleite por si só é o objetivo, e não ensinar gênero literário ou vincular à atividade pedagógica.

Quanto ao significado e à concepção de leitura deleite, antes das entrevistas, imaginávamos que teríamos que explicar que não se estava referindo à atividade de sala de aula, mas, sim, às leituras que fazem para si, por prazer e por deleite. Todavia, sempre que fazia a pergunta sobre a leitura deleite, as professoras retornavam: “Para mim ou para os alunos?”, o que demonstra que elas têm consciência de que a leitura deleite, além de atividade pedagógica, que pretende a formação de leitores no âmbito escolar, assume uma outra significação que compreende vivência e experiência de leitura pessoal.

Para seguir refletindo sobre a leitura deleite

A partir das reflexões propostas neste trabalho, conclui-se que o contato com a obra de arte se apresenta como elemento capaz de ativar a sensibilidade, por consequência, o desenvolvimento de uma percepção estética; a leitura deleite, por sua vez, além de proporcionar prazer e fruição, também se apresenta como uma prática de aquisição e ampliação de saberes sensíveis e estéticos, algo a ser vivido não só pelos alunos, mas também pelas professoras alfabetizadoras, o que torna essa prática uma experiência formativa, capaz de contribuir para a formação literária das professoras alfabetizadoras e de seus alunos.

Ao finalizar essa investigação, em relação ao conceito e às concepções sobre o significado do termo leitura deleite expresso pelas professoras em suas falas, concebeu-se que, embora elas usem esse termo para designar uma das atividades desenvolvidas em sala de aula, com suas crianças, essas professoras demonstram uma consciência ampla sobre o significado dessa leitura. Sabem, também, que essa prática pode ser realizada como forma de vivência em sua

vida pessoal, através de um novo olhar que se expanda para as dimensões pessoais, estabelecendo uma relação de prazer mais intensa com a leitura, visto que todas as professoras, independente do gênero textual elegido como preferencial, se assumem leitoras e realizam essa atividade em sua vida cotidiana.

Embora os temas experiência e leitura sejam assuntos inesgotáveis, torna-se importante ressaltar que, segundo Larrosa (2014), a experiência se caracteriza por ser um saber individual, particular e subjetivo, afinal, a experiência é singular e impossível de ser repetida. Destarte, a experiência proporcionada pela realização da leitura deleite é subjetiva, inerente às expectativas e preferências individuais de cada ser humano.

Finalmente, entendemos que para despertar o gosto e o prazer da leitura é imperativo que o professor possua um certo repertório de leitura desenvolvido em sua vida pessoal, o que envolve o constante desenvolvimento de sua condição de leitor, principalmente a partir da vivência cotidiana da prática da leitura. Portanto, a aproximação entre o professor e a atividade de leitura por prazer e fruição é essencial na tarefa de formar leitores. Afinal, para formar o aluno leitor, antes de mais nada, é preciso pensar na formação do professor leitor.

Referências

- BAGNO, M. **Preconceito Linguístico**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- BORBA, E. R. M. DE. **Leitura deleite e formação docente**: o saber pelo prazer. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2018.
- CANDIDO, A. **A literatura e a formação do homem**. São Paulo: Humanitas, 1972.
- CANDIDO, A. **Textos de intervenção**. São Paulo: Duas cidades, 2002.
- CHALHUB, S. **Funções da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- DUARTE JÚNIOR, J. F. **O Sentido dos Sentidos**: a educação (do) sensível. Biblioteca Digital da Unicamp, 2000. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000211363&fd=y>>. Acesso em: 11 jun. 2016.
- DUARTE JÚNIOR, J. F. **A montanha e o videogame**: escritos sobre educação, Campinas: Papyrus. 2010.
- FERREIRA, C. R. G. Estratégias formativas propostas na formação continuada do PNAIC-UFPel. In: NORBERG, M. et al. (Orgs.). **O planejamento e a prática do registro em contexto de formação continuada**. V. 4. Porto Alegre: Evangraf, 2018.
- KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita**: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2001.
- LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (Coords.). **Literatura**: ensino fundamental. Coleção Explorando o Ensino. V. 20. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SEB). Brasília, 2010.

PAULINO, G. Leitura Literária. **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

ROSA, C. Critérios de escolha e de relevância de obras literárias infantis: um estudo. **Alfabeto à Parte**. Disponível em: <<http://crisalfabetoaparte.blogspot.com.br/2015/03/criterios-de-escolha-um-passinho-de.html>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

ZILBERMAN, R. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. **Escola e Leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

Movimentos (trans)formativos de pesquisadoras iniciantes em análises de escrita de professoras

*Josiane Jarline Jäger
Luiza Kerstner Souto*

*Desejaria dizer que tudo quanto fiz e escrevi é provisório.
Considero que todo pensamento [...] tem a ressalva de ser experimental.*

Hannah Arendt (2005)

Arendt (2005) diz da provisoriidade do pensar por esta ser uma atividade que não produz sabedorias perenes ou conhecimentos e teorias acabadas. Compreendemos a pesquisa dessa forma, pois sempre resta algo a dizer e pensar. Não conseguimos abarcar a totalidade de um objeto ao analisá-lo e, ao olharmos em tempos diferentes, poderemos ter outras percepções e reflexões para elaborar. Isso se dá por nos inscrevermos enquanto sujeitos em contextos históricos, políticos, econômicos e culturais em movimento.

Assim, a construção da pesquisa acontece na interação entre sujeitos, textos e contextos. Nessa relação, reelaboramos nossas indagações e respostas provisórias. Seguindo essa direção, o objetivo deste texto é refazer e repensar o caminho de nossa investigação enquanto pesquisadoras iniciantes, para identificar questões e acontecimentos que influenciaram a transformação do nosso pensamento.

Para expor a nossa posição, descrevemos e refletimos sobre análises que realizamos durante nossa atuação como bolsistas de iniciação científica no Projeto de Pesquisa “Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa: Formação continuada de professores e melhoria dos índices de leitura e escrita no ciclo inicial de alfabetização (1º ao 3º ano do ensino fundamental)”, desenvolvido no âmbito do Observatório da Educação/CAPES na Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

A organização do Banco de Dados e as atividades de pesquisa

Ao longo de nossa atuação no projeto, ocupamo-nos com a organização do Banco de Textos de Professoras (BTP). Os textos que compõem este banco foram coletados durante os encontros de formação continuada do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em espe-

cífico as formações realizadas entre 2013 e 2014, no âmbito da UFPel. O PNAIC tem uma estrutura fixa de participantes, conforme a apresenta o quadro 1, a seguir:

Quadro 1: Participantes das formações do PNAIC (2013 e 2014)

FUNÇÃO NO PNAIC	Nº DE PESSOAS 2013	Nº DE PESSOAS 2014
Coordenação Geral	2	3
Supervisão	3	5
Formadores	20	33
Orientadoras de Estudo	467	469
Coordenação Local	148	143
Professoras Alfabetizadoras	9.638	9.402

Fonte: SIMEC (2013/2014).

Os supervisores e formadores são vinculados às instituições de ensino superior, que organizam e planejam as atividades de estudo e acompanhamento do trabalho desenvolvido pelas orientadoras de estudo, profissionais vinculadas diretamente às redes de ensino, que, por sua vez, realizam as atividades de formação com as professoras alfabetizadoras nos diferentes municípios.

Os textos coletados versam sobre questões relativas às temáticas trabalhadas na formação e foram aplicadas por formadores e pesquisadores ligados ao Obeduc-Pacto. Para fins de organização, criamos uma codificação padrão para os textos coletados e uma pasta digital mantendo o agrupamento por turma, na qual foram arquivados os textos digitados, salvos em documento *word*, e digitalizados, em formato de arquivo *jpeg* ou *pdf*. Após o armazenamento na pasta digital, acondicionamos o material físico em pastas catalográficas, separadas por temáticas e turmas. A quantidade dos textos das orientadoras de estudo que foram coletados e que compõem o BTP pode ser visualizada na tabela abaixo.

Tabela 1: Textos das orientadoras de estudo que compõem o BTP

TEMÁTICA	Nº DE TEXTOS – 2013	Nº DE TEXTOS – 2014
SEA	319	286
ALFLET	290	346
PPALP	315	240¹
AVA	368	
LUDOTP	406	
CICE	392	
HETOTP	443	
TOTAL	2.533	872

Fonte: Elaboração das autoras.

Em nossas análises, debruçamo-nos sobre os textos das professoras orientadoras de estudo que versavam sobre as temáticas *avaliação* e *planejamento*. Realizamos análises das escritas problematizando questões relacionadas aos conhecimentos das professoras e como elas os desenvolvem, intencionando, a partir disso, pensar como a formação inicial e continuada influencia as ações pedagógicas das professoras e como estas vão constituindo sua identidade e profissionalidade.

Em 2013 foram coletados 315 textos na temática planejamento e 368 textos na temática avaliação. Em 2014, avaliação e planejamento foram reunidas em uma questão, no entendimento das duas temáticas como constitutivas da organização do trabalho pedagógico da professora. As respostas à questão de 2014 totalizaram 240 textos (tabela 1).

Na tabela 2, a seguir, estão descritas as questões que mobilizaram as escritas sobre as temáticas planejamento e avaliação:

¹ Refere-se à questão que associou as temáticas planejamento e avaliação.

Tabela 2: Questões sobre planejamento e avaliação (2013 e 2014)

QUESTÕES 2013	SIGLA	QUESTÕES 2014
Como avalia as aprendizagens? Como verificas se os objetivos traçados foram alcançados?	AVA	Que aspectos e princípios devem ser considerados no processo de planejamento do ensino nos anos iniciais?
Que princípios devem ser considerados no processo de planejamento do ensino nos anos iniciais? O que devemos considerar para planejar o processo de alfabetização e ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa?	PPALP	E, no teu ponto de vista, como a avaliação está articulada ao processo de planejamento de ensino?

Fonte: Elaboração das autoras.

Em 2013, as coletas foram realizadas antes da formação ter abordado a temática que se referia à questão mobilizadora de escrita, servindo como um diagnóstico dos conhecimentos que as orientadoras de estudo possuíam, apesar de ser possível ter ocorrido, previamente, pelas orientadoras de estudo, a leitura dos cadernos de formação² que versavam sobre as temáticas. A coleta realizada em 2014 aconteceu após terem sido trabalhadas as respectivas temáticas.

A seguir, na tabela 3, apresentamos as turmas, as temáticas e os anos de coleta incluídos em cada análise. Como se pode observar, pelo menos uma mesma turma foi sempre mantida (Turma A – 2013):

² Os cadernos de formação do PNAIC (BRASIL, 2012a) foram elaborados por professores vinculados a diferentes grupos de pesquisa sobre alfabetização, matemática, formação de professores e demais áreas de conhecimento, com reconhecida trajetória acadêmica e de pesquisa. Para o primeiro ano de formação (2013), foram produzidos 36 cadernos. Quatro tratam sobre a organização do programa, a formação de professores, a avaliação e a educação especial. Oito temas são abordados nos outros 32 cadernos, sendo quatro sobre cada unidade temática, um para cada ano do ciclo de alfabetização (Unidade 1: Ano 1, Ano 2, Ano 3) e um para a educação do campo.

Tabela 3: Turmas, temáticas e anos de coleta dos textos analisados

1ª análise – 2014		2ª análise – 2015		3ª análise – 2016		4ª análise – 2016		5ª análise – 2017	
PPALP		PPALP PPALP e AVA		AVA		PPALP PPALP e AVA		PPALP PPALP e AVA	
Turma	Coleta	Turma	Coleta	Turma	Coleta	Turma	Coleta	Turma	Coleta
A	2013	A	2013	A	2013	A	2013	A	2013
B	2013	A	2014			A	2014	A	2014
C	2013							D	2013
								D	2014
								E	2013
								E	2014

Fonte: Elaboração das autoras.

Na sequência do texto, descreveremos as indagações que mobilizaram as análises das escritas das orientadoras de estudo nas temáticas avaliação e planejamento. Apresentaremos os resultados e discussões realizados, e refletiremos sobre os elementos que identificamos como motivadores do nosso processo de transformação na forma de olhar para os dados e de discuti-los.

Refazendo e repensando os caminhos percorridos

*[...] mas seus traços, que estavam ordenados,
ficaram alterados para sempre.*

Rainer Maria Rilke (1908)

Iniciamos o processo de análise em 2014 com foco no conteúdo de 64 textos de orientadoras de estudo, advindos de 3 turmas de formação de 2013. Os textos tinham como temática norteadora o planejamento, e sua coleta foi feita a fim de que se pudesse observar quais concepções e princípios as professoras apresentavam como importantes para o trabalho no ciclo de alfabetização. Como resultados da análise encontramos pelo menos 4 tipos de concepções mais recorrentes nas escritas das professoras no que se refere ao ato de planejar:

(1) **Valorizar os conhecimentos prévios das crianças.** Em várias unidades dos cadernos de formação é explicitada a importância de valorizar e mobilizar os conhecimentos prévios das crianças a fim de subsidiar novas aprendizagens. Os conhecimentos prévios são recorrentemente trazidos como aspectos importantes a serem considerados pela professora na organização do pla-

nejamento, de modo que, assim, sejam valorizadas as habilidades e as necessidades das crianças. Da mesma forma, nas escritas das orientadoras de estudo, foi possível identificar um destaque dado para a importância de se buscar saber quais são os conhecimentos prévios das crianças. Elas também escrevem afirmando sobre a necessidade de se partir dos conhecimentos prévios para pensar o processo de planejamento, de modo que as crianças possam avançar nas aprendizagens.

(2) **Considerar as hipóteses de aquisição da escrita.** Os cadernos do PNAIC têm como referência basilar os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) [1984], que procuram compreender os processos cognitivos pelos quais passam os sujeitos durante a aquisição da linguagem escrita. As autoras propõem que um percurso evolutivo é percorrido pelos sujeitos até sua plena apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), o qual é caracterizado por 4 hipóteses (níveis) sobre a escrita, cada qual com características específicas. São elas: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética. Nas escritas das orientadoras de estudo, é perceptível a importância atribuída à realização do diagnóstico dos níveis de aquisição da linguagem escrita dos alunos nas classes de alfabetização, a fim de organizar o planejamento a partir dos resultados identificados, visando à efetivação de práticas pedagógicas que permitam que os alunos avancem em seus conhecimentos e à garantia dos direitos de aprendizagem.

(3) **Observar os eixos norteadores do ensino da Língua Portuguesa.** Nos cadernos de formação do PNAIC, a discussão sobre a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização é bastante enfatizada. Um aspecto destacado é que a rotina de sala de aula deve contemplar os vários eixos da Língua Portuguesa como objetos de ensino. Os eixos da Língua Portuguesa são divididos em: análise linguística, leitura, produção de textos escritos e oralidade. Para cada um desses eixos são elencados objetivos e estratégias a serem contemplados pela professora em seu planejamento. Nos textos analisados, observamos a importância atribuída pelas orientadoras de estudo à tarefa de contemplar os eixos norteadores no processo de planejamento para o ensino da Língua Portuguesa. Entretanto, as orientadoras de estudo não ilustram que tipos de atividades podem ser realizadas ou que aspectos específicos precisam ser observados e pensados para de fato contemplar os eixos de ensino no planejamento.

(4) **Garantir os Direitos de Aprendizagem.** Os Cadernos de Formação do PNAIC trazem direitos de aprendizagem para cada ano do ciclo de alfabetização, organizados a partir das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fun-

damental de 9 anos (BRASIL, 2010), do Conselho Nacional de Educação (CNE), e do documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo básico de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental” (BRASIL, 2012b), emitido pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC). Os direitos de aprendizagem são indicados como norteadores para a organização do processo de definição dos planos de estudos e, inclusive, do planejamento das aulas. Nas escritas das orientadoras de estudo, os direitos de aprendizagem são explicitados como norteadores para pensar o planejamento, esclarecendo o que precisa ser trabalhado a cada ano, com o objetivo de que a alfabetização seja garantida ao término do 3º ano do ciclo de alfabetização.

A partir dessa análise, feita em 2014, consideramos que as orientadoras de estudo apresentavam conhecimentos sobre os princípios que conduzem o processo de planejamento e que o PNAIC poderia se constituir numa importante política de formação continuada. Percebemos, porém, a necessidade de ampliar a dimensão conceitual sobre os princípios que podem orientar o processo de planejamento no ciclo de alfabetização. Os resultados dessas análises foram apresentados e publicados nos anais do II Colóquio Nacional: Diálogos entre Linguagem e Educação, IX Encontro do NEL e II Seminário do PIBID de Letras da Fundação Universidade Regional de Blumenau (JÄGER; BACH; NÖRNBERG, 2014).

Em 2015, voltamos aos textos para observar tendências que se mantinham ou se alteravam em relação às concepções e princípios do planejamento e da avaliação, analisando 39 textos produzidos pelas orientadoras de estudo em 2013 e 2014, de uma das turmas que havíamos analisado em 2014. Para isso, fizemos fichamentos dos cadernos de formação do PNAIC (anos 1, 2 e 3 – unidades 1 a 8 e caderno de avaliação), buscando mapear as principais concepções³ propostas pelo PNAIC a respeito das temáticas planejamento e avaliação, a fim de cotejá-las com aquilo que era trazido nas escritas das orientadoras de estudo. Como concepções e princípios do planejamento e avaliação mais recorrentes nos 39 textos, foram encontrados:

(1) **Realidade.** Os cadernos de formação do PNAIC explicitam a importância de se propor atividades que considerem a ampliação do universo de

³ Essas concepções foram organizadas em uma tabela contendo 4 eixos: *conceito* (definições de planejamento e avaliação), *aspectos didáticos – princípios orientadores*; *aspectos didáticos – como fazer / exemplos* (evidenciando as orientações didáticas para o professor e os exemplos de como desenvolver tal orientação) e *concepção de ensino-aprendizagem* (concepções de cunho teórico do processo de ensino-aprendizagem assumidas pelo PNAIC).

conhecimento do aluno a partir de si mesmo, do contexto em que vive e da diversidade do mundo (BRASIL, 2012a). Nas escritas das orientadoras de estudo, nos anos de 2013 e 2014, é destacada a importância de considerar a realidade do aluno ao planejar as ações pedagógicas. Apesar desta ideia de “realidade” muitas vezes estar no âmbito do senso comum – sem um aprofundamento sobre seu real significado na ação pedagógica da professora, percebe-se que a ideia de realidade apresentada nos textos das professoras se relaciona às questões de contexto e de valorização dos conhecimentos prévios dos alunos.

(2) **Objetivos.** Considera-se fundamental, no âmbito do PNAIC, pensar seqüências de ensino, as quais contemplem objetivos diferenciados para alunos que se encontram em hipóteses variadas de escrita, visando efetivar a consolidação da alfabetização (BRASIL, 2012a). Nos textos de 2013, foi possível perceber a importância colocada pelas orientadoras de estudo em estabelecer objetivos claros de aprendizagem de acordo com o processo de aprendizagem em que o aluno se encontra, trabalhando em uma perspectiva de avançar nos conhecimentos, até chegar em sua consolidação. Já no ano de 2014, as escritas das orientadoras de estudo retratam em maior medida o estabelecimento de objetivos atrelados à avaliação diagnóstica, considerando, portanto, os conhecimentos prévios dos alunos para pensar o processo de planejamento.

(3) **Avaliação.** Nos cadernos de formação do PNAIC, a avaliação, em suas três dimensões (escolar, da aprendizagem e dos processos de ensino), é entendida nas perspectivas construtivista e interacionista, para as quais é necessário não somente diagnosticar dificuldades e limitações dos alunos, mas as suas potencialidades e avanços. As escritas das orientadoras de estudo de 2013 versam sobre a avaliação enquanto diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos, tendo-os como ponto de partida para pensar o planejamento. Nas escritas das orientadoras de estudo de 2014 também se fala sobre avaliação diagnóstica, no entanto, a avaliação como acompanhamento é a modalidade destacada. Em algumas escritas, a avaliação da própria prática pedagógica é mencionada como estratégia para repensar as ações educativas.

(4) **Direitos de Aprendizagem.** São trazidos pelo PNAIC, como guia para o planejamento e os planos de estudos das professoras, os direitos de aprendizagem. Nas escritas das orientadoras de estudo de 2013 e 2014, os direitos de aprendizagem são colocados como fundamentais para o processo de planejamento. As professoras também ressaltam a importância do planejamento compartilhado pelas professoras do ciclo de alfabetização, contemplando as escalas contínuas de desenvolvimento de acordo com os eixos de ensino da Língua Portuguesa, para, assim, garantir o cumprimento dos direitos de aprendizagem.

Na análise realizada em 2015, pudemos perceber que as concepções das orientadoras de estudo eram apresentadas de forma encadeada, evidenciando a imprescindibilidade de contemplá-las no processo de planejamento; porém, em suas escritas, as orientadoras de estudo não apontavam elementos de ordem prática, de sua ação pedagógica, que poderiam subsidiar e ilustrar os conceitos dos quais estavam tratando. Os resultados dessas análises foram apresentados no XXIV Congresso de Iniciação Científica da Universidade Federal de Pelotas (JÄGER; SOUTO; NÖRNBERG, 2015).

Nesse momento, com mais distanciamento, a categoria dos direitos de aprendizagem remete a outras indagações e problematizações: Como a definição dos direitos de aprendizagem favorece o processo formativo de professoras alfabetizadoras? Amplia o processo de planejamento das professoras ou limita? Entendemos que essas problematizações são importantes, pois os processos formativos por vezes adquirem um caráter muito mais prescritivo do que propriamente de uma formação intelectual que viabilize que a professora seja protagonista e autônoma na ação educativa, criando e recriando as relações educativas e o currículo.

Por outro lado, perguntamo-nos se, apesar de os direitos de aprendizagem carregarem consigo a possibilidade de se tornarem uma limitação e uma prescrição ao processo de planejamento do professor, esses direitos também não possibilitariam que as crianças tenham a garantia de acesso a conhecimentos da “tradição”, ou seja, àqueles conhecimentos instituídos como “escolares”, que fazem parte da trajetória científico-histórico-cultural da sociedade e que ainda não foram plenamente apropriados pelo aluno. Essa problematização torna-se relevante pelo fato de que o professor, ao mesmo tempo que acompanha os alunos em processos de construção de novos conhecimentos, também ensina conhecimentos que integram uma tradição escolar/pedagógica já instaurada (CHARLOT, 2008). Contudo, não seriam as professoras, que possuem os conhecimentos para a ação docente, aquelas que poderiam definir e construir esses direitos de aprendizagem? Pretendemos abordar essas problematizações em estudos futuros.

Em 2016, examinamos 22 textos produzidos em 2013, da mesma turma já analisada em 2015, porém, nesse momento, a análise se deu em torno das questões sobre avaliação, com o objetivo de analisar as concepções trazidas pelas professoras sobre o tema, cotejando-as com as concepções de avaliação trazidas nos cadernos de formação do PNAIC. As concepções de avaliação mais recorrentes nos textos das orientadoras de estudo foram:

(1) **Avaliação diagnóstica e contínua.** Esta concepção aparece em 14 das 22 escritas, evidenciando a importância desta perspectiva de avaliação salientada pelos cadernos do PNAIC, que, ao contrário de uma visão tradicio-

nal, a qual somente utiliza a avaliação para mensurar limitações e capacidades dos alunos, compreende a importância de acompanhar os avanços e as potencialidades de aprendizagem (BRASIL, 2012a).

(2) Avaliação para (re)planejamento e (3) Avaliar a prática do professor. Trazidas em conjunto nas escritas das orientadoras de estudo, estas concepções de avaliação aparecem de forma semelhante à sua apresentação pelo PNAIC, sugerindo que o professor planeje avaliações “mais investigativas” (BRASIL, 2012a), buscando por meio destas identificar se suas formas de intervenção estão sendo eficazes para a aprendizagem dos alunos e propondo novas estratégias para estas intervenções.

(4) Ver se os objetivos foram cumpridos. Os cadernos do PNAIC enfatizam a importância de o professor ter objetivos claros para avaliar e, após a avaliação, verificar se estes objetivos foram cumpridos, principalmente no que tange aos objetivos referentes aos direitos de aprendizagem de cada ano do ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012a). Nas escritas, as orientadoras de estudo também relacionam a avaliação com os objetivos a serem alcançados, aparecendo como forma de diagnóstico para o professor ver se seus objetivos foram alcançados e também como possibilidade de rever o processo, caso os objetivos não estejam sendo cumpridos.

Na análise de 2016, percebemos que as professoras escreviam em seus textos concepções bastante semelhantes àquelas que constavam nos cadernos de formação, apresentando poucos elementos críticos sobre o que estavam estudando nas formações; também não descreveram muito suas ações e experiências como professoras para falarem dos aspectos conceituais da ação pedagógica. Isso nos fez pensar em quais espaços a própria formação do PNAIC (e as formações continuadas em geral) estava proporcionando às professoras para que esses elementos relativos ao seu exercício profissional fossem inseridos nas reflexões realizadas durante os encontros de formação. Os resultados dessas análises foram apresentados no XXV Congresso de Iniciação Científica da Universidade Federal de Pelotas (SOUTO; JÄGER; NÖRNBERG, 2016).

Até este momento, nossas análises eram influenciadas por referenciais que tratavam sobre a aquisição da linguagem escrita e sobre como se aprende, amparados fortemente no campo da psicologia educacional. Além disso, estudávamos sobre a organização do trabalho pedagógico, e, especificamente, sobre o planejamento e os conteúdos relativos à alfabetização. Dentre os referenciais, destacamos: as ideias de sujeito ativo na construção dos conhecimentos e hipóteses durante a aquisição da linguagem escrita (FERREIRO; TEBE-

ROSKY, 1999 [1984]); a ideia de que os “novos” conhecimentos são construídos a partir de outros conhecimentos que já integram a estrutura cognitiva do sujeito (PIAGET, 1973; VYGOTSKY, 1994); as modalidades organizativas do trabalho pedagógico (NERY, 2007); o sistema de escrita alfabética (MORAIS, 2012), e o planejamento (VEIGA, 2011).

A metodologia empregada até aqui estava fortemente apoiada na análise de conteúdo (MORAES, 1999). Os textos das orientadoras de estudo eram lidos de forma a identificar as concepções das orientadoras de estudo sobre avaliação e/ou planejamento. Após isso eram criadas categorias das concepções mais recorrentes nos textos. Depois fazíamos a comparação entre as categorias mais recorrentes nos textos das professoras e as concepções dos cadernos de formação do PNAIC. Em um segundo momento das análises, a comparação realizada foi entre os textos de 2013 e de 2014, buscando tendências que se mantinham ou se alteravam.

Ainda em 2016, as análises começaram a tomar outros rumos. Analisamos 39 textos dos anos 2013 e 2014 de uma mesma turma de formação já analisada em 2015, identificando os tipos de processos de escrita que as professoras revelavam em seus textos e refletindo sobre a prática da escrita como estratégia formativa. Utilizamos como base de análise os tipos de processos de escrita propostos por Hatton e Smith (1995 apud MIZUKAMI et al., 2002): *redação descritiva*, *descrição reflexiva*, *reflexão dialógica* e *reflexão crítica*.

Hatton e Smith, ao analisarem textos de participantes de um curso de formação de professores, identificaram quatro tipos de processos de escrita, a seguir explicitados: *Redação descritiva* – apresenta o registro de eventos ou de exemplos descritos na literatura e não contém elementos de justificativa para o que é descrito; *Descrição reflexiva* – expõe eventos e elementos de justificativa de forma descritiva, amparada em julgamentos pessoais ou de literatura, evidenciando reflexões com base em uma ou mais perspectivas; *Reflexão dialógica* – tipo de discurso consigo próprio e exploração de possíveis razões para os fatos apresentados, indicando, de forma analítica e integrativa, possíveis alternativas para explicar o fato ou estabelecimento de hipóteses; *Reflexão crítica* – abrange argumentação para tomada de decisões ou análise de eventos e apresenta uma preocupação de que os eventos não sejam apenas explicados por diversas perspectivas, mas também influenciados por contextos históricos, sociais e políticos mais amplos.

Como resultados, verificamos que a maioria dos textos de 2013 estava em um processo de redação descritiva, pois havia cópia literal de conteúdos dos cadernos de formação ou tentativas de reescrita. Com isso, levantamos duas hipóteses. A primeira hipótese foi a de que poderia o próprio contexto de

formação ter limitado as escritas, visto que as orientadoras de estudo estavam em contato direto com os cadernos de formação, que tratavam desses assuntos de forma mais conceitual, além do fator de obrigatoriedade de estudo dos cadernos de formação. Já a segunda hipótese dizia respeito à formulação das questões, que poderia ter limitado as respostas das professoras, uma vez que perguntavam sobre princípios do ato de planejar e avaliar, não deixando claro que as escritas poderiam ser ilustradas com exemplos e com as ações pedagógicas realizadas pelas professoras.

Assim, consideramos que seria possível, em função de uma cultura escolar instituída, que as orientadoras de estudo somente responderam estritamente àquilo que a pergunta pedia. Além disso, as professoras poderiam pensar (ou sentir) que estavam sendo avaliadas quanto aos conteúdos trabalhados na formação e por isso não transgrediam, avançando pouco em uma escrita mais reflexiva. Outra hipótese que poderia ser levantada é a de que as professoras estavam em um processo de apropriação do referencial teórico abordado. Nesse sentido, o nível descritivo é entendido como parte do processo para posteriormente engendrar uma escrita ou ação mais reflexiva.

Nas escritas de 2014, verificamos maior evidência de que as escritas das professoras pareciam se aproximar de escritas descritivo-reflexivas. A nossa hipótese é a de que pode ter ocorrido uma qualificação dos processos de análise e escrita sobre os conhecimentos envolvidos no trabalho docente, como o planejamento e a avaliação. Com essa análise, concluímos que é uma tarefa complexa buscar examinar que tipo de raciocínio pedagógico (SHULMAN, 2014) está implicado nas escritas das professoras, de modo a compreender as razões ou as interpretações que fazem sobre suas ações e tomadas de decisão no cotidiano da sala de aula, especialmente quando não ilustram suas escritas com imagens daquilo que realizam em suas práticas. Afinal, nem sempre o que é escrito a respeito de planejamento e de avaliação explicita o entendimento integral do indivíduo sobre o assunto, e como isso é efetivado na ação docente.

Por outro lado, percebemos que os estudos realizados nos encontros de formação podem ter gerado a construção de conhecimentos e reflexões, mas isso não garante que as professoras estão instrumentalizadas para *pensar sobre* a ação docente, pois o princípio da reprodutibilidade de conhecimentos e experiências não se aplica na educação, visto que a professora não é uma técnica que aplica procedimentos previamente estabelecidos, mas, sim, uma intelectual que, a partir da reflexão sobre suas ações, produz conhecimentos *sobre, na e a partir da* prática pedagógica.

Em síntese, escrever sobre aspectos relacionados aos processos de planejamento, avaliação e desenvolvimento da prática pedagógica é uma atividade

de complexa. Embora a escrita tenha uma centralidade importante nos processos educativos e se constitua como importante estratégia formativa, o ato de escrever sobre a prática pedagógica e os elementos didáticos que a constituem talvez ainda seja um aspecto a ser exercitado de forma mais frequente e sistemática em contextos de formação continuada. Os resultados deste trabalho foram apresentados na 15ª Mostra da Produção Universitária: Congresso de Iniciação Científica (JÄGER; SOUTO; NÖRNBERG, 2016a) e no Congresso de Iniciação Científica da Universidade Federal de Pelotas (JÄGER; SOUTO; NÖRNBERG, 2016b).

As análises realizadas em 2016 e ampliadas em 2017 foram orientadas por estudos teóricos que concebem a escrita como estratégia formativa (FREIRE, 1996; KRAMER, 2001; NÖRNBERG; SILVA, 2014). Na análise ampliada feita em 2017, examinamos 117 textos, mantivemos uma das turmas, cujos textos incluímos em todas as análises feitas, e escolhemos outras duas turmas. Analisamos os textos produzidos nas formações de 2013 e 2014 com o objetivo de, além de identificar os processos de escrita das orientadoras de estudo, discutir aspectos trazidos por elas a respeito de seus conhecimentos sobre o trabalho docente, buscando entender e interpretar tais conhecimentos relativamente à formação continuada, no PNAIC, e à formação de professores, de forma mais ampla. Assim, as questões mobilizadoras foram as seguintes: o que escritas de professoras participantes de um curso de formação continuada indicam sobre o processo formativo? O que constitui um movimento formativo? A formação continuada do PNAIC constitui-se em um movimento formativo?

Na análise realizada em 2017, começamos a atentar para o que as escritas das orientadoras de estudo poderiam nos apontar em relação ao movimento formativo das professoras, bem como no que se constituiria um movimento formativo. Para isso, nos debruçamos mais em uma análise temática, com base em Minayo (1993), procurando interpretar quais os principais elementos/temáticas que as professoras traziam em suas escritas.

Percebemos que a maioria das produções escritas das professoras estava em um processo de redação descritiva, não apresentando argumentos mais claros e reflexivos que oferecessem justificativas para as ações e os princípios sobre os quais escreveram. Algumas orientadoras de estudo apresentaram elementos de justificativa, articulando mais a sua escrita em relação aos princípios que regem suas ações, encaminhando-se a um processo de descrição reflexiva, mas isso foi raro no conjunto de textos analisados.

Pensando em fatores que poderiam influenciar esse tipo de resposta das orientadoras de estudo, retomamos a hipótese formulada em análises anteriores de que a forma como as perguntas mobilizadoras foram estruturadas pode

ter limitado os processos reflexivos das professoras, materializados na escrita. Essa hipótese foi de alguma forma constatada ao ampliarmos os dados e ao refazermos a problematização inicial. Em outra hipótese, indicamos que as professoras não discorrem sobre sua prática por não perceberem que o conteúdo de seu trabalho docente seja um conhecimento valorizado e, portanto, passível de conduzir a reflexão sobre uma determinada temática.

Ao mesmo tempo, constatamos alguns movimentos formativos a partir da escrita das orientadoras de estudo que podem ou não ter sido influenciados pela formação continuada do PNAIC. Os *movimentos formativos* se estabeleceram quando as orientadoras de estudo (1) empreenderam fugas à questão mobilizadora e refletiram em sua escrita elementos do cotidiano escolar, demonstrando uma prática de liberdade intelectual; (2) estabeleceram relação com teorias ou teóricos, ou quando colocaram em evidência diversas bases de conhecimento que mobilizam seu trabalho, e (3) escreveram sobre o princípio da progressão do ensino e da aprendizagem, o que demanda processos de replanejamento e reflexão. Esse processo de replanejamento é tomado como forma de resistência à tentativa de controle sobre o trabalho da professora. A resistência é praticada na ação de repensar sua ação pedagógica para que as crianças possam avançar na construção de conhecimentos.

Também foi possível observar o que pode ser caracterizado como um desenvolvimento da profissionalidade docente, pois as escritas de 2013 encontravam-se majoritariamente em um processo de redação descritiva e, em 2014, aumentaram as escritas descritivo-reflexivas, indicando uma evolução na forma de escrever sobre os conhecimentos mobilizados para o planejamento. Na totalidade dos 117 textos, as orientadoras de estudo quase não fizeram referência aos teóricos da área da educação para subsidiar suas escritas. Essa constatação abre a seguinte reflexão: como os processos formativos estão possibilitando condições para que as professoras estabeleçam relações teórico-práticas sobre sua ação pedagógica, engendrando outro movimento formativo que permita reelaborar suas razões para ação?

Tal problematização advém da posição que assumimos: “a teoria é nosso escudo contra a perplexidade” (SMITH, 1989, p. 23), pois entendemos que é a teoria que permite compreender a complexidade dos fenômenos educativos e fornece subsídios para que a ação seja repensada e reiniciada. Sendo assim, para que a professora possa avançar na explicitação de suas razões e raciocínios pedagógicos, é preciso que os espaços formativos ofereçam estudos consistentes que coloquem em diálogo a ação e o pensamento pedagógicos para que as teorizações sejam ressignificadas, refutadas ou reconstruídas. Dessa forma, os processos de raciocínio e tomadas de decisão no cotidiano de

seu trabalho são qualificados, avançando-se nos argumentos e possibilidades de ação frente às complexidades envolvidas na ação educativa.

A partir de então, nosso olhar passou a estar atento às “fugas” ao tema da questão, entendendo-as como práticas de liberdade intelectual. Assim, passamos a procurar potencialidades formativas em processo, o que denominamos como movimentos formativos.

Essa mudança no olhar e nas percepções sobre os elementos constitutivos das escritas aconteceu, em especial, pela ampliação dos referenciais teóricos que orientaram e inspiraram as análises. Entre eles, citamos os estudos de Nörnberg e Cava (2015) que apontaram para a ideia de que a aprendizagem da docência se dá na interação com o outro, tendo como importante espaço de formação o coletivo de professores; Nóvoa (2009) e Imbernón (2011), quando referem sobre a necessidade de que sejam fornecidas as condições materiais e humanas para que os professores ocupem o lugar da produção de conhecimentos; Mizukami et al. (2002), quando explicitam sobre a construção do conhecimento profissional que é processual, um processo contínuo; Garcia, Vieira e Hypólito (2005), que demonstram as resistências que as professoras praticam em relação às tentativas de controle sobre seu processo de trabalho; e Shulman (2014), quando explica sobre as bases de conhecimento do professor e sua defesa de que a utilidade de um conhecimento está no seu valor para julgamento e ação. Os resultados deste trabalho foram apresentados no IV Seminário Internacional Pessoa Adulta, Saúde e Educação (JÄGER; SOUTO; NÖRNBERG, 2017).

Nesse segundo momento, os procedimentos metodológicos foram inspirados na análise temática de Minayo (1993), aproximando-se de uma análise de cunho mais interpretativo (GRAUE, 2003). Examinávamos as escritas quanto às características e tipos de reflexão e fazíamos possíveis inferências e interpretações frente aos dados.

Na próxima seção, refletimos brevemente sobre os elementos que percebemos como influenciadores na transformação de nossos focos de pesquisa e de problematização.

Movimentos transformativos das/nas pesquisadoras iniciantes

*A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.
Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.*

Jorge Larrosa (2017)

Ao refazermos e repensarmos nossa trajetória enquanto pesquisadoras iniciantes, identificamos especialmente dois elementos que potencializaram a

transformação dos focos de pesquisa sobre o conjunto das escritas: as *leituras* e os *encontros* orientadores, provocativos e/ou inspiradores que geraram em nós movimentos (trans)formativos.

Sobre a *leitura* e os *encontros*, podemos pensar *com e a partir* dos pensamentos profícuos de Larrosa (2016). O autor define a *experiência da leitura* como o diálogo entre o que o texto diz e o que não diz. O dito do texto aponta para o que não está escrito e, assim, constrói sentidos. Dessa forma, a leitura interpela o leitor tirando-o de si, o coloca em questão, pois como aponta para o não dito, a leitura chama para que vá além de si mesmo e além do que está escrito no texto. Ao tirar-se de si mesmo, o leitor torna-se outro, diferente do que era antes, a leitura o transforma. A metamorfose acontece quando o leitor, depois de baixar o olhar, o ergue e olha diferente do que antes olhava, pois, agora pode experimentar o mundo de outra forma, já que o olhar sofreu uma conversão (LARROSA, 2016).

Compreendemos que esse processo se deu na nossa trajetória enquanto pesquisadoras iniciantes ao fazermos uma imersão nos dados e ao ampliar-mos os referenciais de estudo. Assim, mesmo quando olhávamos novamente para os mesmos dados, ao baixarmos o olhar com outros referenciais, o erguíamos com questões e problematizações diferentes. Desta forma, modificava-se o que dos dados emergia ao olharmos com outros referenciais. O que estava se transformando era o olhar das pesquisadoras sobre os dados.

Nesse processo de leituras dos dados e de teorias, abandonamos, de alguma forma, o “primeiro ser”, que possui percepções moldadas pelas estruturas predeterminadas do mundo, delimitando o espaço da experiência, para converter-se num “segundo ser” totalmente diferente. Foram abandonadas crenças, expectativas, desejos, ocorrendo uma “desrealização” da realidade já interpretada e administrada que constituía o “primeiro ser” (LARROSA, 2016).

O movimento de baixar os olhos com outros referenciais e transformar a forma de olhar é percebida ao retomarmos os focos de pesquisa que foram se modificando: começamos olhando para as concepções das professoras, buscando compreender os sentidos que se mantinham e alteravam nas escritas de um ano para outro. Em seguida, passamos a identificar os tipos de processos de escrita apresentados pelas orientadoras de estudo e a refletir sobre a escrita como estratégia formativa. Por fim, observamos os possíveis movimentos formativos presentes nas escritas, olhando-as de forma mais analítico-interpretativa.

A ideia desenvolvida por Larrosa (2016, p. 109-113) do *olhar dadivoso e olhar apropriador*, a partir do poema “O leitor” de Rilke, colabora com esta reflexão no contexto das análises. O *olhar dadivoso* tem olhos generosos que se entregam em seu próprio olhar para que o pleno e pronto possam ser acolhidos,

para que o aí existente possa aparecer e ser visto. O *olhar dadivoso* é o que se abre para o texto, a partir de um texto e, por não projetar ou querer dominar como se houvesse uma realidade a ser completada, encontra a realidade como é. O *olhar dadivoso* difere radicalmente do *olhar apropriador*, que é o que se submete à vontade, é o que toma, divide, administra, classifica, sentencia, não acolhe.

Assim, se inicialmente possuíamos um olhar mais projetivo e dominador, buscando o que faltava nos textos e não o que ali estava, o *olhar apropriador* do *deveria ser*, acreditamos que nos últimos movimentos de análise, em que buscávamos por fugas à questão mobilizadora, entendendo esse movimento como forma de liberdade e autoria intelectual das professoras, alcançamos, em algum nível, os *olhos dadivosos*, percorrendo as escritas pelo *ser como é*, com o respeito ao que ali se mostrava do processo de pensamento das professoras por meio de seus textos.

A transformação da nossa forma de olhar foi se dando nesse movimento entre leituras de dados e teorias e, também, provocada pelos olhares de outros leitores, especialmente em contextos de debates de apresentações feitas em eventos científicos. Muitas vezes, a leitura nos era oferecida ou sugerida e, assim, assumíamos o compromisso e a responsabilidade de realizá-las. Mas a leitura só se tornava *experiência* de leitura quando nos abríamos para o texto e nos deixávamos afetar. Fomos percebendo que é no encontro e no desencontro consigo mesmo e com o texto que ocorre a transformação. Esses movimentos não foram eminentemente individuais, aconteceram com outros.

No espaço *entre* leitores se constrói o comum e o diverso; na congregação dos leitores, o ler *com* os outros permite multiplicar suas ressonâncias, pluralizar seus sentidos. É uma diversidade que torna possível o ressoar juntos na divergência e dessemelhança ao com-partilhar a leitura (LARROSA, 2016). Acreditamos que os *encontros* que nos aconteceram foram momentos que nos proporcionaram o pensar com o outro, a partir do pensamento do outro, num processo de *aprender com* (LARROSA, 2016). Foram nesses momentos, nas reuniões de orientação, nos encontros do grupo de pesquisa, nas apresentações em eventos, que pudemos fazer o exercício de pensar sobre o que estávamos analisando, expor nossas reflexões e inquietações e, sobretudo, sermos interpeladas pelas perguntas do outro, para, assim, firmar concepções e desconstruir outras que tínhamos até então. Os encontros com outros constituíram-se como orientadores, provocativos e inspiradores, gerando um pensamento (des)construtivo.

As leituras e os encontros foram elementos que constituíram e reverberaram na nossa *experiência* enquanto pesquisadoras iniciantes, experiência definida por Larrosa (2017, p. 18) como “o que nos passa, o que nos acontece, o

que nos toca”. Por isso, todas essas contribuições durante a trajetória da pesquisa não simplesmente aconteceram, mas aconteceram *em nós* de maneira profunda, provocativa, inquietadora, (trans)formando-nos no decorrer do tempo, construindo e desconstruindo pensamentos e ações na pesquisa. Nesse sentido, entendemos que desenvolvemos uma premissa do filósofo Michel Foucault (1998) quando diz que pensar de forma diferente do que já se pensa e perceber de forma distinta do que se vê é fundamental para continuar a refletir. Essa disposição para se (trans)formar foi essencial para que os focos de análise e problematizações fossem se modificando.

A atuação como pesquisadoras iniciantes possibilitou que experienciássemos uma dupla formação no período do curso de graduação em Pedagogia: uma para o ensino e outra para a pesquisa, as quais foram se complementando nesse processo formativo. A transformação da nossa forma de pesquisar, ocorrida a partir das leituras e dos encontros, só foram possíveis porque nos foram possibilitados o espaço e as condições para a *experiência* como pesquisadoras iniciantes. Esse processo também nos auxiliou a olharmos para nossa constituição enquanto professoras. Nosso olhar para o trabalho docente, para a sala de aula, para os alunos, para nossa forma de ensinar-aprender no cotidiano da escola e da sala de aula foram ampliados. É por tudo isso que temos assumido a teoria como nosso escudo para compreender a complexidade da ação educativa e criar possibilidades de pensar-agir.

Essa inserção inicial na pesquisa também reverbera na continuidade de nossos estudos no Programa de Pós-Graduação em Educação, onde continuamos estudando a formação de professores. A *experiência* junto aos registros e à documentação pedagógica de professoras na pesquisa nos levou a perceber a importância de olhar para esses materiais como fontes de conhecimento, raciocínio pedagógico e reflexão das professoras, sem nos limitarmos a um *olhar apropriador* das escritas, que pretende apenas verificar se aquilo que está escrito é certo ou errado. Ao contrário disso, seguiremos olhando para esse tipo de material escrito como potência para enxergar processos formativos das professoras, no âmbito de sua formação profissional, com um *olhar dadivoso*, que contempla, encontra possibilidades e interpretações que até então não poderíamos enxergar senão pelo olhar do *ser como é*.

Destacamos, enfim, que as *experiências* que tivemos enquanto pesquisadoras iniciantes colaboraram para que percebêssemos a necessidade do estudo e da interlocução entre pares como uma tarefa contínua na educação, levando em conta a provisoriidade do pensar e do construir conhecimento, abrindo-se para outras perspectivas que podem ser ampliadas, qualificadas e (trans)formadas.

Referências

- ARENDDT, H. Arendt sobre Arendt: um debate sobre seu pensamento. In: ARENDT, H. **De la historia a la acción**. Buenos Aires: Paidós, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos**. Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral – DICEI. Coordenação Geral do Ensino Fundamental – COEF. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo básico de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental**. Brasília: MEC, 2012b.
- BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC, SEB, 2012a. Coleção Cadernos de Formação.
- CHARLOT, B. O professor na sociedade da contradição: um trabalhador da contradição. **Revista da Faeba**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999 [1984].
- FOUCAULT, M. O uso dos prazeres. In: FOUCAULT, M. **História da sexualidade**. Rio de Janeiro: Graal, 1998. v. 2.
- FREIRE, M. (Coord.). **Instrumentos metodológicos I**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.
- GARCIA, M. M. A.; VIEIRA, J.; HYPÓLITO, A. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.
- GRAUE, M. E. A interpretação em contexto. In: GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Trad. Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**. Formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- JÄGER, J. J.; BACH, V.; NÖRNBERG, M. Escritas de Professoras Orientadoras de Estudo do PNAIC-MEC sobre Planejamento. In: **II Colóquio Nacional: Diálogos entre Linguagem e Educação/IX Encontro do NEL/II Seminário do PIBID de Letras da FURB**. Anais do II Colóquio Nacional: Diálogos entre Linguagem e Educação/IX Encontro do NEL/II Seminário do PIBID de Letras da FURB, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau-SC, 2014.
- JÄGER, J. J.; SOUTO, L. K.; NÖRNBERG, M. Escritas de Professoras Orientadoras de Estudo do PNAIC: Características e tipos de reflexão. In: **XXV Congresso de Iniciação Científica**. Anais do XXV Congresso de Iniciação Científica, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016b.

JÄGER, J. J.; SOUTO, L. K.; NÖRNBERG, M. O planejamento nas escritas de Orientadoras de Estudo do PNAIC 2013-2014: Tendências. In: **XXIV Congresso de Iniciação Científica**. Anais do XXIV Congresso de Iniciação Científica, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

JÄGER, J. J.; SOUTO, L. K.; NÖRNBERG, M. O que escritas de orientadoras de estudo do PNAIC indicam para o movimento formativo? In: **IV Seminário Internacional Pessoa Adulta, Saúde e Educação (IV SIPASE)** – “A construção da profissionalidade docente: a pessoa em formação”. 13, 14 e 15 de setembro de 2017. PUCRS, Porto Alegre.

JÄGER, J. J.; SOUTO, L. K.; NÖRNBERG, M. Processos de escrita de orientadoras de estudo do PNAIC. In: **17ª Mostra da Produção Universitária – Extensão Universitária: Fazeres e Saberes Populares**. Anais da 17ª Mostra da Produção Universitária – Extensão Universitária: Fazeres e Saberes Populares, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2016a.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita: Formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2001.

LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 5. ed., 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 1993.

MIZUKAMI, M. da G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. 1. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MORAES, R. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

NERY, A. Modalidades Organizativas do Trabalho Pedagógico: Uma possibilidade. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Orgs.). **Ensino Fundamental de 9 anos**. Brasília: MEC/SEB, 2007.

NÖRNBERG, M.; CAVA, P. P. A aprendizagem compartilhada da ação docente. In: **Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPEd**. 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt08-4274.pdf>>.

NÖRNBERG, M.; SILVA, G. F. Processos de escrita e autoria sobre a ação docente enquanto prática formativa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 54, p. 185-202, out./dez. 2014.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PIAGET, J. **Psicologia e Epistemologia**: Por uma teoria do conhecimento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1973.

SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Tradução de Leda Beck. **Cadernos Cenpec**, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOUTO, L. K.; JÄGER, J. J.; NÖRNBERG, M. Análise de escritas de Orientadoras de Estudos do PNAIC sobre avaliação. In: **II Semana Integrada de Ensino e Pesquisa (II SIEPE)** – XXV Congresso de Iniciação Científica da Universidade Federal de Pelotas (XXV CIC), Pelotas. Anais, 2016.

VEIGA, I. **Aula**: Gênese, dimensões, princípios e práticas. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

A heterogeneidade no ciclo de alfabetização: o que pensam as orientadoras de estudo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

*Valéria Alessandra Coelho Islabão
Juliana Oliveira Mendes Jardim*

Este texto apresenta as concepções sobre *heterogeneidade na sala de aula* explicitadas por Orientadoras de Estudo (OEs) do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O trabalho de investigação ocupou-se com a análise de textos escritos pelas OEs ao longo dos encontros de formação do PNAIC-UFPEL. A heterogeneidade é tema presente no cotidiano escolar e permeia várias discussões sobre a prática pedagógica. O objetivo deste texto é compreender o que as OEs do PNAIC-UFPEL entendem por heterogeneidade e como ela se faz presente no cotidiano das classes de alfabetização.

Na sequência, trazemos uma breve revisão teórica dos autores que sustentam a temática no campo da pesquisa em educação; a seguir, apresentamos os resultados da análise realizada seguida de algumas reflexões e relações conceituais sobre a temática e as concepções observadas nos textos das OEs.

Heterogeneidade: algumas reflexões

Nosso interesse pelo tema da heterogeneidade surge da relação que os cadernos de formação do PNAIC estabelecem entre a heterogeneidade e o processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Ao realizarmos uma busca a respeito dessa relação nas pesquisas coordenadas pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco (CEEL-UFPE), encontramos o projeto de pesquisa “Heterogeneidade e alfabetização: concepções e práticas”, coordenado pela professora Telma Ferraz Leal. O projeto investiga algumas concepções sobre o conceito, como as existentes em contexto de sala de aula, em documentos curriculares, em livros didáticos e nos discursos de professoras. Além disso, o estudo investiga as estratégias de ensino usadas para lidar com a heterogeneidade nos anos iniciais do ensino fundamental, especialmente as relacionadas ao ensino da leitura e da escrita em contextos de escolas do campo e da cidade.

Na revisão, localizamos outros trabalhos orientados por Telma Ferraz Leal que abordam a relação entre a heterogeneidade e o SEA. Destacamos a

dissertação de Mestrado de Kátia da Silva (2016), intitulada “Heterogeneidade de conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética: estudo da prática docente”. A pesquisa concluiu que é possível propiciar oportunidades de aprendizagens em que o aprender a ler e a escrever seja algo que realmente favoreça a compreensão do mundo em todas as dimensões.

Encontramos também dois trabalhos orientados pelo professor Artur Gomes de Moraes. Um deles é a tese de doutorado de Solange Oliveira (2010), intitulada “Progressão das atividades de língua portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens: um estudo da prática docente no contexto dos ciclos”. A professora Solange investigou as práticas de alfabetizadoras que atuavam no primeiro ciclo da Secretaria Municipal de Ensino de Recife, buscando entender as (re)construções e (re)fabricações do ensino da língua e o atendimento da heterogeneidade nas aprendizagens. A investigação concluiu que não basta garantir um ensino que não retenha o aluno ao final de cada ano do ciclo. É necessário priorizar o atendimento aos diferentes ritmos de aprendizagem, assegurando o avanço do educando ao longo do ciclo e a efetiva progressão das aprendizagens de cada criança conforme seu ritmo de desenvolvimento.

O outro trabalho orientado por Artur Moraes é o de Viviane de Arruda (2017), intitulado “Ensino ajustado à heterogeneidade de aprendizagens no ciclo de alfabetização: práticas de professoras experientes do 2º ano”, que teve por objetivo analisar a prática de alfabetização em uma turma do 2º ano do ciclo. Como resultado, a professora encontrou um trabalho diversificado, ou seja, um trabalho que contemplava diferentes propostas conforme o nível de aprendizagem de cada criança, atendendo a heterogeneidade de conhecimentos sobre o SEA. O estudo também mostrou que docentes experientes, como aquelas que a pesquisa acompanhou, podem contribuir para a formação inicial e continuada de alfabetizadores que têm dificuldades em considerar a diversidade dos alunos.

Na revisão bibliográfica, além dos trabalhos orientados por Leal e Moraes, encontramos a dissertação de mestrado de Renata Silveira (2013), intitulada “A heterogeneidade no último ano do ciclo de alfabetização e as estratégias docentes para o ensino de produção de textos”. A pesquisa concluiu que é possível realizar o ensino de produção de textos em turmas heterogêneas, com diversificação de atividades que contemplem a apropriação de conhecimentos e desenvolvimento de diferentes habilidades. Contudo, a pesquisadora ressalta que essa é uma tarefa difícil, que requer o envolvimento de outros segmentos da escola e da rede de ensino, algo que não foi observado no estudo realizado.

Da revisão realizada, ainda destacamos o trabalho de dissertação de Nyanne da Silva (2014), intitulado “O tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos alunos sobre a leitura e a escrita: saberes e práticas de professoras alfabetizadoras”. Por meio da análise realizada, foi possível perceber a multiplicidade de saberes e práticas que duas professoras mobilizavam em seu cotidiano, assim como os “tateamentos”, conforme refere Silva, que vinham sendo testados em seu ofício diário, com vistas a estabelecer práticas de ensino que melhor se adequassem ao contexto de sala de aula.

Os trabalhos expostos (OLIVEIRA, 2010; ARRUDA, 2017; SILVA, 2016; SILVEIRA, 2013; SILVA, 2014) entendem a heterogeneidade como um aspecto diretamente relacionado aos diferentes níveis de aprendizagem do SEA apresentados pelas crianças. Existem outros estudos, como o de Cortesão (1998), que entendem a heterogeneidade em um sentido amplo, isto é, como diferenças existentes com relação ao capital cultural, às etnias, às crenças, à personalidade, às aprendizagens.

Como já mencionado, o tema é abordado no material de formação do PNAIC e, nele, é definido como uma característica inerente às relações humanas. Os diferentes textos dos cadernos, em especial os da Unidade 8 (BRASIL, 2012), indicam que é preciso reconhecer que todos os aprendizes possuem conhecimentos distintos – heterogêneos – sobre o SEA, a leitura e a produção de textos.

As turmas heterogêneas enriquecem e potencializam as interlocuções em torno dos objetos de ensino, pois crianças com diferentes níveis de aprendizagem e vivências propiciam uma maior possibilidade de diálogo, o que pode auxiliar nos processos de aprendizagem do SEA. Cortesão (1998, p. 3) explica que a heterogeneidade presente nas salas de aula precisa ser vista “como uma fonte de riqueza”, capaz de produzir resultados em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

Por essa razão, ressaltamos a importância da heterogeneidade como um princípio a ser adotado pelos docentes. Para conhecer a diversidade das turmas, é importante o professor diagnosticar e entender a maneira como cada criança pensa, quais suas hipóteses sobre o conteúdo em estudo, qual sua maneira de aprender, de interagir, bem como sua bagagem cultural, suas preferências e dificuldades, para, assim, organizar e conduzir sua prática pedagógica.

Análise das concepções de heterogeneidade das orientadoras de estudos

Tendo em vista o posicionamento teórico exposto, passamos a nos indagar: o que estariam as OEs compreendendo como heterogeneidade? Qual a relação dessa diversidade com a rotina de sala de aula? Estariam as docentes

percebendo a heterogeneidade como um princípio didático capaz de potencializar a prática docente? Com essas questões, iniciamos o trabalho de análise dos textos, buscando nas escritas das OEs do PNAIC-UFPel pistas para respondê-las.

Os textos foram coletados ao longo da formação conduzida pela equipe do PNAIC-UFPel. Nos encontros, as formadoras propunham algumas questões para mobilizar a reflexão e a escrita. Em relação à temática heterogeneidade, foram indicadas as seguintes questões: “O que tu entendes por heterogeneidade na sala de aula de alfabetização, pensando no ensino e na aprendizagem? Como trabalhar a partir dela?”. É importante salientar que até outubro de 2013, período em que foi feita a produção escrita, as OEs já tinham participado de 88 horas de formação, das 200 horas previstas para o ano, e já tinham realizado leituras dos cadernos de formação nos quais a temática heterogeneidade estava presente como eixo de organização da prática pedagógica no ciclo de alfabetização.

Os textos coletados estão organizados no Banco de Textos de Professoras (BTP)¹, totalizando 443 produções que versam sobre o tema heterogeneidade. Neste trabalho, realizamos a análise de 50 textos escritos pelas OEs de duas turmas de formação.

Para examinar os textos, buscamos apoio no método de análise temática (MINAYO, 1993) e de conteúdo (MORAES, 1999). Ambas as perspectivas fornecem pistas metodológicas para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de textos e documentos. Gomes (1994) explica que a análise e a interpretação dos dados estão contidas no mesmo movimento: olhar atentamente para os dados da pesquisa. Desse movimento, é preciso elencar categorias de análise. Explica o autor:

[A] palavra categoria, em geral, se refere a um conjunto que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à ideia de classe ou série. As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. [...] trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso (GOMES, 1994, p. 70).

Assim, para executarmos o processo de categorização, lemos e marcamos os textos diversas vezes, bem como lemos, conjuntamente, as marcações,

¹ O BTP é constituído por produções escritas (textos, planejamentos, relatórios de atividades) elaboradas por professores que participaram das atividades de formação do PNAIC, conduzido pela equipe da UFPel, na condição de formadoras, orientadoras de estudo e alfabetizadoras. O primeiro conjunto de dados do BTP é composto de 3.405 produções escritas, elaboradas pelos professores que atuaram como orientadores de estudo do PNAIC durante as formações realizadas em 2013 e 2014.

discutindo-as, para assim estabelecermos comparativos e distinções. As marcações foram feitas com o uso de lápis coloridos, destacando ideias, expressões e ações que estavam relacionadas a um mesmo conceito central e que auxiliavam a responder nossas duas questões centrais, que partiam das perguntas feitas às OEs: qual a concepção de heterogeneidade expressada pela orientadora e qual a relação da heterogeneidade em sua prática. Buscamos, com isso, perceber se as OEs identificavam o conceito como um princípio didático que facilitava a prática pedagógica ou se identificavam a heterogeneidade como um dificultador da prática pedagógica. A partir dessas marcações, definimos categorias que abarcassem, de forma geral, a resposta de cada uma das OEs a essas duas questões.

A seguir iremos apresentar as categorias, iniciando pelas respostas à primeira pergunta, que focava no conceito de heterogeneidade.

Concepções de heterogeneidade

As orientadoras iniciaram suas escritas buscando evidenciar seu entendimento sobre o que seria a heterogeneidade presente nas classes de alfabetização, guiadas pela primeira questão proposta: “O que tu entendes por heterogeneidade na sala de aula de alfabetização, pensando no ensino e na aprendizagem?”.

Da análise das respostas a essa questão surgiram quatro categorias: a) noção ampla de heterogeneidade; b) noção restrita de heterogeneidade; c) sugestões de práticas; e, d) chavões e evasivas.

a) Noção ampla de heterogeneidade

Em 52% dos textos analisados, são encontrados diferentes significados dados para heterogeneidade, não vinculando o conceito diretamente às diferenças de aprendizagem da escrita. As OEs explicam que as classes são heterogêneas quando são constituídas por crianças com diferentes bagagens culturais, aprendizagens, ritmos, interesses, personalidades, níveis de escrita, grupos étnicos, classes sociais. O conceito, neste grupo de textos analisados, corrobora a ideia trazida pelos cadernos do PNAIC (2012) e por Cortesão (1998), os quais entendem a heterogeneidade como constitutiva do humano, estando presente em qualquer tipo de grupo social estabelecido.

Algumas escritas, nesta concepção de conceito amplo, também mostram que a explicação sobre heterogeneidade reúne dois ou três significados, denotando entendimento de que o nível de conhecimento que as crianças têm e seus diferentes meios sociais, ritmos e formas de aprendizagem são caracte-

rísticas da heterogeneidade na sala de aula. Entre os textos das docentes que apresentam três significados, há referências ao nível conceitual de hipóteses de escrita das crianças, diferentes conhecimentos, níveis de maturidade, diferenças na personalidade, nas vivências, nos ritmos e nas formas de aprender.

Outro conjunto de textos, nesta mesma categoria, concebe a heterogeneidade com características que envolvem quatro ou mais acepções. Percebe-se que o entendimento é marcado pela explicitação de dimensões relacionadas à diversidade de saberes, vivências, etnias, idades, classes sociais, níveis de escrita, aprendizagens anteriores, desenvolvimento cognitivo, bagagem cultural, ritmos e formas de aprendizado, ou seja, a referência está nas condições individuais de cada sujeito. A escrita a seguir exemplifica o observado: “Por heterogeneidade entende-se a diversidade de saberes, vivências, etnias, idades, classes sociais, níveis de escrita, condições individuais de cada sujeito” (OE, 2013).

As respostas que compõem esta primeira categoria, denominada de noção ampla de heterogeneidade, reúnem concepções das OEs que mais se aproximam da ideia de heterogeneidade trazida pelos Cadernos de Formação do PNAIC:

Tratar a heterogeneidade como algo inerente às relações humanas seria o primeiro passo para compreender que a diversidade humana é objetivada/subjetivada como constituinte da essência do indivíduo e não à margem da mesma. Trata-se de reconhecer que todos os aprendizes, além de possuírem conhecimentos distintos sobre o sistema de escrita alfabética, leitura e produção de texto, possuem necessidades diferentes e têm direitos de realizar as aprendizagens condizentes ao ano/série correspondente (BRASIL, 2012, p. 09).

Sendo o PNAIC um curso de formação continuada de professores, acreditamos que o trabalho reflexivo sobre a heterogeneidade como princípio didático se faz necessário para que este grupo, que já entende a heterogeneidade como inerente a qualquer relação humana, possa ampliar suas relações sobretudo com suas práticas pedagógicas.

Acreditamos que a valorização da heterogeneidade no planejamento de práticas pedagógicas acontece quando a heterogeneidade é entendida pelo docente como um princípio didático que está contido na sua posição epistemológica. Quando o professor acredita que a aprendizagem ocorre pelos processos de interação (VYGOTSKY, 2007), ele percebe que a criança aprende não apenas pelas interações que vivencia com o professor, mas também pelas interações que vivencia com seus pares; por isso, a organização de grupos heterogêneos para potencializar as interações que ocorrem no ambiente da sala de aula é fundamental e pode facilitar o surgimento de conflitos cognitivos (CANDELA, 2002), qualificando o processo de aprendizagem das crianças.

b) Noção restrita de heterogeneidade

Nesta categoria, que visa identificar a concepção de heterogeneidade das docentes, 32% dos textos versam sobre a heterogeneidade de uma forma mais restrita, com apenas um entendimento, apontando uma única diferença entre os alunos. Metade dos textos que estão nesta categoria citam a diferença nas aprendizagens de cada criança. Vejamos um exemplo: “Eu entendo que heterogeneidade na sala de aula de alfabetização se caracteriza por crianças de vários níveis de aprendizagem, ou seja, crianças com mais facilidade no processo de alfabetização, outros com mais dificuldades” (OE, 2013). A outra metade é composta por quem vê a heterogeneidade especificamente nas diferentes hipóteses de escrita das crianças e na presença de alunos com necessidade educacional especial.

Cabe aqui uma reflexão sobre essa concepção, que traz a heterogeneidade como algo que se refere a alunos com necessidades especiais e sobre a ambiguidade que esse discurso pode carregar. Afinal, seria homogênea uma turma em que não há alunos com necessidades especiais clinicamente apontadas? A presença de um aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE) evidencia a heterogeneidade e a necessidade de inclusão, mas será que um aluno de classe social mais desfavorecida, com aprendizagem aquém da prevista para o ano escolar ou a idade, ou com um comportamento inadequado ao ambiente escolar, também não caracteriza a heterogeneidade? Será que evidencia também a necessidade de inclusão?

Percebemos, também, a relação existente entre SEA e heterogeneidade. Ressaltamos que é importante estabelecer essa relação, como destacam os estudos do CEEL, apresentados anteriormente, para que, a partir dela, o professor consiga propor práticas que auxiliem cada criança em seu diferente nível de escrita, de forma que avance no processo de aquisição do SEA. Porém, será que considerar a heterogeneidade só levando em conta os diferentes níveis de conhecimento sobre o SEA auxilia e qualifica as práticas pedagógicas? Será que desconsiderar o sentido amplo da heterogeneidade não limita o desenvolvimento de práticas de ensino?

Outra discussão que essas escritas suscitam é sobre a “homogeneidade” de classes já alfabetizadas. Será que após estarem todos os alunos alfabetizados, isto é, tendo aprendido os princípios do sistema de escrita, se tem uma turma homogênea? Sendo a alfabetização um objetivo que temos para com todos os alunos, e sendo ela sinônimo de homogeneidade, segundo a descrição destas OEs, seria a homogeneidade um objetivo a que se aspira, por parte deste grupo de OEs, já que elas percebem a heterogeneidade de forma restrita, isto é, atrelada apenas ao nível de aprendizagem do SEA? Este é um aspecto

sobre o qual não temos evidências empíricas, mas entendemos que se trata de uma concepção que pode e precisa ser observada e, sobretudo, problematizada em processos de formação continuada.

Percebemos a existência de um grupo de docentes que parece centrar sua compreensão de heterogeneidade na diferença apresentada, entre os alunos do ciclo de alfabetização, em relação às hipóteses de escrita” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999) podem ser consideradas um impacto positivo das formações do PNAIC. Essa obra, que foi um marco na alfabetização, não só nos apresenta o caminho que a criança percorre para se alfabetizar, mas também sugere que ela aprende ao testar as hipóteses que tem sobre a escrita. Nessa perspectiva, a heterogeneidade pode sair do papel de natural e inevitável e ser promovida e entendida como um facilitador do trabalho do alfabetizador e da alfabetização das crianças.

É interessante atentar ao fato de que no início do curso de formação eram poucas as professoras que conheciam os estudos da psicogênese. Muitas mencionavam já terem ouvido falar ou estudado durante cursos de graduação, mas afirmavam não ter segurança a respeito dos conceitos abordados na obra. Dez meses depois do início dos estudos, um número significativo de orientadoras acaba por citar os níveis de hipótese de escrita como característica da heterogeneidade nas turmas, atribuindo papel importante a algo que antes dos estudos era pouco lembrado.

Ainda assim, destacamos que, mesmo com esse avanço obtido na formação das professoras, não se esgota a necessidade de discutir a temática e a obra, pois não basta saber identificar os níveis de escrita dos alunos; também é fundamental saber como auxiliar cada um a evoluir partindo de suas hipóteses. Da mesma forma, é necessário discutir outros tipos de diversidade presentes nas turmas.

c) Sugestões de práticas

Esta categoria reúne 8% dos textos, nos quais formas de trabalho são sugeridas indicando abordagens pedagógicas, como o trabalho em grupo e a diversificação de atividades. Apesar de não definirem o que entendem por heterogeneidade, as OEs indicam estratégias pedagógicas para o trabalho a partir dela e percebem a presença da heterogeneidade no ciclo de alfabetização e sua influência no trabalho pedagógico.

Mesmo que esses textos não evidenciem propriamente o conceito de heterogeneidade que essas professoras têm, eles nos mostram que elas reconhecem que é necessário um movimento de readequação, de planejamento que atenda a novas demandas e objetivos. Vejamos um exemplo: “O planeja-

mento do professor deve promover espaços diferenciados e respeitar os momentos de aprendizagem de cada um, cuidando o tempo de cada um e ritmo” (OE, 2013). Nas escritas que compõem esta categoria localizamos pistas sobre o que entendem as professoras a respeito do conceito de heterogeneidade, pois se percebe que, apesar de não definirem, elas atrelam a heterogeneidade a práticas pedagógicas diferenciadas.

d) Chavões e evasivas

A última categoria engloba textos em que não se escreve sobre a temática heterogeneidade, o que totaliza 8% das escritas. São escritas evasivas ou que apresentam chavões, como: “Diversidade é a cara do Brasil!” (OE, 2013). Por isso, definimos que neste agrupamento enquadravam-se as escritas de OEs que não conceituaram o que entendem por heterogeneidade e não sugeriram formas de trabalho, fugindo da proposta feita.

Posições sobre a heterogeneidade em sala de aula

Na sequência, com foco na segunda pergunta feita às orientadoras para mobilizá-las em sua escrita, voltamos para os 50 textos para fazer uma segunda leitura e análise dos mesmos. Lembramos que a questão feita às orientadoras de estudo as desafiava a discorrerem sobre a abordagem prática da temática em sala de aula a partir da seguinte pergunta: Como trabalhar a partir dela (heterogeneidade)?

Nas respostas das OEs a essa pergunta, observamos que os textos indicavam o seu posicionamento em relação ao trabalho com classes de alfabetização heterogêneas. Os textos refletiam sobre a heterogeneidade como um “facilitador” ou um “dificultador” do trabalho pedagógico. Por isso, mapeamos termos e expressões recorrentes que eram indicativas desse posicionamento. Quando identificamos expressões como “um problema”, “muito difícil”, “pode proporcionar”, classificamos a concepção de heterogeneidade como um “dificultador” da prática pedagógica. E, ao identificar termos como “temos que aproveitar”, “precisamos valorizar”, “é uma possibilidade”, classificamos a concepção de heterogeneidade como uma “facilitadora” da prática.

Porém, no conjunto de textos, uma terceira categoria ainda foi inferida, pois havia uma parcela de textos em que as orientadoras não se posicionavam, não esclarecendo como viam a relação entre a heterogeneidade em sua prática pedagógica. Assim, agrupamos nessa terceira categoria, identificada como posição “neutra”, todos os textos nos quais não identificamos termos que permitissem classificar a heterogeneidade como dificultador ou facilitador.

Dessa forma, foram organizadas três categorias: a) posição neutra: não identifica como facilitador nem como dificultador; b) a heterogeneidade vista como um dificultador da prática pedagógica; e, c) a heterogeneidade vista como um facilitador da prática pedagógica. Vamos a elas.

a) Posição neutra: não identifica como facilitador nem como dificultador

Analisando as escritas, observamos que 68% dos textos apresentam uma posição neutra sobre o trabalho com a heterogeneidade em sala de aula, ou seja, a amostra é composta em sua grande maioria por escritas que sugerem estratégias de trabalho e atividades pedagógicas, mas não explicitam se consideram a heterogeneidade, presente nas classes de alfabetização, como algo que facilita ou dificulta o trabalho. Cabe salientar que esse número expressivo se deve em grande parte ao fato de que a questão proposta não pedia um posicionamento a respeito do tema, apenas questionava como trabalhar a partir da heterogeneidade presente em sala de aula. Segue um exemplo:

Temos que garantir a aprendizagem na diversidade, a partir de diferentes formas, que possam atingir a todos. Trabalhar em grupos, com atividades diferenciadas de acordo com os níveis, trabalho de “monitoria” com aqueles alunos que apresentam mais dificuldades. É necessário um trabalho sistemático e bem planejado para atender essa diversidade que sempre encontramos em sala de aula (OE, 2013).

b) A heterogeneidade vista como um dificultador da prática pedagógica

A análise identificou que 16% dos textos apresentam a heterogeneidade como algo que dificulta o trabalho em sala de aula. As produções falam sobre a dificuldade de “suprir essa demanda” e transparecem o quanto a consideram uma sobrecarga, uma tarefa difícil e/ou cansativa. Vejamos um excerto:

Essas diferenças, comuns em qualquer sala de aula, são desafios para o professor, ao promover uma aula que gera entusiasmo e interesse a todos, pois como apresentam opiniões diferenciadas, receptividades também diferenciadas sobre um mesmo assunto, e certamente irão reagir da mesma forma, positiva ou negativamente (OE, 2013).

O trabalho com a heterogeneidade é muito desafiador para o professor. É preciso fazer escolhas a todo momento; escolhas que nos exigem que se levem em conta as diferenças existentes no que se refere aos processos de apropriação do SEA, observando as características de cada indivíduo, assim como do contexto social em que está inserido. É importante, por isso, que o professor tenha em mente não apenas os conhecimentos que cada criança possui sobre o SEA, mas, também, considerar o perfil de cada um, analisando as características pessoais dos alunos, buscando identificar quem tem caracterís-

ticas de liderança, quem é mais tímido, quem é seguro ou quem está abalado emocionalmente por algum contexto familiar.

Desse modo, desenvolver práticas pedagógicas entendendo que grupos heterogêneos potencializam e facilitam a prática pedagógica, de fato, nem sempre é algo capturado pelos docentes, como nos mostram os dados deste estudo.

Nesse sentido, lembramos que o material do PNAIC aborda o tema da heterogeneidade como algo que precisa ser visto pelos docentes sem estranhamentos: “A heterogeneidade de conhecimento das crianças não deve ser algo que promove o estranhamento e/ou a exclusão escolar, deve ser compreendida como algo que faz parte do espaço plural da sala de aula” (BRASIL, 2012, p. 31).

Acreditamos que o estudo e a discussão continuada desse assunto pode fazer com que os docentes (re)visitem suas práticas pedagógicas e percebam quais as concepções que estão por trás de cada atividade desenvolvida e de cada atitude tomada, e refletir se as mesmas estão de acordo com suas convicções enquanto professoras.

c) A heterogeneidade vista como um facilitador da prática pedagógica

Em 16% dos textos a heterogeneidade é entendida como facilitador do trabalho pedagógico, uma ferramenta a serviço do ensino, uma potencialidade para o ato educativo. É um trabalho desafiante, mas também rico em possibilidades, pois “proporciona formas mais criativas de ensinar”, “favorece conflitos e a ajuda mútua”, porque “essa diferença é que proporciona formas mais criativas de aprendizagem”. Vejamos exemplos:

Aproveitar o conhecimento dos alunos para propor atividades em grupos e assim permitir que as crianças aprendam também com seus pares. Todas essas questões estão no bojo de uma turma heterogênea, na qual o professor aproveita desse pressuposto a seu favor e a favor dos alunos (OE, 2013).

Cabe à escola aproveitar todos estes conhecimentos e usar para construir o alfabetizar/letrando (OE, 2013).

“[...] muitas vezes essa diferença é que proporciona formas mais criativas de aprendizagem (OE, 2013).

A heterogeneidade como constitutiva e eixo organizador das práticas pedagógicas e dos processos de aprendizagem é observada em diversos estudos em educação. A própria Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), já citada, é um exemplo, pois traz a ideia de que o conflito cognitivo gerado por diferentes hipóteses de escrita pode gerar aprendizado. Indo além do campo da aquisição do sistema de escrita alfabética, e ampliando para toda a diversidade de conhecimentos que são objetivo do ciclo de alfabetização, temos as ideias sociointeracionistas permeando os cadernos de formação, bem como a concepção de que o conhecimento é algo a ser construído e não transmitido.

Com base nos estudos de Carretero (1997), sobre Piaget, acreditamos que o conhecimento precisa ser construído pelo aluno. Para essa construção é importante colocar a criança em situações problema, que provoquem nela um conflito cognitivo, porque é esse conflito que fará com que ela avance em seu desenvolvimento e sua aprendizagem, para que assim possa construir seu próprio conhecimento. Nesse sentido, a heterogeneidade em sala de aula facilita o contexto e a criação de situações de conflito cognitivo e, portanto, de aprendizagem.

Além disso, partindo da ideia de Vygotsky (2007) de que o desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem pelas interações sociais, têm sido desenvolvidas algumas pesquisas (MOYSÉS, 1997; COLAÇO, 2004) que investigam a importância do trabalho em grupo, para facilitar a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, olhando com atenção para a heterogeneidade em sala de aula, percebemos que ela proporciona variadas possibilidades de agrupamentos, de criação de conflitos cognitivos e de troca de experiências.

Considerações finais

A análise das escritas das OEs, mais do que respostas, nos traz indagações para continuar pensando a formação de professores: será que o discurso do direito à educação como algo que exige respeitar diferentes formas e ritmos de aprendizagem está no imaginário dos profissionais da educação e presente no cotidiano da sala de aula? Por que educadores percebem a heterogeneidade apenas em turmas com alunos com necessidades especiais? Seria homogênea uma turma em que não há alunos com necessidades especiais? Por que algumas professoras percebem a heterogeneidade presente apenas nos diferentes níveis de apropriação do sistema de escrita alfabética? Seriam homogêneas as turmas em que todos os alunos estão alfabetizados?

Percebemos que, em geral, as professoras que têm uma visão mais ampla de heterogeneidade não são necessariamente aquelas que a veem como um facilitador do ensino. Da mesma forma, aquelas que a veem como um dificultador não são as mesmas que têm uma visão restrita do tema, ao conceituá-lo.

Considerando a análise dos textos e a complexidade do tema, entendemos que este merece atenção em cursos de formação inicial e continuada. De igual forma, é preciso continuar reforçando a necessidade de processos de formação continuada, como o do PNAIC, priorizando discussões no campo conceitual e didático. Afirmamos isso considerando que os dados apontam que não há ainda a efetiva prática em sala de aula de situações didáticas que priorizem o planejamento e o desenvolvimento de atividades que levem em conta a heterogeneidade das turmas. E, ainda, não há uma apropriação teórica por

parte das professoras deste conceito, por isso ele não se reflete em suas práticas docentes (SILVA, 2014).

Não basta que se abra espaço apenas para a discussão dos conceitos, o que não deixa de ser necessário, mas é fundamental que se dispense tempo e estudo para a discussão da implicação prática desses conceitos. Devemos, em nossa prática docente, nos revisitarmos constantemente, analisando o quanto nossas ações e decisões se aproximam e/ou se afastam das nossas crenças, dos nossos princípios pedagógicos. Há uma grande distância entre acreditar em algo e conseguir colocar em prática, e nós defendemos que a formação continuada é uma possibilidade de estreitar essa distância. Por isso destacamos a importância de mais trabalhos de investigação sobre a heterogeneidade nas classes de alfabetização.

A aproximação das relações entre instituições de ensino superior e de ensino básico é um caminho que se mostrou muito profícuo nesse sentido, o que foi evidenciado pelo PNAIC. Acreditamos que programas, materiais estruturados, mudanças de currículo e equivalentes não terão implicação relevante nas melhorias da educação enquanto não houver uma real mudança na posição epistemológica dos docentes, enquanto a prática pedagógica não se afinar com essas crenças.

Uma melhora significativa na prática vem de uma junção de complexos fatores, do entendimento do papel da escola na sociedade, do papel do professor na sociedade e na escola, do papel do aluno na escola, da concepção de conhecimento, de aprender e de ensinar. Vem do estar aberto a olhar com atenção e acolhimento e perceber a naturalidade e a beleza de sermos todos diferentes, em nossas potencialidades e limitações. Passa pela dedicação aos estudos teóricos de cada uma dessas áreas, a troca com nossos pares, a observação de outras práticas e a análise das nossas próprias práticas.

De nada adianta uma mudança curricular ou um programa governamental sem uma reflexão epistemológica daqueles sujeitos que estão dentro das escolas, fazendo o dia a dia da educação. É um desperdício não propiciar momentos de discussão de práticas de sala de aula a alguém que acaba de compreender, aceitar e valorizar a diferença. Da mesma forma perdemos uma rica oportunidade ao não discutir quais atividades auxiliam a criança de cada nível de hipótese de escrita a avançar para um nível superior, juntamente com a compreensão da gênese e da evolução da escrita, ou quando não dedicamos tempo à discussão das implicações de se valorizar a bagagem cultural dos alunos, pensando em como aproveitar o que trazem os alunos da escola da zona rural, do centro da cidade, da comunidade Quilombola, da região de colonização alemã ou do bairro de periferia.

Enfim, com esses exemplos queremos evidenciar que defendemos a formação continuada ininterrupta como forma de melhorar a educação e de investir no desenvolvimento profissional docente, pois acreditamos que a mudança e a produção de uma posição epistemológica dos professores requerem um contínuo diálogo entre a teoria e a prática. Para uma ação criadora que modifique a realidade educacional é necessária a união entre teoria e prática; precisamos fugir dos “verbalismos” da teoria sem prática e do “ativismo”, a prática sem teoria. Afinal, como bem ensinou Freire (1996), é necessário que a distância entre “o que se diz e o que se faz” diminua até que a tua fala, o teu discurso, seja a tua prática.

Referências

- ARRUDA, V. C. **Ensino ajustado à heterogeneidade de aprendizagens no ciclo de alfabetização: práticas de professoras experientes do 2º Ano**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.
- BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Cadernos de Formação. Brasília: MEC, SEB, 2012. (Volumes 1 a 8).
- CANDELA, A. Co-construcción de conocimiento en contextos escolares. **Anais da III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural**, Campinas, 2002.
- CARRETERO, M. **Construtivismo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- COLAÇO, V. de F. R. Processos Interacionais e a Construção de Conhecimento e Subjetividade de Crianças. **Psicologia, reflexão e crítica**, v. 17, n. 3, p. 333-340, 2004.
- CORTESÃO, L. O arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas: Reflexões Críticas, **Cadernos de Organização e Gestão Curricular**. Lisboa: Editora Instituto de Inovação Educacional. 1998. p. 1-17.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 1993.
- MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.
- MOYSÉS, L. **Aplicações de Vygotsky à Educação Matemática**. Campinas: Papyrus, 1997.
- OLIVEIRA, S. A. **A progressão das atividades de Língua Portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens: um estudo da prática docente no contex-**

to dos ciclos. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

SILVA, K. V. das N. G. **Heterogeneidade de conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética**: estudo da prática docente. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SILVA, N. N. T. da. **O tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos alunos sobre a leitura e a escrita**: saberes e práticas de professoras alfabetizadoras. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2014.

SILVEIRA, R. da C. **A heterogeneidade no último ano do ciclo de alfabetização e as estratégias docentes para o ensino de produção de textos**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fonte, 2007.

Parte 3

Práticas de Alfabetização

Ensino de ciências na perspectiva da alfabetização científica: prática pedagógica no ciclo de alfabetização

Igor Daniel Martins Pereira

Este texto discorre sobre os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo compreender se e como as práticas pedagógicas de ensino de ciências organizadas por professoras alfabetizadoras contemplam aspectos da alfabetização científica (PEREIRA, 2015). A pesquisa acompanhou professoras que participaram da política de formação continuada do Ministério da Educação, denominado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o qual considerou, embora de forma pontual, discussões sobre a área de ciências.

O ensino de ciências é área de conhecimento, nos anos iniciais, geralmente relegada a um segundo plano. Investigações como a de Ramos e Rosa (2008) demonstram que as professoras trabalham em três quartos do ano letivo com conteúdos de português e matemática e um terço do ano letivo com as demais áreas do conhecimento. Por natureza, a criança possui vontade de saber, tem um espírito inquiridor, o que potencializa o ensino das ciências e o explorar ciências nos anos iniciais. Práticas voltadas para a expansão de tal vontade contribuem para ampliar a postura investigativa das/nas crianças e auxiliam na apropriação de conhecimentos sobre as ciências, como também sobre o mundo e sobre as demais áreas do conhecimento (MORAES, 1995; KINDEL, 2012; WARD et. al., 2010).

Autores como Penick (1998), Lorenzetti e Delizoicov (2001), Brandi e Gurgel (2002), Sasseron e Carvalho (2008; 2011a; 2011b) contribuem com a perspectiva da alfabetização científica para o ensino de ciências. A alfabetização científica proporciona compreensão alargada do/sobre o mundo com a intenção de adequar as ações que nele empreendemos.

Compreendemos, dessa maneira, como apontam Lorenzetti e Delizoicov (2001), que ensinar ciências na perspectiva da alfabetização científica, mesmo para a mais tenra idade, desde os anos iniciais do ensino fundamental, ou mesmo antes, potencializa habilidades que estão relacionadas ao desenvolvimento pleno da criança e que possibilitam a ampliação das funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 2000), ou seja, as capacidades de generalização e de abstração, extremamente importantes para o ensino de ciências e para

compreensão do conteúdo de ciências bem como dos demais conteúdos de outras áreas do conhecimento.

Metodologicamente, aproximamo-nos aos casos de ensino. Segundo Nono (2005), Domingues (2013) e Shulman (2005), os casos de ensino se configuram como estratégia metodológica, cujo foco é a organização literal e escrita de momentos de ensino, aqueles que potencialmente proporcionam compreensões alargadas sobre o processo de ensino, com contextos reais que possuam objetivo e, por isso, possibilidade de inferências e de análises, e também de retomada da análise, para assim constituir um arcabouço teórico-prático para a formação acadêmico-profissional de docentes que atuam na educação básica, em especial.

Na sequência, exponho sobre os casos de ensino e sobre como a pesquisa foi estruturada e desenvolvida, principalmente apresentando as afiliações teórico-metodológicas. A seguir, apresento três casos de ensino: “Caso de ensino 1: a água e as crianças do primeiro ano”; “Caso de ensino 2: seres vivos e não vivos no segundo ano”; e, “Caso de ensino 3: os seres vivos no terceiro ano”. Além de descrever cada caso, discuto e demonstro como as professoras desenvolveram suas práticas para o ensino de ciências, na perspectiva da alfabetização científica, evidenciando aspectos como: a relação, a análise, a inferência, a observação e o levantamento de hipóteses.

A análise envolve a capacidade da criança compreender o que está sendo trabalhado pela professora em sala de aula sobre o ensino de ciências como importante para sua vida. A capacidade de relação está diretamente relacionada à habilidade da criança relacionar o conteúdo de ciências que é trabalhado em sala de aula com o que é vivido em seu cotidiano. A inferência é o aspecto relacionado à capacidade de interpretação do conteúdo, ou seja, a partir do que a professora trabalha em sala de aula, a criança consegue transpor tais conteúdos/conhecimentos para sua vida cotidiana. A observação é o processo de apreensão dos fatos e acontecimentos a sua volta que estão diretamente relacionados ao ensino de ciências. Por fim, o levantamento de hipóteses, aspecto que a criança desenvolve mediante a capacidade de questionamento e sistematização, permite que novos conceitos e noções sejam elaborados pelas crianças sobre o que estudaram.

A pesquisa e os casos de ensino

A investigação foi realizada em três turmas do ciclo de alfabetização, uma de cada adiantamento escolar. Decorrente do processo de produção de dados, de cada ano do ciclo de alfabetização resultou um caso de ensino, ela-

borado pelo pesquisador, em parceria com as professoras participantes da pesquisa que, a partir da filmagem de suas aulas, organizaram um relato audiovisual em que mostraram o desenvolvimento dos conteúdos/conceitos/práticas que realizam em ciências. Desse modo, os casos de ensino deram visibilidade às capacidades elencadas como importantes para compreender como e se o ensino de ciências desenvolvido na prática pedagógica das três professoras participantes da pesquisa contempla a alfabetização científica.

Os autores base para apropriação e compreensão do método casos de ensino foram Nono (2005), Domingues (2013) e Shulman (2005). Já o processo de produção e análise das filmagens foi construído com base nas contribuições de Loizo (2008), Rose (2008) e Garcez, Duarte e Eisenberg (2011). É preciso explicar que foi feita uma aproximação aos casos de ensino, pois eles não estão esquematicamente escritos e não foram discutidos com o grupo de professoras. Nesta pesquisa, os casos foram construídos pelo pesquisador, a partir das filmagens conduzidas pelas professoras em suas salas de aula. Em razão disso, nesse estudo, os casos de ensino tiveram uma dimensão marcada pela relação entre o texto audiovisual, de autoria da professora participante da pesquisa, e o texto narrativo descritivo-analítico, de autoria do pesquisador.

Nono (2005) e Domingues (2013) apontam a pertinência do uso dos casos de ensino já que estes podem apresentar episódios escolares cabíveis de análise, ou seja, evidenciam situações e dilemas próprios da ação pedagógica. Dentre as características dos casos de ensino apresentadas pelos autores, destaco a necessidade de compreender as narrativas escritas dos professores sobre suas situações de ensino, em que, ao apresentar o caso narrado, o professor também o discute. A discussão conduzida pelo professor sobre o caso narrado precisa ser fundamentada na intenção de expor suas compreensões teóricas, assim como ampliá-las na perspectiva do desenvolvimento profissional docente.

Neste ponto, a pesquisa que desenvolvi apresenta uma vertente nova, em que as professoras não redigiram o caso de ensino sobre a sua prática; elas gravaram momentos pedagógicos em sala de aula, com a intenção de mostrar como desenvolvem suas práticas para o ensino de ciências, bem como não os analisaram, pois a análise foi realizada pelo pesquisador responsável.

Loizo (2008), Rose (2008) e Garcez, Duarte e Eisenberg (2011) ajudam a compreender que a videogravação na pesquisa qualitativa permite tencionar questões talvez impossíveis de serem observadas sem o auxílio da filmadora. De acordo com os autores, as várias facetas de um processo educativo podem ser melhor observadas através da filmagem porque as situações registradas podem ser observadas e analisadas sob diferentes ângulos.

Foi com base nas contribuições desses autores que na pesquisa realizada busquei aliar a filmagem à proposta de casos de ensino. Compreendo que, quando alio a filmagem aos casos, foram trazidos ao processo de pesquisa nuances possivelmente incapazes de serem compreendidas quando da narração escrita, que seria feita pelas professoras, sobre os seus momentos pedagógicos. Obviamente, reconheço o limite da abordagem feita, na medida em que a análise ficou circunscrita às posições e aos entendimentos que fui construindo sobre cada caso, com base nas filmagens e nas observações realizadas, problematizadas com apoio do referencial teórico de sustentação do estudo.

Caso de ensino 1: A água e as crianças do primeiro ano

A leitura do livro “Pinga pingo pingado”, de Alice Luttembarck, mobiliza o conjunto de filmagens propostas pela professora para trabalhar conteúdos e conceitos das ciências. As filmagens que deram corpo ao caso de ensino estruturado sobre a prática da professora do primeiro ano estão circunscritas aos conteúdos e conceitos relativos ao uso, consumo e desperdício da água.

O caso de ensino 1 acontece em uma sala de primeiro ano do ensino fundamental. A professora participante da pesquisa mostrou em sua ação um zelo com o processo de ensino e aprendizagem das crianças. Observei que ela demonstra um cuidado em sua ação pedagógica, que vai desde a construção de um espaço livre de ameaças (MEIRIEU, 2005) para o desenvolvimento das aprendizagens, em que faz uso de inúmeras e efetivas estratégias (ANASTASIOU; ALVES, 2003) para o desenvolvimento dos conhecimentos e curiosidades trazidos pelas crianças.

Nas análises empreendidas a partir da estrutura de caso de ensino, notei que o primeiro aspecto desenvolvido foi a *análise*. Numa das cenas (Vídeo M2U00089, out/2014), a professora convida as crianças para que falem sobre a parte da história que mais gostaram. Entendo esse momento como fulcral à prática conduzida pela professora, que é a de desenvolver com/nas crianças conhecimentos capazes de modificar a atuação delas no mundo. Ao provocar as crianças a pensarem o porquê do momento da história que mais apreciaram, foi-lhes oportunizado um exercício de análise, uma vez que as crianças precisavam explicitar o motivo pelo qual gostaram da história. Ao analisar, a criança precisava aliar o quê com o porquê e, assim, se esforçava para compreender melhor as situações sobre as quais precisava pensar e dizer algo. Tal inter-relação qualifica, assim como aponta Vygotsky (2000), as redes de conceitos, ou seja, os conceitos e as ligações entre eles, o que amplia a psique das crianças.

Outro aspecto sobre o ensino de ciências desenvolvido na prática da professora é o de *relação*. Porém, compreendemos que tal capacidade não foi desenvolvida de modo aprofundado, uma vez que, ao perguntar às crianças a utilidade dos pingos, a professora não sistematiza uma relação em nível conceitual, ou seja, aquela em que as crianças poderiam passar a entender a importância da água nos ambientes, ligada à manutenção da vida. Moraes (1995) e Vygotsky (2000) apontam a necessidade do conhecimento desenvolvido na escola estar ancorado em conhecimentos da vida cotidiana, porém, acompanhados de sua ampliação, visto que o ensino tem como função a apresentação e o aprofundamento dos conceitos científicos às crianças.

A *inferência* também foi aspecto desenvolvido na prática da professora e pode ser percebida quando ela pergunta às crianças “Por que o mundo todo fez festa?”. Com isso, a professora possibilitou às crianças responderem de modo “subjetivo” por que o mundo fez festa. Dizemos subjetivo porque, como aponta Freire (1981), o conhecimento de mundo precede o conhecimento escolar. A compreensão de que o mundo fez festa porque Pedro, personagem do livro, fecha a torneira e economiza água não estava explícita no texto, mas, pelos conhecimentos que as crianças desenvolveram, pelas indagações feitas pela professora e pelo conhecimento de mundo que elas possuem, elas puderam compreender a pergunta e elaborar uma resposta capaz de sanar o questionamento.

Para compreendermos a importância do aspecto *inferência*, recorremos a Vygotsky (2000), que propõe o conceito “funções psicológicas superiores”. Segundo o autor, tais funções estão diretamente ligadas à elaboração de exercícios e atividades complexas e sutis, qualificando a rede de conexões psíquicas das crianças. Assim, ao propor que as crianças desenvolvam a capacidade de inferência, a professora permitiu a qualificação das conexões psíquicas, pois, ao pensarem, as crianças puderam passar por três etapas: compreendem o questionamento; elaboram ideias sobre o conteúdo, neste caso o das ciências; e relacionam os conteúdos às suas vivências. Ao passar por tais etapas, as crianças qualificam as construções de suas respostas, exercitando funções psicológicas superiores.

Dessa forma, perguntas como “Por que é importante fazer o que fez Pedro?” ou “Por que, ao tomar a atitude de Pedro, o mundo ficou feliz?”, promovem processos de construção de pensamento a partir da inferência. As respostas das crianças são dadas a partir de um conhecimento científico, talvez ainda não elaborado de modo ampliado, uma vez que as crianças falam sobre a importância da água a partir de concepções relacionadas ao uso que fazem dela. Esse aspecto pode ser observado em diálogo que compõe este caso de ensino:

Aluna S: O mundo ficou feliz porque economizou água.

Professora: Olha o que a aluna S falou. O mundo ficou feliz porque ele economizou água. É importante economizar água?

Alunos (juntos): Sim.

Professora: Por quê? Levanta a mão quem quer dizer por que a gente tem que economizar água.

Aluno A: Para poder ter água para tomar (exclama e gesticula como se o que ele estivesse falando fosse óbvio).

Aluna J: Para tomar banho.

Aluna K: Para encher as piscinas.

Professora: Gente, agora eu vou fazer outra pergunta para vocês. A água que a gente bebe, ela vem de onde?

Aluno A (gritando): Do esgoto.

Professora: Levanta a mãozinha, um de cada vez.

Aluno J: Do rio.

(Vídeo M2U00089 – out/2014)

No decorrer do diálogo, percebe-se que a professora não amplia e/ou retoma a importância da água, que se configura mais como uma atitude comportamental do que científica. Embora a professora não aprofundasse tais conhecimentos a partir de conceitos elaborados cientificamente, a sua prática pautou-se no cuidado, na escuta às crianças, elementos tomados pela professora para o desenvolvimento dos assuntos sobre as ciências.

Sasseron e Carvalho (2011b) e Lorenzetti e Delizoicov (2001) classificam a alfabetização científica a partir do *uso* que as pessoas fazem dos conhecimentos sobre as ciências. Assim, entendem como conhecimento aprofundado aquele verificado quando as pessoas utilizam de modo adequado conceitos das ciências para tomar decisões em suas vidas. Tal compreensão sustenta o motivo pelo qual se sinaliza para a necessidade de as crianças desenvolverem conhecimento científico de maneira aprofundada desde a mais tenra idade, ou seja, para que possam utilizá-lo em suas vidas, conduzindo suas ações no mundo, ampliando assim sua capacidade de argumentação.

Caso de ensino 2: seres vivos e não vivos no segundo ano

O caso de ensino 2 foi construído a partir das filmagens propostas pela professora regente do segundo ano do ciclo de alfabetização. A marca que caracteriza a professora do segundo ano são as indagações que faz para construir conhecimentos com as crianças. O quê? Por quê? Como? são interrogantes frequentes em sua sala de aula. Além disso, a prática pedagógica da professora possui uma característica de cuidado ao apresentar as ciências de forma ampla às crianças para que elas, por si próprias, possam tomar suas decisões. Na sala do segundo ano, a professora insere as crianças no mundo por meio

do conhecimento. De certa forma, também proporciona às crianças empoderarem-se para que, a partir do conhecimento que acessam, compreendam seu ser/estar no mundo de forma qualificada e em consonância com os conhecimentos que desenvolvem.

O caso de ensino referente à prática da professora regente do segundo ano inicia quando ela propõe às crianças que façam a distinção entre os seres vivos e não vivos, pedindo para identificarem e classificarem alguns seres. Ao fazer isso, as crianças estão desenvolvendo o aspecto *análise*. A partir da análise, a inferência é um dos aspectos que se desdobra. A inferência é destacada no trabalho pedagógico da professora como importante habilidade a ser construída com as crianças para o desenvolvimento dos conteúdos da área das ciências. Quando a professora propõe às crianças “o que da folha [de exercício] são elementos da natureza?” (Vídeo M2U00069 – ago/2014), ela está proporcionando às crianças a realização de um processo de inferência. Na folha de exercícios apresentada às crianças não há informações explícitas sobre quais são os elementos da natureza, mas, com as conversas e com o apoio dos exercícios, as crianças têm elementos para construir uma resposta às indagações feitas pela professora. A forma como conduz as atividades, isto é, por meio de perguntas, proporciona às crianças condições para a construção de formas de raciocinar que as tornam capazes de responder questões de cunho interpretativo.

A inferência contribui não só como aspecto importante para o desenvolvimento dos conhecimentos de ciências, bem como permite o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. Quando a professora introduz no trabalho em sala de aula, por meio de atividades sutis, questionamentos para ampliação dos conhecimentos pelas crianças, situações nas quais elas necessitam utilizar o pensamento abstrato para responder, elas precisam, para responder, fazer uso da inferência.

O aspecto *relação* é identificado quando a professora solicita que as crianças comparem a estrutura externa dos corpos dos animais. Ao fazer tal solicitação, primeiro, possibilita às crianças um trabalho interpsicológico, entre si. Ao debaterem, as crianças estão, entre elas e com a professora, produzindo conhecimentos sobre as diferenças específicas entre a cobertura dos seres vivos: pelo, pele, pena, escama. Ao mesmo tempo, quando se concentram na efetivação dos outros exercícios, inicia-se o processo intrapsicológico dentro da mente de cada criança. Então, resgatam as conversas, as ideias e fazem um tratamento interno para dar conta dos demais exercícios (VYGOSTKY, 2000).

O aspecto *relação* também se ancora nos escritos de Moraes (1995) a respeito do ensino de ciências, especificamente quando descreve o princípio 9,

que trata da ampliação da noção de mundo que se deve possibilitar às crianças para a solução de problemas, e o princípio 10, quando propõe a necessidade de compreensão efetiva e crítica, especificidades pelas quais as crianças se tornarão sujeitos da construção e da transformação de sua realidade.

A professora propõe apenas parte do que indicamos como processo de relação e, por isso, denominamos relação *superficial*. Isso acontece porque a professora não contextualiza a diferença entre seres vivos e não vivos e assim não amplia a percepção das crianças sobre as diferenças estruturais que constituem cada um dos grupos, de forma a aprofundá-las. O aprofundamento conceitual oferece às crianças elementos para ampliarem sua capacidade de contextualizar, de explicar e de estabelecer relações entre os fenômenos estudados, e essa é uma dimensão a ser ampliada nessa prática.

Embora trabalhando de modo superficial, a classificação entre vivo e não vivo constitui-se como importante atividade para o desenvolvimento de habilidades do ensino de ciências. Com base nessa noção conceitual, a professora introduz outro tema, fazendo o levantamento dos conhecimentos prévios (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011; MORAES, 1995) e/ou espontâneos (VYGOTSKY, 2000) das crianças sobre as plantas medicinais. A tarefa que encaminha ocorre no pátio da escola e tem como objetivo observar a existência de plantas que as crianças consideram como medicinais. Ao observarem, as crianças aguçam a visão, sentido que deve ser desenvolvido para aprender ciências.

Para Kindel (2012) e Moraes (1995), *observar* é prerrogativa para a organização das situações de ensino, posto que a construção do conhecimento científico está atrelada à observação, que envolve, também, a capacidade de descrição do que se observou. Os autores apontam ainda que, ao inserir as crianças em práticas de observação, elas aprenderão a compreender o fato observado e desenvolverão habilidades para investigá-lo.

No entanto, o processo de observação somente se consolida, como assinalam Moraes (1995) e Kindel (2012), se houver a descrição dos processos. A descrição detalhada do processo de observação tem como foco lembrar, consolidar e sistematizar o conhecimento desenvolvido. Para a descrição da observação, estratégias variadas podem ser utilizadas: desenho do observado, escrita contando sobre a observação feita, mescla entre desenho e escrita, além de outras formas. Cabe à professora a decisão, junto com as crianças, de definir quais formas de documentar serão usadas. Nesse sentido, Moraes (1995, p. 11) explica que, quando o professor atende ao princípio da observação, “ele incentiva as dúvidas e a busca de respostas pelos próprios alunos. Ele propõe atividades que partem de perguntas e problemas, aguçando, assim, a observação mais cuidadosa da realidade”.

Ainda durante a situação de observação das plantas no pátio, algumas crianças empreendem esforços para ampliar seu repertório, o que referi como *levantamento de hipótese*. Com base no excerto a seguir, é possível compreender o que significa a habilidade de levantamento de hipóteses:

Aluna E: Que planta é essa daqui?

Professora: Não sei. Nós temos que perguntar para a diretora. Ali, nós temos plantas e, aqui, nós também temos chás. Então, aqui, ó, gente, atenção aqui. Esse carrinho aqui.

Aluna C: Aqui tem alguma coisa de chás!

Aluna E: Tem um cheirinho de chá!

Professora: Vamos cheirar, cheirar!

Professora: Eu acho que não é chá.

Aluno M2: É fedor!

(professora abaixa-se, cheira e diz)

Professora: É hortelã!

Aluno M2: Hortelã?

Aluna C: Eu achei muito grossa a folha!

Professora: Será que é muito grossa para ser hortelã?

Aluna C: Eu acho que é... a raiz!

(Vídeo M2U00070 – ago/2014)

No diálogo, a aluna C realiza uma consideração controversa à afirmação da professora quando afirma que a planta é hortelã. A forma como a criança estrutura sua fala demonstra sua capacidade de formular hipóteses (muito grossa a folha; a raiz). Oliveira (2013) entende que a hipótese é uma pressuposição, um indicativo sobre um caminho a ser seguido para conduzir a investigação. A criança propôs uma hipótese, pois contrastou o que viu, a fala da professora, com o conhecimento anterior sobre como é a folha da raiz da hortelã, ou seja, empiricamente, a criança possuía um conjunto de conhecimentos que lhe possibilitou elaborar hipóteses sobre as características da hortelã e, com isso, contrapôs à posição da professora. Cabe destacar a postura da professora de questionar a criança, desafiando-a a pensar sobre o que sabia; porém, a professora poderia, na sequência, ter desafiado as crianças a ampliarem seus saberes sobre as plantas observadas, propondo um processo investigativo, o que lhes possibilitaria pensar e validar a hipótese lançada pela colega de sala de aula.

Pedro Demo (2007) chama a atenção de que a forma de uma criança proceder em trabalhos científicos ainda é inicial, pois seus conhecimentos também o são. Porém, acredito que, mesmo de modo inicial, houve um levantamento de hipótese por parte da aluna C, o qual poderia ter sido qualificado por meio da mediação da professora. Se a professora, ao longo de sua prática de ensino, fosse qualificando os aspectos presentes em sua proposta pedagógi-

ca, como, por exemplo, fazer uma pesquisa sobre as plantas medicinais, talvez ela desenvolvesse as habilidades de modo amplo, relacionando conhecimentos empíricos relacionados às ciências com conhecimentos científicos, o que possibilitaria tomada de decisões qualificadas pelas crianças.

Caso de ensino 3: os seres vivos no terceiro ano

O caso de ensino que resultou das filmagens feitas pela professora do terceiro ano do ciclo de alfabetização caracteriza-se pela sua ausência na condução dos processos de sala de aula e na organização das aprendizagens. Em virtude disso, as análises empreendidas foram organizadas com base na interpretação daquilo que as crianças manifestaram e pouco a partir da prática conduzida pela professora, pois ela própria não aparecia filmada nas situações de ensino. Por isso, caracterizo sua prática como um jogo de *desaparecer-aparecer-desaparecer* em sua intervenção e interlocução com as crianças.

O caso inicia com a filmagem de uma atividade de produção de uma “árvore” em caixa de fósforos a partir de materiais pré-selecionados pela professora. Digo pré-selecionados, pois, nos poucos momentos em que aparece na gravação, percebi que a professora estava recortando e selecionando partes de revistas para o uso das crianças. A professora, na maioria dos momentos gravados, não apostou efetivamente na autonomia das crianças, uma vez que, para executarem a atividade, ela determinava quais materiais seriam utilizados. Percebe-se que ela também não responde as perguntas dos alunos, a exemplo das feitas pelo aluno C: “Professora pode fazer, pode recortar uma folha reta e botar no tronco e depois fazer bolinhas nas folhas?” (Vídeo M2U00079 – set/2014).

Ao longo da atividade, as crianças tentavam burlar a proposta da professora, porém, somente uma conseguiu, o aluno E que, de acordo com a professora, é um dos *alunos-problema* em sala de aula, pois possui deficiência intelectual e oral. Ele consegue burlar a proposta ao insistir em colocar areia na parte inferior da árvore. Tal aspecto precisa ser destacado, pois permite identificar a ausência de uma concepção sobre capacidades e conhecimentos que a atividade proposta poderia favorecer às crianças construir. Se as crianças tivessem a oportunidade de escolher os materiais, elas poderiam desenvolver um conhecimento diferenciado sobre a estrutura das plantas. Organizando suas aulas dessa forma, a professora não pensaria em pré-selecionar materiais, mas, sim, indagar as crianças com a intenção de qualificar o processo de aprendizagem. As indagações da professora poderiam ser as mais diversas, como estas que ajudariam as crianças a pensar sobre a estrutura das plantas: quais são as

partes de uma árvore e qual a importância de cada uma delas? Como elas são revestidas?

Ao longo da filmagem, fica claro que as crianças não estruturam a planta na caixa de fósforos de maneira adequada a uma planta em seu ambiente natural. A preocupação gira em torno do caule (tronco) e das folhas; a raiz, estrutura de igual importância, não é pensada. As plantas possuem três partes que são igualmente importantes para a sua manutenção. Com espírito inquiridor, a professora ajudaria as crianças a ampliarem seus conhecimentos sobre as plantas e suas estruturas. A partir disso, poderia ser objetivo da atividade conhecer as partes das plantas. Conhecendo as partes das plantas, as crianças entenderiam as especificidades que as plantas possuem, enquanto seres vivos, já que a proposta da professora é o trabalho com os seres vivos, como expõe ao iniciar a filmagem (Vídeo M2U00085 – set/2014).

O ensino de ciências na perspectiva da alfabetização científica precisa ser pensado pela professora, pois assim proporcionaria momentos em que a cognição das crianças se elevaria (VYGOTSKY, 2000) em contextos de aprendizagem significativa (MOREIRA, 1999). Nesse caso de ensino, os conceitos foram sendo lançados, porém não foram estruturados pela professora para que as crianças deles pudessem se apropriar. Um deles poderia ter sido a reflexão sobre a capacidade que as plantas possuem de produzir seu próprio alimento. Ao propor tais atividades não estamos desqualificando as atividades propostas pela professora, pois elas possuem potencial pedagógico, porém são inadequadas do ponto de vista da estratégia didática e do conteúdo conceitual.

Na continuação das gravações, a professora propõe observar o desenvolvimento das plantas no *site Youtube*. Durante a atividade, as crianças fazem constatações, como: “Olha como a minha planta cresce, ah!”. Nesses momentos, a professora complementa, porém sem problematizar ou explicar por que e como isso acontece, dizendo: “Viste, cresceu rapidinho” (Vídeo M2U00080 – set/2014).

Para consolidar o aprendizado sobre a constituição das partes das plantas há necessidade de entender como elas e os demais seres vivos são formados. Isso possibilitaria às crianças desenvolverem maiores conhecimentos sobre a diversidade de seres vivos existentes e quais as características em comum existentes entre eles. Muitas crianças, adolescentes e até mesmo adultos não têm conhecimento da característica específica que compartilha um ser vivo com outro. Nos vídeos que as crianças assistiam, a planta iniciou seu crescimento exatamente a partir da parte que é específica e comum, para a qual chamamos atenção: a célula. Todos os seres que têm vida são constituídos por células. Conhecer tal característica oportunizaria às crianças o acesso a um

entendimento aprofundado sobre o que é um ser vivo. Além disso, o entendimento de qual a característica que iguala os seres humanos às plantas, por exemplo, tornaria o aprendizado consciente (VYGOTSKY, 2000) em relação às atitudes e procedimentos adequados para cuidar da vida, uma vez que mostraria às crianças que seres humanos e plantas são seres vivos e partilham de características semelhantes e que, portanto, também precisam ser cuidadas.

Em outro momento gravado, a fala da professora mostra fragilidade conceitual em sua proposta de ensino. Ela mostra uma cena do filme no *Youtube* e diz a duas crianças: “[...] Esse aqui é o estômago de uma planta carnívora. É a barriga da flor” (Vídeo M2U00080 – set/2014). Ao falar sobre as plantas carnívoras, a professora atribui igual constituição de organismo ao dos animais. Para ela, a planta carnívora possui estrutura semelhante a um estômago e a uma barriga, por se tratar de uma planta carnívora. De uma forma inadequada, a professora tentou recorrer a uma analogia para mostrar às crianças as semelhanças que existem entre os seres vivos. Porém, da forma como o fez, acabou por tornar a analogia um processo de apreensão dos conhecimentos sustentado em relações equivocadas. Mesmo sendo uma planta carnívora, o processo de digestão e absorção de nutrientes não pode ser comparado ao de um animal, pois as plantas fazem fotossíntese, processo que consiste em absorver água, sais minerais, luz solar e gás carbônico para produzir, em específico, oxigênio e glicose, açúcar utilizado para produção de energia pela planta para efetivação de suas atividades metabólicas. As plantas carnívoras captam, em sua maioria, insetos, para deles retirar apenas parte daquilo que não conseguem produzir em função de um ambiente em que não conseguem extrair nutrientes suficientemente. As analogias são ferramentas importantes para o ensino de ciências, porém, quando utilizadas de modo inadequado, podem levar a construções equivocadas sobre o conhecimento científico (NUNES; FERRAZ; JUSTINA, 2007).

Na perspectiva da alfabetização científica, o ensino de ciências necessita ser repensado de modo a evidenciar as possíveis relações dos conteúdos científicos com a vida dos estudantes. Entendemos que só há possibilidade de tais relações acontecerem quando a professora desenvolve os conhecimentos de ciências de maneira articulada com uma compreensão adequada dos processos científicos. Para que possa proceder dessa forma, existe a necessidade de conhecer e compreender o conteúdo. Dois conhecimentos-base apontados por Shulman (2005), “o conhecimento do conteúdo” e o “conhecimento pedagógico do conteúdo”, contemplam essa necessidade formativa. Isso significa que a professora precisa compreender o conteúdo que está desenvolvendo para saber selecioná-lo, bem como saber de que forma torná-lo ensinável e compreensível para as crianças.

Considerações finais

O caso de ensino conduzido pela professora do primeiro ano demonstra uma preocupação com a organização de momentos sistemáticos de rotina em sala de aula. Sua prática se organiza a partir de um planejamento pensado e estruturado de forma a garantir a sequencialidade e a articulação entre as diferentes áreas e conteúdos. Sua proposta articulada com o aprendizado da língua portuguesa, base a partir da qual sua prática é organizada, busca garantir o desenvolvimento de conhecimentos sobre a língua materna, articulados aos demais conteúdos escolares, entre eles, os de ciências. A relação que proporciona às crianças entre os conhecimentos das ciências e os conhecimentos da língua portuguesa estimula a vontade de aprender.

A forma como a professora desenvolve suas aulas está relacionada ao que Kindel (2012) entende como uma *relação profícua*, pois, para a autora, as crianças possuem curiosidade sobre temas das ciências, especialmente aqueles com os quais possuem maior contato. O conteúdo escolhido pela professora – a água – é um tema próximo ao cotidiano das crianças. Dessa forma, elas conseguem conscientemente operar com os conhecimentos que já possuem sobre uso, consumo e desperdício de água.

Cabe salientar que, das cinco capacidades elencadas como importantes para o ensino de ciências na perspectiva da alfabetização científica, somente três foram observados na prática da professora do primeiro ano: análise, relação e inferência. No entanto, percebe-se a necessidade de ampliação, em sala de aula, do trabalho com as ciências, da mesma forma que entendemos, a partir dos referenciais consultados, ser necessário refletir sobre a importância de trabalhar não somente habilidades atitudinais e procedimentais, mas também habilidades conceituais, possibilitando às crianças complexificarem suas redes cognitivas, ampliando sua ação no mundo, embasada em conhecimentos científicos.

Já a professora do segundo ano ensina as crianças sobre as especificidades desse mundo para que assim possam viver nele e modificá-lo. Há na prática da professora uma característica marcada pelo cuidado, pois ela proporciona às crianças condições para realizarem mudanças em seu contexto. A professora trabalha com as crianças a autonomia, quando explora os conhecimentos das ciências e, também, quando possibilita que as crianças participem dos momentos de gestão da sala de aula.

A professora utiliza inúmeras estratégias, algo que amplia a apreensão dos conteúdos/conhecimentos das ciências, o que proporciona às crianças condições para desenvolver o conjunto de aspectos elencados como importantes, pois são capacidades que qualificam o desenvolvimento de conceitos da área das ciências. Na sua prática, a professora dá possibilidade a todas as crianças

de participação ativa. É possível evidenciar em sua prática a responsabilidade em ampliar os conhecimentos sobre o ensino da língua portuguesa, ao mesmo tempo em que demonstra cuidado em trabalhá-los de modo bastante atrelado aos conhecimentos das ciências, sem demarcações de momentos específicos para o desenvolvimento desta ou daquela área.

Propondo situações de ensino de maneira relacionada, ou seja, articulando conteúdos de ciências aos conteúdos de leitura e de escrita, encontro âncora em Vygotsky (2000) para mostrar a presença de desenvolvimento qualificado de conhecimentos, pois ela relaciona áreas do conhecimento, complexificando a ação pedagógica e, também, o aprendizado. Mesmo que a professora não tenha desenvolvido os conhecimentos de ciências de forma aprofundada, ela proporciona às crianças atividades de consolidação das aprendizagens, especialmente por meio do registro escrito. A qualidade do trabalho da professora seria sobremaneira alargada caso sugerisse, por exemplo, atividades investigativas.

Com relação à prática da professora do terceiro ano, percebi sua ausência na condução das interações em sala de aula. A ausência do professor na condução dos processos de relação com os conteúdos torna o ensino e a aprendizagem menos qualificados. No conjunto das filmagens que dão corpo ao seu caso de ensino, há ausência dos aspectos elegidos como habilidades a serem desenvolvidas com as crianças na área do ensino de ciências. Ao longo das filmagens, foram identificados de forma implícita, evidenciando-os mais enquanto possibilidade de algo que poderia ter sido explorado com as crianças.

A professora possuía condições de desenvolvê-los de forma ampla e qualificada, porém seria necessário um esforço teórico-prático de sua parte para efetivá-los. A perspectiva da alfabetização científica não tem efetividade em sua sala, uma vez que os conhecimentos das ciências não são articulados aos conhecimentos das outras áreas do conhecimento, tampouco estão articulados entre si mesmos e às vivências das crianças. Tal afirmativa é observável pelo fato de a professora propor momentos em que conteúdos das ciências são trabalhados, porém não são organizados e pouco problematizados do ponto de vista didático, o que mostra sua fragilidade conceitual a respeito de conteúdos de ciências e de pedagogia, ou seja, de como ensinar.

Brandi e Gurgel (2002), Monteiro e Teixeira (2002) e Silva e Marcondes (2009) ajudam a entender e a refletir sobre as razões da fragilidade do trabalho pedagógico em sua dimensão conceitual e/ou didática. Os autores apontam em suas pesquisas que professoras dos anos iniciais, em geral, apresentam dificuldades em trabalhar os conteúdos científicos com as crianças. Conforme os estudos destes autores, na formação inicial, observam-se lacunas que preci-

sam ser revisadas nos currículos de formação, especialmente no que se refere à ausência de conteúdos específicos das áreas de conhecimento.

Com base na investigação realizada foi possível observar, por meio da elaboração dos casos de ensino, múltiplas formas das quais as professoras fazem uso para organizar as situações de ensino nas classes de alfabetização; por vezes, são situações didáticas que estão próximas dos aspectos relativos à alfabetização científica; outras, distanciadas. Por isso, investir na formação de professores é por mim entendido como uma ação necessária para que o ensino de ciências, especificamente na perspectiva da alfabetização científica, possa também contribuir para que as crianças tenham uma visão de mundo ampliada e possam assim nele agir de forma responsável, ancorando suas posições e decisões na ciência.

Referências

- ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2003.
- BRANDI, A. T. E.; GURGEL, C. M. do A. A Alfabetização Científica e o processo de ler e escrever em séries iniciais: emergências de um estudo de investigação-ação. **Ciência & Educação**, v. 8, n. 1, p. 113-125, 2002.
- CARVALHO, A. M. P. de; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências**. Tendências e inovações. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 8. ed. São Paulo, Campinas: Autores Associados, 2007.
- DOMINGUES, I. M. C. S. **Desenvolvimento profissional de professoras em ambiente virtual de aprendizagem**: contribuições de casos de ensino. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.
- FREIRE, P. **A importância do Ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1981.
- GARCEZ, A.; DUARTE, R. e EISENBERG, Z. Produção e análise de videogravações em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 249-262, 2011.
- KINDEL, E. A. **Práticas pedagógicas em Ciências**: espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.
- LOIZO, P. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2008.
- LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização Científica no contexto das séries iniciais. **Ensaio. Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 3, n. 1, p. 1-17, 2001.

- LUTTEMBARCK, A. **Pinga pingo pingado**. São Paulo: Fino Traço, 2011.
- MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MONTEIRO, M. A. A.; TEIXEIRA, O. P. **A identidade do professor das séries iniciais do ensino fundamental e o ensino de ciências: uma análise de alguns fatores que influenciam a atividade docente**. 2002. Disponível em: <http://www.cienciamao.usp.br/dados/epef/_aidentidadedoprofessorda.trabalho.pdf>. Acesso em: 12 set. 2013
- MORAES, R. **Ciências para as Séries Iniciais e Alfabetização**. 2. ed. Porto Alegre: Sagra Editora, 1995.
- MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.
- NONO, M. A. **Casos de ensino e professoras iniciantes**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.
- NUNES, R. R.; FERRAZ, D. F.; JUSTINA, L. A. D. Estudos Relativos a Analogias no Ensino de Ciências. In: **VI ENPEC**. Encontro Nacional de Pesquisa e Ensino de Ciências, 2007, Florianópolis. Anais do VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2007.
- OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- PENICK, J. Ensinando “alfabetização científica”. **Educar**, n. 14, p. 91-113. 1998.
- PEREIRA, I. D. M. **Ensino de ciências na perspectiva da alfabetização científica: prática pedagógica no ciclo de alfabetização**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2015.
- RAMOS, L. B. da C.; ROSA, P. R. da S. O ensino de ciências: fatores intrínsecos e extrínsecos que limitam a realização de atividades experimentais pelo professor dos anos iniciais do ensino fundamental. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 13, n. 3, p. 299-331, 2008.
- ROSE, D. Análise de imagens em movimento. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P de. Alfabetização Científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2011a.
- SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P de. Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 13, n. 3, p. 333-352, 2008.
- SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P de. Construindo argumentação na sala de aula: a presença do ciclo argumentativo, os indicadores de alfabetização científica e o padrão de Toulmin. **Ciência & Educação**, v. 17, n. 1, p. 97-114, 2011b.
- SHULMAN, L. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado**, Espanha, v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005.

SILVA, A. de F. A.; MARCONDES, M. E. R. **Ensino e aprendizagem de ciências nas séries iniciais**: concepções de um grupo de professoras em formação, 2009. Disponível em: <<http://fep.if.usp.br/~profis/arquivos/vienpec/CR2/p586.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WARD, H.; RODEN, J.; HEWLET, C.; FOREMAN, J. **Ensino de Ciências**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2010.

Leitura literária lúdica: encontro entre professora e crianças na prática pedagógica

Sílvia Nilcéia Gonçalves

Este texto apresenta minha pesquisa de mestrado, que teve como objetivo principal compreender os sentidos do lúdico, entendido como linguagem, em roteiros de leitura desenvolvidos com crianças do ciclo de alfabetização (GONÇALVES, 2017). A escolha dos roteiros de leitura deveu-se à necessidade de fazer um recorte da prática feita, delimitando o objeto de investigação, pois poderiam ter sido investigados os jogos matemáticos, as atividades das outras áreas do conhecimento, o brincar livre, etc. Além disso, o recorte também ocorreu pelo fato de que os roteiros de leitura foram apontados pelas crianças como a atividade mais significativa desenvolvida ao longo dos três anos de trabalho. Assim, proponho olhar para os roteiros de leitura como um *holograma* (MORIN, 2005, p. 302), isto é, o que há neles, há no restante da prática pedagógica desenvolvida.

A pesquisa desenvolvida é de tipo qualitativa e teve caráter longitudinal. Acompanhou um mesmo grupo de crianças durante os três primeiros anos do ensino fundamental (2013-2015), alunos de uma escola da Rede Municipal de Porto Alegre/RS. A pesquisa foi conduzida por mim, professora da turma, inserindo-se, assim, no âmbito da pesquisa de professores (ZEICHNER, 1993; LÜDKE, 2009; MIZUKAMI, 2003; PEREIRA, ZEICHNER, 2002). Minha condição foi de uma investigadora-professora que se debruça sobre sua própria prática pedagógica, fazendo o que Nilda Alves (2003, p. 2) defende: “nós professores precisamos nos ver como pesquisadores, mergulhados em nossos próprios cotidianos. Precisamos encarar nosso ofício como um lugar de investigação”. Além disso, tem vínculo com o projeto de pesquisa do Obeduc-Pacto: formação de professores e melhoria dos índices de leitura e escrita no ciclo de alfabetização, financiado pelo programa Observatório da Educação da CAPES.

Por meio do estudo, procurei evidenciar os sentidos que podem ser capturados pela materialidade do lúdico, vista em sua concretude física e simbólica. Para isso, o primeiro movimento foi o de descrever e analisar os roteiros de leitura, procurando destacar os elementos lúdicos contidos neles. Foram escolhidos 11 roteiros de leitura (de um total de 52) realizados nos três anos de trabalho. A forma de análise foi a de descrição analítica, ancorada na *reflexão*

pedagógica (CONTRERAS; PÉREZ, 2010). Analiso uma experiência, a dos roteiros de leitura, que foram criados por mim como resposta à falta de sentido da escola para as crianças e adolescentes com os quais trabalhava e, mesmo sabendo do esvaziamento dessa palavra – *experiência* – a evoco aqui porque “é preciso reivindicar a experiência, dar-lhe certa dignidade, certa legitimidade” (LARROSA, 2015, p. 38). Longe de querer capturar, didatizar ou esvaziar o sentido da palavra experiência, na dissertação procurei elevar e significar seu uso em minhas práticas pedagógicas enquanto professora e em minha investigação acadêmica como pesquisadora.

Tal experiência é tomada aqui a partir do conceito de *educação menor*, trazido por Gallo (2002; 2013), que, ao deslocar a noção de “menor” da Literatura “desenvolvido por Deleuze e Guattari” para o campo da Educação, apresenta que a oposição maior *versus* menor estaria, respectivamente, no que é oficial, documento de Estado, e no que é cotidianamente inventado como resistência, criação dos professores. Conforme o autor, a educação menor é “um ato de resistência”, de singularização e de militância, sendo a sala de aula um “espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro a quem ou para além de qualquer política educacional” (GALLO, 2002, p. 173). E, sendo educação menor, não pode ser copiada, mas pode compor um *fluxo* que serve a ser pensado por cada um que queira viver sua própria experiência, uma vez que “seguir um fluxo não significa reproduzi-lo, não significa fazer da mesma forma, mas encontrar possibilidades novas e singulares. [...] inventar suas formas de ação na medida mesma em que age e produz seus saberes singulares” (GALLO, 2013, p. 7). Ao fazer uma reflexão sobre uma experiência singular, realizada em um contexto específico, envolvendo uma determinada professora e seus alunos, tenho a intenção de que essa reflexão sirva de pista para quem inicia a sua própria caminhada na docência; para quem se propõe a inovar, a descobrir novas formas de trilhar um caminho já tão desgastado por um andar rotineiro.

É nessa perspectiva que afirmo a realização da pesquisa, isto é, como uma flexão sobre uma experiência pedagógica, uma prática que, já na sua concepção, evocou o que Contreras e Pérez (2010, p. 35) dizem que deveria ser a experiência de aprender, em que uma pedagogia centrada na ideia de experiência estaria “aberta à oportunidade de um acontecimento em que todos estão implicados em suas subjetividades, que deixe marca, supõe uma abertura à relação de intercâmbio a partir do que cada um tem de próprio”, em que, pelo diálogo, as perguntas surjam e a experiência de cada um compareça a esse encontro. Os roteiros de leitura foram colocados em ação nesse ambiente em que o conhecimento é apresentado e vivido como experiência. Se eu levava os

roteiros com as questões que julgava importantes serem discutidas, as crianças traziam suas próprias histórias, ideias, entendimentos, desejos e necessidades, dando um novo formato ao roteiro. Foi no encontro entre professora e crianças que o roteiro se fez completo. E assim foi tomado por mim e por elas.

Ao colocar meu trabalho com as crianças em análise, através dos roteiros de leitura, tive como objetivo buscar o sentido da experiência educativa, procurando refletir sobre o que dá a pensar a educação aos seus protagonistas. Para isso, ajudou-me a leitura de Contreras e Pérez (2010, p. 22), que defendem a pesquisa educativa como atividade que “busca saber aquilo que ilumina o fazer, isto é, que volta à experiência para ganhar em experiência”, em conhecimento, para descobrir novos significados e fazer novos percursos e, mais do que seguir um método, trata-se de seguir um caminho e descrevê-lo.

Voltei à experiência vivida com meus alunos com um olhar atento ao sentido dessa experiência, o qual não está preocupado em descrever uma realidade, mas interessado em investigar o que é educativo e como isso se manifesta em nós; o que são essas experiências que estudamos e o que nos revelam; o que nos ajudam a entender, a questionarmos e formularmos sobre o educativo, sobre seu sentido e sua realização. Assim, atento-me para o que dá a pensar o que vivi com esse grupo de crianças.

Um dos aspectos limitantes relacionados à prática de pesquisa pelos professores refere-se ao fato do pesquisador poder ficar refém das subjetividades, por estar inserido na situação investigada. Para que possa haver certo distanciamento da prática, a fim de não ficar presa às impressões obtidas como professora, optei pela análise do material produzido ao longo dos anos a serem investigados – minha documentação pedagógica. Segundo Azevedo (2009, p. 55), em referência aos estudos de Zabalza (2004), “o professor, através da documentação, pode ver-se a si próprio e às coisas de um outro ângulo”.

Chamo aqui de documentação pedagógica o conjunto de materiais elaborados por mim no exercício de minha prática docente, tendo três objetivos principais e, por isso, diferenciando-se na sua materialidade para atender a esses objetivos:

Documentação do meu processo de elaboração e aplicação das propostas de trabalho – registro em diário, planejamentos de projetos, registro fotográfico da construção dos roteiros de leitura, jogos e outras atividades, postagem em *blog*. Tem como objetivo registrar o que foi feito ao longo de determinado projeto, tempo ou tema. Constitui-se na memória do construído com os alunos ao longo do ano. Serve de apoio para o planejamento das próximas ações e como material para reflexão e análise do que foi feito, possibilitando uma *reflexão-na-ação* (SCHÖN, 2000). Material que pode ser compartilhado

com colegas, com futuros professores (estudantes de graduação) e usado como ponto de partida de estudo para a elaboração de novos projetos a serem desenvolvidos por mim.

Documentação do processo de construção de aprendizagem dos alunos – registro em portfólio, álbuns de fotos, apresentação em *Power Point*, postagem em *blog/ Facebook*, seleção de atividades significativas, testagens, etc. Tem o objetivo de ser um material que revele aos alunos a sua trajetória de aprendizagem e de vida escolar naquele ano. Serve para ativar a memória dos alunos de como pensavam antes, o que já fizeram, como fizeram, a fim de que possam avaliar suas próprias aprendizagens e projetar novas ações coletivas e individuais na sala de aula. Também é usado para a elaboração de dossiês e relatórios dos alunos.

Documentação (minha e dos alunos – itens 1 e 2) para socialização e discussão com as famílias e a escola – usada em reuniões com os pais, de forma livre, por meio da *internet*, ou enviada para casa para que os pais possam acompanhar as aprendizagens realizadas na escola por seus filhos e possam compreender o processo de ensino proposto pela professora. Usada também nas reuniões pedagógicas ou em conselhos de classe na escola para que o trabalho desenvolvido seja compartilhado e analisado.

Embora a expressão *documentação pedagógica* seja mais comumente usada para designar o material produzido para acompanhar as aprendizagens dos alunos, principalmente em escolas influenciadas pela abordagem italiana da região de Reggio Emilia, e em contextos de educação infantil, como registro da atuação dos professores e alunos durante a execução de projetos ou como portfólios, o termo também pode designar o material elaborado por professores como registro de sua ação docente.

Reunida a documentação pedagógica (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999; AZEVEDO, 2009; KINNEY, WHARTON, 2009; GONTIJO, 2011; MARQUES, 2010, 2015) – composta pelos diários de classe, portfólios do trabalho realizado com as crianças, registros em *blog* pessoal e página no *Facebook* com publicações das atividades produzidas com elas –, surgiu a necessidade de incluir, com maior força, a voz das crianças. Daí surge o segundo movimento da pesquisa feita: o de buscar um meio que escutasse e registrasse o que pensam as crianças que participaram do trabalho com os roteiros de leitura, que descobrisse que sentidos produziram. Se no meu trabalho como professora elas participam de forma ativa, sendo coautoras do que é vivido, por que não criar um meio de participarem da pesquisa? Assim, formei um grupo focal com 14 das crianças – as que permaneceram na escola durante os três anos – com então 8/9 anos. Grupo focal é, em linhas gerais, um grupo de

peças que se reúnem para discutir um tema, e se justifica, neste caso, porque “é preciso aprender a ouvir as crianças e encontrar metodologias de pesquisa que deem voz às culturas tecidas pelas subjetividades lúdicas das crianças” (DEMARTINI; FARIA; PRADO, 2009, p. 2).

A análise dos dados gerados pelo grupo focal foi feita através de análise interpretativa (GRAUE; WALSH, 2003). A análise interpretativa busca o significado humano e sua compreensão por parte do investigador, tendo como característica distintiva de outros tipos de investigação a sua orientação para a depuração dos pontos de vista dos indivíduos observados, neste caso, as crianças com as quais trabalhei. Mais do que falar *das* crianças, pretendi falar *com* elas, de alguma forma dando voz ao grupo de crianças que participou do trabalho desenvolvido e da pesquisa realizada para deixar ver os sentidos que elas atribuíram à prática pedagógica na qual foram/estiveram envolvidas.

Por trás dos olhos que veem

O foco que mobilizou a pesquisa envolve a articulação de duas linhas de força condutoras do trabalho pedagógico desenvolvido: a ludicidade e o letramento literário.

Ludicidade é entendida como um dos traços das culturas infantis (COR-SARO, 2005, 2011; PINTO; SARMENTO, 1997; SARMENTO, 2002, 2004, 2011, 2015) e não apenas como uma ferramenta ou instrumento facilitador do ensino, em que o que define um jogo de outra atividade não é tanto o seu conteúdo, seu aspecto exterior, mas o estado de espírito, a intenção que a sustenta (BROUGÈRE, 1998). Para algo ser assumido como lúdico, os participantes devem comungar de sinais que definem uma atividade como uma brincadeira.

Já letramento literário “é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. Enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67) em que “a função do ensino literário na escola pode definir-se também como a ação de ensinar o que fazer para entender um corpus de obras cada vez mais amplo e complexo” (COLOMER, 2007, p. 45).

Na escola, segundo Cosson (2014a), a leitura literária tem a função de ajudar as crianças a lerem melhor, não apenas porque cria o hábito da leitura ou dá prazer, mas porque fornece os instrumentos necessários para elas conhecerem e articularem com proficiência o mundo feito de linguagem. Aprender a ler para além do sentido literal, relacionar outros textos lidos, analisar as escolhas do autor em termos de ideias, temas, palavras e sentir o prazer estético que o texto proporciona são tarefas do professor em seu trabalho de media-

ção com a leitura. Ao estabelecer um trabalho sistemático com a leitura literária, analisando a construção do texto em suas mais diversas dimensões, oferecendo ferramentas de análise para o aluno, proporcionando o desenvolvimento de estratégias de leitura com a antecipação, inferência, intertextualidade, entre outras (PRESSLEY, 2002; SOUZA, 2003; GIROTO e SOUZA, 2010; COSSON, 2014a; 2014b), o professor estará contribuindo para a formação do leitor literário, um leitor capaz de desfrutar de forma mais completa do ato da leitura do texto literário, pois ler literatura é mais do que se envolver com a história ou apreender o sentido exato das palavras do texto poético. Ler “é também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos” (COSSON, 2014a, p.120)

No trabalho que desenvolvi em sala de aula, uma das formas de expressão do letramento literário foram os roteiros de leitura. Um roteiro de leitura é, em linhas gerais, um roteiro de atividades elaborado a partir de um livro de literatura infantil, contendo uma série de atividades planejadas a fim de contribuir para a formação do leitor literário e, neste caso, contemplando a alfabetização também, por se tratarem de crianças dos anos iniciais (GONÇALVES; NÖRNBERG, 2015). Os roteiros de leitura não são uma invenção nova. Aparecem sob diversos nomes e com diferentes configurações, mas todos têm como característica principal: o trabalho realizado com o texto literário. Entre os objetivos dos roteiros de leitura por mim desenvolvidos, podem ser destacados os seguintes: aproximar a criança do texto literário e iniciar a exploração linguística; favorecer a compreensão dos elementos presentes no texto em questão; instrumentalizar as crianças para a criação e o desenvolvimento de estratégias que as auxiliassem na compreensão do texto lido; explorar o texto como elemento de ensino da leitura e da escrita, analisando palavras baseadas em sua complexidade e em seu contexto textual.

Literatura e ludicidade têm suas especificidades, mas se encontram no terreno da criação, da fantasia, do faz de conta e da imaginação. Colocá-las em diálogo é assumir o potencial lúdico da literatura. Para ser um bom leitor “é preciso ser um inventor” (BLOOM, 2001, p. 20), ser capaz de sustentar um mundo feito de palavras. A leitura literária nos leva a um tempo próprio, distante da agitação cotidiana, em que a fantasia tem livre curso e permite imaginar outras possibilidades. “Ler não nos separa do mundo” (PETIT, 2013, p. 55); nós somos introduzidos nele de uma outra maneira, no que podemos fazer uma aproximação com os traços das culturas infantis, em que temos crianças exercendo imaginação, fantasia, reiteração de tempo e ludicidade no mundo real/adulto.

O fio condutor da elaboração dos roteiros de leitura sem dúvida é a exploração de sua dimensão lúdica. A escolha do texto e as atividades elaboradas são feitas a partir do que oferece em termos lúdicos, a começar pela história, que deve ser múltipla em sentidos, proporcionando uma experiência rica a quem a ouve, mexendo com a imaginação e o sentimento dos alunos, tendo qualidade gráfica, temática e linguística, aproximando-se de critérios que garantam sua literariedade e afastando-se daquelas com atributos mais “pedagogizantes”.

O que se quer com os roteiros é proporcionar a formação de leitores tanto na dimensão de aquisição (da leitura e da escrita) quanto na de proficiência (letramento literário) através de uma forma lúdica. Os roteiros são uma maneira de, concretamente, explorar os “aspectos lúdicos e oníricos, ficcionais e criativos do texto em sala de aula no processo interpretativo e analítico das práticas de letramento literário desenvolvidas na escola” (SANTOS; MORAES, 2013, p. 69).

Em busca dos sentidos

Importam-me os sentidos dessa experiência porque pensar é buscar sentido. Por isso, minha dissertação foi um exercício de pensamento sobre uma experiência vivida. Mas o que seria o sentido? Recorro a Vanessa Almeida (2011) que, em seus estudos sobre as ideias de Hannah Arendt, diz que não há “o sentido”, que ele não pode ser definido, mas que pode se revelar nas histórias, nas memórias – e então me lembro de Larrosa (2002; 2015) quando diz que a potência das palavras está na sua não captura total.

Para analisar os possíveis sentidos produzidos pela experiência vivida, foi necessária a análise dos roteiros selecionados com as crianças. Parti da ideia de que “só adquire significado aquilo que nos atinge e que sai do campo do indiferente” (ARENDETT apud ALMEIDA, 2011, p. 202), sendo revelado através das narrativas e apontamentos feitos pelas crianças durante a realização dos roteiros, resgatados por meio do rever a documentação pedagógica, e durante os encontros do grupo focal, por meio das conversas e trocas sobre o que foi realizado.

Para isso, primeiro, os roteiros foram descritos em quadros que continham seus elementos constitutivos para que se pudesse olhá-los com maior distanciamento, buscando os sentidos educativos, através de sua materialidade física, nas pistas deixadas pela documentação pedagógica reunida por mim enquanto professora. Um exemplo de descrição (resumida) de roteiro de leitura com explicação de seus elementos constitutivos pode ser visto no quadro a seguir.

Quadro: Resumo com descrição de um roteiro de leitura

Roteiro: EU NÃO VOU SAIR DAQUI!

Figura 1: Material produzido para o roteiro de leitura *Eu não vou sair daqui!*



Fonte: Arquivo pessoal, 2013.

ESCOLHA

A seleção do livro é feita considerando a sua temática; os elementos lúdicos contidos no livro e na história apresentada; a potencialidade literária; e as atividades específicas de construção da leitura e da escrita que podem ser feitas a partir dele.

- Temática que faz parte de situações vividas pelas crianças: medo.
- É uma história rica em humor.
- A situação da capa, a criança embaixo do lençol, evocou-me a possibilidade de contá-la dessa mesma forma.
- Pensei em usar alguns elementos da história para análise linguística.

1. MOTIVAÇÃO

É a primeira parte do roteiro, responsável por capturar os alunos para a leitura, por mobilizá-los para a realização do roteiro.

Para este roteiro, decidi oportunizar uma leitura em estilo de “cabana”. Para isso, usei um lençol de casal sobre as mesas.

Figura 2: “Cabana” montada com lençol e classes



Fonte: Arquivo pessoal, 2013.

2. FORMA DE CONTAÇÃO

Escolha pela leitura ou contação do texto. O que será usado: projeção da história, ampliações das imagens, objetos, o próprio livro, tudo depende do que o próprio livro oferece.

Como estávamos todos juntos embaixo da “cabana”, a forma escolhida de contação foi a leitura dramática do texto (lia dando grande ênfase na fala do menino). Todos ficaram em absoluto silêncio aguardando o desfecho da história. Queriam saber de quem o menino estava se escondendo afinal.

3. EXPLORAÇÃO

Maneira como a história será explorada de forma a ampliar a compreensão do lido.

Após a contação, saímos da “cabaninha” e fizemos uma roda de conversa a fim de estabelecer uma primeira compreensão do texto lido. Agora, as imagens do livro foram mostradas e analisadas. Os alunos desenharam a parte que mais gostaram. Montei um livro com os desenhos (e texto digitado).

Figura 3:
Imagem do livro
produzido com
as ilustrações
das crianças



Fonte: Arquivo pessoal, 2013.

4. EXTRAPOLAÇÃO

Momento em que se oferecem atividades para além do livro, quando se criam novas possibilidades a partir do lido, quando se pode promover a interdisciplinaridade trazendo outras áreas do conhecimento, quando se podem apresentar outros livros de mesma temática para comparar, por exemplo.

Como os alunos gostaram muito da atividade da cabana, propus que fôssemos para lá novamente e que quem quisesse podia contar uma história assustadora que conhecesse. Para isso, nos imaginamos perdidos em uma floresta e acampados dentro de uma barraca.



Figura 4:
Crianças
novamente na
cabana para
compartilhamento
de histórias

Fonte: Arquivo pessoal, 2013.

5. ATIVIDADE ESPECÍFICA DE LEITURA E ESCRITA

Momento específico de reflexão sobre a leitura e a escrita. Atividades explorando o conhecimento das letras, a distinção entre letra, palavra e texto, o desenvolvimento e a testagem de hipóteses sobre a escrita, a produção de textos.

Entreguei uma ficha para cada aluno (continha a letra inicial e o nome de um elemento da história ouvida). Solicitei que recortassem e agrupassem as fichas de alguma forma, justificando a escolha da separação. Após, entreguei uma nova ficha contendo as imagens das palavras que receberam. O desafio proposto foi o de colocarem primeiro a letra inicial de cada figura e, depois, a palavra correspondente. Estava em jogo a estratégia de identificar o som inicial de cada figura e pegar a letra correspondente.



Figura 5: Aluno preenchendo sua ficha

Fonte: Arquivo pessoal, 2013.

Fonte: Gonçalves, 2017.

Após os roteiros terem sido descritos e analisados, procurando evidenciar seus elementos lúdicos, foi construído um quadro. Nele, cada roteiro teve marcada, em suas partes constituintes (conteúdo literário, motivação, forma de contação, exploração, extrapolação, atividade específica de leitura e escrita e destaque da postura diferenciada da professora), a presença ou não de uma atividade lúdica. Inicialmente, eu acreditava que os roteiros eram totalmente lúdicos. Através do quadro, pode ser visto que sim – todos os roteiros possuíam elementos lúdicos – mas não em todas as partes. O lúdico concentrou-se mais na escolha do livro – no próprio texto (literariedade) e nas atividades de extrapolação (em que fazia jogos e brincadeiras). E, para minha surpresa, apareceu em todos os roteiros um novo elemento que foi o da postura lúdica da professora, isto é, todos os roteiros foram marcados por essa forma/linguagem pedagógica de estar com as crianças no desenvolvimento dos roteiros propostos.

Na análise feita, considerei a presença da ludicidade em duas dimensões: Ludicidade nos roteiros de leitura em sua materialidade concreta:

- a) Na escolha do livro – na literariedade, na própria constituição do texto literário, no brincar com a palavra, o imaginar e fantasiar.
- b) Na forma de contação – na criação de suspense, desafio ou despertar da curiosidade das crianças para a leitura.
- c) Na exploração – feita durante a roda de conversa (onde se continua no universo literário), e na proposta de desenho (fomento à imaginação).
- d) Na extrapolação – com atividades explicitamente lúdicas, com jogos e brincadeiras.
- e) Nas atividades específicas de leitura e escrita – na postura da professora e dos alunos – tomando como desafio/jogo a atividade proposta.

Ludicidade nos roteiros de leitura em sua dimensão simbólica:

Junto com o que os apontamentos da documentação pedagógica foram me mostrando, fui aprofundando meu olhar e vendo outros elementos através dos sentidos evocados pelas crianças durante os encontros do grupo focal, os quais denominei de dimensão simbólica da ludicidade nos roteiros de leitura. Para isso, as falas expressas no grupo focal e as anotações dos diários serviram de apoio para explicitar essa dimensão por mim observada e refletida com base nas relações tecidas por meio dos roteiros de leitura.

A dimensão simbólica do lúdico foi sendo percebida através dos fios que teciam o roteiro como um todo, isto é, não as atividades e os materiais em si, mas a forma como eram percebidas pelos alunos e exercidas pela professora. Assim, o lúdico passa a ser caracterizado pelo pacto entre professora e crianças, que tomam as atividades propostas e o interpretam como tal, qual seja: o lúdico

é visto como a linguagem da experiência. O lúdico foi a forma como a experiência do aprender se fez entre crianças e professora. Foi através da linguagem lúdica que professora e crianças expressaram pensamentos, conteúdos, sentimentos e conhecimentos; que viveram a experiência literária analisada.

E as crianças? O que dizem sobre o trabalho com roteiros de leitura? E o eu-professora? O que refleti a partir do trabalho com as crianças?

Durante os encontros do grupo focal, foram feitas rodas de conversa, tendo como ponto de partida das discussões as lembranças das crianças sobre o trabalho realizado, fotografias contendo diferentes momentos de aula, materiais guardados pelas crianças e trazidos para os encontros. Os encontros foram filmados e concomitante foi sendo constituído um diário do grupo focal em que eram feitos registros do que ia acontecendo, as impressões e primeiras reflexões. Aninhada em reflexões que fazia em razão de leituras no campo da sociologia da infância, especialmente os textos de Corsaro (2005, 2011), percebi diversos elementos que se destacavam sob o ponto de vista dos estudos da infância:

- a) uma aprendizagem que foi construída a partir de uma relação positiva com a professora (adulto atípico) e em que tiveram voz e vez (protagonismo);
- b) as crianças tiveram um espaço de participação maior na produção e na condução das aulas: o aluno no centro da ação educativa.
- c) criação de laços afetivos fortes entre as crianças, produzindo uma memória conjunta das aprendizagens feitas, criando espaços próprios de atuação, em meio ao mundo adulto: cultura de pares.
- d) a vivência num entre-lugar – realidade e fantasia – traços das culturas infantis.
- e) manifestação de que o brincar pode fazer parte da escola e da construção das aprendizagens: aprender brincando – ludicidade.
- f) capacidade de reiteração do que lhes é significativo.

A partir do desenvolvimento desta pesquisa, para tentar compreender o jeito que encontrei de ser professora com aquele grupo de crianças passo a usar o termo *professora atípica*, buscando na sociologia da infância, o conceito de adulto atípico, formulado por Corsaro (2011), sua sustentação. Dessa forma, faço um deslocamento do conceito de adulto atípico, presente nas práticas de pesquisa com as crianças, para o campo da educação, em especial para a docência em sala de aula, construindo outras possibilidades para o campo da Pedagogia e da própria formação de professores.

Para Corsaro (2005), adulto atípico é uma *criança grande*. É um adulto diferente porque brinca com a criança. Ele não deixa de ser um adulto (cumprindo seu papel de cuidador, responsável, etc.), mas, ao brincar, ao aceitar um papel no jogo infantil, passa a compartilhar o mesmo universo onírico/lúdico da criança. Passa a ser alguém com quem a criança pode compartilhar suas ideias, sentimentos e planos.

A professora atípica surge do encontro pedagógico, mediado pelos roteiros de leitura, entre professora e crianças. É uma professora que brinca e se insere no mesmo universo imaginário das crianças. Deixa de ser uma estrangeira (não pertencente às culturas infantis). É uma professora que vive uma experiência literária junto com as crianças, que compartilha diretamente de suas vidas como um adulto especial; que, juntos, constroem uma forma particular e inusitada de ser professora-e-alunos. Nosso tempo juntos foi um tempo de escuta atenta, de respeito à infância e à singularidade de cada um. Um tempo marcado por jogos, brincadeiras e de inserção no universo onírico infantil, demonstrando com isso estar aberta a ouvir e comunicar-lhes “a ideia de que a liberdade, o prazer, a invenção [...] são valores apreciáveis, não somente atitudes pueris e infantis” (BONDIOLI, 2007, p. 50). Um tempo feliz na escola. Um tempo em que se apostou no encontro entre adulto e crianças, baseado em reciprocidade e compartilhamento.

O conceito de professora atípica, capturado da sociologia da infância, é potencializado pela ideia de “infância como experiência”, como uma “desidade” (ABRAMOWICZ, 2011), desligando-a de um período cronológico específico, podendo, portanto, ser exercida por adultos também. A infância, então, pensada como experiência, poderia atingir ou não a todos, inclusive as crianças. Quando pensada como experiência, acaba por ter como requisito não mais uma idade determinada, mas um estado de ser e agir pautado pela invenção, pela criatividade, pela livre expressão e por dar ao tempo uma dimensão mais alargada. E é pensada como experiência que a infância pode ser vivida também pelos adultos, podendo ser uma forma de atuar dos professores. Um professor pode viver a infância (não mais a sua – mas a deste tempo, a de seus alunos) no momento em que se dispõe a estar com as crianças de maneira vinculada “à arte, à inventibilidade, ao intempestivo, ao ocasional” (ABRAMOWICZ, 2011, p. 34). Assim, sustento que o ofício de ser professor de crianças esteja vinculado a um viver a infância com seus alunos, de maneira a ser um adulto atípico.

Ao optar pela linguagem lúdica, exercendo o papel de professora atípica, acabei por descobrir uma outra forma de estar com as crianças no ambiente escolar, aproximando-me do que Larrosa (2015, p.135) fala ao dizer que é

“preciso inventar formas de desescolarizar os alunos, de desalunizá-los e de desescolarizarmos a nós mesmos, nos desprofessorizarmos, para podermos pôr em jogo, ele e nós, com outras relações com a linguagem, com o mundo e com nós mesmos”.

Com o nascimento da noção de aluno, a criança se fez invisível, tendo o brincar, o imaginar e a expressão livre perdido para a gama de conteúdos selecionados pela escola como fundamental na formação do aluno ideal. Além disso, “as culturas infantis, assim como as linguagens, formas de inteligibilidade e pontes de acesso ao conhecimento de mundo da criança, são representadas como imaturidade e incompletude” (SARMENTO, 2002, p. 16). Tal postura acaba distanciando o adulto da criança, os quais, mesmo estando juntos, não se comunicam de forma plena.

Com o trabalho lúdico a partir dos roteiros de leitura, com minha postura atípica de professora, criei um ambiente em que o real e o imaginário puderam conviver, em que a imaginação e a criatividade das crianças foram incentivadas e em que o compartilhar o mundo na perspectiva das crianças não foi uma bobagem ou atitude inadequada na escola. Ao propor incorporar esse traço no meu fazer pedagógico, isto é, incorporar a ludicidade como algo pertencente ao ofício de professor, o brincar foi inscrito no ato de estudar. E o ser criança prevaleceu sobre o ser aluno. Ser aluno passou a ser apenas mais uma das possibilidades de papéis que as crianças podem assumir.

Nas palavras de Sarmiento (2002, p.16), significa “[...] articular o imaginário com o conhecimento e incorporar as culturas da infância na referenciação das condições e possibilidades das aprendizagens [...]” para assim firmar “a educação no desvelamento do mundo e na construção do saber pelas crianças, assistidas pelos professores nessa tarefa de que são protagonistas” e, desse modo, construir “novos espaços educativos que reinventem a escola pública como a casa das crianças, [...] o lugar onde as crianças se constituem, pela acção cultural, em seres dotados do direito de participação cidadã no espaço colectivo”.

É pensando na escola como a “casa das crianças” que a inserção dessa professora atípica faz todo o sentido. Se a escola é o lugar da criança, onde lhe é garantido o acolhimento, o conhecimento, o desenvolvimento de suas potencialidades, o compartilhamento da cultura adulta como direito e, ao mesmo tempo, como lugar de viver as culturas infantis, a criança deve ser considerada como sujeito potente, como ator social. Então, talvez, esse novo jeito de ser professora e de se colocar em diálogo com as crianças seja um bom começo.

As considerações da jornada percorrida

A primeira, a prática dos roteiros de leitura como forma qualificada de ensino da leitura e da escrita e de formação do leitor literário. A proposição de roteiros de leitura que fossem significativos e justificassem o encontro entre professora e alunos, que provocassem *tremores* (LARROSA, 2015), que dessem o que pensar, foi imprescindível para que se alcançassem os resultados obtidos. No roteiro de leitura destaca-se a tríade livro-professora-trabalho desenvolvido, relação que concretamente se deu, respectivamente, com a escolha de um bom livro, a partir de critérios de literariedade (SOUZA, 2003; PAIVA; SOARES, 2014), com uma professora leitora, com conhecimento específico de literatura e letramento literário, e com o desenvolvimento de um trabalho lúdico com o livro.

A forma como foi constituída a documentação pedagógica e o uso dado a ela no desenvolvimento da prática e da pesquisa foi o segundo destaque da pesquisa. Produzir a documentação (registros nos diários, fotos, criação de *blogs*, etc.) fez com que eu pudesse, enquanto professora, acompanhar e pensar minha ação pedagógica em sala de aula, ao mesmo tempo que garantiu que esta pesquisa pudesse ser realizada, dando uma nova dimensão ao que é produzido, para além da concepção burocrática à qual a documentação pedagógica tem sido associada e compreendida pelos professores.

Não podemos esquecer também que a continuidade/permanência de um mesmo grupo de alunos e professora ao longo dos 3 anos do ciclo de alfabetização possibilitou a construção de uma memória coletiva, em que se apoiam e resgatam informações e conhecimentos, fator que contribui para a progressão das aprendizagens e faz pensar na grande mobilidade dos alunos e influência em seu próprio desempenho escolar. Esse aspecto também permite ao próprio professor acompanhar o seu processo de desenvolvimento da docência, recuperando processos, revisando trajetórias, reinventando percursos conforme avança nas etapas de escolarização, com as crianças.

Outra consideração refere-se ao entendimento da necessidade de ampliação da rede de escuta e de registro do que pensam as crianças. É a formação de uma rede que contemple, no planejamento, a ação da professora e também das crianças, com a inclusão dos traços das culturas infantis, trazendo ganhos para o ensino/aprendizagem. Nesse sentido, é destacada a importância da entrada dos estudos da sociologia da infância no campo da educação (para além da educação infantil).

E por fim, colocadas em diálogo a documentação pedagógica produzida, neste momento restrita aos roteiros de leitura e às falas das crianças, que

expressam suas reflexões e sentidos atribuídos à prática vivida, chego aos seguintes entendimentos:

A ludicidade continua sendo acionada em sua forma mais pontual, ou seja (1) em brincadeiras e jogos propostos, ao brincar de cabaninha ou subir em árvores, por exemplo. E também (2) apareceu como ferramenta para o ensino de conhecimentos formais, como buscar letras para formar uma palavra. Mas pode ser capturada em (3) outro espaço, o espaço simbólico, lugar de diálogo pedagógico, sendo expressa como linguagem no modo como a professora e alunos se comunicavam em aula, na postura da professora, uma professora atípica, diferente das demais professoras.

Sustento, então, que o ofício de ser professor de criança esteja vinculado a um viver a infância com os alunos de maneira a ser um adulto atípico. Ser professora atípica é apontado por esta pesquisa como uma das formas de ser professora de crianças.

Entendo que a pesquisa realizada proporcionou compreender uma prática pedagógica vivida como experiência (LARROSA, 2002, 2015), por meio da busca do sentido dessa experiência (CONTRERAS; PÉREZ, 2010), em que a infância é vista também como experiência, uma des-idade (ABRAMOWICZ, 2011), que pode ser vivida por adultos que, não vivendo mais suas próprias infâncias, podem viver com as crianças a infância deste tempo. Isso diz respeito a um estar com as crianças de maneira vinculada à arte, à inventabilidade, ao intempestivo, ao ocasional, com uma noção mais alargada do tempo, expressa no papel da professora atípica (CORSARO, 2011).

Além disso, a ludicidade foi a linguagem dessa experiência. Larrosa (2002, 2015) fala da necessidade de criar uma *língua para conversar*, que seja horizontal, que deixe de ser vazia, que consiga expressar a experiência, que seja a própria experiência. Uma linguagem que “seja singular e singularizadora, plural e pluralizadora, ativa mas também pessoal na qual algo nos aconteça que nunca saibamos de antemão aonde nos leva” (LARROSA, 2015, p. 72). Bagno (2015, s/p.) diz que linguagem é a “faculdade cognitiva que permite a cada indivíduo representar e expressar simbolicamente sua experiência de vida, assim como adquirir, processar, produzir e transmitir conhecimento”. Ao compreender a ludicidade como linguagem passo a utilizá-la como um código simbólico com o qual estabeleço o encontro pedagógico com meus alunos.

Acredito que, ao tomar o lúdico como a linguagem que dialoga com as crianças na escola, acabei por possibilitar a conversa a que Larrosa se refere. Se cada encontro foi pensado e vivido como uma experiência, foi com a linguagem lúdica que pode ser partilhado e vivido. A ludicidade, linguagem da experiência vivida, foi o que permitiu às crianças e à professora viverem “no mundo e fazer

a experiência do mundo” (LARROSA, 2015, p. 65), elaborando os sentidos do que (nos) acontece, possibilitando *o momento pedagógico* (MEIRIEU, 2002).

Referências

- ABRAMOWICZ, A. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.
- ALMEIDA, V. S. de. **Educação em Hannah Arendt**: entre o mundo deserto e o amor ao mundo. São Paulo: Editora Cortez, 2011.
- ALVES, N. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Revista Teias**. Rio de Janeiro: PROPEd/UERJ, v. 4, p. 1-8, 2003.
- AZEVEDO, A. M. L. C. **Revelando as aprendizagens das crianças**: a documentação pedagógica. Dissertação (Mestrado em Estudos da Criança). Universidade do Minho, Portugal, Lisboa, 2009.
- BAGNO, M. Linguagem. Disponível em: **Glossário on-line**. CEALE/UFMG. 2015. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/linguagem>>. Acesso em: 12 out. 2016.
- BLOOM, H. **Como e por que ler**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- BONDIOLI, A. A criança, o adulto e o jogo. In: SOUZA, G. de (Org.). **A criança em perspectiva**: olhares do mundo sobre o tempo infância. São Paulo: Cortez Editora, 2007.
- BROUGÈRE, G. **O jogo e a educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.
- CONTRERAS, J.; PÉREZ, N. La experiencia y la investigación educativa. In: CONTRERAS, J.; PÉREZ, N. (Comps.). **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Morata, 2010.
- CORSARO, W. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CORSARO, W. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.
- COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2014a.
- COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Editora Contexto, 2014b.
- DEMARTINI, Z.; FARIA, A. L.; PRADO, P. (Orgs.). **Por uma cultura da Infância**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GALLO, S. **Currículo (entre) imagens e saberes**. 2013. Disponível em: <<http://grupodec.net.br/ebooks/GalloEntreImagenseSaberes.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2015.

GALLO, S. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, 27(2), p. 169-178, jul./dez. 2002.

GIROTTO, C.; SOUZA, R. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que leem. In: SOUZA, R. (Org.). **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

GONÇALVES, S. N. “**Uma dica pra ti... quando a sora fizer brincadeiras tu não vai só brincar... tu vai aprender brincando...**” Um estudo sobre o lúdico em roteiros de leitura a partir da prática pedagógica com crianças e professora. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2017.

GONÇALVES, S.; NÖRNBERG, M. Era uma vez... uma literatura para brincar. **Textura**. Canoas, Ulbra, v. 17, n. 35, p. 208-230, set./dez. 2015.

GONTIJO, F. Documentação pedagógica como instrumento de reflexão e produção docente na educação infantil. **Paidéia**. Revista do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde, Univ. Fumec. Belo Horizonte, ano 8, n. 10, p. 119-134, jan./jun. 2011.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. **Pesquisa etnográfica com crianças**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

KINNEY, L.; WHARTON, P. **Tornando visível a aprendizagem das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LÜDKE, M. (Coord.). **O que conta como pesquisa?** São Paulo: Cortez, 2009.

MARQUES, A. C. T. L. A documentação pedagógica no cotidiano da educação infantil: estudo de caso em pré-escolas públicas. In: **Anais do 37ª Reunião Nacional da ANPEd**, 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

MARQUES, A. L. **A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de começar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MIZUKAMI, M. da G. N. A pesquisa sobre formação de professores: metodologias alternativas. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de professores**. Desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003.

MORIN, E. **O método 3: o conhecimento do conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

PAIVA, A.; SOARES, M. Texto de introdução. In: BRASIL. **PNBE na escola: literatura fora da caixa** / Ministério da Educação; elaborada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. (Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014).

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

PEREIRA, Júlio E. D.; ZEICHNER, Kenneth M. (Orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 11-42.

PETIT, M. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. São Paulo: Editora 34, 2013.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coords.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

PRESSLEY, M. **Reading instruction that works: the case for balanced teaching**. New York: Gilford, 2002.

SANTOS, F. C. dos; MORAES, F. **Alfabetizar letrando com a literatura infantil**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

SARMENTO, M. J. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa Editores, 2004.

SARMENTO, M. J. É preciso ouvir as crianças. **Revista Educação**, v. 224, dez. 2015. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/161/artigo234827-1.asp>>. Acesso em: 01 jan. 2015.

SARMENTO, M. J. **Imaginário e culturas da infância**. 2002. Disponível em: <http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2016.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOUZA, R. **Teoria da literatura**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2003.

ZABALZA, M. **Diários de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

Relatos e reflexões de uma alfabetizadora sobre sua prática

Juliana Mendes Oliveira Jardim

Este texto apresenta um recorte de minha pesquisa de mestrado, que teve como foco a minha prática pedagógica (JARDIM, 2018). O estudo realizado descreve e analisa a prática pedagógica a partir do reconhecimento do trabalho colaborativo e da heterogeneidade como princípios que auxiliam e favorecem o desenvolvimento de situações de ensino, contribuindo para a aprendizagem das crianças, especialmente no que tange ao Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Neste texto apresento os resultados da pesquisa com relação à heterogeneidade e ao trabalho com a heterogeneidade em práticas de ensino do SEA.

A investigação feita caracteriza-se como pesquisa qualitativa (MINAYO, 1993) e pesquisa de professores (MIZUKAMI, 2003), pois, enquanto professora-pesquisadora, busquei descrever e analisar a prática pedagógica, feita em colaboração com as crianças que dela participaram. Também se trata de estudo vinculado ao projeto de pesquisa Obeduc-Pacto: Formação continuada e melhoria dos índices de leitura e escrita no ciclo de alfabetização, desenvolvido no âmbito do programa Observatório da Educação/CAPES.

Como professora-alfabetizadora das turmas, entendia que a organização do trabalho pedagógico necessitava ter por base o modo como as crianças aprendem, assumindo a heterogeneidade como princípio humano presente na formação de qualquer grupo e o trabalho colaborativo como modo de organizar e sustentar a prática de ensino. Por se tratar de um primeiro ano do ciclo de alfabetização, a prática de ensino desenvolvida precisava ter seu foco na apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) (MORAIS, 2012). Entendo, ainda, a heterogeneidade como a diversidade que constitui a essência humana e, por isso, ela está presente na formação de qualquer grupo.

No contexto da intervenção, realizei e conduzi filmagens de sequências didáticas, em sala de aula, para analisar posturas e falas, tanto das crianças quanto minhas, nos momentos de interação entre elas e delas comigo. A partir desses registros, percebi o quão importante é, para seus processos de aprendizagem, o trabalho colaborativo e as interações delas entre si. Desse modo, a pesquisa de mestrado surgiu de uma inquietação minha com a prática pedagógica que desenvolvia, especialmente no que se refere aos efeitos do trabalho colaborativo e da heterogeneidade para os processos de aprendizagem do SEA.

Além disso, a opção por olhar com mais atenção para o trabalho em grupos colaborativos, valorizando a heterogeneidade, foi decorrente da minha trajetória como aluna e pesquisadora de iniciação científica. Durante a graduação, participei do projeto de pesquisa “Trabalho colaborativo em educação: desenvolvimento e benefícios” (DAMIANI, 2008; 2012). Ao longo do processo, pesquisei sobre a importância do trabalho colaborativo para a aprendizagem de conteúdos (OLIVEIRA; DAMIANI, 2006), tendo a oportunidade de observar, por um longo período, uma turma de primeira série em que a professora buscava trabalhar na perspectiva da colaboração.

Considerando o foco de pesquisa, analisar como o trabalho colaborativo e a heterogeneidade facilitam a organização da prática pedagógica, auxiliando os processos de ensino e, em especial, a aprendizagem do SEA, os dados de pesquisa decorreram de dois conjuntos de materiais:

a) O primeiro conjunto envolve a documentação pedagógica (NÖRNBERG, 2016) produzida ao longo de dois anos de prática com turmas de 1º ano. Trata-se de material constituído por diferentes formas de registro que realizei por meio de diários de aula, projetos do mês, planos de sequências didáticas, rotinas semanais e testes psicogenéticos de escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999);

b) O segundo conjunto é constituído por filmagens, observações e registros em diário de campo. As filmagens tiveram como foco o registro de sequências didáticas que propuseram situações de ensino e exploração do SEA, numa perspectiva de colaboração, planejadas e conduzidas a partir do diagnóstico da heterogeneidade constituinte do grupo. As anotações que realizei no diário de campo registraram interações e diálogos das crianças, especialmente as situações em que o conflito cognitivo se fez presente e benéfico para o processo de aprendizagem.

O exercício de análise envolveu uma reflexão sobre os dados gerados e coletados entre 2014 e 2015 em diálogo com o referencial teórico. Entre eles, destaco o conceito de interação, de Vygotsky (2007), que, segundo ele, tem uma função central no processo de internalização de conhecimentos e informações. Foi eixo articulador do exercício de análise. No livro “A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores”, o autor afirma que o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa por outra pessoa. Por isso, o conceito de aprendizagem mediada confere um papel privilegiado ao professor.

É claro que não se adquire conhecimento apenas com os educadores. Na perspectiva da teoria desenvolvida por Vygotsky, a aprendizagem é uma atividade conjunta, em que relações colaborativas entre alunos podem e de-

vem ter espaço. Segundo Freitas (1994), o professor é o grande orquestrador de todo o processo. Além de ser o sujeito mais experiente, suas interações têm planejamento e intencionalidade educativos. Por isso, acredito que é papel do professor diagnosticar a heterogeneidade de sua sala de aula e a partir dela elaborar e conduzir uma prática pedagógica que valorize a diversidade constituinte de sua classe.

Na sequência deste texto, os resultados da pesquisa serão apresentados, especialmente os que enfocam a heterogeneidade e o trabalho com ela em uma turma de primeiro ano do ensino fundamental. Na primeira seção, a seguir, discuto o conceito de heterogeneidade e reflito sobre como a heterogeneidade pode favorecer a organização da prática pedagógica. Na segunda, apresento como foi realizado o diagnóstico da heterogeneidade durante o processo de investigação. E, na última, relaciono os dados da pesquisa com os autores apresentados. Essa análise tem como objetivo refletir sobre os impactos da prática relatada para os processos de aprendizagem das crianças que vivenciaram essas práticas de ensino.

Heterogeneidade e organização da prática pedagógica

Ao realizar uma busca focada sobre o termo heterogeneidade e sua relação com o ensino do SEA, junto ao grupo do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), encontrei dois trabalhos orientados pelo professor Artur Gomes de Morais. Um deles é a tese de doutorado de Solange Alves de Oliveira, intitulada “Progressão das atividades de língua portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens: um estudo da prática docente no contexto dos ciclos” (OLIVEIRA, 2010). O outro trabalho foi o de Viviane Carmem de Arruda, intitulado “Ensino ajustado à heterogeneidade de aprendizagens no ciclo de alfabetização: práticas de professoras experientes do 2º ano” (ARRUDA, 2017). Ainda no âmbito do CEEL encontrei o projeto de pesquisa “Heterogeneidade e alfabetização: concepções e práticas”, coordenado pela professora Telma Ferraz Leal. O projeto investiga algumas concepções de heterogeneidade, como a existente em contexto de sala de aula, em documentos curriculares, em livros didáticos e nos discursos de docentes. Além disso, o estudo investiga as estratégias docentes usadas para lidar com a heterogeneidade nos anos iniciais do ensino fundamental, com foco no ensino da leitura e da escrita em contextos de escolas do campo e da cidade.

Outros trabalhos de pesquisa, no âmbito do mestrado e do doutorado, também orientados por Telma Ferraz Leal foram localizados. São estudos que abordam a relação entre a heterogeneidade e o SEA e o ensino da língua.

Dentre os que encontrei, destaco o trabalho de dissertação de Mestrado de Kátia Virgínia das Neves Gouveia da Silva, intitulado “Heterogeneidade de conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética: estudo da prática docente” (SILVA, 2017). A pesquisa de Silva (2017) concluiu que é possível propiciar oportunidades de aprendizagens em que o aprender a ler e a escrever seja algo que realmente favoreça a compreensão do mundo em todas as dimensões.

Telma Ferraz Leal ainda orienta outros dois trabalhos em andamento que abordam essa temática. São eles: a investigação de doutorado de Caroline Figueiredo de Sá, denominada “Heterogeneidade de aprendizagens em turmas multisseriadas do campo: estratégias de mediação docente e progressão do ensino em língua Portuguesa”, e a pesquisa de tese de Kátia Virgínia das Neves Gouveia da Silva, que continua investigando a temática da heterogeneidade.

Todos os trabalhos localizados (OLIVEIRA, 2010; ARRUDA, 2017; SILVA, 2017; SILVEIRA, 2013) entendem a heterogeneidade como algo que se refere aos diferentes níveis de aprendizagem do SEA apresentados pelas crianças. Existem outros estudos, como o de Cortesão (1998), que entendem a heterogeneidade em um sentido amplo, isto é, como diferenças existentes com relação ao capital cultural, às etnias, às crenças, à personalidade e às aprendizagens.

O tema heterogeneidade também é abordado pelos Cadernos de Formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e é entendido como algo inerente às relações humanas. Em diferentes textos e em especial nos da Unidade 8 (BRASIL, 2012), a heterogeneidade é apresentada como própria da diversidade humana, como constituinte da essência do indivíduo e não à sua margem. Os textos ainda indicam que é preciso reconhecer que todos os aprendizes possuem conhecimentos distintos sobre o SEA, a leitura e a produção de texto. Além disso, os relatos que ilustram as discussões temáticas referem que as crianças apresentam necessidades diferentes e que, por isso mesmo, têm o direito de realizar as aprendizagens condizentes ao ano/série em que estão matriculadas.

As turmas heterogêneas enriquecem e potencializam as interlocuções em torno dos objetos de ensino, pois crianças com diferentes aprendizagens e vivências propiciam um diálogo rico, o que pode gerar trocas e conflitos cognitivos significativos. E são essas interações que podem auxiliar nos processos de aprendizagem do SEA. Cortesão (1998, p. 3) explica que a heterogeneidade presente nas salas de aula precisa ser vista “como uma fonte de riqueza”, capaz de produzir resultados em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

Advogo a favor da heterogeneidade como um princípio a ser adotado pelos docentes para que, a partir deste, suas estratégias didáticas sejam capazes de potencializar os processos de ensino e de aprendizagem no que se refere

à apropriação do SEA. Para conhecer a diversidade das turmas de alfabetização, é importante o professor diagnosticar e entender a maneira como cada criança pensa o SEA para, assim, organizar e conduzir sua prática pedagógica, valorizando e potencializando a heterogeneidade.

Diagnóstico da heterogeneidade em dados de escrita

Para diagnosticar a heterogeneidade de minhas turmas no que se refere às concepções das crianças em relação ao SEA, realizei os testes de escrita, conforme orientações explicitadas pelos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999). Para isso, bimestralmente, ao longo do ano de 2015, foram aplicados quatro testes de escrita.

No primeiro teste, as palavras propostas foram “caderno”, “apontador”, “cola” e “giz”, e a frase foi “Eu vi a cola”; no segundo teste, foram ditadas as palavras “cabeça”, “cotovelo”, “perna” e “pé” e a frase “Meu pé dói”; no terceiro teste, as palavras foram “macaco”, “elefante”, “gato” e “cão” e a frase “Eu vi o gato”, e, no último teste, as palavras ditadas foram “acampamento”, “barraca”, “corda” e “nó” e a frase “Eu pulo corda”. A partir dos resultados, construí uma tabela com o perfil da turma e a classificação dos alunos conforme suas hipóteses acerca da escrita, como mostra o quadro 1, a seguir.

Quadro 1: Perfil da turma de 2015 em relação às hipóteses de escrita

	Abril	Junho	Agosto	Novembro
Pré-silábico	14	7	0	0
Silábico	5	7	2	0
Silábico-alfabético	1	4	2	1
Alfabético	0	2	16	19
Total de alunos	20	20	20	20

Fonte: Elaborado pela autora (JARDIM, 2018).

Ao realizar a primeira coleta, percebi que a turma era atípica, comparada à maioria daquelas com as quais já lecionei (tenho trabalhado com turmas de primeiro ano há mais de dez anos). Tratava-se da primeira turma na qual não havia, no início do ano, nenhum aluno alfabético. Esse fato assustou-me, pois, na organização dos grupos colaborativos, era importante ter crianças com diferentes níveis de escrita. Por perceber a peculiaridade dessa turma, optei por refazer a análise dos testes buscando identificar a presença de conceitual-

zações no nível transitório, procurando, assim, observar se havia crianças silábico-alfabéticas, pois isso me ajudaria na formação dos grupos colaborativos e garantiria uma maior heterogeneidade dentro de cada um deles. O nível transitório silábico-alfabético mostra que a criança, nesta etapa, está em fase de transição do nível silábico para o nível alfabético.

Ao observar o quadro 1, é possível perceber que na coleta de abril não havia nenhuma criança no nível alfabético. Já na coleta de junho, evidenciam-se alguns avanços conquistados pela turma, pois os pré-silábicos diminuem de 14 para 7, os silábicos passam de 5 para 7, os silábico-alfabéticos de 1 para 4, com 2 crianças alfabéticas. A coleta de agosto foi realizada logo após o retorno das férias de inverno e mostra que os alunos evoluíram muito de junho até aquele mês. O número de pré-silábicos reduziu de 7 para 0, ou seja, no meio do ano letivo a turma já não possuía aluno que utilizasse essa hipótese de escrita. Na terceira coleta verifica-se o aumento mais significativo entre os alfabéticos, pois, em junho, a turma contava com apenas 2 alunos alfabéticos e, em agosto, esse número aumenta para 16 alfabéticos. Na última coleta, em novembro de 2015, a turma encerra o ano letivo sem nenhuma criança nas fases iniciais de escrita, isto é, pré-silábica e silábica. O número de silábico-alfabéticos diminui de 2 para 1, e o número de alfabéticas passa de 16 para 19 crianças.

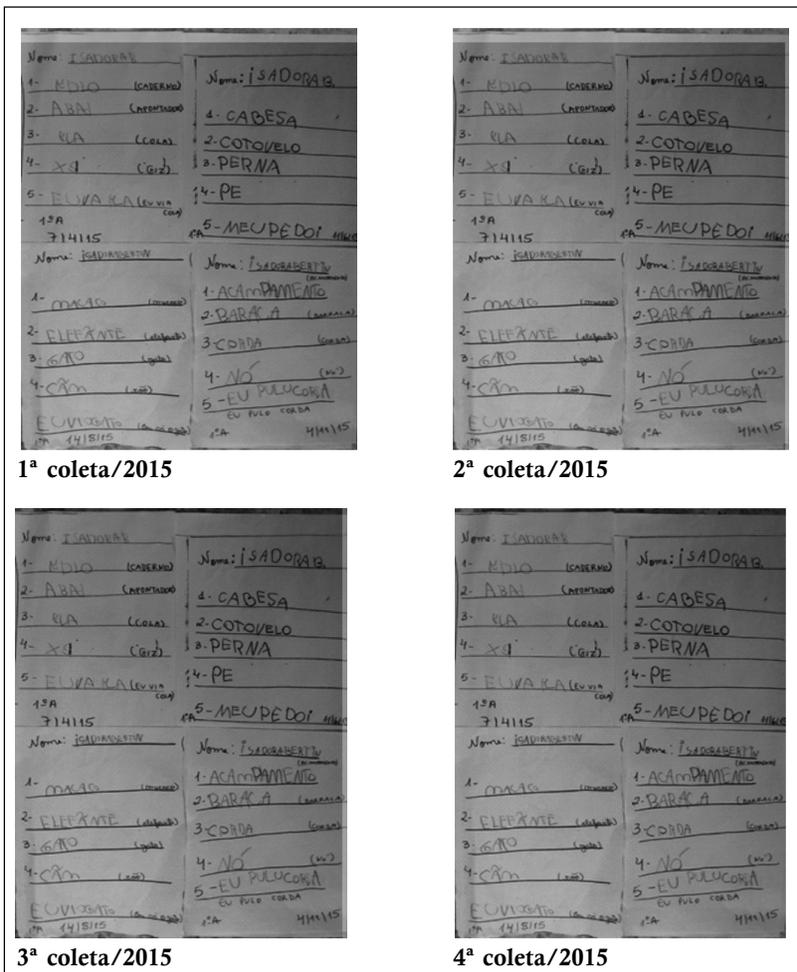
Analisando a turma como um todo, observa-se que as crianças chegam à escola em diferentes níveis de hipótese da escrita, em sua maioria, na hipótese pré-silábica. Ao final do ano, vê-se que todas demonstraram avanços significativos, pois não há nenhuma que utilize as hipóteses pré-silábica ou silábica. Cabe ressaltar que não se trata da mesma criança que estava no nível silábico-alfabético, no início e no final do ano letivo. A criança que concluiu o ano letivo com uma hipótese silábico-alfabética de escrita iniciou o ano com uma hipótese pré-silábica. Esses aspectos oferecem elementos que permitem afirmar que todas as crianças desta turma avançaram em suas hipóteses de escrita.

De acordo com as orientações legais e os aportes oferecidos pelos cadernos de formação do PNAIC (BRASIL, 2012), ao final do primeiro ano do ensino fundamental espera-se que as crianças estejam no nível alfabético para que seja possível considerar que lhes foram garantidos seus direitos de aprendizagem. Com base nesta orientação, acredito que a turma analisada pode ser considerada como uma turma que obteve sucesso em seu processo de apropriação do SEA, visto que a maioria das crianças chegou ao final do primeiro ano no nível alfabético. Creio que parte deste sucesso foi garantido pelo fato de eu conhecer e explorar os níveis de conceitualização de escrita, em sala de aula, com diferentes estratégias e atividades. Também em razão de facilitar modelos de interação, valorizando a heterogeneidade desde o início do ano letivo no

desenvolvimento de minha prática docente. Entendo que esses são alguns dos fatores que podem ter contribuído para o avanço das aprendizagens da escrita e da leitura pelas crianças.

A seguir apresento os quatro testes de duas alunas (Figura 1 e Figura 2). Elas foram selecionadas porque existe uma heterogeneidade muito grande entre elas em vários aspectos, como: composição e apoio familiar, características pessoais, acesso a bens culturais, entre outros. Mas, especialmente, há uma grande heterogeneidade no que se refere à hipótese de escrita com a qual iniciam o primeiro ano, e isso é o que interessa para a reflexão sobre o valor da heterogeneidade como princípio organizador da prática de ensino visando à aprendizagem do SEA.

Figura 1: Dados de escrita de Isadora



Fonte: Coleta de dados de 2015.

Ao observar os testes de Isadora, percebe-se que, no primeiro, ela já se encontra no nível silábico, ou seja, ela chega à escola estabelecendo uma relação entre pauta sonora e letras, pois já representa cada sílaba por uma letra. Algumas sílabas já são representadas com mais de uma letra, como é o caso da palavra “caderno”, em que ela representa a sílaba “no” como “lo”. Na palavra “cola”, ela escreve a sílaba “la” com duas letras. Apesar de na maioria das palavras do teste ela usar a escrita silábica, a aluna já demonstra sinais de que já está analisando a estrutura das sílabas e reconhecendo que existem unidades menores do que as sílabas.

No segundo teste, realizado em junho, Isadora já superou a hipótese silábica, pois agora representa todas as sílabas com mais de uma letra. Ela pensa e registra em sua escrita algumas irregularidades da língua, como é o caso da palavra “perna”, em que reconhece e registra a consoante no final da primeira sílaba. No terceiro teste, a menina mostra que está no nível alfabético e que seu foco está nas questões referentes à ortografia. Ela começa a criar e testar hipóteses para representar as variações sonoras através da grafia. Isso ocorre porque ela percebeu que, apesar da escrita representar a pauta sonora, existem muitas variações entre a pauta sonora e a grafia. Por isso, ela busca estratégias e hipóteses de escrita para representar essas variações de tonicidade. Para isso, ela faz uso de um sinal gráfico de nasalização, o til, como é o caso das palavras “cãm” (cão) e “elefãnte” (elefante).

No último teste, percebe-se que Isadora já se apropriou do SEA, pois ela representa cada sílaba com mais de uma letra e começa a perceber as diferentes estruturas silábicas. Entre elas está a escrita da palavra “acampamento”, grafada corretamente; ainda mostra, no teste, um erro ortográfico na escrita da palavra “baraca” (barraca), vinculado à apropriação de regras da ortografia da Língua Portuguesa, que leva um tempo maior para serem internalizadas.

Podemos concluir que Isadora, ao longo do ano de 2015, chega ao primeiro ano com uma hipótese de escrita mais avançada, que é a silábica, e que o processo escolar, no qual ela foi inserida, propiciou-lhe continuar avançando. Assim, Isadora concluiu o ano letivo na hipótese alfabética, demonstrando ter se apropriado do princípio basilar do SEA (MORAIS, 2012) e tendo domínio de diferentes estruturas silábicas, mostrando já estar pensando e internalizando algumas regras de ortografia da Língua Portuguesa.

Figura 2: Dados de escrita de Kamily



Fonte: Coleta de dados de 2015.

Ao analisar os testes de Kamily, observa-se que ela inicia o primeiro ano realizando garatujas, rabiscos e mistura letras e números, o que mostra uma hipótese de escrita própria de um nível muito inicial do processo de construção do SEA, geralmente identificado em crianças que estão na faixa etária de 2 a 4 anos de idade. Percebe-se, ainda, em seu primeiro teste, que ela já escreve seu nome. Talvez isso se explique pelo fato de a professora da pré-escola ter desenvolvido um trabalho voltado para a identificação dos nomes. Além disso, no início do primeiro ano, no mês de março, eu desenvolvi uma sequência

didática, dentro do projeto do mês, intitulado “Projeto eu sou assim...”, que tinha como objetivo que todos identificassem e escrevessem seus nomes. Acredito que isso tenha levado Kamily a, em abril, estar escrevendo seu nome. No entanto, ao ser desafiada a escrever outras palavras, ela fazia uso de garatuñas e rabiscos e misturava letras e números.

No segundo teste, Kamily encontra-se no nível de hipótese da escrita pré-silábico, isto é, não estabelece relação entre a pauta sonora e a letra. É importante ressaltar o avanço de Kamily, de abril para junho, que foi muito grande, pois chegar a essa hipótese do pensamento exige do aprendiz uma série de aprendizagens no que se refere à apropriação do SEA. O teste feito em junho permite observar que ela percebe que há diferença entre escrita e desenho, ou seja, reconhece que se escreve com letras e que as letras são diferentes de outros símbolos, como números e pontos.

Em agosto, Kamily encontra-se no nível silábico-alfabético, quer dizer, está em transição do nível silábico para o alfabético. Por isso ela escreve silabicamente, colocando uma letra para cada sílaba, como é o caso da palavra “elefante”, representada por “elma”. Em outros momentos, Kamily usa duas letras para cada sílaba, como é o caso das palavras “macaco” e “gato”. Observa-se que “gato” foi escrito “gadio”. Ao colocar mais de uma letra para cada uma das sílabas, Kamily dá indícios de que já começa a pensar nas unidades menores, as letras, que constituem as sílabas.

Em seu último teste, a aluna encontra-se no nível alfabético. Já não recorre mais à escrita silábica e parece mostrar que está pensando sobre algumas irregularidades da língua, buscando, para isso, estratégias de como representá-las. Podemos observar que na palavra “corda” a menina escreve “corada”. Ao se deparar com uma estrutura silábica diferente das mais usadas (consoante + vogal – CV), Kamily acrescenta um A na palavra para manter a estrutura mais usual frente ao desafio de grafar uma sílaba constituída por Consoante + Vogal + Consoante (CVC). É possível observar que a aprendiz cria suas hipóteses sobre o SEA e realiza a generalização de uma regra para um contexto diferente, testando-a através das relações que faz com seus interlocutores (colegas e professora). Isso indica que Kamily está percebendo que existem complexidades no SEA para que sua escrita possa ser lida por outros, mesmo que, neste caso específico, ela tenha utilizado, de forma errônea, o conhecimento que possuía referente à escrita.

Ao analisar o percurso de aprendizagem de Kamily ao longo de 2015, podemos sugerir que o fato de ela não ter ingressado na escola com conhecimentos tão avançados referentes ao SEA, não a impossibilitou de avançar em suas hipóteses e aprendizagens. Acredito que o ambiente escolar e as intera-

ções realizadas em sala de aula foram suficientes para que Kamily, em contato com práticas de escrita e leitura, pudesse sobre elas refletir e, assim, avançar em suas hipóteses.

Reflexões acerca da heterogeneidade como princípio organizador da prática pedagógica

Após a análise dos dados de escrita, entendi necessário buscar outros autores que ajudassem a ampliar a reflexão. Entre eles, foi nas ideias de Meirieu (2005) que encontrei elementos para compreender a importância do trabalho com a heterogeneidade e o respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem. Meirieu (2005) defende que a escola precisa ser, por si só, o seu próprio recurso. Creio, junto com o autor, na ideia de que a escola precisa assumir seu papel como responsável pelas aprendizagens, especialmente buscando caminhos para que os alunos com dificuldades consigam superá-las e atinjam o objetivo da escolarização. Se a escola pública for omissa e não assumir esse papel, o setor privado o fará, tratando o ensino e o “apoio escolar” como uma mercadoria. Diz Meirieu (2005, p. 61, grifos do autor):

[...] se a Escola, que organiza as aprendizagens, confiar a outros o trabalho sobre as dificuldades inerentes – e necessárias – a elas, não estará cumprindo sua missão. Portanto, cabe à “instituição Escola” tratar internamente os erros dos alunos. Antes de tudo, é claro, no próprio trabalho da classe: trata-se de ajudar os alunos a *identificar seus erros*, a *analisar*, a encontrar os meios para *corrigir* os erros e a *aplicar* as aquisições desse procedimento para não errar mais.

Assim, por acreditar que é missão da escola, independentemente dos contextos sociais em que os alunos estão inseridos, garantir seus direitos de aprendizagem, busco conhecer as fragilidades oriundas dos contextos sociais e familiares, que podem interferir nos processos de aprendizagem. Para isso, procuro pensar estratégias em que a escola e as práticas de ensino desenvolvidas em sala de aula possam dar conta de algumas dessas fragilidades, especialmente criando condições de apoio e ajuda às crianças em suas necessidades particulares.

Garantir a todos os mesmos direitos de aprendizagem e apropriação do SEA significa reconhecer cada criança em sua singularidade. E, ao reconhecer isso, garante-se a cada uma delas as interações necessárias para que evoluam. Algumas precisarão de um acompanhamento mais intenso do professor, em função de fatores externos, que ele precisa conhecer para pensar suas ações; já outras crianças conseguirão evoluir autonomamente, não precisando tanto do professor ao seu lado, durante o processo de aprendizagem. Por isso, a ação pedagógica realizada pelo professor sempre será decorrente de uma atividade

que envolverá escolhas, e estas serão tomadas com base nas posições políticas, pedagógicas e éticas que ele assume no papel de pedagogo.

Podemos dizer que a heterogeneidade, quando reconhecida através de um diagnóstico da realidade, não só em relação ao nível de conhecimento do SEA, mas também no que se refere às diferenças sociais, afetivas, emocionais e familiares, e é levada em conta para o planejamento das ações didáticas, parece favorecer o processo de aprendizagem dos conteúdos escolares.

Dessa maneira, realizo o diagnóstico do conhecimento sobre o SEA por meio dos testes de escrita. Além disso, também considero importante conhecer fatores que interferem ou podem interferir nas aprendizagens. No caso de Kamily, que precisava ser levada a pensar todas as questões possíveis com relação ao SEA, no ambiente escolar, a atenção a ela dispensada por mim era diferente daquela que eu dispensava a Isadora que, para além do espaço escolar, contava com um espaço familiar rico em práticas de escrita e leitura.

Na mesma direção, ao formar os grupos colaborativos, sempre tive em mente não apenas os conhecimentos que cada criança possuía sobre o SEA, mas, também, considerava o perfil de cada um, analisando suas características pessoais, buscando identificar quem tinha características de líder, quem era mais tímido, quem era mais seguro ou quem estava afetado emocionalmente por algum motivo familiar ou não. Desse modo, formava grupos heterogêneos em que cada um pudesse aprender com as diferenças em relação ao outro e, ao mesmo tempo, pudesse agir como um guia ou um ajudante, tanto no que se refere à aprendizagem da escrita quanto na construção das relações sociais, pautadas pelas experiências distintas que cada um trazia para o grupo.

O trabalho com a heterogeneidade é muito desafiador para o professor. É preciso fazer escolhas o tempo inteiro; escolhas que nos pedem para levar em conta as diferenças existentes no que se refere aos processos de apropriação do SEA; escolhas que nos pedem para observar as características de cada indivíduo, assim como do contexto social em que está inserido.

Quando o professor faz com que a heterogeneidade realmente seja “uma fonte potencial de riqueza para sua sala de aula” (CORTESÃO, 1998, p. 3) e não a identifica como “dificultadora” da prática pedagógica como muitas vezes é compreendida por alguns professores (ISLABÃO; JARDIM; NÖRNBERG, 2016), formas de agrupamentos e de ajuda que promovam aprendizagens são inventadas.

Como professora, acredito que a valorização da heterogeneidade no planejamento de minhas ações pedagógicas também condiz com minha concepção epistemológica de que a aprendizagem ocorre pelos processos de interação (VYGOTSKY, 2007). Por isso, faço uso do trabalho colaborativo, organi-

zando as crianças em grupos heterogêneos, para, assim, potencializar as interações que ocorrem no ambiente da sala de aula, pois entendo que o trabalho em grupos heterogêneos facilita o surgimento de conflitos cognitivos (CANDELA, 2002) e a atuação conjunta. Para Candela, o conflito cognitivo é capaz de gerar diálogos que favorecem o trabalho na “Zona de Desenvolvimento Proximal” (VYGOTSKY, 2007), qualificando o processo de aprendizagem das crianças.

Considerando as reflexões até aqui realizadas, entendo que é importante, quando nos dispomos a diagnosticar a heterogeneidade das crianças, estar disposta, enquanto professora responsável, a planejar e conduzir o trabalho pedagógico pensando práticas pedagógicas diferenciadas. Nessa perspectiva, entendo a escola e a sala de aula como um espaço coletivo no qual a diferenciação pedagógica (MEIRIEU, 2005) consiste em diversificar as atividades de tal maneira que todos sejam orientados em suas aprendizagens e acompanhados na conquista de sua autonomia. Por quê?

Porque a riqueza da instituição escolar, aquilo que é capaz de atualizar hoje o próprio princípio da Escola, é a constituição de grupos nos quais se conjuguem homogeneidade e heterogeneidade, direito à semelhança e direito à diferença, objetivos comuns de aprendizagem e acesso de cada um à capacidade de trabalhar da maneira mais eficaz para ele e de “pensar por si mesmo” (MEIRIEU, 2005 p. 202, grifos do autor).

Ao analisar os testes de escrita, percebo que os pensamentos das crianças evoluíram no que se refere aos seus conhecimentos sobre o SEA. Concorro com Meirieu (2005, p. 202) quando afirma que é preciso “assumir a diversidade, levar em conta as aquisições de uns e de outros, reconhecer que existem métodos que funcionam melhor para alguns e que cada um deve encontrar a maneira de trabalhar mais adequada para si próprio”. E foi buscando levar em conta a diversidade de aprendizagens, identificadas em cada uma das turmas, que organizei e pensei as ações pedagógicas, sempre tendo como objetivo que cada um superasse aquilo que se constituía em desafio, naquele momento, especialmente em relação à apropriação do SEA.

Ideias para seguir a reflexão

A pesquisa realizada descreveu e analisou a minha prática pedagógica com o objetivo de entender como a heterogeneidade e o trabalho colaborativo, que tornou possível as interações entre os diferentes, quando compreendidos como princípios didáticos, podem potencializar e facilitar as práticas de ensino, em especial aquelas voltadas para a apropriação do SEA, tendo em vista que a professora, durante o período em que realizou a pesquisa, atuava com crianças de duas turmas de primeiro ano do ensino fundamental. A experiên-

cia da pesquisa permitiu sistematizar elementos que sustentam a relevância da heterogeneidade ser reconhecida como um princípio didático capaz de orientar e auxiliar a docência e, também, de facilitar o processo de ensino e a aprendizagem, em especial, do SEA.

Os resultados deste estudo mostram que, quando a heterogeneidade é entendida pelo professor como uma fonte de riqueza (CORTESÃO, 1998), inerente a toda relação humana, as diferenças que se referem aos níveis de conhecimento sobre o SEA, às vivências, aos ritmos de aprendizagem, entre outros aspectos, justificam a importância do diagnóstico desta heterogeneidade tanto como uma fonte de riqueza, no que se refere aos conhecimentos sobre o SEA, quanto também importante de ter a heterogeneidade reconhecida em outras dimensões, como as características pessoais, emocionais e sociais. É por meio da articulação destes conhecimentos e através da interpretação da heterogeneidade como potência capaz de facilitar os processos de ensino que o professor poderá qualificar sua prática pedagógica.

No caso da pesquisa que conduzi, percebi que o diagnóstico da heterogeneidade, realizado com o auxílio dos testes de escrita, corroboram dados apresentados por Oliveira (2010). A autora defende que o professor que entende a heterogeneidade como constituinte das turmas de alfabetização precisa atender aos diferentes ritmos de aprendizagem, assegurando o avanço dos educandos em suas aprendizagens no decorrer do ciclo de alfabetização, pois cada etapa deste ciclo prevê aprendizagens específicas e a progressão dos conhecimentos referentes à aprendizagem da leitura e da escrita.

A análise da prática desenvolvida e dos dados de escrita também dão indícios de que é através das interações que ocorrem nos grupos colaborativos que as crianças podem vivenciar momentos de conflitos cognitivos (CANDELA, 2002), essenciais para a aprendizagem significativa. O trabalho em grupos heterogêneos favorece que as crianças aprendam por meio das interações com os colegas, pois podem experimentar maneiras de ajudar os colegas quando estes estão refletindo sobre a escrita alfabética, internalizando modelos de interação vivenciados com seu professor. Quando as crianças internalizam a cultura de colaboração e sabem como mediar o processo de aprendizagem do colega, elas igualmente conseguem trocar informações com os seus pares e são capazes de auxiliar e levar o seu parceiro de grupo ao “bom aprendizado”, aquele que é capaz de gerar o desenvolvimento (VYGOTSKY, 2007, p. 102). Nesse contexto, o modo de interagir da professora, fazendo perguntas, valorizando os diferentes saberes, entre outras ações, são formas que se apresentam como modelos de interação para as crianças experimentarem em suas relações com os colegas do seu grupo colaborativo.

Por fim, afirmo, com base nos resultados do estudo realizado, que existe uma relação entre trabalho colaborativo e heterogeneidade com o processo de ensino do SEA. E reconhecê-los como princípios didáticos qualifica a ação docente. Digo isso porque, quando a heterogeneidade é internalizada como um princípio didático, que permeia as interações pedagógicas em sala de aula, as crianças podem delas usufruir. Professora e crianças tornam-se, assim, modelos de interação. Através das vivências e observações, as crianças podem ver como sua professora atua e trata as diferenças existentes na turma, internalizando comportamentos colaborativos e formas de interagir com seus pares. E, também entre elas, pois podem observar como seus colegas agem e atuam.

Referências

- ARRUDA, V. C. **Ensino ajustado à heterogeneidade de aprendizagens no ciclo de alfabetização: práticas de professoras experientes do 2º Ano.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Cadernos de Formação. Brasília: MEC, SEB, 2012. (Volumes 1 a 8)
- CANDELA, A. Co-construcción de conocimiento en contextos escolares. **Anais da III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural**, Campinas, 2002.
- CORTESÃO, L. **O arco-íris na sala de aula?** Processos de organização de turmas: Reflexões Críticas (Cadernos de Organização e Gestão Curricular). Lisboa: Editora Instituto de Inovação Educacional. 1998.
- DAMIANI, M. F. Entendendo o ensino colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Revista Educar**, n. 31, p. 213-230, 2008.
- DAMIANI, M. F. Sobre pesquisas do tipo intervenção. **Anais do XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino.** UNICAMP: Campinas, 2012.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREITAS, M. T. de A. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil.** São Paulo: Papyrus, 1994.
- ISLABÃO, V. A. C.; JARDIM, J. M. O.; NÖRNBERG, M. Heterogeneidade em sala de aula: entendimentos das Orientadoras de Estudo do PNAIC. **Anais do IV Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPEd-Sul) – UFPR, Curitiba**, 2016.
- JARDIM, J. M. O. **Relatos e reflexões de uma alfabetizadora sobre sua prática pedagógica: trabalho colaborativo e heterogeneidade.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2018.
- MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 2. ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 1993.

MIZUKAMI, M. da G. N. A pesquisa sobre formação de professores: metodologias alternativas. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de professores**. Desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003.

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

NÖRNBERG, M. Formação de professores como ação humana: Reflexão e escrita sobre a prática pedagógica em contexto de ensino e pesquisa. **Anais do IV Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul** (ANPED-Sul) – UFPR, Curitiba, 2016.

OLIVEIRA, J. M.; DAMIANI, M. Trabalho Colaborativo: Uma análise do perfil de duas professoras que trabalham com os alunos organizados em grupos. **Anais do XV Congresso de Iniciação Científica**. VIII Encontro de Pós-Graduação da UFPel. Pelotas, 2006.

OLIVEIRA, S. A. **A progressão das atividades de Língua Portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens**: um estudo da prática docente no contexto dos ciclos. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

SILVA, K. V. N. G. **Heterogeneidade de conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética**: estudo da prática docente. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

SILVA, N. N. T. da. **O tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos alunos sobre a leitura e a escrita**: saberes e práticas de professoras alfabetizadoras. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

SILVEIRA, R. da C. **A heterogeneidade no último ano do ciclo de alfabetização e as estratégias docentes para o ensino de produção de textos**. Recife, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Estratégias de autorregulação para a escrita de textos de alunos do 3º ano do ciclo de alfabetização

*Glediane Saldanha Goetzke da Rosa
Lourdes Maria Frison*

Nos últimos anos tem sido motivo de preocupação o fato de os estudantes chegarem ao final do ciclo de alfabetização sem alcançar as competências necessárias para que sejam considerados alfabetizados, demonstrando baixa proficiência em habilidades básicas como a escrita e a leitura. Esse fato aponta para a necessidade de realização de práticas de alfabetização e letramento mais qualificadas desde o início da escolarização dos estudantes. Tendo isso em vista, desenvolveu-se o estudo aqui apresentado, que foi fruto de uma dissertação de mestrado (ROSA, 2015).

O trabalho de pesquisa investiu na elaboração de atividades relacionadas à escrita de textos, ao ensino explícito e ao uso de estratégias autorregulatórias nas fases de planejamento, execução e avaliação, com ênfase nos processos de aprendizagem autorregulada para o domínio da escrita por alunos do 3º ano do ciclo de alfabetização. Durante o desenvolvimento do estudo, buscou-se proporcionar aos alunos oportunidades para que avançassem em seus conhecimentos sobre produção de textos, uma vez que ao longo do trabalho foram propostas atividades que contemplaram tanto os aspectos linguísticos da produção de textos escritos quanto as estratégias de autorregulação da aprendizagem que puderam ser utilizadas pelos participantes durante o planejamento, a execução e a avaliação da tarefa de escrita de textos.

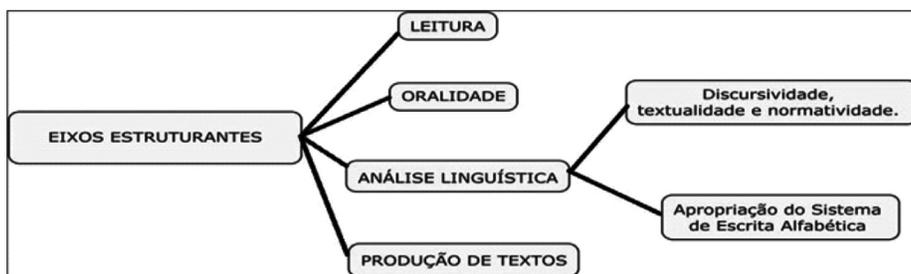
Com isso, objetivou-se contribuir para o processo de aquisição da escrita dos estudantes, contemplando, especialmente, o domínio da leitura e da escrita de textos, bem como favorecer a aquisição de conhecimentos mais amplos que poderiam contribuir para sua formação social, ou seja, que os habilitassem a interagir e enfrentar as demandas da sociedade atual. Afinal, os sujeitos vivem em uma sociedade letrada e, portanto, estão em constante interação com o mundo da escrita que assume diferentes funções em diferentes contextos.

Na sequência, serão apresentados o aporte teórico, a metodologia e os resultados da investigação realizada.

Produção de textos escritos no ciclo de alfabetização

Aprovada em abril de 2013, a lei 12.801/13, que discorre sobre o PNAIC, prevê, entre outras providências, que até o final do terceiro ano do ensino fundamental da educação básica os estudantes da rede pública estejam alfabetizados, tendo compreensão do funcionamento do sistema de escrita, domínio das correspondências grafofônicas, fluência de leitura e das estratégias de compreensão e de produção de textos escritos. Tendo isso em vista, o PNAIC estabelece quadros de direitos de aprendizagem organizados a partir de eixos estruturantes de cada uma das áreas de conhecimento. Na figura 1, podem ser observados os eixos estruturantes da área da Língua Portuguesa:

Figura 1: Eixos estruturantes da área de conhecimento Língua Portuguesa



Fonte: Adaptado de BRASIL (2012a, p. 29).

Conforme observado na figura 1, a produção de textos é um dos eixos estruturantes da área de Língua Portuguesa, o que reforça sua importância desde o princípio da escolarização. A atividade de produção de textos escritos não se trata apenas da utilização de sinais gráficos para grafar e exprimir ideias, e, sim, de uma tarefa cognitiva que solicita do sujeito o emprego de diversas estratégias durante todas as etapas do processo de escrita, desde o planejamento até a fase de avaliação (FESTAS, 2002; GRAHAM; HARRIS, 2000).

A complexidade de realizar uma composição escrita advém do fato desta tarefa exigir habilidades relacionadas à utilização de componentes importantes, como coerência e coesão na organização das ideias, cuidados em relação ao conteúdo do texto, adequação à estrutura e às normas que regem a linguagem escrita, bem como a realização do planejamento da tarefa, momento no qual irão se definir elementos indispensáveis para a produção, além da seleção de estratégias que ajudem a criança no processo de escrita. Desta forma, o estudante precisa atender e gerir simultaneamente um conjunto de processos e variáveis que interagem entre si, pois, “a escrita exige de quem escreve

conhecimentos que vão desde níveis microestruturais (correção ortográfica, morfológica, semântica, sintaxe) até níveis macroestruturais (tipologias de texto, coerência e coesão, pontuação e paragrafação” (VEIGA SIMÃO, FRISON e MACHADO, 2015, p. 35).

A atividade de produção de textos escritos é, portanto, uma tarefa que envolve diversas operações e exige a mobilização de saberes e esforços em sua execução. Ela também não se reduz apenas aos anos iniciais, mas, sim, é um processo que se estende ao longo de toda escolarização e, por esse motivo, é fundamental que seja “instigado, apoiado e desenvolvido ao longo das experiências escolares” (LEAL, 2005, p. 66).

Um aspecto importante a ser considerado na escrita de textos é a tipologia textual. No caso do estudo realizado, os textos produzidos pelos alunos foram do tipo narrativo. Essa tipologia tem como característica apresentar o relato de fatos reais ou fictícios, organizados em uma sequência de ações, com a presença de elementos característicos, tais como personagens da história, narrador, espaço, tempo e assunto sobre o qual o texto trata (LEITE, 1985; GANCHO, 2004).

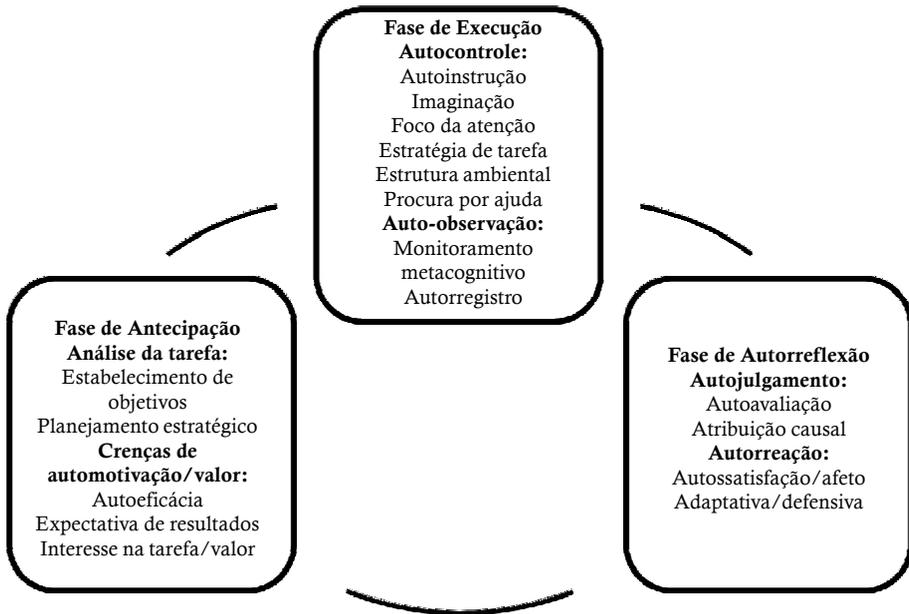
Considerando que a atividade de produção escrita em contexto escolar é orientada por determinados objetivos, como aqueles previstos nos direitos de aprendizagem do PNAIC, ela possui uma característica explícita de intencionalidade, que atribui aos sujeitos a possibilidade de assumir o controle do seu próprio processo de aprendizagem, desempenhando papel ativo em todas as etapas, de forma a se autorregular, ou seja, na atividade de escrita de textos, o sujeito precisa trabalhar com autonomia, selecionando estratégias, monitorando e avaliando sua atuação, a fim de alcançar os objetivos previamente selecionados em relação à tarefa. Por isso, chama-se atenção para o fato de que objetivos que regem a produção textual na escola deveriam ser claramente explicitados aos alunos, de forma a favorecer que os estudantes mobilizem esforços e selecionem estratégias adequadas à atividade de escrita de texto tendo em vista o objetivo pretendido. Assim, observa-se a relação existente entre a atividade de produção de textos e o construto da autorregulação da aprendizagem, o que será abordado na próxima seção.

Autorregulação da aprendizagem

A autorregulação da aprendizagem é definida por Zimmerman e Martinez-Pons (1986) como o grau em que um indivíduo atua em nível cognitivo, metacognitivo, motivacional e comportamental sobre os seus próprios processos e produtos de aprendizagem na realização de suas tarefas escolares. Para

Zimmerman (2000, 2013), a autorregulação da aprendizagem é um processo dinâmico e aberto constituído de três fases, as quais formam um ciclo, isto é, não têm um fim em si mesmas, conforme exhibe a figura 2:

Figura 2: Fases e subprocessos da autorregulação



Fonte: Ávila (2017, p. 34), adaptado de Zimmerman (2013).

A fase prévia refere-se à definição de objetivos e ao planejamento das atividades e estratégias que auxiliarão a alcançar os objetivos traçados. A fase de realização diz respeito à execução da tarefa e do planejamento. Nesta etapa, o sujeito utiliza as estratégias de aprendizagem planejadas e que considera mais adequadas para alcançar as metas traçadas. Na fase de autorreflexão, o indivíduo avalia o processo assim que a tarefa é terminada. Essa fase também diz respeito à avaliação e à análise de sua própria atuação, a fim de identificar as decisões e estratégias que foram apropriadas e inapropriadas para que, em tarefas futuras, possa corrigi-las.

A autorregulação da aprendizagem é, então, entendida como um processo cíclico porque os processos envolvidos em cada fase influenciam os processos da fase seguinte. Com isso, o esperado é que o *feedback* obtido no desempenho de uma tarefa anterior seja utilizado para fazer ajustes no desenvolvimento de uma tarefa futura (ZIMMERMAN, 2000, 2013).

Embora o desenvolvimento de uma prática autorregulatória invista na autonomia dos sujeitos, a mediação dos educadores é necessária para que os alunos possam fazer a transferência das estratégias desenvolvidas por meio de situações didáticas. No caso da pesquisa realizada, o foco recaía sobre ações que os personagens da história apresentada faziam ou não. Nesse sentido, a mediação do professor é importante para que os conteúdos sejam apreendidos em aula, uma vez que as interações sociais estabelecidas entre os sujeitos com seus professores e pares modelam e auxiliam o desenvolvimento dos processos de autorregulação, com vistas a atingir as metas e os objetivos de aprendizagem traçados (VEIGA SIMÃO; FRISON, 2013).

Uma das principais características da autorregulação da aprendizagem é o uso de estratégias no desenvolvimento das tarefas com o intuito de alcançar os objetivos de aprendizagem. De acordo com Zimmerman (2000, p. 329), as estratégias são “[...] ações e processos dirigidos para adquirir informação ou capacidades que envolvem agência, propósito e percepções instrumentalizadas pelos alunos”. As estratégias incluem um conjunto de métodos para organizar e transformar a informação, procurar informação, realizar pesquisa ou fazer uso da memória.

Conhecer estratégias de aprendizagem é fundamental, mas “não é suficiente para sua efetiva utilização, afinal é necessário que os alunos também desenvolvam o desejo de utilizá-las e tenham oportunidade de praticá-las em contextos e tarefas escolares e educativas diversificadas” (ROSÁRIO et al., 2007, p. 40). Portanto, o exercício da autorregulação da aprendizagem na escola encontra-se diretamente relacionado ao ambiente escolar e à instrução dos professores, que devem desde cedo investir no ensino e no uso de estratégias de aprendizagem nas suas práticas educativas, ou seja, as estratégias escolhidas e utilizadas pelos alunos devem ser ensinadas e apresentadas explicitamente pelos professores, a fim de que os alunos compreendam a importância delas no percurso de sua aprendizagem.

A pesquisa

O estudo, de natureza qualitativa, foi realizado com uma turma de 3º ano do ensino fundamental, caracterizando-se como intervenção pedagógica, pois, além de envolver atividades de planejamento e implementação de interferências, mudanças e inovações, pretende “produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências” (DAMIANI, 2014, p. 58).

A turma na qual a intervenção pedagógica foi realizada era composta por vinte alunos com idades entre nove e quinze anos. Embora a proposta de

trabalho tenha sido oferecida a todos os alunos, para a seleção dos participantes foram observados dois critérios: primeiro, o resultado da avaliação psicogenética de aquisição da escrita, realizada por meio de um instrumento construído com base nos trabalhos de Ferreiro e Teberosky (2007), Maruny Curto, Morillo e Teixidó (2000) e aspectos indicados pelo Caderno de Avaliação do PNAIC (BRASIL, 2012b). Em razão do resultado dessa avaliação, foram selecionados alunos que apresentaram os níveis silábico-alfabético e alfabético, totalizando treze sujeitos.

O segundo critério utilizado foi a participação integral dos alunos em todas as oficinas e a realização dos textos solicitados durante a intervenção. Desse critério, restou a seleção do material produzido por seis estudantes, sendo três meninos e três meninas, com idade entre nove e onze anos. O material desses seis estudantes formou o conjunto de dados analisados na pesquisa, a seguir apresentados.

Para o desenvolvimento da intervenção, foi utilizada a narrativa *As Travessuras do Amarelo* (ROSÁRIO; NÚNÊZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2012), cuja história apresenta uma série de estratégias autorregulatórias de aprendizagem e solução de problemas que são postas em prática pelas cores do arco-íris, o personagem-chave. A estrutura da narrativa, cujo texto foi dividido e apresentado aos alunos em doze oficinas, foi delineada de modo que as crianças ouvintes e leitoras pudessem se identificar com os personagens, observar e analisar seus comportamentos e tomadas de decisão, oportunizando, dessa forma, momentos de autorreflexão e realização de atividades relacionadas ao processo de produção textual e uso de estratégias autorregulatórias de planejamento, execução e avaliação da tarefa.

A intervenção foi realizada ao longo de três meses, por meio de oficinas interativas, que foram planejadas e realizadas para atender ao objetivo de desenvolver estratégias que contemplassem os direitos de aprendizagem referentes à produção de textos escritos. Durante a realização de cada oficina também foram produzidos os seguintes dados: produção textual (um texto inicial e um texto final, escritos, respectivamente, antes e após o término da intervenção), atividade na qual não puderam solicitar ajuda dos colegas e da professora durante a escrita; produção de quatro textos ao longo da intervenção, no qual puderam recorrer à estratégia de pedir a ajuda da professora e dos colegas.

Também foi realizada com cada aluno uma entrevista semiestruturada (MATTOS, 2005) após concluir a escrita de cada um dos textos solicitados durante as oficinas. Esse instrumento aplicado aos treze alunos selecionados a partir da avaliação psicogenética de aquisição da escrita foi utilizado para compreender melhor de que forma o uso de estratégias contribuiu para a escrita

dos textos, com foco principalmente nos componentes linguístico e convencional (ALBUQUERQUE, 2002).

Análise dos dados coletados e resultados do estudo

A fim de verificar os avanços e as dificuldades de cada criança nas produções textuais, foi elaborada, com base nas áreas de análise de textos do instrumento *Avaliação da Composição Escrita* (ACE) (GONÇALVES, 2012), uma ficha de acompanhamento, cujos elementos contemplam aspectos referentes ao componente linguístico “tema do texto” e ao componente convencional “ortografia”, conforme apresentado no quadro 1:

Quadro 1: Aspectos observados nas produções textuais

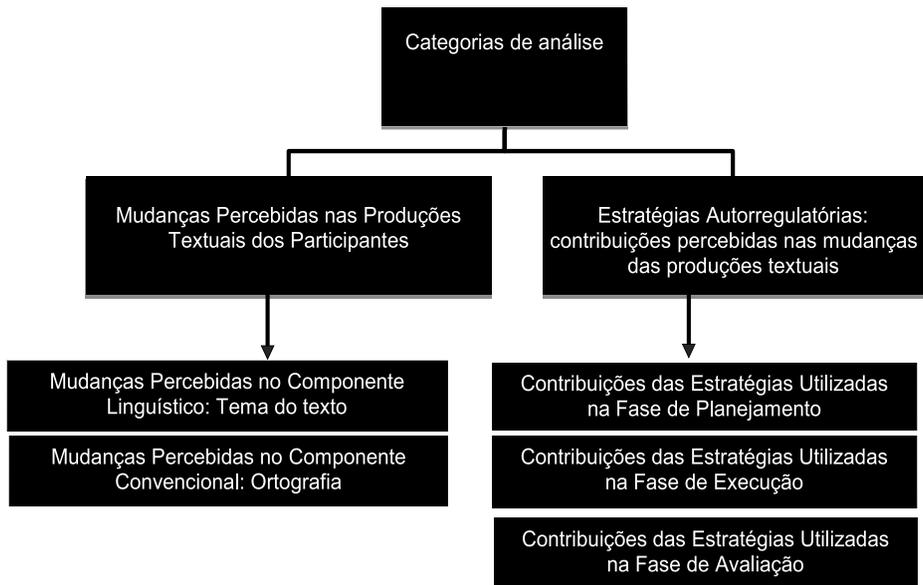
TEMA DO TEXTO	PROBLEMAS ORTOGRÁFICOS
ESSENCIAL: Inclui informação fundamental para a definição e caracterização do tema.	Uso de letras trocadas, mas que apresentam o mesmo som ou som que reflete a fala.
RELEVANTE: Inclui informação importante na caracterização do tema, mas omite aspectos essenciais.	Uso de letras inadequadas sem relação entre seus sons.
ESPECÍFICO: Inclui informação parcelar, relativa a casos ou exemplos particulares.	
ACESSÓRIO: Os conteúdos selecionados referem a aspectos desnecessários ou irrelevantes.	
INADEQUADO: Os conteúdos inseridos no texto estão incorretos ou não se referem ao tema sugerido.	

Fonte: Adaptado de GONÇALVES, 2012.

Outro ponto analisado no estudo foi o uso de estratégias de autorregulação. Conforme citado anteriormente, o uso de estratégias foi incentivado em todas as atividades desenvolvidas durante a intervenção, e, portanto, sua utilização durante a escrita de textos já era esperada. Por esse motivo, através da realização de entrevistas, objetivou-se identificar quais foram as estratégias utilizadas pelos participantes durante o processo de escrita, e de que forma elas contribuíram para melhorar as produções textuais dos participantes. Para a análise dos dados da entrevista, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo que, segundo Moraes (1999), constitui-se de um conjunto de técnicas e instrumentos empregados para a compreensão e o processamento de dados científicos.

Com base no objetivo do estudo e da análise dos instrumentos – produções textuais e conteúdo das entrevistas –, as categorias de análise foram organizadas em duas, sendo uma delas dividida em duas subcategorias e, a outra, em três, conforme pode ser observado na figura 3:

Figura 3: Categorias de análise



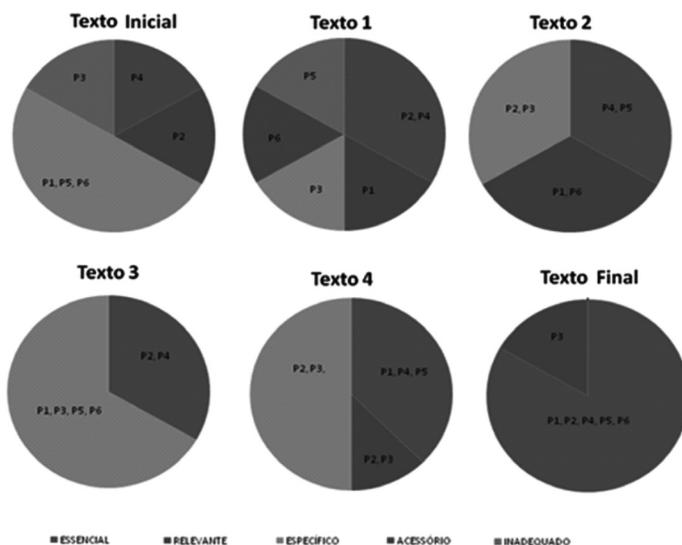
Mudanças Percebidas nas Produções Textuais dos Participantes

A partir da análise das fichas de avaliação dos textos, observaram-se mudanças significativas que revelaram avanços em relação aos elementos “tema do texto” (componente linguístico) e “ortografia” (componente convencional) das produções textuais dos participantes. Os resultados sobre essas mudanças são apresentados nas subcategorias a seguir.

a) Mudanças percebidas no Componente Linguístico Tema do texto

Na ficha de análise sobre o componente linguístico *tema do texto*, observou-se a forma como os participantes selecionaram e organizaram aspectos referentes aos personagens e suas caracterizações, identificação do tema e do espaço, desenvolvimento e apresentação da temática abordada em cada produção. Os resultados em relação a este componente são apresentados na figura 4.

Figura 4: Elemento “Tema do Texto” – Resultados da análise das produções textuais



Observando os gráficos apresentados na figura 4, é possível perceber as mudanças ocorridas em relação ao elemento “tema do texto”, desde a realização do texto inicial, passando pelas quatro produções textuais realizadas ao longo das oficinas, até a produção do texto final, realizada trinta dias após o final da intervenção pedagógica.

A partir da análise dos textos, verificou-se que, ao longo da intervenção, os participantes demonstraram preocupação em atender ao tema do texto, utilizando elementos que favoreceram o desenvolvimento e o aprofundamento das temáticas abordadas. Ou seja, comparando os gráficos que apresentam a análise dos textos iniciais e finais, observa-se que na última produção textual o atendimento ao tema do texto ficou entre os aspectos *Essencial* e *Relevante*, o que revela que as dificuldades que os participantes apresentavam inicialmente em selecionar e apresentar aspectos essenciais para a caracterização e o desenvolvimento do tema são fortemente minimizados. Tais resultados sugerem que houve a internalização dos processos de seleção e organização dos elementos relativos ao tema do texto e são bastante significativos. Spinillo e Martins (1997) explicam que

na produção de uma história tanto o tópico como o evento requerem estabelecer e manter pontos centrais em evidência no decorrer de toda a narrativa. Este esforço, talvez, seja de natureza mais complexa do que aquele envolvi-

do na manutenção do personagem ao longo da história, devido ao fato de que o tópico e o evento precisam estar sistematicamente coordenados entre si (1997, p. 29).

Com base nos resultados apresentados, conclui-se que a intervenção proporcionou a ocorrência de efeitos positivos sobre a qualificação do componente “tema do texto” nas produções escritas pelos participantes a partir do desenvolvimento de um trabalho sistemático, no qual as crianças foram avançando gradativamente, passando a compreender o texto como um objeto com particularidades específicas.

b) Mudanças Percebidas no Componente Convencional Ortografia

Em relação ao componente convencional “ortografia”, os resultados obtidos foram organizados observando a ocorrência de problemas ortográficos na escrita de todos os textos produzidos pelos participantes. Estes resultados são apresentados nesta seção a partir da comparação entre os problemas ortográficos encontrados nos textos iniciais e finais de cada participante.

No texto inicial, o participante P2 apresentou em seu texto problemas na grafia das palavras *mais* (mas), *comquistar* (conquistar), *aseitou* (aceitou), *pesoa* (pessoa), enquanto que, no texto final, as únicas palavras que apresentaram grafia incorreta foram *etudavam* (estudavam) e *tava* (estava). Os problemas ortográficos apresentados revelam que no texto inicial o participante P2 substituiu as letras corretas por letras que têm relação fonética semelhante, o que significa que o estudante apresentava, nesse período, ter compreensão da relação grafema-fonema. Já no texto final, ao escrever a palavra *etudavam*, o participante acabou por suprimir a letra *s*, que, segundo alguns autores (MONTEIRO, 2008; GUIMARÃES, 2005; MIRANDA, GARCIA e ARAÚJO, 2007), é a letra com a qual os alunos apresentam o maior número de erros ortográficos.

Ao contrário do participante P2, os participantes P1 e P4 apresentaram na escrita da produção inicial problemas frequentes de ortografia, o que é evidenciado no quadro 2.

Quadro 2: Problemas ortográficos no texto inicial dos participantes P1 e P4

P1	P4
munto (muito)	minino (menino) / minina (menina)
oguri (o guri)	muinto (muito)
era (erra)	minha (mim)
qui (que)	passo (passou)
lê (ele)	eli (ele)
purque (porque)	oviu (ouviu)
le (ele)	i (e)
mingue (ninguém)	namora (namorar)
	sorrído (sorrindo)
	dexa (deixar)
	sujera (sujeira)
	escovô (escovou)
	namorô (namorou)
	finho (filho)
	presate (presente)

Ao analisar o texto inicial dos participantes P1 e P4, considerou-se alto o número de erros ortográficos apresentados pelos participantes, situação que se modificou na produção do texto final, na qual o participante P1 não cometeu nenhum erro ortográfico, e o participante P4 apresentou problema apenas na escrita da palavra *iteligente* (inteligente), o que revela a evolução de ambos os participantes em relação a esse elemento, inclusive em relação ao uso correto do plural na escrita das palavras.

Outro participante que apresentou a ocorrência de problemas ortográficos frequentes na escrita do texto inicial foi o participante P5, o qual apresentou a escrita inadequada das palavras *minina* (menina), *le* (ele), *minino* (menino), *a paixonau* (apaixonou) e *ficaro* (ficaram). Ao longo da intervenção, observou-se nos textos desse participante a presença de problemas frequentes até a escrita do texto 4, pois, embora no texto final esse participante ainda apresentasse problemas na grafia das palavras, esses ocorreram em menor frequência, sendo observados apenas nas palavras *profesoura* (professora), *quetinho* (quietinho) e *alla* (aula).

Os participantes P3 e P6 também apresentaram em seu texto inicial problemas ortográficos frequentes na escrita da sua produção textual. No texto

inicial do participante P3, os problemas foram encontrados na escrita das palavras *amanesendo* (amanhecendo), *manie* (mãe), *aqredetou* (acreditou), *qene* (quem), *virau* (viram). Embora o participante P3 ainda apresente problemas ortográficos nos quatro textos produzidos durante a intervenção, estes acontecem em algumas trocas de letras com sons semelhantes ou escritas de acordo com a fala, diferentemente do que ocorre na última produção textual, quando o participante volta a cometer problemas ortográficos como *qexa* (queixa) e *ce* (que), o que demonstra a dificuldade que o participante teve em escrever palavras que iniciam com a letra *Q*. Comparando os problemas ortográficos apresentados nos textos inicial e final com os quatro textos produzidos ao longo da intervenção, infere-se que a breve evolução/progressão que o estudante demonstrou nos textos escritos durante a intervenção deve-se à ajuda oferecida pela professora e pelos colegas, prática que não foi realizada nas duas escritas em que o participante apresentou mais problemas ortográficos.

Em relação ao participante P6, em seu texto inicial, são encontrados problemas ortográficos nas palavras *lhamada* (chamada), *estabum* (está bem), *tiga* (tinha) e *garotiga* (garotinha). Ao longo dos quatro textos produzidos durante a intervenção, P6 continua a apresentar problemas frequentes na escrita, porém estes revelam escrita refletindo a fala ou a troca de letras com relação entre seus valores sonoros. Esse detalhe demonstra avanço em relação à ortografia, o que foi verificado novamente na escrita do texto final, quando este participante apresentou problemas na grafia de apenas duas palavras, *colejo* (colégio) e *tinga* (tinha).

Desde o princípio do trabalho da intervenção pedagógica, a escrita correta das palavras foi uma preocupação dos alunos e, por esse motivo, consideraram-se os avanços obtidos pelos participantes, em relação à ortografia das palavras, uma contribuição positiva da intervenção realizada, uma vez que investiu em um trabalho constante de elaboração e produção de textos escritos e uso de estratégias durante a tarefa de produção textual.

Estratégias Autorregulatórias: contribuições percebidas nas produções textuais

Como mencionado anteriormente, o uso de estratégias foi incentivado em todas as atividades e por esse motivo sua utilização durante o desenvolvimento da produção de textos era esperada. O que a análise das entrevistas revelou é que as estratégias autorregulatórias utilizadas pelos participantes repercutiram positivamente em cada fase do processo cíclico da produção de textos, conforme apresentado no quadro 3:

Quadro 3: Estratégias utilizadas durante a escrita de textos

Fases do Processo de Produção de Textos	Estratégias Reveladas Texto Inicial <u>11/07/2014</u>	Estratégias Reveladas 1º Texto <u>04/09/2014</u>	Estratégias Reveladas 2º Texto <u>18/09/2014</u>	Estratégias Reveladas 3º Texto <u>09/10/2014</u>	Estratégias Reveladas 4º Texto <u>30/10/2014</u>	Estratégias Reveladas Texto Final <u>30/11/2014</u>
PLANEJAMENTO	Organização das ideias: P1,P2,P3,P4,P5 e P6 Formulação de esquema: P1, P2, e P6	Organização das ideias: P1,P2,P3,P4,P5 e P6 Formulação de esquema: P1, P2, e P6	Organização das ideias: P1,P2,P3,P4,P5 e P6 Formulação de esquema: P1, P2, P4,e P6	Organização das ideias: P1,P2,P3,P4,P5 e P6 Formulação de esquema: P1, P2, P4,e P6 Vivência anterior: P1, P2, P4,P5 e P6	Organização das ideias: P1,P2,P3,P4,P5 e P6 Formulação de esquema: P1, P2, P4,P5 e P6 Vivência anterior: P1,P2,P3,P4,P5 e P6 Busca de recursos (histórias, filmes): P1, P2, P4,P5 e P6	Organização das ideias: P1,P2,P3,P4,P5 e P6 Formulação de esquema: P1, P2, P4,P5 e P6 Vivência anterior: P1,P2,P3,P4,P5 e P6 Busca de recursos (histórias, filmes): P1, P2, P4,P5 e P6
EXECUÇÃO	Leitura: P1,P2,P3 e P6 Correção: P1, P2, e P6	Leitura: P1,P2,P3,P4,P5 e P6 Correção: P1, P2, P3, P5 e P6	Leitura: P1,P2,P3,P4,P5 e P6 Correção: P1,P2,P3,P4,P5 e P6 Busca de ajuda P1, P2, P4 e P5	Leitura: P1,P2,P3,P4,P5 e P6 Correção: P1,P2,P3,P4,P5 e P6 Busca de ajuda: P1, P2, P4 e P5	Leitura: P1,P2,P3,P4,P5 e P6 Correção: P1,P2,P3,P4,P5 e P6 Busca de ajuda: P1, P2, P4 e P5	Leitura: P1,P2,P3,P4,P5 e P6 Correção: P1,P2,P3,P4,P5 e P6 Busca de ajuda: P1, P2, P4, P5 e P6
AVALIAÇÃO	Leitura de todo o texto: P1,P2,P3 e P6 Avaliação P1,P2,P3 e P6	Leitura de todo o texto: P1,P2,P3, P5 e P6 Avaliação P1, P2, P3, P5 e P6	Leitura de todo o texto: P1,P2,P3,P4,P5 e P6 Avaliação P1,P2,P3,P4,P5 e P6	Leitura de todo o texto: P1,P2,P3,P4,P5 e P6 Avaliação P1,P2,P3,P4,P5 e P6	Leitura de todo o texto: P1,P2,P3,P4,P5 e P6 Avaliação P1,P2,P3,P4,P5 e P6	Leitura de todo o texto: P1,P2,P3,P4,P5 e P6 Avaliação P1,P2,P3,P4,P5 e P6

Na sequência serão detalhadas as estratégias utilizadas e de que forma elas representaram avanços na escrita dos participantes.

a) Contribuições das estratégias utilizadas na fase de planejamento

A fase de planejamento é o momento em que o estudante decide o que vai fazer em relação à tarefa proposta e como vai fazer, utilizando estratégias que auxiliarão para que os objetivos traçados sejam alcançados (ZIMMERMANN, 2000, 2013). A análise das entrevistas realizadas revelou que, na fase de planejamento, as estratégias selecionadas foram utilizadas a fim de selecionar aspectos e elementos relativos ao tema do texto. A seguir são apresentadas algumas das falas que evidenciaram o uso de estratégias relacionadas à seleção de elementos ao tema do texto:

Eu comecei a pensar. Aí eu pensei que queria fazer uma história bonita, que tivesse uma menina feia. Depois que eu pensei e que eu coloquei em outro papel tudo o que eu queria, eu escrevi a minha história. <Organização das ideias e formulação de esquema> (texto inicial – P2)

Antes de escrever a minha história, eu pensei no que tinha escutado. Pelo que eu ouvi, o cervo era muito malandro e não ia mudar fácil. Só um tomo

não ia resolver. Por isso eu pensei o que ia colocar na minha história, e escrevi numa folha pra não esquecer. <Organização das ideias e formulação de esquema> (texto 1 – P1)

Antes de escrever, eu pensei e escrevi em uma folha separada tudo o que queria colocar no meu trabalho e, depois, comecei a escrever olhando tudo o que eu tinha anotado. <Organização das ideias e formulação de esquema> (texto 2 – P4)

Eu comecei a escrever em uma folha o que eu ia escrever na minha história. E lembrei de uma vez que eu fui pra fora, e parecia uma floresta cheia de animais que viviam bem felizes e soltos. Aí eu pensei como eles ficariam brabos se alguém tentasse cortar as árvores, pensei que eles ficariam revoltados. Aí eu escrevi a história da revolta dos animais. <Organização das ideias, formulação de esquema e vivência anterior> (texto 3 – P2)

Na hora que fui organizar o que colocar na minha história, eu queria mudar o final. Aí lembrei de um desenho que vi no qual tinha um circo, e nesse circo tinha um monte de macacos que ficavam comendo bananas o dia todo, aí eu lembrei que as bananas do macaco eram amarelas que nem a cor que sumiu. Aí juntei tudo. <Busca de recursos> (texto 4 – P1)

Os resultados da análise dos textos comparados às entrevistas revelaram que os participantes P1, P2, P4, P5 e P6 foram, ao longo do processo de intervenção, experimentando a utilização de novas estratégias de planejamento no percurso de sua aprendizagem, o que ocasionou a ampliação do número de estratégias. Embora ao longo do processo tenha havido, nos textos de P1, P2, P5 e P6, oscilação em relação ao tema do texto, ao final pode-se perceber que esses participantes apresentaram tema essencial em suas produções, o nível mais alto de avaliação do aspecto em questão. Esse resultado foi atribuído à experimentação que esses participantes fizeram das diversas estratégias de planejamento apresentadas e ao incentivo dado à sua utilização durante as oficinas de produção textual.

Já em relação ao participante P3, entende-se que, durante a fase de planejamento, este utiliza apenas uma estratégia desde a produção do texto inicial, apresentando melhorias a partir do texto 1, e mantendo-se estável até a escrita do texto 4, quando, então, cita a utilização de mais uma estratégia de planejamento: a *vivência anterior*. Entende-se que essa ação revela o investimento e a dedicação do participante para dominar o uso adequado de uma única estratégia, até sentir-se pronto a investir em uma nova.

Ao observar a apresentação do tema do texto, nas produções iniciais e finais, e as estratégias utilizadas pelos participantes durante a fase de planejamento dessas produções, são nítidas as mudanças ocorridas. Os resultados expostos nessa subcategoria sugerem que na ampliação do número e do uso de estratégias pelos participantes incidiram contribuições significativas em relação ao componente linguístico “tema do texto”.

b) Contribuições das estratégias utilizadas na fase de execução

Em relação a esta categoria, as entrevistas revelaram que o uso de estratégias de execução esteve voltado a atender e resolver os problemas que os participantes encontravam em relação à ortografia, conforme pode ser observado a partir de alguns excertos:

Fui lendo a história enquanto estava escrevendo porque se precisasse eu mudava o que estava errado. <Leitura e correção> (texto inicial – P1)

Como eu já tinha pensado antes, na hora só fui escrevendo. Eu escrevi palavras fáceis, que eu já sabia escrever. (texto 1 – P4)

Eu li e pedi ajuda quando eu estava escrevendo a minha história para escrever certo as palavras. <Busca de ajuda> (texto 2 – P5)

Quando eu estava escrevendo o meu texto, fui olhando os cartazes do CH e do X, do G e do J, e das outras letras. Eu olhei o nosso texto também. <Busca de ajuda> (texto final – P6)

Comparando os resultados do uso de estratégias de execução pelos participantes nas avaliações iniciais e finais, é percebida a ampliação dessas estratégias. Enquanto que na avaliação inicial os participantes utilizaram duas estratégias (*leitura e correção*), na avaliação final há a indicação do uso de três estratégias (*leitura, correção e busca de ajuda*).

A partir do quadro 3, é possível entender que há também o aumento do número de participantes que utilizaram cada uma das três estratégias citadas durante as entrevistas. Enquanto que, no texto inicial, os participantes P1, P2, P3 e P6 realizavam leitura durante o momento de execução da tarefa e a estratégia correção era apontada apenas pelos participantes P1, P2 e P6, no texto final, essas duas estratégias passam a ser apontadas por todos os participantes, demonstrando que os estudantes se esforçaram em utilizar estratégias de execução, no desenvolvimento das tarefas, com o intuito de realizar a escrita de textos e melhorar sua ortografia.

Com base nos resultados obtidos, infere-se que, a partir do momento em que as estratégias foram utilizadas como meio de corrigir e modificar a grafia, adequar as palavras à situação de escrita e utilizar adequadamente as palavras em suas produções textuais, os participantes apresentaram avanços em sua produção textual.

c) Contribuições das estratégias utilizadas na fase de avaliação

A última subcategoria apresentada refere-se às estratégias de avaliação utilizadas pelos participantes para analisar sua própria atuação durante a escrita de textos e o resultado da tarefa, a fim de identificar as decisões, as ações e as estratégias que foram apropriadas ou que precisam ser revistas.

Na análise das entrevistas realizadas após o término da escrita de textos, percebeu-se que nessa fase os participantes buscaram avaliar três aspectos:

a) se haviam atendido ao tema do texto; b) se a grafia das palavras estava adequada; c) como avaliavam seu próprio desempenho na tarefa. Abaixo são apresentados alguns excertos que evidenciam o uso das estratégias de avaliação:

Para saber se o meu texto estava bom e as palavras estavam certas, eu li ele todo, e li de novo. Vi que estava bom, e que eu tinha feito certo. <Leitura de todo o texto e avaliação> (texto inicial – P6)

Para saber se esse texto tinha ficado certo eu li ele antes de entregar. Aí eu vi que tinha feito uma história legal que era o que eu queria fazer, uma história legal com as palavras direitas. (Leitura de todo o texto e avaliação – Texto 1 – P5)

Quando terminei de escrever, eu li de novo o meu texto. Eu já estava lendo quando ia escrevendo [...] Eu li pra saber se ele estava certo, as palavras, e se estava bom para ler [...] Acho que ficou bom e que eu fiz certo o que era pra fazer. <Leitura de todo o texto e avaliação> (texto 2 – P4)

Quando eu terminei eu li o meu texto e vi que tinha colocado tudo o que eu tinha escrito antes. Eu vi também que as palavras estavam certas, e o nome combinava com a minha história. Eu vi que eu aprendi a escrever história. <Leitura de todo o texto e avaliação> (texto final – P1)

Observando as estratégias de avaliação reveladas nas entrevistas realizadas após a conclusão dos textos inicial e final dos participantes apresentadas no quadro 3, notou-se que, ao contrário dos resultados das subcategorias relativas ao uso de estratégias de planejamento e execução, nessa não houve ampliação no número de estratégias utilizadas, mas, sim, no número de participantes que a utilizaram, assim como no nível de aprofundamento que deram ao seu uso.

Enquanto que no texto inicial apenas os participantes P1, P2, P3 e P6 utilizaram a estratégia *leitura de todo o texto*, no texto final essa estratégia é apontada pelos seis participantes. O mesmo acontece com a estratégia *avaliação* que, no texto inicial, foi indicada nas entrevistas dos participantes P1, P2, P3 e P6 e, no texto final, foi indicada por todos os participantes.

Considerando o que foi dito pelos alunos durante as entrevistas, entende-se que os estudantes conseguiram avaliar a tarefa e a sua própria atuação, a fim de identificar se suas ações, decisões e estratégias selecionadas foram apropriadas ou inapropriadas para a realização da tarefa.

Considerações finais

A análise dos dados demonstrou que os participantes apresentaram avanços significativos em relação aos componentes linguístico e convencional potencializados pela utilização de estratégias autorregulatórias de planejamento, execução e avaliação para o desenvolvimento da escrita de textos.

Com base nos resultados de estudos conduzidos por outros pesquisadores (BORUCHOVITCH, 1999; DIGNATH, BUETTNER & LANGFELDT, 2008; VEIGA SIMÃO e FRISON, 2013; ROSÁRIO, NÚNÊZ e GONZÁLEZ-PIENDA, 2007) e nos resultados da presente investigação, entende-se que o uso sistemático de estratégias autorregulatórias, quando propostas desde o princípio do trabalho pedagógico, oportunizam resultados positivos no desenvolvimento da aprendizagem.

Os resultados do estudo realizado também indicam a pertinência de a escola e de os professores, desde o início da escolarização, oportunizarem aos alunos momentos em que estes sejam auxiliados a desenvolver competências para planejar, monitorar e regular sua própria ação, inclusive no seu desempenho em relação à escrita de textos.

Referências

- ALBUQUERQUE, C. P. A composição escrita nas dificuldades de aprendizagem. **Revista Psicológica**, 30, p. 79-94, 2002.
- ÁVILA, L. T. G. **Autorregulação da aprendizagem no estágio de Licenciatura em Educação Física**: proposta formativa ancorada na pesquisa-ação. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.
- BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 12, p. 361-376, 1999.
- BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões. Brasília: MEC/SEB, 2012b.
- BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado. Ano 3, unidade 1. Brasília: MEC/SEB, 2012a.
- DAMIANI, M. F. et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **CADERNOS DE EDUCAÇÃO**, n. 45, p. 57-67, 2014.
- DIGNATH, C.; BUETTNER, G.; LANGFELDT, H. P. How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self regulation training programmes. **Educational Research Review**. 2008. p. 1-29.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porte Alegre: Artmed, 2007.
- FESTAS, M. I. F. Principais tendências no ensino da escrita de textos. **Revista Psicológica**, n. 30, p. 173-185, 2002.
- GANCHÓ, C. V. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 2004.
- GONÇALVES, M. D. Avaliação funcional e monitorização das aprendizagens. In: VEIGA SIMÃO, A. M.; FRISON, L. M. B.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.). **Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas**: epistemologia e práticas. Porto Alegre: Edipucrs, 2012.

GRAHAM, S.; HARRIS, K. R. The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. **Educational Psychologist**, 35, p. 3-12, 2000.

GUIMARÃES, M. R. **Um estudo sobre a aquisição da ortografia nas séries iniciais**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2005.

LEAL, L. de F. V. A formação do produtor de texto escrito na Escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: ROCHA, G.; VAL, M. da G. C. (Orgs.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito autor**. Belo Horizonte: Autêntica. 2005.

LEITE, L. C. M. **O foco narrativo (ou A polêmica em torno da ilusão)**. São Paulo: Ática, 1985.

MARUNY CURTO, L.; MORILLO, M. M.; TEIXIDÓ, M. M. **Escrever e ler**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

MATTOS, P. L. C. L. A entrevista não-estruturada como forma de conversação: razões e sugestões para sua análise. **Revista de Administração Pública**, v. 39, n. 4, p. 823-847, jul./ago. 2005.

MIRANDA, A. R. M.; GARCIA, M. A. C.; ARAÚJO, P. R. M. A grafia do fonema /s/ nos dados de aquisição da escrita. **Anais da VI ANPED SUL**, Santa Maria, 2007.

MONTEIRO, C. R. **A aprendizagem da ortografia e o uso de estratégias metacognitivas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2008.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

ROSA, G. S. G. **Intervenção pedagógica ancorada na autorregulação da aprendizagem com foco em produção de textos no ciclo de alfabetização**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2015.

ROSÁRIO, P.; COSTA, J. C.; MOURÃO, R.; CHALETA, E.; GRÁCIO, M. L.; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. De pequenino é que auto-regula o destino. **Educação. Temas e Problemas**, n. 4, ano 2, p. 281-293, 2007.

ROSÁRIO, P.; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. **A auto-regulação em crianças sub-10: Projeto Sarilhos do Amarelo**. Porto: Porto Editora, 2007.

ROSÁRIO, P.; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. **As travessuras do Amarelo**. Americana: Adonis, 2012.

SPINILLO, A. G.; MARTINS, R. A. Uma análise da produção de histórias coerentes por crianças. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 10, n. 2, p. 219-248, 1997.

VEIGA SIMÃO, A. M.; FRISON, L. M. B. Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. **Cadernos de Educação**, v. 45, p. 02-20, 2013.

VEIGA-SIMÃO, A. M. da; FRISON, L. M. B.; MACHADO, R. F. Escrita de resumos e estratégias de autorregulação da aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, p. 30-55, 2015.

ZIMMERMAN, B.; MARTINEZ-PONS, M. Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. **American Educational Research Journal**, 23, p. 614-628, 1986.

ZIMMERMAN, B. From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. **Educational psychologist**, 48(3), p. 135-147, 2013.

ZIMMERMAN, B. Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P.; ZEIDNER, M. (Eds.). **Handbook of self-regulation**. New York. San Diego: Academic Press, 2000. p. 13-39.

Triangulando saberes: pesquisa, ensino e aprendizagem no processo de alfabetização

Arita Mendes Duarte

Este texto realiza uma reflexão sobre os benefícios da articulação dos processos de pesquisa, de ensino e de aprendizagem em turmas de alfabetização, tendo por mote o estudo sobre a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (MORAIS, 2012) e o planejamento de sequências didáticas em contexto de formação entre pares. O tema abordado, sem dúvida alguma, não é inédito. No entanto, trata-se de uma preocupação constante e recorrente no espaço escolar; por isso a decisão de socializar a discussão bem como as práticas decorrentes da articulação e da triangulação realizada.

A discussão feita neste texto parte de ações desenvolvidas no projeto de intervenção pedagógica “Análise de atividades didáticas alfabetizadoras de livros acadêmicos destinados a formação de professores alfabetizadores relacionando-as aos direitos de aprendizagem no contexto do PNAIC”, elaborado e realizado no âmbito do projeto de pesquisa Obeduc-Pacto: formação de professores e melhoria dos índices de leitura e escrita no ciclo de alfabetização, financiado pelo programa Observatório da Educação-CAPES.

A interlocução entre universidade (via projeto Obeduc-Pacto) e educação básica foi feita em dois momentos: no espaço universitário, por meio de ações formativas realizadas com o grupo de bolsistas, envolvendo leituras, discussões e pesquisas; e, nas escolas parceiras, com ações individuais conduzidas pelas bolsistas de educação básica, professoras da escola pública atuantes em turmas dos anos iniciais, especificamente no ciclo de alfabetização. Participando como bolsista de educação básica, representei no projeto Obeduc-Pacto a escola Ministro Fernando Osório, mantida pela esfera municipal da cidade de Pelotas/RS. Nela, desenvolvi ao longo do triênio 2014-2016 o projeto de intervenção pedagógica acima referido.

Nas próximas seções do texto, apresento como foram organizadas e catalogadas as obras que ancoraram o desenvolvimento do projeto de formação com as colegas e subsidiaram as práticas de ensino realizadas com as crianças. Abordo as etapas de planejamento das intervenções que aconteceram na escola e nas salas de aula, e indico as novas direções que o projeto foi tomando, principalmente quando decidimos ampliar as obras de estudo, fato que preconizou novas catalogações, originando a elaboração de mais uma sequência didática.

Primeira etapa: catalogação de atividades alfabetizadoras em obras de referência

Dei início às atividades do projeto realizando o mapeamento de atividades alfabetizadoras em obras destinadas à formação de professores que tivessem como base de discussão aspectos relacionados à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Para isso, a análise das obras foi ancorada nos pressupostos da teoria da Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), denominador comum considerado também para a seleção das obras analisadas. Para sustentar a análise de cada obra, foram seguidos os princípios e as orientações da pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e os pressupostos da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977), entendida como metodologia adequada para descrever e interpretar o conteúdo analisado em documentos e textos. A análise de conteúdo permitiu a condução de descrições sistemáticas para a realização da interpretação e a compreensão dos livros estudados.

Considerando o alinhamento à teoria da psicogênese, foram inicialmente selecionadas quatro obras que apresentavam, em sua proposta didática, aspectos relativos ao Sistema de Escrita Alfabética como um sistema notacional e o seu aprendizado como um processo evolutivo (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; MORAIS, 2012). O quadro 1 mostra as obras selecionadas:

Quadro 1: Obras selecionadas

Identificação da obra	Título da obra, autor e ano de publicação
A	A leitura, a escrita e a escola: uma experiência construtivista (KAUFMAN, 1994)
B	Alfabetização de crianças: construção e intercâmbio – experiências pedagógicas na educação infantil e no ensino fundamental (KAUFMAN, 1998)
C	Escola, leitura e produção de textos (KAUFMAN, 1995)
D	O ensino da linguagem escrita (NEMIROVSKY 2002)

Fonte: Elaboração da autora.

Após a escolha das obras, realizamos a sua leitura com o olhar centrado no aspecto didático das atividades, que eram selecionadas e catalogadas com base no quadro de direitos de aprendizagem (BRASIL, 2012), especificamente o eixo “Análise linguística: apropriação do sistema escrita alfabética a fim de

perceber suas relações”. Os direitos de aprendizagem foram enumerados de um a quinze para facilitar a localização e a correspondência com a organização da matriz de registro, conforme exposto no quadro 2:

Quadro 2: Eixo: Análise linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética

01	Escrever o próprio nome.
02	Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.
03	Diferenciar letras de números e outros símbolos.
04	Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.
05	Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.
06	Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.
07	Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.
08	Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.
09	Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.
10	Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.
11	Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.
12	Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.
13	Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.
14	Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.
15	Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.

Fonte: adaptado dos cadernos de formação do PNAIC (BRASIL, 2012).

Para que os dados fossem melhor organizados e servissem como auxílios do percurso que ainda seria percorrido, foi elaborada uma terceira ficha, que serviu como referência global para o mapeamento das atividades de alfabetização observadas nas obras, reunindo informações sobre os direitos de aprendizagem a serem desenvolvidos com a atividade; os descritores pertinentes ao direito enumerado; as atividades descritas; a indicação da obra na qual se encontra a atividade; as orientações da autora para o professor sobre como a atividade pode ser realizada; e, as possibilidades de ampliar o olhar investigativo. O quadro 3 mostra a ficha utilizada para a catalogação das informações localizadas em cada uma das obras analisadas.

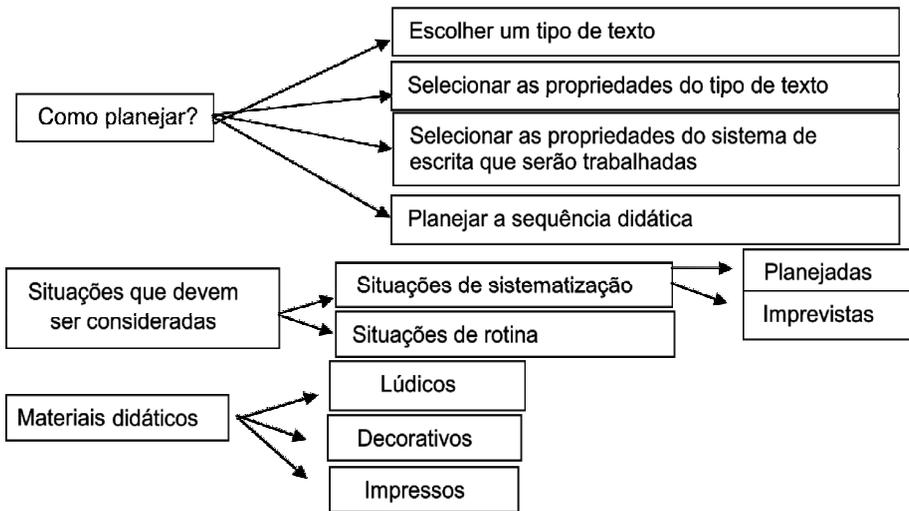
Quadro 3: Catalogação das atividades alfabetizadoras mapeadas

Direitos de aprendizagem observados	Descritores pertinentes	Atividades descritas	Obra e página em que se encontra a atividade	Orientações para o professor	Ampliando o olhar

Fonte: Elaboração da autora.

As atividades encontradas nas obras apresentaram grande variedade e, diante da complexidade de algumas, a ficha de catalogação era ajustada. Nas obras A e C foram localizadas nove e dezesseis atividades, respectivamente, e, por apresentarem similitudes, foram catalogadas na ficha matriz, conforme o modelo apresentado no quadro 3. Na obra B, a temática principal identificada foi a organização de projetos didáticos que contemplavam diferentes gêneros e suportes textuais. Para sua catalogação, foi necessário adaptar a ficha para que fosse possível considerar esses aspectos e, também, outros, tais como: trama, suporte, tipo e função textual, caracterização do texto, objetivo da situação comunicativa, conteúdos/temas para reflexão e atividades reflexivas. Com base na análise da obra B, foram catalogados dezesseis projetos didáticos. Prosseguindo com a catalogação, foi necessária uma nova reorganização, pois foi identificado na obra D que a estrutura do planejamento do professor, ao contemplar o eixo análise linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética, com aportes literários, deveria prever alguns descritores, tais como: as propriedades do tipo de texto, a função comunicativa, o autor/autores, o público potencial, a relação com a realidade, a extensão, as fórmulas fixas, o vocabulário, as categorias gramaticais, a estrutura do texto, a tipografia, o formato, o uso posterior em leitura, o modo de leitura, a relação título-conteúdo, a relação imagem-texto, o suporte textual, os tempos ou modos verbais, os personagens e a temática. Com relação às propriedades do sistema de escrita, a autora previa ainda a diferença entre desenho e escrita, as propriedades qualitativas e quantitativas da escrita, a direcionalidade da escrita, os tipos de letra, a ortografia, a pontuação e a separação entre as palavras. O quadro 4 ilustra os aspectos considerados a partir do estudo e da análise da obra D para o processo de elaboração da intervenção, que tem como suporte o uso de texto ou obras literárias, como no caso da sequência didática que desenvolvemos e apresentaremos a seguir.

Quadro 4: Estrutura de planejamento e organização da sequência didática



Fonte: elaboração da autora com base na obra de Nemirovsky (2002).

Concluída a etapa de catalogação das atividades nas fichas, passamos para a etapa de elaboração, compartilhamento e execução das atividades de intervenção nas salas de aula do ciclo de alfabetização de nossa escola. O desenvolvimento das práticas de ensino planejadas a partir do estudo realizado ocorreu ao longo dos anos de 2015 e 2016.

Segunda etapa: desenvolvimento das atividades de formação e planejamento

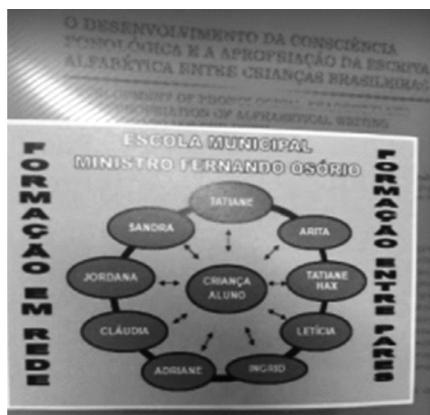
Foram elaboradas pelo grupo de professoras e desenvolvidas nas turmas de alfabetização três sequências didáticas. As propostas elaboradas tomaram como base livros do acervo de literatura infantil disponível na escola. Entendemos as sequências didáticas como um conjunto de aulas necessárias para realizar a abordagem de um determinado conteúdo. No caso deste estudo, uma sequência de atividades previamente organizada auxilia na superação dos desafios que envolvem a apropriação do sistema de escrita alfabética por parte das crianças e, ao mesmo tempo, qualifica a prática pedagógica do professor.

Desse modo, em razão do projeto ter a formação continuada como uma de suas finalidades, foi na abordagem da pesquisa-ação que encontramos elementos para sustentar o que estávamos planejando em termos de intervenção com as colegas. A pesquisa-ação é definida por Thiollent (2011, p. 7) como um método e, como tal, serve para “elucidar problemas sociais e técnicos,

cientificamente relevantes”, o que envolve a participação de pessoas que se encontram reunidas em torno de uma situação-problema, bem como “outros atores e parceiros interessados na resolução dos problemas levantados ou, pelo menos, no avanço a ser dado para que sejam formuladas adequadas respostas sociais, educacionais, técnicas e/ou políticas”. Para dar força a esse movimento de reflexão sobre os problemas observados, no decorrer da realização das atividades pelas crianças, nas classes de alfabetização, as professoras tomaram o cuidado de anotar, em seus diários, considerações relacionadas aos avanços e às dificuldades observadas. Esse material era, posteriormente, apresentado e discutido nos encontros de formação e planejamento, colocando, assim, em operação o ciclo da pesquisa-ação, isto é, avaliar, planejar, realizar e reavaliar.

Assim, a pesquisa-ação sobre a própria prática em sala de aula (TRIPP, 2005) foi uma abordagem considerada adequada, pois havia a intenção de melhorar o fazer docente no campo da alfabetização e, conseqüentemente, a aprendizagem, oferecendo subsídios para traçar caminhos, delineados previamente, porém mantendo caráter dinâmico e transformador de cada prática e a capacidade inventiva de cada docente. Nesse sentido, fomos, ao longo do projeto, construindo uma rede de relações em que problemas e desafios da sala de aula, relativos ao trabalho com as crianças, eram colocados em discussão, fortalecendo o que entre nós chamávamos de uma formação em rede e entre pares. Para sustentar nossas reflexões, os estudos de Antônio Nóvoa foram importantes e inspiradores, especialmente quando sustenta o trabalho do professor na escola como eixo central em torno do qual a formação precisa acontecer, dando, assim, vazão a uma formação que acontece “por dentro da profissão” (NÓVOA, 2007, 2009; NÓVOA et al., 2011). A figura 1 explicita essa ideia por nós construída e vivida ao longo do projeto.

Figura 1: Formação em rede; formação entre pares



Fonte: Acervo fotográfico da autora.

Os livros de literatura que guiaram a elaboração das sequências didáticas foram escolhidos pelas docentes tendo como critério suas percepções sobre as necessidades de cada turma, sua qualidade literária e disponibilidade de acesso, por fazerem parte do acervo complementar do Programa Nacional do Livro Didático – Obras Complementares (BRASIL, 2009). Vejamos as obras escolhidas para as atividades de planejamento em cada ano do ciclo:

Bichionário (MACHADO, 2010) foi o livro escolhido para a sequência planejada para o primeiro ano do ciclo de alfabetização. Na obra, o autor, a partir de pequenos poemas, convida os pequenos leitores a brincar com as rimas e a descobrir o alfabeto.

Cachinhos Dourados e os Três Ursos (ASKEW, 2011) foi selecionado para o segundo ano, por oportunizar o trabalho com gêneros textuais diversos. No caso da obra, trabalhamos o gênero carta com um pedido de desculpas de Cachinhos ao Urso, por ela ter comido o seu mingau.

Para o terceiro ano, a sequência didática esteve ancorada no livro *Pêssego, Pera, Ameixa no Pomar* (AHLBERG, 2007). A obra traz uma surpresa a cada página, um pequeno segredo para o leitor desvendar, os segredos do pequeno-grande pomar.

Em vários momentos, tive medo de não estar conseguindo mobilizar as professoras para que as noções discutidas no grupo tivessem seguimento em sala de aula. Meu receio era porque eu entendia que a formação só teria sentido se as docentes compreendessem a importância do que estava sendo estudado e modificassem seu olhar sobre o ensino da língua materna. Posso dizer que, de algum modo, meu medo se centrava na premissa do não, isto é, de não conseguir a modificação, de não atender as necessidades das professoras, de não colaborar para que os conteúdos fossem organizados em sequências didáticas, entre outros. Perspectivamente, meu objetivo e o que para mim importava era que as professoras percebessem o processo de aprendizagem como um processo que demanda contínua reorganização, reconstrução, reelaboração e transformação da prática pedagógica.

Diante dos dados por elas registrados, em seus diários de classe, a respeito da execução das sequências didáticas, os sucessos e insucessos foram problematizados na continuidade das reuniões de planejamento compartilhado. Tais dados foram também utilizados na elaboração dos pareceres descritivos que foram entregues aos pais, à coordenação pedagógica da escola e à secretaria de educação como forma de avaliação trimestral. Além disso, também subsidiaram novas propostas didáticas com a pretensão de aproximar a teoria com a prática e de qualificar as práticas docentes nas classes de alfabetização.

Figura 2: Diário de classe das professoras participantes



Fonte: Acervo fotográfico da autora.

Terceira etapa: planejamento e desenvolvimento das sequências didáticas

No decorrer do ano de 2016, as atividades de intervenção do projeto passaram a ser acompanhadas somente na turma de 3º ano. Essa escolha ocorreu fundamentalmente por alguns aspectos, tais como: os resultados alcançados pelos alunos na etapa anterior (quando estavam no segundo ano), o aumento das oportunidades reais de aprendizagem apresentadas pelos alunos; o interesse e a disponibilidade da professora titular para com a continuidade do trabalho em sua turma. Outro aspecto importante a ser destacado foi o cancelamento do tempo de hora trabalho destinado para os momentos de estudo, discussões e planejamento por parte da secretaria de educação. Embora com a redução de carga horária específica para a formação, a colega docente se disponibilizou a onerar seu tempo livre, envolvendo-se com as atividades de estudo, discussão e elaboração das intervenções.

Para recomençar as ações, realizamos um mapeamento da progressão da aprendizagem das crianças e da progressão do ensino por parte das professoras, concentrando-nos no que desejávamos saber sobre os conhecimentos das crianças (o que já sabiam e o que necessitavam aprender), no seu contexto de sala de aula e na interação das crianças entre elas mesmas, estabelecendo objetivos claros e específicos a respeito da intencionalidade das nossas atividades.

A reformulação da sequência didática considerou os dados de diagnóstico coletados. Para a reformulação, também mantivemos o livro base (*Pêssego, Pera, Ameixa no Pomar*) e o gênero estudado, o poema, bem como a obra de Nemirovsky (2002), sobretudo por esta preconizar o planejamento das atividades a partir do tipo de texto, das propriedades do sistema de escrita alfabé-

tica a serem trabalhadas e da sequencialização das atividades em módulos. Nemirovsky (2002) explica que a sequência didática precisa considerar um amplo conjunto de situações, que tenham entre si continuidade e relações recíprocas. A autora ainda explica que, para cada propriedade do tipo do texto selecionado, é importante projetar atividades diferentes, trabalhando nelas aspectos do gênero estudado bem como explorando as propriedades do sistema de escrita, integrando-as em uma sequência didática. Assim, consideramos na reformulação da sequência, além dos direitos de aprendizagem relacionados ao eixo análise linguística, os eixos da oralidade, da leitura e da produção de textos escritos.

Para fins de sistematização, dividimos as tarefas em três grandes módulos, totalizando dezesseis tarefas e uma produção final. As atividades previam em sua elaboração análises dos progressos de aprendizagem dos alunos e do progresso do ensino, por parte da docente. Definimos, ainda, que as propriedades do sistema de escrita a serem trabalhadas seriam as seguintes: as propriedades qualitativas e quantitativas das palavras, a direcionalidade do sistema, os tipos de letra, o uso correto da ortografia, o uso correto da pontuação e da separação entre palavras, bem como a observação da existência de sonoridade em rimas. Nemirovsky (2002, p. 31) nos lembra:

A função do professor é contribuir para que os textos dos alunos melhorem, e isso inclui melhoras de todo tipo: de vocabulário, de estrutura, de relação, título-conteúdo, de tempo verbal, de coerência, etc., e também de ortografia. Então, trata-se de priorizar cada vez que os alunos produzem um texto, que tipo de melhora se deseja favorecer e assim atuar em consonância com isso; quando nossa pretensão é intervir para melhorar a ortografia, o fundamental será favorecer junto aos alunos, a reflexão ortográfica. Nunca rasurar nem marcar – com caneta ou marcador diferente do utilizado pela criança – os elementos não convencionais, nem colocar aquilo que correspondia em seu lugar, mas implantar estratégias que contribuam para que os alunos tomem consciência das mudanças ortográficas necessárias para se adequar à norma.

Restava, ainda, pensar na avaliação das ações realizadas pelas crianças. Em um primeiro momento, ela ocorreu de forma oral e, posteriormente, de forma escrita: o que leram, do que mais gostaram e o que aprenderam com a atividade eram aspectos que deveriam pontuar. Voltamos nosso olhar, neste momento, também para o vocabulário utilizado, tentando perceber se ocorria ampliação do repertório lexical, se a grafia das palavras estava correta e, ainda, se a ordenação da estrutura textual estava coerente.

Vale lembrar que é importante, na elaboração de uma sequência didática, que os professores tenham clareza a respeito dos saberes das crianças e do que elas ainda necessitam descobrir. Deste modo, corroboramos as ideias de Zabala (1998), quando discorre sobre a necessidade de termos especial interesse no planejamento de situações de aprendizagem e de sequências didáticas

que sejam universais, pois a distância de níveis de alfabetização ou de idades é muito comum nas classes de alfabetização das escolas públicas. Portanto, as ações docentes precisam propor situações potencialmente realizáveis com qualquer criança ou grupo de crianças.

Ao final de cada etapa evidenciamos que, dadas as diferenças de cada aluno, os resultados não foram os mesmos. Contudo, em maior ou menor grau, os progressos foram evidenciados nas etapas de avaliação individual do processo, sendo percebidos avanços nos direitos referentes à participação em situações de leitura/escuta, produção oral e escrita de textos destinados à reflexão e à discussão acerca de temas sociais relevantes.

Os avanços relacionados à análise linguística foram percebidos principalmente em objetivos de aprendizagem que preconizam a identificação de semelhanças sonoras em sílabas e em rimas, o reconhecimento de que as sílabas variam quanto às suas composições e o domínio das correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro.

No que se refere ao eixo produção de textos escritos, identificamos que a grande maioria dos alunos conseguiu organizar sua produção textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular as ideias e os fatos, organizando o texto em parágrafos, com pontuação adequada favorecendo a sua compreensão.

Figura 3: Crianças em situação de escrita



Fonte: Acervo fotográfico da autora.

A continuidade e a ampliação do projeto

Ao finalizarmos as discussões das primeiras obras selecionadas para fins de catalogação, realizarmos as análises das atividades, elaborarmos as sequências didáticas e efetivarmos as intervenções que constituíram as 3 etapas ante-

riores, seguimos em frente com a proposta, ampliando o projeto de intervenção, realizando o mapeamento de outras obras. Optamos por observar a literatura que compõe a trilogia das Didáticas da Alfabetização de Ester Grossi (1990), a saber: *Didática do Nível Pré-Silábico*, *Didática do Nível Silábico* e *Didática do Nível Alfabético*. A escolha das obras dessa autora se alicerça na premissa de que o seu embasamento também se dá com base na teoria da Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Buscando coerência e articulação com nossa escolha, catalogamos as atividades da obra “Dinomir, o gigante” (GROSSI, 2009). Dinomir é uma obra criada, baseada em tal trilogia, objetivando a alfabetização de crianças e respeitando o eixo com o qual trabalhamos, a apropriação do sistema de escrita alfabética.

No contexto da obra “Dinomir, o gigante”, a autora utiliza textos produzidos pelos alunos e produz um glossário alfabetizador que contém as principais palavras da história, tais como: Dinomir, ônibus, guarda-chuva e amiguinho, que aparecem em forma de desenhos e em palavras escritas com fonte bastão e com fonte cursiva. A finalidade é a memorização global e o desenvolvimento da capacidade de ler e/ou escrever os vocábulos.

Conforme já poderia ser esperado, o interesse da turma e da professora que seguia participando do projeto, nesta etapa, sobreveio ao uso dos jogos elaborados a partir do glossário alfabetizador. Dentre outras atividades, a partir do glossário, foi construído um conjunto de cartas para três jogos: o lince, o mico e a memória. Tais jogos foram construídos pela turma e o acompanhamento dos resultados foi realizado por meio de fichas didáticas nas quais foram registradas as respostas das crianças e as percepções da professora.

Figura 4: Crianças brincando com os jogos elaborados



Fonte: Acervo fotográfico da autora.

O acesso aos registros realizados pela professora sobre o uso de jogos na sala de aula revelou indicadores de existência de colaboração entre os pares, pois as crianças envolvidas nas situações de jogo intencionavam atingir objetivos comuns, sempre negociados coletivamente e despertando a confiança nas suas características individuais, sendo estas tomadas como a força positiva do grupo.

Desse modo, paralelo à percepção da existência de colaboração durante o uso dos jogos, também foram percebidos avanços no processo de alfabetização, consolidando os objetivos previstos para este ano escolar, tais como: maior desenvoltura na leitura, menor incidência de erros ortográficos nas produções textuais e nos ditados, aumento da participação em interações orais na sala de aula (questionando, sugerindo, argumentando e respeitando a fala dos colegas). Os registros da docente apontavam para o aumento dos acertos e uma progressão na aprendizagem após o uso dos jogos como ferramenta auxiliar alfabetizadora, sobretudo, apresentando dois fatores: pela confiança em si mesmos que as crianças adquiriam (conforme já apontado) e por serem encorajadores para a realização de leitura e escrita.

Discorrendo ainda sobre a análise dos registros, percebemos que os vínculos de amizade e a motivação do lúdico levaram a uma maior produtividade, enquanto que as insatisfações e as manifestações agressivas eram praticamente inexistentes. Diante disso, concluímos que o uso de jogos é uma ferramenta importante e necessária para a articulação dos conteúdos escolares. E também entendemos que aos professores cabe o papel de realizar a mediação pedagógica durante as situações de jogo.

Nesse percurso de consolidação dos direitos de aprendizagem, foi necessário fazer algumas escolhas em meio à diversidade de atividades e de jogos, adequando o tempo e o espaço da sala de aula ao conjunto de atividades da rotina da turma. O planejamento compartilhado, a observação e os registros da professora foram fundamentais para a redefinição com relação aos procedimentos por ela adotados até aquele momento.

O uso de jogos no processo de alfabetização é recomendado em documentos oficiais, como os do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012) e pelo projeto Trilhas em Leitura (2009)¹. Os documentos orientadores desses programas salientam que oportunizar situações de jogo colabora

¹ TRILHAS foi um projeto de incentivo à leitura organizado pelo Instituto Natura no ano de 2009, em parceria com o Ministério da Educação (MEC). Envolveu a distribuição gratuita de acervos literários para as escolas de ensino fundamental em âmbito nacional, além de cursos de formação continuada para docentes.

para que as crianças se tornem mais autônomas em seus pensamentos e em suas ações, contribuindo também para a aprendizagem de habilidades, princípios e valores sociais (BRASIL, 2012). Além disso, os jogos são aliados importantes no processo de apropriação do sistema alfabético, favorecendo a reflexão das crianças sobre suas hipóteses em relação a segmentos linguísticos menores, como as sílabas e os fonemas (BRASIL, 2012). De acordo com Alves (2004, p. 75, grifos da autora):

[...] o conhecimento é uma busca permanente, admitimos que ele é prático, pois se dá graças à experiência prática do *sujeito* que nela se relaciona permanentemente com o *objeto*. Por outro lado, admitimos que o conhecimento é *social*: a inter-relação dialética sujeito-objeto só é possível, no que se refere à construção do conhecimento, na complexa e variada trama das relações dos homens com os outros homens.

Nesse sentido, o jogo permite e amplia essa trama de relações em torno de objetos, que é realizada por sujeitos que se colocam em interação. O jogo, então, fortalece e aprimora as relações sociais e a construção do conhecimento como uma ação humana que é compartilhada e socializada.

Figura 5: Turma do 3º ano, 2016



Fonte: Acervo fotográfico da autora.

Finalizando por entre inquietudes e desafios

Olhando para o que fizemos no contexto do projeto de intervenção, no decorrer do triênio 2014/2016, penso que a melhor forma de transcrever os resultados esperados e os resultados alcançados, as perspectivas iniciais e as considerações finais, é dizer e ressaltar o quanto e como o trabalho compartilhado permite múltiplos olhares, em uma mesma direção, respeitando as singularidades e partindo da lógica de quem aprende e de quem organiza e conduz situações de ensino. Também é importante dizer o quanto é necessário reconhecer a escola como um local que nos proporciona desconfortos, inquietudes, mas, também, encantamentos diários e possibilidades para a invenção didática.

Nesse caminho de insistentes buscas, vale dizer que o espaço da sala de aula permitiu que o trabalho com os saberes plurais (TARDIF, 2011) respeitasse a lógica daquele que aprende, a criança, no processo de elaboração das atividades a serem por ela realizadas. O projeto foi pensado apostando na possibilidade de triangular ações de pesquisa refletidas nas reuniões de estudo do projeto Obeduc-Pacto, ações de ensino, planejadas pelas professoras da escola, e ações e resultados de aprendizagem apresentados pelos alunos dos anos iniciais do ciclo de alfabetização. Por este viés, é correto dizer que o projeto envolveu, abrangeu e articulou múltiplos saberes considerando no percurso as ações de pesquisa, de ensino e de aprendizagem no processo de alfabetização, principalmente pela intensidade com a qual o projeto aconteceu, pois foram vários encontros de discussão e de elaboração das intervenções no decorrer dos anos letivos, contemplando diferentes processos de aprender, enfrentando e considerando as adversidades diárias, físicas e administrativas.

As ações desenvolvidas pelo projeto promoveram o desenvolvimento profissional das docentes, reverberando na aprendizagem das crianças, fato que pode ser observado diante da aprovação de todas as crianças para o 4º ano. É relevante dizer que a proposta do projeto só foi possível porque as profissionais da escola estavam abertas a novas propostas de estudo, abertas para questões de suspensão (MEIRIEU, 2002) das atividades que estavam estabelecidas previamente. Estavam abertas ao ato de assumir os riscos que o projeto necessitava que corresse para escapar da mera aplicação de técnicas e transferências de conteúdos entre os sujeitos.

Para correr os riscos inerentes ao projeto, foi necessária a coragem das professoras, sobretudo, porque as ações pedagógicas só adquirem sentido e promovem o sucesso das crianças se o docente conseguir administrar a relação entre suspensão e risco, autorizando as crianças a se envolverem com as atividades e correndo o risco de deixar que algo aconteça e as surpreenda em seu

processo de interação com os objetos de aprendizagem. Nesse sentido, o projeto obteve bons resultados por ter objetivos definidos e prioridades respeitadas, valorizando o sentido da apropriação do sistema de escrita alfabética e da importância das avaliações processuais.

Nessa direção, é igualmente importante ressaltar que a equipe diretiva da escola exerceu um papel fundamental para a realização da pesquisa nesta instituição na medida em que apostou na proposta, facilitou a produção de dados, estimulou a participação do grupo de docentes e valorizou a formação continuada. Dentre os aspectos positivos da proposta, destaca-se a possibilidade da reflexão dialógica sobre a linguagem, sobre a apropriação do sistema de escrita alfabética e sobre os direitos de aprendizagem preconizados pelo PNAIC.

Contudo, as inquietudes e os desafios não se esgotam; ao contrário, dão origem a novas questões e outros desafios. Triangular os saberes entre a pesquisa, o ensino e a aprendizagem no decorrer do percurso do projeto de intervenção faz-me pensar sobre a perspectiva do que não foi dito, do que não foi discutido, do que não foi observado. Explico. A preocupação no decorrer do percurso era de que as propostas trabalhadas fossem importantes na escola, por igualmente serem importantes fora dela. Nesse sentido, usamos o espaço que tínhamos para as produções, deixando nelas as marcas das singularidades, respeitando a ideia de que somente aprendemos quando somos “afetados” pelas situações. Nesse sentido, cabe dizer que as intervenções pedagógicas realizadas por meio do projeto possibilitaram o diálogo de saberes entre o ensino, a aprendizagem e a pesquisa, indicando caminhos para o processo de alfabetização, em uma perspectiva de prática reflexiva, o que favoreceu diferentes processos, distintas condições e a comunhão de diferentes conhecimentos.

Referências

- AHLBERG, J. e A. **Pêssego, pera, ameixa no pomar**. São Paulo: Moderna, 2007.
- ALVES, N. **Formação de professores: pensar e fazer**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- ASKEW, A. **Cachinhos dourados e os três ursos**. Jandira: Ciranda Cultural, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Acervos complementares: as áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: planejamento escolar: alfabetiza-**

ção e ensino da língua portuguesa: ano um: unidade 2. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

CADERNO DE JOGOS. **Trilhas**, v. 4. São Paulo: Ministério da Educação, 2011.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GROSSI, E. P. **Caderno de atividades a partir do livro Dinomir, o gigante**: livro do professor. História original de E. Plocki; tradução e adaptação Esther Pillar Grossi. Porto Alegre: GEEMPA, 2009.

GROSSI, E. P. **Didática da Alfabetização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. 3 v.

KAUFMAN, A. M. (Org.). **Alfabetização de crianças**: construção e intercâmbio. Experiências pedagógicas na educação infantil e no ensino fundamental. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KAUFMAN, A. M. **A leitura, a escrita e a escola**: uma experiência construtivista. Porto Alegre: Artmed, 1994.

KAUFMAN, A. M. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MACHADO, N. J. **Bichionário**. 5. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2010.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de começar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MORAIS, A. G. de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

NEMIROVSKY, M. **O ensino da linguagem escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NÓVOA, A. O regresso dos professores. **Palestra Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia**. Repositório da Universidade de Lisboa. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/687>>. Acesso em: 24 jun. 2017.

NÓVOA, A. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A.; GANDIN, L. A.; ICLE, G.; FAENZENA, N.; RICKES, S. M. Pesquisa em Educação como Processo Dinâmico, Aberto e Imaginativo: uma entrevista com António Nóvoa. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 533-543, maio/ago. 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2011.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, dez. 2005.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Letramento e ludicidade no projeto Alfabetização e Educação Integral: possibilidades e desafios

Leticia Pacheco dos Reis Wetsphal

Este texto traz algumas reflexões que partem de uma pesquisa-intervenção pedagógica intitulada “Alfabetização e Educação Integral: possibilidades e desafios”. Ela foi realizada entre 2014 e 2016 na Escola Municipal Pepita de Leão, no município de Porto Alegre/RS. As reflexões que integram este texto discorrem especificamente sobre dois temas desenvolvidos ao longo da pesquisa-intervenção: letramento e ludicidade.

O texto está assim organizado: no primeiro momento apresento o projeto de forma a situar e explicitar objetivos, sujeitos envolvidos e a organização da proposta; em seguida, analiso e descrevo questões relacionadas ao letramento e à ludicidade, trazendo alguns conceitos que permearam a prática em questão. Por fim, teço algumas considerações acerca da prática desenvolvida e da minha experiência enquanto professora pesquisadora inserida num contexto de formação.

A escola e as razões da proposição do projeto

O projeto “Educação Integral: possibilidades e desafios” teve como objetivo principal pensar a organização do trabalho pedagógico e o acompanhamento das aprendizagens, principalmente de leitura e de escrita, de uma turma de educação integral durante o ciclo de alfabetização. Assim, durante os anos de 2014, 2015 e 2016 acompanhei uma turma integralizada do ciclo de alfabetização enquanto professora e pesquisadora.

O trabalho foi desenvolvido na Escola Municipal Pepita de Leão, localizada na região norte da cidade de Porto Alegre/RS. A escola está situada em um contexto de descaso social e ausência de políticas públicas; uma parcela significativa dos alunos está inserida em cenários de violência, tráfico de drogas e negligência familiar. Assim, a ampliação do horário de permanência na escola desses estudantes foi entendida como uma alternativa capaz de minimizar essas vivências e colaborar para a emancipação desses sujeitos.

Outra característica da localização da escola é o difícil acesso a espaços culturais, esportivos e de lazer, razão pela qual foi um desafio organizar uma proposta que desenvolvesse a educação integral como um mecanismo capaz

de conectar as inúmeras dimensões do sujeito: cognitiva, afetiva, social, lúdica e física.

Educação integral não é o mesmo que educação de tempo integral, ou seja, a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola não é garantia de desenvolvimento das dimensões citadas. Ao longo dos anos, no Brasil, tem sido “ensaiadas” políticas públicas que visam à ampliação do tempo das crianças na escola. Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e, mais recentemente, Jaqueline Moll (BRASIL, 2008) são idealizadores que buscam na educação de tempo integral alternativas para reduzir as diferenças sociais e econômicas que acometem nosso país, sobretudo as crianças que vivem em contextos de pobreza e com poucos equipamentos públicos que lhes permitam acesso à cultura, à saúde e à educação.

Inicialmente a ampliação da jornada em minha escola era organizada a partir de grupos que contemplavam alunos de diferentes idades numa mesma sala. Além disso, eram oferecidas oficinas que aconteciam uma hora antes do horário de aula e uma hora após o término da aula, o que produzia a sensação de que tais atividades eram desconexas daquilo que acontecia no turno regular de ensino.

Em 2014, iniciei o projeto de pesquisa-intervenção com a primeira turma efetivamente integralizada em minha escola. A turma era composta por crianças de 6 anos, e todas frequentavam o 1º ano do ensino fundamental. A proposta diferenciava-se porque as crianças ficavam na escola das 8h às 17h45, sendo que havia uma professora-referência pela manhã – eu – e outra professora-referência à tarde. O maior desafio foi traçar um plano de trabalho que conectasse os dois turnos de permanência das crianças na escola. Assim, juntamente com a coordenação pedagógica, analisamos e ponderamos alternativas para que não caíssemos na simples repetição de atividades e para que produzíssemos práticas que desenvolvessem potencialidades das crianças e que colaborassem com o seu processo de alfabetização.

De início estabelecemos algumas metas que seriam realizadas no turno da manhã: os alunos não utilizariam cadernos, mas, sim, construiriam portfólios coletivos com as atividades desenvolvidas. Meu planejamento estaria pautado em atividades lúdicas e dinâmicas, envolvendo leitura, escrita e raciocínio lógico, além de momentos livres (ócio). Juntamente com a professora do turno vespertino, organizamos roteiros de leituras e sequências didáticas nos quais eu focaria em atividades simbólicas, como teatro, criação de jogos, brincadeiras, e ela focaria em atividades de sistematização. Por conseguinte, surgiu a ideia de organizar e planejar oficinas de letramento, nas quais construiríamos estratégias pedagógicas relacionadas diretamente à leitura, à produção

textual e aos direitos de aprendizagem focalizados nos cadernos do PNAIC¹, paralelamente com a organização de oficinas relacionadas diretamente à ludicidade, em que os alunos eram envolvidos em situações exclusivas de brincadeiras, jogos, leitura deleite, dramatização, sem a instrumentalização dessas atividades, procurando despertar o seu interesse pela natureza própria delas. Nas fotos a seguir é possível observar diferentes momentos da turma ao longo dos três anos.



Fonte: Documentação pedagógica da autora (2014, 2015 e 2016).

Oficinas de letramento

Um dos objetivos do projeto era o desenvolvimento de uma oficina específica de letramento, já que a sua realização buscava colaborar com a melhoria dos índices de leitura e de escrita dos alunos do ciclo de alfabetização. Dessa forma, utilizou-se o termo “oficina” como forma de marcar, garantir e referendar as atividades diárias e semanais que tinham como foco o letramento.

Antes de iniciar o planejamento das oficinas, foi preciso estudar as concepções envolvendo letramento e que dariam o suporte teórico ao trabalho.

¹ Os Cadernos de Formação do PNAIC foram elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com grupos e pesquisas de universidades públicas. Os cadernos oferecem subsídios para a formação continuada dos professores no âmbito da Língua Portuguesa, da Matemática e das demais áreas de conhecimento, numa abordagem interdisciplinar.

Assim, faz-se necessário, primeiramente, refletir sobre como ocorre o processo da alfabetização através dos principais teóricos da área.

Ao pensar e refletir sobre o processo de alfabetização ao longo da minha experiência profissional, deparei-me com diferentes teorias e conceitos acerca dessa temática. Quando penso nas atividades aqui descritas e de que forma planejei e pensei cada uma delas, percebo que parto da ideia inicial de que alfabetizar é ensinar a ler e a escrever uma determinada língua, como definiu primordialmente Cagliari (2009). Porém, enquanto professora, compreendo que as crianças estão inseridas em um mundo cada vez mais imerso na cultura letrada em que diferentes tipos textuais são explorados; por isso, a aprendizagem das letras e do sistema de escrita por si só não bastam. É necessário que essa aprendizagem aconteça entrelaçada com a aprendizagem do uso social da leitura e da escrita e como instrumento de desenvolvimento do pensamento e da criticidade. Saraiva (2001, p. 31) explica essa ideia quando diz:

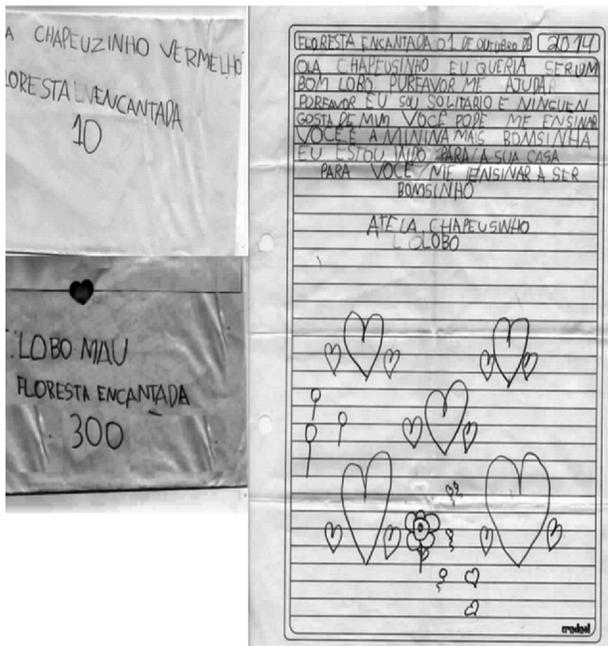
Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1992) relacionados às hipóteses formuladas pelos alfabetizandos, possibilitam ao professor considerar os seus saberes de forma científica para que as atividades propostas enfatizem a construção do conhecimento mais do que a tarefa mecânica de copiar, por exemplo. Privilegia-se, assim, o como ensinar, partindo-se do como aprender. Conhecendo o desenvolvimento do processo de aquisição da língua escrita pela criança e ciente de que o “aprendizado é um modo particular de construção de conhecimentos em uma situação em que há uma intervenção intencional externa” (Kaufman, s.d), o docente pode organizar situações que favoreçam a aquisição da leitura e da escrita.

Portanto, é preciso nos remetermos ao termo “letramento”. Conforme Soares (2004, p. 96), *letramento* surgiu da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, ou seja, a alfabetização em si, definida por Soares (2016, p. 37 e 38) como a faceta linguística da alfabetização, isto é: “[...] a dimensão do processo da língua escrita que se volta para a fixação da fala em representação gráfica transformando a língua sonora – do falar e do ouvir – em língua visível – do escrever e do ler”.

Sintetizando, letramento é o uso do sistema de escrita em situações sociais nas quais a leitura e/ou escrita estejam envolvidas. Assim, é preciso reconhecer que a alfabetização, ou melhor, o processo de aquisição do sistema convencional de escrita é diferente do letramento. Soares (2004, p. 97) afirma que o letramento se distingue da alfabetização em dois aspectos: tanto em relação aos objetivos de conhecimento, quanto aos processos linguísticos de aprendizagem. Mas, apesar de serem diferentes, são interdependentes e indissociáveis, ou seja, um não funciona sem o outro. É preciso, portanto, inter-relacionar esses conhecimentos na prática pedagógica:

[...] a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita (SOARES, 2004, p. 97).

Partindo desse conhecimento, as práticas de letramento propostas no projeto levaram em conta a vivência que o aluno tem, dentro e fora da escola, bem como a realidade social em que vive, oferecendo materiais de leitura e escrita que fossem ao encontro do universo cultural da criança. Eram práticas de letramento em que a criança se sentia envolvida, interessada, curiosa, ativa. As fotos na sequência demonstram essas dimensões aqui apresentadas:





Fonte: Documentação pedagógica da autora (2014, 2015 e 2016).

Observa-se na primeira foto a oferta de diferentes livros de literatura infantil, que pertencem ao conjunto de livros das caixas do acervo literário do PNAIC, ou seja, os alunos manusearam obras literárias de qualidade, fundamentais para desenvolverem o pensamento crítico, conhecerem diferentes gêneros textuais e também motivarem-se na aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que são temas que envolvem as crianças. Como afirma Saraiva (2001, p. 41):

A qualidade estética que reveste as produções destinadas ao público infantil na atualidade permite ao professor a possibilidade de apresentar o mundo mágico da leitura como suporte para as atividades de alfabetização. Ao se valer dela, o professor não só confere nova motivação a esse processo de aprendizagem, como também contribui para a subjetividade da criança.

Na segunda foto, vemos uma atividade que foi desenvolvida dentro de uma sequência didática, também envolvendo literatura, em que os alunos tinham que procurar no dicionário a definição das palavras “grande” e “pequeno”. Apesar de serem palavras conhecidas e de fácil compreensão, o contexto em que estavam sendo trabalhadas ampliou as possibilidades semânticas, pois referia-se à obra “Grande Ou Pequena?” (MEIRELLES, 2011) em que a protagonista questiona por que, para fazer algumas coisas, como chupar bico, ela já é grande, mas para brincar na rua ainda é pequena. Buscando a compreensão de que as palavras podem ter significados diferentes, dependendo do contexto, foi proposto aos alunos que buscassem no dicionário quais os significados dessas palavras, oportunizando a familiarização dos alunos com o manuseio desse tipo de material.

As duas fotos seguintes ilustram uma atividade inserida em outra proposta mais ampla, neste caso, no roteiro de leitura com a obra “O carteiro chegou” (AHLBERG, 2007). Nessa obra, várias personagens dos contos de fadas trocam diferentes tipos de cartas: pedido de desculpa, cartão postal, encarte de propaganda etc. Após exploração da obra, propusemos aos alunos que escrevessem cartas para os personagens. Apesar de, atualmente, pouco utilizarmos esse gênero, considere importante trabalhar com os alunos por estar incluído em uma obra literária de grande apreciação pelas crianças e dessa forma dar sentido ao que escreviam. O “faz-de-conta” aqui foi de grande importância para trabalharem o imaginário e produzirem o texto solicitado.

Por fim, as duas últimas fotos mostram Nyame e seu guerreiro Achanti que “saem” de dentro da história “O espelho dourado” (LIMA, 2003), representados pelos alunos João e Taiane, para participar e vivenciar o programa “Adote um escritor”. O programa acontecia em todas as escolas da Rede Municipal de Porto Alegre, e era organizado da seguinte forma: todo ano cada escola escolhia um escritor para conhecer e trabalhar suas obras. As bibliotecas, por sua vez, recebiam uma verba que era destinada à compra de livros, além do financiamento da visita de um escritor à escola.

Na foto à direita, podemos ver o dia da visita da escritora Heloísa Pires Lima a nossa escola, que ocorreu no ano de 2016. Durante todo o 3º trimestre, a turma trabalhou com a obra “O espelho dourado” e participou juntamente com as demais turmas da mostra de trabalhos e da visita da escritora à escola.

Essas quatro atividades descritas foram apenas exemplos do que foi desenvolvido nas “Oficinas de letramento”. Buscamos sempre conciliar os interesses apresentados pelos alunos e os objetivos definidos por nós, professoras, acreditando como sendo um direito da criança ter à disposição a oferta de atividades que desenvolvam suas potencialidades, na direção do que afirma Moll (2012, p. 258):

Na perspectiva de uma educação integral, alfabetização/letramento consistem em uma questão de direitos para todas as crianças, jovens e adultos. Letrar-se, fazer-se letrado, das letras fazer uso, delas valer-se para entender-se em uma sociedade como cidadão de muitos direitos (espaciais, temporais, culturais, humanos), o que significa dizer: direitos de vivenciar as múltiplas manifestações culturais de seu tempo e de outros tempos.

Ponderando a definição que Moll traz de letramento e contrapondo com a estrutura de escola que temos hoje (paredes, períodos, disciplinas, sinal...), entendo que o desafio de assegurar esses direitos é grande. Dentro da perspectiva na qual o projeto de educação integral foi desenvolvido, tempos e espaços foram desafiados, procurando sempre oportunizar diferentes formas de letramento.

Ludicidade no contexto da educação de tempo integral

Brincar é o ato preferido das crianças. Elas preferem brincar a comer; escolhem brincar a passear. Alguns esquecem de ir ao banheiro enquanto brincam e “acidentes” acontecem... Quando comecei a planejar a oficina de ludicidade, pensei primeiro em oportunizar espaços de criação livre, de brincar livre, refletindo um pouco o que Winnicott (1975, p. 79) afirma: “é no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade”. Quando comecei a organizar as aulas, percebi que o lúdico estava presente em outros momentos, como nos jogos e nas brincadeiras dirigidas. Assim, passei a organizar meu planejamento de forma a contemplar as “duas” formas de brincar.

Primeiro, isso ocorreu por meio do lúdico dirigido, isto é, como ferramenta para atingir objetivos específicos de aprendizagem. As brincadeiras, jogos, desafios eram contemplados dentro do planejamento, em uma sequência didática ou projeto, e tinham objetivos definidos a partir da temática/conteúdo trabalhado, tentando considerar as diferentes dimensões do desenvolvimento. Como explicitam Alves e Sommerhalders (2011, p. 13):

É no “como se” da brincadeira/jogo que a criança busca alternativas e respostas para as dificuldades e/ou problemas que vão surgindo, seja na dimensão motora, social, afetiva ou cognitiva. É assim também que ela aprende e constrói conhecimentos, explorando, experimentando, inventando, criando. Em outros termos, é assim que ela aprende o significado e o sentido, por exemplo, da cooperação, da competição, é assim que ela explora e experimenta diferentes habilidades motoras, que ela inventa e cria novas combinações de movimentos, é assim que ela consegue reconhecer valores e atitudes como respeito ao outro etc.

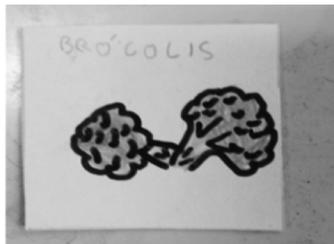
Seguem algumas fotos que ilustram atividades com jogos e brincadeiras desenvolvidos dentro dessa dinâmica:



Jogos diversos
individuais



Jogos coletivos



Produção de jogos



Massinha de modelar com proposta

Fonte: Documentação pedagógica da autora (2014, 2015 e 2016).

É possível observar aqui que o lúdico está num contexto que envolve proposição, ou seja, enquanto professora tenho bem definido os objetivos para cada uma das propostas.

Na primeira foto, Tamires segura um jogo produzido para trabalhar especificamente a sequência numérica e a coordenação motora. A foto e o contexto aconteceram quando a turma estava no 1º ano e tinham como um dos objetivos conhecer a sequência numérica até 10. Ali as crianças tiveram a oportunidade de escolher diversos jogos que envolviam essa temática, o sistema de numeração.

A foto seguinte ilustra um momento no qual os alunos foram desafiados a jogar em grupo o jogo “Dez não pode”, que faz parte do material de apoio disponibilizado pelo PNAIC. Divididos em grupos de 4 alunos, cada aluno recebia: uma folha xerocada contendo a imagem de duas mãos; palitos de picolé; atilhos, e dados. Cada aluno deveria jogar o dado e preencher a figura das mãos (os dedos) com os palitos de picolé em quantidade representada nos dados, até que formassem 10 e prendessem, assim, com um atilho. Ao final de 10 rodadas, os alunos contavam a quantidade de palitos que cada jogador formou. Essa atividade aconteceu em 2015 quando os alunos estavam no 2º ano e o objetivo da proposta foi trabalhar a base decimal e a compreensão da formação das dezenas.

Na sequência, nas três fotos agrupadas, estamos diante da proposta de criação de um jogo a partir da temática “Partes das plantas na alimentação”, que estava inserida numa sequência de atividades em que os alunos conheceram alguns vegetais por meio do manuseio de alimentos. As crianças exploraram e discutiram sobre as características desses vegetais e de suas partes constitutivas, além de realizarem atividades de sistematização. Após, foram desafiadas a produzir, elas mesmas, um jogo relacionando o alimento e o grupo de vegetais de que fazia parte o alimento. A atividade foi desenvolvida no ano de 2016, quando os alunos estavam no 3º ano.

Nas três últimas fotos, também ajuntadas, é possível ver atividades desenvolvidas em torno da temática anterior. A proposta foi a de os alunos produzirem os alimentos trabalhados usando massa de modelar. Os alunos deveriam fazer um alimento que correspondesse a cada grupo trabalhado. Na foto é possível identificar: sementes (vagem), folhas (alface), raiz (cenoura) e maçã (fruta).

Apesar de serem atividades dinâmicas, muitas envolvendo o corpo, criatividade e diversão, eu observava que não eram aquelas pelas quais os alunos demonstravam preferência. Concretizo essa observação com a fala de um aluno quando, após passarmos uma hora jogando o “Dez não pode”, disse: “Professora, a gente não vai brincar hoje?”. Ou seja, mesmo depois de passarmos

uma boa parte do tempo jogando, Kelven não considerava estar efetivamente brincando. Essa fala é bastante significativa para evidenciar a diferença entre o brincar dirigido e o que, para as crianças, era o “verdadeiro” brincar.

A fim de contemplar esse “verdadeiro brincar”, procurei organizar momentos de espaços livres, espaços de criação, sem objetivos de aprendizagem premeditados, isto é, sem relação com a aprendizagem de conteúdos. Tais espaços deveriam ir ao encontro do conceito de brincar para socializar, criar, conviver, elaborar, cuja inspiração busquei no caderno 4 do PNAIC:

O lúdico naturalmente induz à motivação e à diversão. Representa liberdade de expressão, renovação e criação do ser humano. As atividades lúdicas possibilitam que as crianças reelaborem criativamente sentimentos e conhecimentos e edifiquem novas possibilidades de interpretação e de representação do real, de acordo com suas necessidades, seus desejos e suas paixões. Estas mesmas atividades permitem, também, às crianças, o encontro com seus pares. No grupo, descobrem que não são os únicos sujeitos da ação, e que para alcançar seus objetivos precisam levar em conta o fato de que os outros também têm objetivos próprios que desejam satisfazer (NEVES, 2002 apud BRASIL, 2012, p. 6).

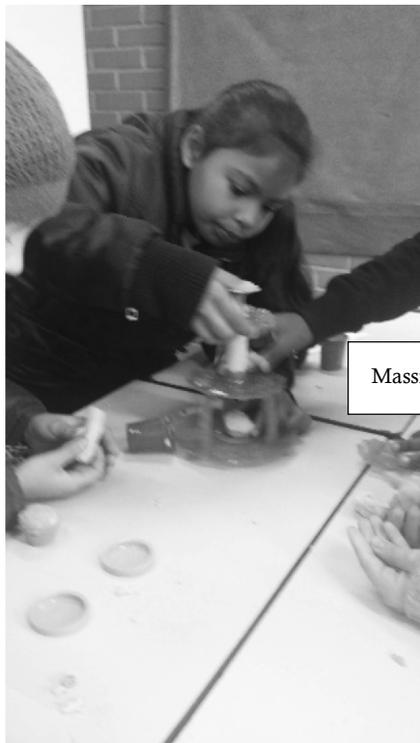
Nas fotos que seguem, apresento alguns momentos realizados ao longo dos três anos relacionados ao “brincar livre”:



Brinquedos diversos e livres



Improvisação



Massinha livre



Jogos livres



Nas fotos apresentadas, resgato o brincar de Kelven, sem proposta e objetivos definidos: brincar com a disposição de brinquedos diversos, brincar com massinha, brincar com jogos de diferentes propostas cuja escolha é livre. Chamo a atenção para a foto que intitulei como “Improvisação”. A ideia é mostrar que, no interior de uma proposta de ampliação do tempo escolar, o espaço físico se torna fundamental. Porém, trata-se de uma escola pequena e a improvisação se torna uma alternativa necessária para possibilitar a execução desse tipo de proposta.

Conforme Winnicott (1975), o lúdico é nossa primeira forma de comunicação e também é uma forma de condução e desenvolvimento das experiências culturais; portanto, é fundamental para o desenvolvimento da relação da criança com o mundo. Dessa forma, as diversas propostas de ludicidade apresentadas aqui constituíram-se como opções de práticas que desenvolvessem esse conceito de ludicidade, bem como o de pensar os sujeitos envolvidos como sujeitos integrais, articulados com outros espaços-tempo de viver e de socialização (MOLL, 2012).

Algumas reflexões para seguir

A experiência relatada foi de suma importância para a minha formação enquanto professora e pesquisadora. Minhas angústias, dúvidas e certezas foram provocadas à reflexão. A ideia de pensar algo novo, algo que nunca havia feito, como a organização e o planejamento de uma turma integralizada, foi profissionalmente desafiadora.

Nesse sentido, vários questionamentos me acompanhavam, cotidianamente, no processo de planejamento e docência: De que forma dar conta de inúmeros conceitos que permeavam a educação integral sem cair na mera reprodução? Como organizar um planejamento diário que contemplasse, junto com a professora-referência do turno vespertino, atividades e situações de aprendizagem que não fossem extenuantes e sem sentido para os alunos? Esses questionamentos, entre outros, me confrontavam e me mobilizaram a procurar junto com o grupo de pesquisa alternativas reais e possíveis dentro do espaço-tempo que me era ofertado. Nesse sentido, as interlocuções com colegas docentes e com as pesquisadoras da universidade foi extremamente formativo, pois reverberou em minha formação e capacidade de articular dimensões teóricas e práticas na ação pedagógica que eu desenvolvia com as crianças na turma de tempo integral.

As oficinas de letramento e de ludicidade explicitadas neste texto foram formas de tentar contemplar as demandas de um projeto de educação de tem-

po integral, implícitas nos questionamentos anteriores. Era necessário que fossem articulados o direito ao conhecimento, as ciências e tecnologias com o direito às culturas, aos valores, ao universo simbólico, ao corpo e suas linguagens e expressões, ritmos, vivências, emoções, memórias e identidades diversas (MOLL, 2012).

Finalizo reiterando a importância que essa vivência teve para os sujeitos envolvidos: professores, alunos e comunidade escolar. Muitos foram os depoimentos de pais, de alunos e demais envolvidos, apontando para potencialidade dessa experiência. O melhor depoimento, no entanto, é o que vemos hoje, nessa turma, já no 5º ano do ensino fundamental: crianças com desenvolvimento cognitivo e social assegurados, em condições de experimentar todas as facetas que constituem os sujeitos percebidos em uma perspectiva integral.

Referências

- AHLBERG, A. **O carteiro chegou**. São Paulo: Cia. das Letrinhas, 2007.
- ALVES F.; SOMMERHALDER A. **Jogo e a Educação da Infância**: muito prazer em aprender. Curitiba: Editora CRV, 2011.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Integral**. Salto para o futuro. SECAD, Brasília, 2008.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Ano 1 – Unidade 4. Brasília, 2012.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.
- LIMA, H. P. **O espelho dourado**. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2003.
- MEIRELLES, B. **Grande Ou Pequena?** Porto Alegre: Scipione, 2011.
- MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto alegre: Penso, 2012.
- SARAIVA, J. A. (Org.). **Literatura e Alfabetização**: do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio** – Revista Pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.
- WINNICOTT, D. W. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

Avaliações externas e realidade escolar: uma análise sobre os dados do IDEB, da ANA e do contexto de uma escola pública

*Aline Teixeira de Oliveira
Arita Mendes Duarte*

Este capítulo discorre sobre pesquisa realizada em escola pública em que questões concernentes à avaliação externa da educação básica são observadas e discutidas. O texto encaminha reflexões a respeito dos indicadores externos de avaliação e de desenvolvimento da qualidade educacional considerando as demandas da instituição investigada, com foco nas práticas educativas realizadas e nas condições objetivas de trabalho dos docentes.

Assim, com o objetivo de compreender quais fatores colaboram para o sucesso em avaliações externas por parte da escola participante do estudo, conduzimos uma pesquisa qualitativa, segundo os pressupostos de Biklen e Bogdan (2006).

A escola participante do estudo pertence à rede municipal de educação da cidade de Pelotas e vem apresentando resultados ascendentes no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e satisfatórios na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). A ideia de conduzir uma pesquisa qualitativa, em campo, partiu da seguinte posição:

[...] O IDEB é importante, mas ele não conta tudo. Somente com o acesso a um maior número de informações, dada a complexidade da vida escolar, é que se consegue aproximar de modo mais coerente e produtivo de um diagnóstico, que deveria ser uma das funções da avaliação, para assim propiciar a tomada de decisões favoráveis ao desenvolvimento educacional e à ampliação da qualidade de educação apresentada pela escola (CALDERANO; BARBACOVİ; PEREIRA, 2013, p. 15).

Com base em pesquisas sobre o tema das avaliações externas (WERLE, 2011; ANDRADE; RAITZ, 2012), entendemos como *escola de sucesso* aquela que possui práticas de ensino que incidem diretamente na aprendizagem dos alunos, que favorece condições para o trabalho pedagógico e que investe na articulação com a comunidade escolar para o encaminhamento das situações educativas. Porém, isso envolve a garantia de condições objetivas de trabalho docente e de funcionamento da escola, em termos de estrutura física e material, o que precisa ser assegurado pela mantenedora. Nesse sentido, entendemos

que uma escola que possui infraestrutura adequada e articula dimensões pedagógicas, administrativas e relacionais pode ser considerada de qualidade. Nessa perspectiva, entendemos que “o fracasso escolar não existe; o que existe são alunos em situação de fracasso” (CHARLOT, 2000, p. 17).

Essa compreensão move-nos em direção à ideia de que a *escola de sucesso* é aquela que constrói condições para auxiliar os alunos a avançarem em sua trajetória de escolarização. Por isso, acreditamos que o sucesso escolar só é alcançado quando existe um trabalho em conjunto entre a Secretaria de Educação, os professores e funcionários, a equipe diretiva da escola, as famílias e a comunidade em geral, sobretudo quando as relações e as práticas são pautadas pela confiança estabelecida entre as instâncias, visando garantir condições e criar situações educativas que favoreçam o desenvolvimento do processo de aprendizagem de forma colaborativa, gradativa e comprometida. Desse modo, os agentes envolvidos procuram identificar e tratar das dificuldades dos alunos, e essa tarefa torna-se imperativa porque se age buscando elevar os índices de aprovação e sucesso.

Assim, neste texto, apresentamos dados do levantamento acerca da proposta pedagógica da escola, discutindo sobre sua possível relação com as avaliações externas, destacando aspectos que parecem contribuir para o desempenho que a escola vem obtendo tanto no IDEB quanto na ANA. Para tal, fizemos uso do mapeamento de dados veiculado pelo *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e buscamos dados com os professores da escola por meio de questionário estruturado e de entrevista semiestruturada.

O texto, a seguir, apresenta as avaliações externas de larga escala em vigor no Brasil, centrando-se em seus objetivos e nos aspectos por elas avaliados no que se refere à aprendizagem dos estudantes. Após, os dados decorrentes da pesquisa realizada são apresentados e problematizados à luz de estudos sobre políticas e práticas de avaliação educacional. A reflexão empreendida mostra elementos que sugerem limites e possibilidades da avaliação externa. Sobretudo, refletimos sobre aspectos específicos relativos às condições objetivas de trabalho docente e de infraestrutura educacional pouco capturadas pelos instrumentos e indicadores de avaliação utilizados.

O que o IDEB e a ANA dizem sobre a educação

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é composto por três avaliações externas de larga escala: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC/

Prova Brasil) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), esta última incluída no sistema em 2013.

Segundo notas técnicas e informativas, relatórios anuais, legislação normativa e outras informações que garantem a regulamentação dos levantamentos das estatísticas educacionais nacionais, disponibilizados pelo INEP em seu *site*¹, a ANRESC é formada pela Prova Brasil, que é aplicada para estudantes que estão no 5º e no 9º ano do ensino fundamental. A Prova Brasil toma como base para a elaboração das questões os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1996). Além da Prova, também integra a ANRESC o preenchimento de um questionário socioeconômico, visando mapear o capital social e cultural dos alunos. Professores e diretores das escolas também respondem questionários relativos à sua formação e sua prática pedagógicas. São esses os elementos que oferecem subsídios para compor e calcular a nota do IDEB.

A ANA, avaliação externa aplicada aos estudantes que estão no final do 3º ano do ensino fundamental, não compõe o IDEB, porém faz parte do SAEB. Ela foi realizada pela primeira vez após a implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em 2013. Teve uma segunda edição em 2014, sendo suspensa em 2015. A terceira edição foi feita no mês de novembro de 2016. Essa avaliação também possui indicadores quanto ao nível socioeconômico dos alunos e à formação docente, aferindo, também, aspectos contextuais que envolvem a gestão escolar, a infraestrutura da escola, a formação dos docentes e a organização do trabalho pedagógico. O objetivo da prova aplicada aos estudantes é averiguar os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa e de alfabetização em matemática. É composta por dois testes, um para cada área; cada um dos testes avaliativos é composto por vinte (20) questões, a saber: dezessete (17) sobre língua portuguesa, com alternativas de múltipla escolha, e três (03) de produção escrita. No caso da matemática, o teste tem (20) itens de múltipla escolha.

A centralidade da avaliação sobre a língua portuguesa está organizada em torno de dois eixos: o primeiro refere-se à apropriação da escrita e o segundo, à proficiência em leitura. Esses eixos estruturantes abrangem diferentes níveis de compreensão. O nível inicial avalia a leitura e a escrita de palavras simples; já o nível avançado avalia a leitura e escrita de frases e textos. Nesse processo avaliativo é preconizado o respeito aos direitos de aprendizagem das crianças, considerando o conjunto de conhecimentos e habilidades linguísticas necessárias para a faixa etária à qual o instrumento se destina, ou seja, para alunos que, a priori, têm entre 07 e 09 anos de idade.

¹ <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>>.

Na matemática, esses aspectos também são respeitados e, nessa área, a avaliação está ancorada em torno de quatro eixos estruturantes: eixo numérico e algébrico, eixo de geometria, eixo de grandezas e medidas e eixo de tratamento da informação. A partir deles é definido o conjunto de conhecimentos e habilidades matemáticas necessárias à alfabetização em matemática, esperada para a faixa etária e etapa escolar, no caso, crianças que estão concluindo o 3º ano do ensino fundamental.

O IDEB, criado em 2007, sintetiza dois conceitos para indicar a qualidade da educação: o índice de aprovação obtido por meio do censo escolar e a média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática em exames padronizados realizados pelo INEP, especialmente a ANRESC/Prova Brasil.

As avaliações externas surgiram mundialmente em busca de equiparação de qualidade educacional (CALDERANO; BARBACOVI; PEREIRA 2013) e, na década de 1990, passaram a integrar a educação brasileira. A importância das avaliações externas é justificada pela emergência de compreensão das realidades educativas que se apresentam e pela busca da qualidade no ensino. A verificação propõe e estabelece metas e objetivos de rendimento escolar a serem alcançados pelos estados, pelas redes de ensino, pelos municípios e pelas instituições. As avaliações externas também respondem à agenda econômica da qual o Brasil é signatário junto às agências internacionais, como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD), alinhando-se, portanto, aos interesses da agenda neoliberal.

Dentre as avaliações externas, cabe ressaltar a Provinha Brasil, regulamentada pela portaria n. 387, de 1º de setembro de 2015, que é realizada com os estudantes do 2º ano do ensino fundamental. Trata-se de uma avaliação não obrigatória, sendo opção a adesão das redes de ensino. Sua diferença em relação às demais avaliações realizadas no Brasil reside que ela fornece dados diagnósticos diretamente aos alfabetizadores, aos gestores da escola e da rede mantenedora. A Provinha Brasil tem como finalidade ser um instrumento pedagógico, sem fins classificatórios, com a função de orientar as ações políticas e pedagógicas a fim de melhorar as práticas educacionais locais. Os resultados da Provinha Brasil não são utilizados na composição do IDEB.

Nas últimas décadas, os resultados das avaliações externas têm sido tomados como definidores para o encaminhamento de propostas e programas de investimento na educação básica. Contudo, entendemos que há vários limites nas avaliações realizadas, especialmente porque elas não mensuram aspectos ou desafios cotidianos da sala de aula e da escola. Entre eles, citamos: a alta rotatividade de professores nas instituições de ensino, a distribuição da

carga horária de trabalho docente entre várias unidades de ensino, o elevado índice de adoecimento docente e de licenças de saúde, os altos índices de violência nas comunidades em que se situam as escolas, as condições precárias de trabalho, a infraestrutura inadequada em termos de espaço físico e número de estudantes atendidos. Em razão desses aspectos, consideramos necessário investigar as condições e as formas de organização do trabalho docente em uma escola que vem obtendo, progressivamente, bons resultados no IDEB.

A pesquisa

Para realização da investigação, fizemos um levantamento na base de dados do INEP, de acesso público, acerca do IDEB das escolas do município de Pelotas/RS. Juntamente, realizamos a leitura de portarias e documentos disponíveis a respeito das avaliações externas, buscando compreender o IDEB e o SAEB. Observamos que uma das escolas da rede municipal se mantinha acima da média projetada para o IDEB pelotense e com bons resultados na ANA (Tabela 1). Foi nessa escola, aqui identificada como E1, localizada na zona urbana da cidade, que realizamos a investigação procurando identificar quais fatores estão possivelmente implicados para que os resultados de suas avaliações externas atinjam e/ou superem a média projetada e se mantenham em uma média ascendente.

Após a definição da escola e feita a sistematização dos seus resultados de IDEB (2011 a 2015) e ANA (2013 e 2014), entramos em contato com a coordenação da instituição para apresentar o projeto de pesquisa e, após o aceite, realizamos uma entrevista com a equipe diretiva e aplicamos um questionário com as professoras do 1º ao 3º ano do ensino fundamental.

A entrevista com a equipe gestora da escola aconteceu na sala da coordenação, tendo a duração de aproximadamente 45 minutos. Para os docentes, aplicamos um questionário estruturado, visando avaliar as seguintes dimensões: (1) Formação inicial e continuada; (2) Organização Pedagógica; (3) Infraestrutura do ambiente escolar.

O objetivo de investigação, tanto ao realizar a entrevista quanto na aplicação do questionário, foi o de compreender como os aspectos avaliados se organizam no cotidiano dessa escola, aprofundando o olhar sobre a realidade escolar e as práticas pedagógicas voltadas aos estudantes que realizam as avaliações ao final do 3º ano (ANA). Também buscamos identificar que práticas de avaliação do ensino e de aprendizagem são realizadas na escola pelos professores. Também averiguamos aspectos relativos à aplicação da Provinha Brasil nas turmas de 2º ano.

Vamos aos resultados da pesquisa realizada!

O que mostram os dados de IDEB e ANA sobre a rede e a escola participante

De acordo com as opções disponíveis para consulta pública sobre os resultados do IDEB e da ANA, no *site* do INEP, foi realizado o mapeamento dos dados da escola participante relativo a 2011, 2013 e 2015. A tabela 1 apresenta os resultados do IDEB, mostrando um comparativo entre a média obtida no Estado, no Município de Pelotas e na escola investigada (Escola 1).

Tabela 1: Resultados do IDEB 2011 a 2015

	IDEB Observado			Metas Projetadas		
	2011	2013	2015	2011	2013	2015
Estado	5.1	5.4	5.5	4.9	5.2	5.5
Município	4.5	4.5	4.8	4.4	4.9	5.2
Escola 1	5.2	6.3	5.7	4.8	5.1	5.3

Fonte: INEP, elaboração das autoras.

Analisando os resultados do IDEB do município de Pelotas, vê-se que, em 2011, a rede alcançou resultado de 4,5, maior que a meta projetada para o município (4,4), ascensão que não se manteve na avaliação seguinte, em 2013. Já em 2015, ocorre um aumento da média em relação ao ano de 2013, porém abaixo da meta projetada.

Na escola investigada, percebemos que ela apresentou resultados acima das metas projetadas, tanto aquelas previstas para o município quanto para a própria escola. Observamos que a Escola 1, em 2013, quando a meta esperada era de 5,1, alcançou IDEB de 6,3; no ano de 2015, cuja meta projetada era de 5,3, alcançou IDEB de 5,7. Os resultados da escola mostram-se distintos e acima das metas projetadas e alcançadas pelo município e o estado. No caso das demais escolas da rede municipal, os índices alcançados variam entre 3,5 e 6,5.

Após a análise dos dados relativos ao IDEB da Escola 1, em comparação com os dados gerais do município de Pelotas, analisamos os dados relativos à ANA realizada em 2013. A tabela 2 apresenta os resultados obtidos em cada um dos níveis de proficiência em leitura no âmbito do estado, do município e da Escola 1. Já o quadro 1, a seguir, oferece subsídios para a leitura da tabela, explicando o que significa cada um dos níveis avaliados.

Tabela 2: ANA 2013 – nível de proficiência em leitura

	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Estado	17.76 %	34.53 %	37.45 %	10.25 %
Município	27.88 %	34.44 %	29.33 %	8.35 %
Escola 1	0	26.93 %	46.14 %	26.93 %

Fonte: INEP, elaboração das autoras.

O fato de a escola apresentar índice 0 no desempenho do nível 1 significa que não houve alunos nesse nível de proficiência, o mais inicial, pois todos que realizaram a avaliação já tinham proficiência em leitura e suas habilidades se situavam entre os níveis 2, 3 e 4.

Quadro 1: Descritores da proficiência em leitura

Nível 1: desempenho até 425 pontos	Ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturas silábicas canônicas com base em imagem. Ler palavras dissílabas trissílabas e polissílabas com estruturas silábicas não canônicas com base em imagem.
Nível 2: desempenho maior que 425 até 525 pontos	Identificar a finalidade de textos como convite, cartaz, texto instrucional (receita) e bilhete, localizar informação explícita em textos curtos (com até 5 linhas) em gêneros como piada, parlenda, poema, tirinha (história em quadrinhos em até 3 quadros), texto informativo e texto narrativo. Identificar o assunto de textos, cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha em gêneros como poema e texto informativo. Inferir o assunto de um cartaz apresentado em sua forma estável, com letras grandes e mensagem curta e articulação da linguagem verbal e não verbal.
Nível 3: desempenho maior que 525 até 625 pontos	Inferir o assunto de texto de divulgação científica para crianças. Localizar informação explícita, situada no meio ou final do texto, em gêneros como lenda e cantiga folclórica. Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em gêneros como tirinha e poema narrativo. Inferir relação de causa e consequência em gêneros como tirinha, anedota, fábula e texto de literatura infantil. Inferir sentido com base em elementos verbais e não verbais em tirinha. Reconhecer significado de expressão de linguagem figurada em gêneros como poema narrativo, texto de literatura infantil e tirinha.

Nível 4: desempenho maior que 625 pontos	Inferir sentido de palavra em texto verbal. Reconhecer os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional. Inferir sentido em texto verbal. Reconhecer relação de tempo em texto verbal. Identificar o referente de pronome possessivo em poema.
--	--

Fonte: <<http://ana.inep.gov.br/ANA/>>.

Diante dos resultados expostos na tabela 2, podemos observar que a Escola 1 obtém bons níveis de aproveitamento quando comparado aos resultados da média obtida no estado e no município, pois não houve incidência de crianças posicionadas no nível 1 de proficiência em leitura. O que observamos é que as crianças participantes da amostra estavam em níveis mais avançados de proficiência. É possível verificar, no que se refere ao nível 2, uma baixa frequência da Escola 1 em relação aos dados do município e do estado, o que é considerado bom, pois os níveis 3 e 4 representam uma maior proficiência em leitura.

Tabela 3: ANA 2013 – nível de proficiência em escrita

	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Estado	13,84 %	20,30 %	23,32 %	39,86 %
Município	24,55%	26,79 %	22,95 %	20,49 %
Escola 1	17,36 %	41,79 %	23,8 %	17,05 %

Fonte: INEP, elaboração das autoras.

Nos dados de proficiência em escrita, verifica-se que, na Escola 1, 41,79% dos alunos se encontram no nível 2, o que significa que são capazes de escrever ortograficamente palavras com sílabas não canônicas e pequenos textos, com apenas uma frase, geralmente do tipo narrativo a partir de uma dada situação, com ausência ou inadequação dos elementos formais e de textualidade, elementos que já estão consolidados entre crianças que se posicionam no nível 3. Em relação à distribuição entre os níveis 2 e os níveis 3 e 4, observa-se que há um equilíbrio e, por outro lado, indica que a escola precisa investir em práticas sistemáticas de escrita, especialmente auxiliando as crianças na ampliação do domínio e do uso da escrita em situações de produção textual.

Quadro 2: Descritores da proficiência em escrita

<p>Nível 1: Desempenho até 400 pontos</p>	<p>Neste nível, foram agrupados desde os alunos que, em geral, são capazes de: – escrever palavras com sílabas canônicas (consoante vogal) e não canônicas, com alguma dificuldade, pela omissão e/ou troca de letras; até os que são capazes de escrever ortograficamente palavras marcadas pela presença de sílabas canônicas.</p>
<p>Nível 2: Desempenho maior que 400 até 500 pontos</p>	<p>Escrever ortograficamente palavras com sílabas não canônicas; escrever textos incipientes apresentados na forma de apenas uma frase; produzir textos narrativos, a partir de uma dada situação, que apresentam ausência ou inadequação dos elementos formais (segmentação, pontuação, ortografia, concordância verbal e concordância nominal) e da textualidade (coesão e coerência), evidenciando ainda um distanciamento à norma padrão da língua.</p>
<p>Nível 3: Desempenho maior que 500 até 580 pontos</p>	<p>Escrever textos narrativos com mais de uma frase, a partir de uma situação dada; produzir textos narrativos com poucas inadequações relativas à segmentação, concordância verbal e concordância nominal, embora com algum comprometimento dos elementos formais da textualidade, evidenciando uma aproximação à norma padrão da língua.</p>
<p>Nível 4: Desempenho maior que 580 pontos</p>	<p>Produzir textos narrativos, a partir de uma situação dada, atendendo adequadamente ao uso de elementos formais e da textualidade, evidenciando a norma padrão da língua.</p>

Fonte: <<http://ana.inep.gov.br/ANA/>>.

Os dados obtidos por meio da avaliação de larga escala evidenciam, no caso da Escola 1, haver maior fluência por parte dos alunos em leitura e menor fluência em escrita. Embora estas duas dimensões estejam articuladas, os resultados observados podem sugerir que as práticas de ensino realizadas na escola tendem a oferecer mais situações de leitura e menos momentos sistemáticos de escrita, em especial, de textos.

Também examinamos os dados referentes ao painel da educação do município de Pelotas², relativos aos anos de 2014 e 2015. Selecionamos os seguintes aspectos para discussão: média dos estudantes por turma, matrículas em tempo integral e total de estudantes incluídos.

² <http://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/srv/busca_escolas.jsp>.

O município de Pelotas conta com 55 escolas da rede estadual, sendo 34 delas com oferta de ensino fundamental; e 61 escolas da rede municipal, entre as quais 60 oferecem o ensino fundamental. A média dos estudantes por turma se mostrou ascendente, porém, no que se refere ao 2º ano, observa-se a permanência da média de alunos por turma na esfera municipal e um pequeno decréscimo na rede estadual. No mesmo período, na rede municipal, ocorre um aumento do ano de 2014 para 2015 do 3º ao 5º ano, mantendo-se o 2º ano com o mesmo indicador e o 1º ano com uma pequena redução. Observamos ainda que as escolas da rede estadual possuem maior média de estudantes por turma do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, possivelmente por estarem situadas nos bairros e serem de mais fácil acesso para os estudantes.

Quadro 3: Média de estudantes por turma nos anos iniciais em Pelotas/RS

	Rede Estadual 2014	Rede Municipal 2014	Rede Estadual 2015	Rede Municipal 2015
1º ano	19,30	15,80	19,20	15,70
2º ano	19,60	17,50	19,10	17,50
3º ano	20,50	18,80	20,70	19,10
4º ano	20,50	18,20	19,30	18,40
5º ano	21,10	18,10	20,50	19,30

Fonte: Painel da Educação em Pelotas, elaboração das autoras.

O quadro 4 mostra o número de matrículas em tempo integral. São índices referentes a alunos matriculados com tempo de permanência na escola igual ou superior a 7 horas diárias, considerando o tempo de escolarização e as atividades complementares:

Quadro 4: Matrícula em tempo integral nos anos iniciais em Pelotas/RS

	Rede Estadual 2014	Rede Municipal 2014	Rede Estadual 2015	Rede Municipal 2015
1º ano	47	20	59	55
2º ano	88	103	110	111
3º ano	279	154	225	206
4º ano	257	120	216	241
5º ano	197	114	197	196

Fonte: Painel da Educação em Pelotas, elaboração das autoras.

O quadro 5, a seguir, mostra o total de estudantes incluídos, ou seja, apresenta o número de matrícula de crianças com deficiência, transtorno geral do desenvolvimento e habilidades de superdotação que estão em turmas regulares na rede estadual e municipal, no âmbito do município de Pelotas. A rede municipal apresenta um aumento de matrículas de estudantes incluídos de 2014 para 2015. Já na rede estadual, há uma constância de um ano para o outro. Essa ascendência na rede municipal ocorre porque a Secretaria Municipal de Educação (SMED) conta com uma rede de apoio especializado mais ampla, por meio dos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), das salas de recursos localizadas no interior das escolas e pela disponibilidade de professores auxiliares que acompanham as atividades na sala de aula além de suporte oferecido pelo Centro de Apoio, Pesquisa e Tecnologias para a Aprendizagem (CAPTA) para a qualificação de professores e atendimento aos alunos.

Quadro 5: Total de estudantes incluídos

	Rede Estadual 2014	Rede Municipal 2014	Rede Estadual 2015	Rede Municipal 2015
1° ano	12	43	7	60
2° ano	21	69	17	107
3° ano	93	221	92	237
4° ano	83	135	78	197
5° ano	43	101	61	144
Total	252	569	255	745

Fonte: Painel da Educação em Pelotas, elaboração das autoras.

Para interpretar esse conjunto de dados, é importante olhar também para os indicadores contextuais da avaliação. O Boletim Informativo de 2013, emitido pelo INEP, traz os resultados do desempenho nas áreas avaliadas. São dados relevantes que ajudam na análise e no entendimento dos resultados alcançados, tais como o Indicador de Nível Socioeconômico e o Indicador de Adequação da Formação Docente. Esses indicadores oferecem informações sobre o contexto em que cada escola desenvolve o trabalho educativo. O Indicador de Nível Socioeconômico possibilita, de modo geral, situar o público atendido pela escola em um estrato ou nível social. Esse indicador é calculado a partir da escolaridade dos pais, da posse de bens e da contratação de serviços pela família dos alunos.

Com base nesses indicadores, para melhor caracterizar as escolas, foram criados sete grupos, de modo que, no grupo 1, estão as escolas com nível socioeconômico mais baixo e, no grupo 7, com nível socioeconômico mais alto. A Escola 1, em relação ao nível socioeconômico, se enquadra no grupo 5. Já o Indicador de formação docente avalia a formação inicial dos professores atuantes nos anos iniciais da escola, responsáveis por lecionar língua portuguesa e matemática. Trata-se de um indicador que afere o percentual de docentes que atuam na escola e que têm como formação inicial a Licenciatura em Pedagogia/Normal Superior, a Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa ou a Licenciatura em Matemática. Na Escola 1, 55% dos docentes que atuam nos anos iniciais são egressos dessas licenciaturas, e 45% deles têm o magistério nível médio ou habilitação em outras licenciaturas.

O que não mostram os dados de IDEB e ANA sobre a Escola 1

Nesta seção, num primeiro momento, apresentamos uma caracterização geral dos docentes e descrevemos aspectos relativos às condições de trabalho e infraestrutura da escola. Após, discutimos as respostas relativas às questões abertas do questionário e da entrevista que referem aspectos que mostram como as práticas pedagógicas e de gestão se articulam no cotidiano da Escola 1. Para isso, apresentamos aspectos relativos aos temas organização do trabalho pedagógico e concepção de avaliação e de planejamento, cotejando-os com resultados de estudos similares ou com aspectos teóricos assumidos por nós.

O perfil dos professores que atuam no ciclo de alfabetização, conforme se observa na tabela 4, mostra que entre os 8 docentes, 5 cursaram graduação em Pedagogia e 3 em Letras. Os docentes têm entre 25 e 45 anos de idade. Em relação à carga horária de trabalho semanal, 5 trabalham mais de 30 horas semanais e, os demais, 20 horas semanais. 6 professoras possuem pós-graduação: 4 com especialização em psicopedagogia, 1 em linguagens verbais e visuais e 1 em metodologia do ensino. Somente 2 professoras não possuem curso de pós-graduação, pois concluíram a graduação recentemente. Tais características mostram que o quadro docente da Escola 1 tem qualificação profissional, o que atende a um dos indicadores contextuais da ANA, que é o nível da formação docente.

Tabela 4: Perfil do quadro da escola docente

Docente	Tempo de atuação no magistério	Tempo de atuação na Escola 1	Carga horária semanal de trabalho na escola	Formação acadêmica	Curso de Pós-Graduação
P1	10 a 20 anos	até 5 anos	30h	Pedagogia	Psicopedagogia ênfase em inclusão
P2	10 a 20 anos	até 5 anos	até 20h	Pedagogia	Educação infantil
P3	10 a 20 anos	entre 5 e 10 anos	acima de 30 h	Pedagogia	—
P4	10 a 20 anos	entre 5 e 10 anos	até 20h	Pedagogia	Psicopedagogia
P5	10 a 20 anos	entre 10 e 20 anos	até 20h	Letras	Linguagens verbais e visuais
P6	05 a 10 anos	entre 5 e 10 anos	acima de 30h	Letras	Metodologia
P7	10 a 20 anos	entre 10 e 20 anos	acima de 30h	Pedagogia	Psicopedagogia
P8	10 a 20 anos	acima de 20 anos	acima de 30h	Letras	Psicopedagogia

Fonte: Questionário, elaboração das autoras.

Destacamos como aspectos importantes o fato de que, das 8 professoras, 7 atuam no magistério há mais de 10 anos e 4 trabalham acima de 30 horas semanais na própria Escola 1, e as demais com até 20 horas semanais. Tal aspecto indica uma condição de trabalho importante, que favorece o vínculo entre professores e comunidade escolar em função da permanência no mesmo espaço de trabalho, evitando desgastes com deslocamento entre diferentes escolas, muitas vezes situadas distantes uma das outras. Entendemos que esse pode ser um fator facilitador para o desenvolvimento de uma prática pedagógica em sala de aula mais qualificada e atenta às demandas e necessidades das crianças, já que, de acordo com Calderano, Barbacovi e Pereira (2013, p. 41, grifo dos autores), “os fenômenos *rotatividade de professores e itinerância* deles por várias escolas ampliam de forma considerável as dificuldades relacionadas às suas condições de trabalho”.

Na análise das respostas aos questionários é identificada a preocupação das professoras com a aprendizagem dos alunos e com a busca por melhorar a prática pedagógica em vista de tal objetivo. As docentes apontam a troca de experiências e materiais como benéficas para a construção da prática pedagógica, contribuindo para a qualidade e o bom andamento do trabalho, assim como o apoio da coordenação pedagógica, que atua por meio de auxílios e

orientações realizadas em reuniões de formação ou de planejamento individual. Destacam, ainda, a atuação da coordenação como mediadora de conflitos e de diálogo com as famílias.

Quanto à organização do trabalho pedagógico, as 8 docentes que foram entrevistadas relataram uso de material de apoio, tais como livros didáticos do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), Caixa de Jogos do PNAIC, livros de literatura infantil do PNBE/PNAIC. Notamos que esses dois últimos conjuntos de materiais são utilizados por todas as docentes. Já sobre a utilização dos espaços da escola é mais frequente o uso dos seguintes ambientes: biblioteca, praça de brinquedos, brinquedoteca e espaço para atividades recreativas.

As docentes participam frequentemente de cursos de formação continuada oferecidos por instituições da região e também de palestras oferecidas na própria escola. Quando questionadas sobre os programas desenvolvidos na escola, vinculados ao MEC, e como estes são importantes para a sua atuação docente, todas os reconhecem como fundamentais para sua qualificação. Entre os programas destacados pelas docentes estão o Observatório de Educação – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação de professores e melhoria dos índices de leitura e escrita no ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do ensino), reconhecido pela sigla Obeduc-Pacto, e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, reconhecido pela sigla PIBID, ambos vinculados à Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Ressaltam ainda a influência do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em sua formação. Vejamos como ilustração uma das respostas sobre tais programas e sua influência:

[...] Através dos encontros do PNAIC é possível fazermos uma reflexão de nossas práticas, usando o material que é exposto, e da discussão nos grupos com outros colegas. Desta forma vamos mudando o que não está dando certo em sala de aula e dando continuidade ao que dá (Questionário P2, 2015).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um programa de formação que objetiva que as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade. Com esse objetivo, professores que atuam no ciclo de alfabetização compulsoriamente precisam participar de cursos de formação continuada visando, assim, a melhoria das práticas de alfabetização nas escolas, o que proporciona ao docente a reflexão sobre o ensino e, como consequência, a melhora da alfabetização.

Quando questionadas a respeito da ANA e os resultados obtidos pela escola, percebemos que não há a esse respeito uma discussão coletiva e siste-

mática na escola. Uma das professoras informou que os resultados foram apresentados de forma breve em uma reunião. Já a professora que leciona na turma em que ocorreu a aplicação da prova da ANA mostrou maior ciência sobre os resultados. Percebemos que a discussão e o interesse a respeito da ANA está mais presente entre as professoras que atuam no 3º ano, sem um maior envolvimento das demais docentes, aspectos que podem ser observados nas seguintes falas: “Não tenho condições de falar sobre a avaliação ANA, pois o 2º ano não faz parte” (Questionário P1, 2015); “Não é do meu segmento” (Questionário P2, 2015).

Expressões como essas retratam que as professoras não desconhecem a ANA, mas, por outro lado, mostram que somente a professora do 3º ano, turma na qual a avaliação é aplicada, se envolve e efetivamente procura compreender os resultados da avaliação. Com base na entrevista, percebemos que também a direção da escola possui dificuldades em compreender os resultados da ANA, o que nos revela a falta de informação e capacitação para leitura dos indicadores que são oferecidos pelos relatórios organizados pelo INEP. Essa ausência de ferramentas para realizar a leitura e a análise dos indicadores estatísticos e dos próprios níveis de proficiência, no caso da ANA, talvez seja um dos aspectos que torna os resultados das avaliações apenas instrumentos para ranquear as escolas, reduzindo o sentido da avaliação externa à mera explicitação de uma nota em si mesma. Nossa intenção não é de fazer um elogio às avaliações, pois, compreendemos que uma avaliação de larga escala desconsidera o contexto da escola e as vivências de cada criança. Contudo, entendemos que a leitura e a análise dos indicadores podem auxiliar gestores e docentes a examinar, redefinir e planejar as intervenções pedagógicas na escola, pois, via de regra, os itens avaliados, embora parciais, estão relacionados a conteúdos que são objeto de ensino e de aprendizagem no ciclo de alfabetização. Além disso, o desempenho nas avaliações externas tem sido tomado como parâmetro para a definição e distribuição de investimentos em nível municipal e nacional.

A gestora da escola, que possui 5 anos de experiência de docência em sala de aula e 15 anos de atuação na gestão escolar, explicita seu estranhamento e dificuldade em entender os resultados da ANA:

Entrevistadora: Quanto a ANA, a escola realiza alguma orientação específica com as crianças e os professores? Os resultados obtidos nas edições de 2013 e 2014 foram discutidos com os professores e com a comunidade escolar?

Gestora: [...] a ANA eu ainda vejo ela como uma novidade. Acho que está engatinhando, ainda não se conhece. Eu vi os índices e achei eles meio complicados... eles são meios divididos. Ela não é tipo Prova Brasil que tu enxer-

gas direto. Ela é uma coisa que tu tens que ficar analisando. É uma coisa mais matemática. Eu acho que aqui tem muito a crescer, o Brasil não conhece ainda a ANA (Entrevista 01, 2015).

Durante a entrevista, a diretora não indicou a realização de intervenções pedagógicas que visam diretamente contemplar aspectos trazidos à tona pela ANA. Já em relação à Prova Brasil, a diretora explicou que há atividades propostas que visam a melhoria do índice. Ao longo da entrevista, percebemos sua satisfação no que se refere ao trabalho realizado em equipe para que os resultados nas avaliações sejam positivos. A partir de sua fala, foi possível observar que existe um trabalho dentro da escola de preparação dos alunos para as avaliações externas, porém, detalhamentos sobre tais atividades não foram explicitadas.

Além disso, a diretora referiu que o município promove e apoia a realização de outras atividades que, no seu ponto de vista, incidem na diversificação das práticas de ensino e nos próprios resultados. São exemplos dessas atividades a Feira de Ciências e a Olimpíada de Matemática e Português, as quais, segundo a gestora, contribuem de forma efetiva para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças:

Entrevistadora: A escola realiza alguma atividade específica de orientação ou apoio aos estudantes que realizam a Prova Brasil?

Gestora: Procuramos fazer simulados. E o município está desenvolvendo muito, assim, a olimpíada de matemática, a olimpíada de português, esse tipo de coisa... Tem também a feira de ciências, vários tipos de trabalho, que eu acho que já é uma preparação para a Prova Brasil, para eles. E a gente faz um próprio simulado interno que é uma preparação (Entrevista 01, 2015).

Observamos também que o trabalho realizado na escola vem sendo feito de maneira contínua, com o objetivo de melhorar seu índice, tendo em vista que a instituição não apresentava resultados expressivos no IDEB em anos anteriores àqueles apresentados neste texto, mantendo-se na linha média das escolas da rede municipal de Pelotas.

Entrevistadora: Fale um pouco sobre como é o processo de participação das crianças e professores, como tem ocorrido na escola. Fale também como o resultado das avaliações tem sido discutido com professores, crianças e comunidade escolar.

Gestora: [...] no ano passado quando saiu o resultado do IDEB, para nós foi uma satisfação, porque a nossa escola saiu de uma das notas mais baixas, para o 1º lugar em Pelotas. Então, a gente ficou muito feliz, né... A escola em si se sentiu contemplada com aquilo, os próprios alunos. Foi o reconhecimento do trabalho que já foi feito, ano após ano, porque não é uma coisa que foi feita de uma hora para outra. É um trabalho de formiguinha que vai se fazendo, que vai se conquistando (Entrevista 01, 2015).

Diante do resultado das avaliações externas, a diretora deixa clara sua satisfação em receber a notícia sobre o bom índice obtido, fato que tem sido discutido em reuniões administrativas com os professores, na sala de aula com as crianças e em reuniões de pais com a comunidade escolar. Essas discussões articuladas com o planejamento pedagógico docente são fatores que denotam a importância do trabalho conjunto para a obtenção de resultados de sucesso. Por outro lado, há uma falácia que indicadores externos muitas vezes escondem ou produzem em termos de perda do sentido da escolarização e da docência. Nessa direção, Selles e Andrade (2016, p. 19) advertem que as escolas, quando tornam públicos seus “sucessos e insucessos”, “aquilo que está no cerne da profissão docente – ensinar – é também sequestrado pela falácia dos números”. Nesse sentido, ensinar passa a ganhar um sentido extremamente restrito, isto é, limita-se a desenvolver situações que irão ser avaliadas; logo há uma restrição da própria formação, dos estudantes e dos docentes, que se veem capturados pelas lógicas das questões avaliativas e pelos números que indicam seu desempenho. Resta, assim, pouco para pensar a escola como lugar do livre pensar.

Na fala da gestora, também foi possível perceber sua preocupação com os casos de violência na escola; mesmo afirmando que são raros, ela explicou que, ao surgirem, logo a coordenação cumpre seu papel e faz a mediação de conflitos procurando resolver por meio do diálogo e realizando, também, atividades de formação por meio de palestras. A diretora ainda informa que os casos mais recentes envolveram situações de *bullyng* e *cyberbullyng*, motivo que as levou a realizar conversas direcionadas voltadas para a conscientização dos adolescentes sobre crimes de *internet*.

O que se observou no conjunto das falas e respostas ao questionário é que casos de violência não são um problema frequente na escola. Nesse sentido, pode-se pensar que a ausência de violência pode favorecer um bom clima de trabalho pedagógico, o que contribuiria também para os bons resultados alcançados. A ausência de problemas disciplinares cria melhores condições para o estudo por parte de professores e alunos.

A presença da comunidade escolar é outro aspecto fundamental, segundo o ponto de vista da diretora. A participação dos responsáveis e o diálogo que estes estabelecem com a escola é entendido por ela como essencial e auxiliar no acompanhamento do aluno em suas demandas e necessidades.

Entrevistador: Conte como ocorre a relação com a comunidade escolar, pais vizinhos, familiares e alunos.

Gestora: A comunidade escolar é boa. Sempre que se pede ela está presente. Eu até acredito que os pais aqui na escola não estão mais presentes porque a maioria trabalha o dia todo. Mas, sempre que se marca uma reunião, eles estão presentes. Temos também os momentos de confraternização, que são

convites, pois queremos que os pais estejam sempre presentes na escola. A aprovação do filho não é somente responsabilidade da escola (Entrevista 01, 2015).

A participação da comunidade e dos pais é importante para a criação de condições de ensino e para a qualidade da educação, pois na medida em que os pais são chamados a participar ativamente da vida escolar das crianças, estes sentem-se também responsáveis por ela, não delegando a tarefa somente à escola. Em pesquisa realizada sobre os impactos do PIBID nas práticas educativas da Escola 1, Duarte (2014, p. 74) apresenta informações sobre a relação escola e famílias:

Os pais integram-se ao cotidiano da escola por perceberem esse espaço como fundamental para o desenvolvimento de seus filhos e, aparentemente, por confiarem no processo educativo oferecido pela instituição. Outra característica marcante é o fato de ser considerada, pela Secretaria Municipal de Educação, como uma escola inclusiva, termo adotado para definir a escola que atende crianças especiais nas classes regulares.

Deste modo, é possível inferir que o envolvimento das famílias no processo educativo é relevante e necessário para uma escola que atenda às necessidades cotidianas das crianças, das docentes e da equipe gestora, bem como das próprias famílias e da comunidade local.

O que pensar sobre os dados encontrados na Escola 1

Já tem sido consenso no cotidiano da administração pública que as avaliações externas sejam tomadas como subsídio para a gestão educacional, ajudando a definir a alocação de recursos e a organização das práticas de formação de professores das redes de ensino. Entretanto, é preciso intensificar a crítica a tais procedimentos, pois os dados numéricos do IDEB, como indicadores de desenvolvimento da educação, não retratam as realidades em sua totalidade, tendo em vista que as avaliações em larga escala não consideram aspectos específicos que ocorrem no cotidiano das escolas. Esses aspectos vêm sendo problematizados por pesquisadores que destacam o perigo de usar um indicador como medida única da qualidade da escola e dos sistemas. Soares e Xavier (2013, p. 915) advertem que isso “fará, naturalmente, com que as escolas busquem maximizá-lo e como isso pode ser feito de maneiras pouco adequadas pedagogicamente, pode levar a um sistema educacional disfuncional”.

Assim, entendemos que as avaliações externas precisam ser consideradas como indicadores parciais, que podem mapear alguns aspectos da qualidade da educação brasileira, porém não são indicadores absolutos para os processos de definição das políticas públicas e do investimento financeiro neces-

sário para a melhoria da educação. Por isso, ressaltamos seu limite, pois elas não descrevem como, de fato, práticas de ensino e de gestão do trabalho escolar são realizadas, bem como não mapeiam ou contemplam aspectos específicos relativos às reais condições de trabalho docente e infraestrutura educacional, especialmente no caso do IDEB.

Além disso, fazemos eco ao que pesquisadores do campo da formação de professores têm sinalizado, especialmente quando indicam que as políticas públicas precisam contemplar a voz dos docentes:

[...] as políticas públicas precisam ser implementadas com mais cuidado: aos elaboradores e proponentes destas políticas sugerimos que considerem e respeitem o trabalho dos professores, seus saberes, suas experiências e ideias na implementação de propostas inovadoras nas escolas, ao invés de considerá-los meros executores de ideias gestadas fora dos muros escolares (REALI; MIZUKAMI, 2010, p. 48).

No caso da Escola 1, percebemos, com base na análise dos resultados do IDEB e da ANA, que, mesmo com resultados positivos em relação ao IDEB, os resultados da ANA evidenciam a necessidade de maior investimento na melhoria e na ampliação das práticas de ensino no ciclo de alfabetização, especialmente aquelas voltadas para a produção textual.

Reconhecemos que o IDEB tem valor, porém, é um indicador que precisa ser aperfeiçoado para que possa capturar melhor as complexidades das escolas, sobretudo as que se referem aos processos de ensino e de aprendizagem, às perspectivas teóricas dos docentes e aos aspectos relativos ao contexto no qual a escola está inserida, respeitando as singularidades locais, pois, a partir delas se pode buscar superação e avanços. Calderano, Barbacovi e Pereira (2013, p. 08) fortalecem nosso ponto de vista ao apresentarem a seguinte posição:

[...] é importante [...], ou que se reveja o IDEB, de modo a incluir, em sua composição, um número maior de variáveis, pois a educação, como bem sabido, é um fenômeno multideterminado ou, alternativamente, que em se mantendo esse indicador, seus resultados desencadeiem uma série de ações concatenadas, capazes de modificar o contexto escolar, favorecendo avanços significativos aos alunos.

As professoras da escola investigada têm consciência da influência e da importância dos programas e projetos parceiros da escola para mudança em suas ações na sala de aula. Destacam, nesse sentido, as atividades vinculadas ao PIBID e ao projeto de pesquisa Obeduc-Pacto/Capes. Indicam, também, o PNAIC como fundamental para a qualificação do professor e para a melhoria das práticas pedagógicas, por este oferecer materiais de apoio didático e proporcionar espaço para discussão e (re)organização das suas práticas de ensino.

Nesse contexto, observamos que as professoras atribuem o aumento do IDEB e o sucesso que a escola vem conseguindo ao esforço coletivo, às práticas compartilhadas e ao planejamento didático, percebendo que o índice numérico é importante, mas não é a única unidade de medida da qualidade educacional.

Os índices comparativos da escola em relação ao estado e ao município revelam bons índices, sendo a avaliação em larga escala (ANA e IDEB) reveladora de pontos fundamentais referentes ao percentual de alunos em cada nível de proficiência. Esse bom enquadramento permite-nos inferir que as crianças, além de apresentarem as habilidades referentes ao nível em que estão momentaneamente, consolidaram habilidades referentes aos níveis anteriores.

O Indicador de Nível Socioeconômico e o Indicador de Adequação da Formação Docente da escola em estudo revelam informações sobre o contexto e as condições em que se desenvolvem as ações educativas. No quadro dessas ideias, vale dizer que as práticas de interlocução entre os professores dessa escola imprimem sua identidade docente na medida em que há condições de tempo e momentos para que discussões e trocas, partilha de angústias e sucessos que acontecem nas salas de aula e fora delas sejam realizadas. Para Santos (2008, p. 99), “os desafios e a ação desse profissional, entendidos na esfera ética de compromisso com a educação de outros sujeitos, devem validar a preocupação com o papel e o lugar das práticas reflexivas”.

Nessa direção, destacamos a centralidade do papel do professor no processo de planejamento e avaliação das situações de ensino e o trabalho conjunto com a coordenação da escola, a sua inserção em atividades de formação continuada, bem como o fato da escola ter infraestrutura adequada e espaços variados de aprendizagem como fatores que propiciam condições para o sucesso nas avaliações externas. Por outro lado, advertimos que as avaliações de larga escala ainda não mensuram a precarização do trabalho docente e as práticas de gestão pública empreendidas pelos entes mantenedores, o que nos leva a pensar na importância de processos reflexivos no interior da escola em que tais dimensões sejam explicitadas e discutidas no âmbito da gestão pública e da corresponsabilidade de todos os envolvidos, evitando-se, dessa forma, que professores e estudantes sejam os únicos responsabilizados pelo (in)sucesso escolar.

Referências

- ANDRADE, C.; RAITZ, T. R. As possíveis razões do sucesso escolar em duas escolas públicas. **Anais da XI ANPED SUL**. Seminário de Pesquisa em Educação da Região SUL, Caxias do Sul, 2012.
- BIKLEN, S. K.; BOGDAN, R. C. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Prova Brasil**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil-sp-1699645092>>.

CALDERANO, M. da A.; BARBACOVİ, L. J.; PEREIRA, M. C. **O que o IDEB não conta?** Processos e resultados alcançados pela Escola Básica. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DUARTE, A. M. **O impacto do programa institucional de bolsas de iniciação à docência na formação continuada de professoras alfabetizadoras**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Pelotas, 2014.

INEP. **Resultados e Metas**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=68180>>.

INEP. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>.

REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. **Formação de professores: práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: Editora da Universidade Federal de São Carlos, 2010.

SANTOS, S. **Processos formativos e reflexivos: contribuições para o desenvolvimento profissional de professores**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

SELLES, S. E.; ANDRADE, E. P. de. Políticas curriculares e a subalternização do trabalho docente, **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 21, n. 1, p. 39-64, mar. 2016/jun. 2016.

SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Pressupostos educacionais e estatísticos do IDEB. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 903-923, set. 2013.

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino, **Ensaio: avaliação políticas públicas educacionais**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

Sobre as organizadoras, as autoras e o autor

Marta Nörnberg: Graduada em Pedagogia (FAFIMC). Doutora em Educação (UFRGS). Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPel). Coordenadora do projeto de pesquisa Obeduc-Pacto/Capes (2013-2017).

E-mail: martanornberg0@gmail.com

Lissa Pachalski: Graduada em Pedagogia (UFPel). Mestranda em Letras (UFPel), bolsista Capes. Participou como bolsista de iniciação científica da Capes e do CNPq realizando atividades de estudo e pesquisa no Projeto Obeduc-Pacto/Capes (2014-2017).

E-mail: pachalskil@gmail.com

Ana Ruth Moresco Miranda: Graduada em Letras (UFPel). Doutora em Linguística e Letras (PUCRS). Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPel). Atuou como pesquisadora colaboradora do projeto de pesquisa Obeduc-Pacto/Capes (2013-2017).

E-mail: anaruthmmiranda@gmail.com

Aline Teixeira de Oliveira: Graduada em Pedagogia (UFPel). Participou como bolsista de iniciação científica da Capes realizando atividades de estudo e pesquisa no Projeto Obeduc-Pacto/Capes (2013-2017).

E-mail: alineoliveira094@gmail.com

Arita Mendes Duarte: Graduada em Pedagogia (UFPel). Doutoranda em Educação (UFPel). Mestre em Educação (IFSul/Pelotas). Especialista em Metodologia do Ensino e Ação Docente (UCPel). Professora da rede municipal de ensino de Pelotas/RS. Participou como bolsista de educação básica do projeto Obeduc-Pacto/Capes (2013-2017).

E-mail: aritamendesduarte@gmail.com

Carmen Regina Gonçalves Ferreira: Graduada em Letras (Furg). Doutora em Educação (UFPel). Mestre em Educação (UFPel). Participou como bolsista de doutorado da Capes realizando atividades de estudo e pesquisa no Projeto Obeduc-Pacto/Capes (2013-2016).

E-mail: carmenreginaferreira@yahoo.com.br

Ellem Rudijane Moraes de Borba: Graduada em Letras (UFPel). Mestre em Educação (UFPel). Professora da rede municipal de ensino de Pelotas/RS.

Participou como bolsista de iniciação científica da Capes realizando atividades de estudo e pesquisa no Projeto Obeduc-Pacto/Capes (2013-2014).

E-mail: ellemsdjb@gmail.com

Glediane Saldanha Goetzke da Rosa: Graduada em Pedagogia (UFPel). Doutoranda em Educação (UFPel). Mestre em Educação (UFPel). Professora da rede estadual de educação do RS. Participou como bolsista de mestrado da Capes realizando atividades de estudo e pesquisa no Projeto Obeduc-Pacto/Capes (2013-2015).

E-mail: glediane_gr@hotmail.com

Igor Daniel Martins Pereira: Graduado em Ciências Biológicas (UFPel). Doutorando em Educação (UFPel), bolsista Capes. Mestre em Educação (UFPel). Participou como bolsista de mestrado da Capes realizando atividades de estudo e pesquisa no Projeto Obeduc-Pacto/Capes (2013-2015).

E-mail: igdanielmartinspereira@gmail.com

Isabel de Freitas Vieira Coimbra: Graduada em Pedagogia (UFPel). Participou como bolsista de iniciação científica (CNPq) realizando atividades de estudo e pesquisa no Projeto Obeduc-Pacto/Capes (2014-2016).

E-mail: isabelvcoimbra@gmail.com

Jaqueline Costa Rodrigues: Graduada em Pedagogia (UFPel). Participou como bolsista de iniciação científica (FAPERGS) realizando atividades de estudo e pesquisa no Projeto Obeduc-Pacto/Capes (2014-2016).

E-mail: jc_rodrigues@ymail.com

Josiane Jarline Jäger: Graduada em Pedagogia (UFPel). Doutoranda e Mestre em Educação (UFPel), bolsista Capes. Participou como bolsista de iniciação científica da Capes realizando atividades de estudo e pesquisa no Projeto Obeduc-Pacto/Capes (2014-2016).

E-mail: josianejager@gmail.com

Juliana Mendes Oliveira Jardim: Graduada em Pedagogia (UFPel). Mestre em Educação (UFPel). Especialista em Alfabetização (Unicid). Professora da rede municipal de ensino de Pelotas/RS. Participou como bolsista de educação básica e de mestrado do projeto Obeduc-Pacto/Capes (2013-2017).

E-mail: juoliveira2004@yahoo.com.br

Katlen Böhm Grando: Graduada em Pedagogia (Unisinós). Doutora em Educação (UFPel). Mestre em Educação (PUCRS). Professora da rede sinodal de educação. Participou como pesquisadora voluntária no Projeto Obeduc-Pacto/Capes (2014-2018).

E-mail: katlengrando@gmail.com

Letícia Pacheco dos Reis Westphal: Graduada em Letras (Fapa). Mestranda em Educação (UFPel). Especialista em Alfabetização e Letramento (Fapa). Professora da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS. Participou como bolsista de educação básica do projeto Obeduc-Pacto/Capes (2013-2017).
E-mail: lezinhawestphal@gmail.com

Lourdes Maria Bragagnolo Frison: Graduada em Pedagogia (PUCRS). Doutora em Educação (PUCRS). Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPel).
E-mail: frisonlourdes@gmail.com

Luiza Kerstner Souto: Graduada em Pedagogia (UFPel). Mestranda em Educação (UFPel), bolsista Capes. Participou como bolsista de iniciação científica da Capes e da Fapergs realizando atividades de estudo e pesquisa no Projeto Obeduc-Pacto/Capes (2014-2017).
E-mail: luizaksouto@gmail.com

Maristani Polidori Zamperetti: Graduada em Artes Plásticas (UFPel). Doutora em Educação (UFPel). Professora do Centro de Artes e do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPel).
E-mail: maristaniz@hotmail.com

Sílvia Nilcéia Gonçalves: Graduada em Letras (UFRGS). Doutoranda e Mestre em Educação (UFPel). Especialista em Linguagem e Letramento: leitura e escrita no ensino fundamental (Fapa). Professora da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS. Participou como bolsista de educação básica e de mestrado do projeto Obeduc-Pacto/Capes (2013-2017).
E-mail: silvia_facos@yahoo.com.br

Valéria Alessandra Coelho Islabão: Graduada em Pedagogia (UFPel). Especialista em Linguagens Verbais e suas Tecnologias (IFSul-Pelotas). Professora da rede municipal de ensino de Pelotas/RS. Participou como bolsista de educação básica do projeto Obeduc-Pacto/Capes (2013-2017).
E-mail: valerialesandra4@yahoo.com.br

O conjunto de textos aqui oferecido ao leitor resulta do desenvolvimento de um projeto do Observatório de Educação (OBEDUC), financiado pela CAPES, em concomitância com a implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), entre os anos de 2013 e 2018. É uma pequena amostra daquilo que a Universidade Pública gera por meio de suas pesquisas e compartilha socialmente via ensino e extensão. O resultado destes anos de trabalho tem como um de seus frutos a diversidade de estudos que compõem este volume, os quais se distribuem em três eixos principais: a aquisição da escrita, a formação docente e as práticas alfabetizadoras. São relatórios de investigações e relatos de práticas pedagógicas bem fundamentadas produzidos por professores-pesquisadores, alunos de graduação e de pós-graduação; estudos que nos ajudam a refletir sobre os processos de aprendizagem e revelam efeitos do investimento na formação continuada e inicial. Uma contribuição importante para a educação brasileira e a certeza de que, como disse Paulo Freire, *não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino*.

Ana Ruth Moresco Miranda



ISBN 978-65-86578-23-2

