

COMO AGEM DUAS PROFESSORAS QUE TRABALHAM NO 1º ANO DA ALFABETIZAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DO ALFABETIZAR LETRANDO

Emmanuella Farias de Almeida Barros

Mestra em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
emmanuelbarros@gmail.com

Juliene da Silva Barros-Gomes Correio

Professora Adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco - Unidade Acadêmica de Garanhuns – UFRPE/UAG
juliene.barros@ufrpe.br

Resumo: Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa que buscou investigar as práticas alfabetizadoras em duas escolas diferentes no município de Garanhuns. Os objetivos estiveram voltados para a análise dos materiais utilizados nas aulas e para a reflexão metodológica desenvolvida pelas docentes alfabetizadoras. Participaram dessa pesquisa duas professoras que ensinam uma turma de 1º ano, uma da escola particular e outra da rede pública estadual. A coleta de dados ocorreu por meio da observação de cinco aulas em cada turma. Os resultados indicaram que as duas práticas demonstraram diferenças significativas no aprendizado inicial da letra, enquanto uma destinava a seus alunos um processo de ensino e aprendizagem mecânico, a outra procurava ir além das práticas de repetição, auxiliando os educandos com atividades de leitura e escrita mais significativas e dinâmicas.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Cartilha. Prática docente.

HOW ACT TWO TEACHERS THAT WORK IN 1 YEAR OF LITERACY: THE IMPORTANCE OF LITERACY AND LITERATE

Abstract: This paper presents the results of a qualitative research that investigated the literacy practices in two different schools in Garanhuns city. The objectives was focused on the analysis of the materials used in the classes and methodological reflection developed by literacy teachers. Participated in this study two teachers who teach a class of 1st year, one private school and one of the public school. The data were collected through observation of five classes in each class. The results indicated that two practices have shown significant differences in the initial learning of the letter, while an intended his students a teaching and mechanical learning process, the other sought to go beyond the repetition of practices, assisting students with reading and writing activities more significant and dynamic.

Keywords: Literacy. Literate. Primer. Teaching Practice.

INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização e o letramento vêm sendo estudados sob diversas perspectivas, com as contribuições de Cagliari (2010), Andaló (2000), Soares (2008), Morais (2012), Leal, Albuquerque e Morais (2007), Teberosky e Colomer (2003). Essas pesquisas apontam que, vivendo numa sociedade “grafocêntrica”, isto é, em uma sociedade na qual a linguagem escrita está em praticamente toda a parte, decifrar o que está escrito, relacionar letras e sons ou, codificar e decodificar não são suficientes para interpretar e redigir textos de forma adequada, pois o êxito do processo de alfabetização é determinante na carreira escolar de cada sujeito, e, sendo assim, relacionar sinteticamente fonema e grafema está aquém do que se espera atualmente. Isso porque:

a aquisição da língua escrita pela criança representa um momento crucial no processo de escolarização. É, também, requisito fundamental para que ela seja bem sucedida em toda sua trajetória escolar, uma vez que todo saber formal veiculado pela escola é realizado, primordialmente, através da leitura e da escrita (CORREA; MACLEAN, 1999, p. 2).

Esse argumento mostra a importância dessa etapa para a educação básica, por isso, o papel da instituição escolar em parceria com o educador é proporcionar um processo de ensino e aprendizagem contextualizado, tornando a aquisição de leitura e escrita mais significativa, ajudando os estudantes a adquirir o êxito esperado no decorrer de sua escolarização.

Com isso, antes de prosseguir com a discussão, é fundamental explicar alguns conceitos, como o de alfabetização e letramento. Atualmente, muitos estudos discutem a aquisição da língua escrita e o letramento. Esse último termo surgiu em meados da década de 80 e por ser um pouco recente ainda gera algumas polêmicas. Diante dessa premissa e com a grande diversidade de pesquisas, tais como, Soares (2008), Street (2006), Leal, Albuquerque e Morais (2007), relacionadas a essas temáticas, ocorre confusão entre esses conceitos.

O conceito de alfabetização na década de 40 era reduzido ao domínio da escrita do nome. Posteriormente, era considerado alfabetizado aquele que soubesse ler e escrever um bilhete simples. Nos dias atuais, espera-se que o indivíduo, após alguns anos de escolarização,

tenha capacidade não só de ler e escrever, mas também de atribuir um sentido ou significado a esse exercício fazendo uso dessas habilidades, aproximando essa ideia do conceito de letramento. Assim, nos dias atuais, “letramento é o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita com diferentes gêneros e tipos de leitura e escrita”. (SOARES, 2006, p. 44).

A necessidade de diferenciar os conceitos de alfabetização e letramento surgiu simultaneamente no Brasil, França, Portugal, EUA e Inglaterra, mas cada país teve um foco diferente nas relações estabelecidas entre as práticas sociais e profissionais de leitura e escrita. Em países como França e EUA, ocorre uma dicotomia entre a aprendizagem inicial da letra e o uso competente de leitura e escrita, apontando um processo inverso no Brasil em que os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam e se fundem, pois um está enraizado ao outro, negando, muitas vezes, o reconhecimento específico que cada termo precisa, conforme postula Soares (2003).

Sendo assim, neste trabalho será adotada a distinção entre os conceitos de alfabetização, aprendizado do sistema para a leitura e escrita, e letramento, as práticas sociais da leitura e escrita, ao mesmo tempo em que se reconhece uma relação de reciprocidade entre esses termos no que se refere ao aspecto pedagógico.

A proposta defendida por esse artigo é, pois, a orientação para um alfabetizar inserido no contexto do letramento, de modo que os dois processos se completem visando o melhor aprendizado da leitura e da escrita, sendo tarefa do alfabetizador escolher os caminhos possíveis na utilização paralela desses dois elementos.

Dessa maneira, é possível afirmar que um entendimento mais claro sobre as concepções estudadas não garantem imediatamente mudanças pedagógicas, mas propõem novos caminhos para a reflexão teórica que fundamenta a prática da sala de aula, apontando soluções e contribuindo para a superação das dificuldades. De modo que os educadores possam refletir acerca da sua metodologia e buscar novas alternativas, na tentativa de desenvolver suas tarefas com mais eficiência. Então, no sentido de trazer novas reflexões acerca da temática estabelecida, destacou-se a seguinte pergunta de investigação: quais os materiais e as metodologias utilizadas para a alfabetização e/ ou letramento?

Nesse cenário, houve uma proposta de pesquisa que foi realizada na rede urbana no município de Garanhuns com duas escolas. Uma pertencente à rede pública de ensino e outra à rede privada. O objetivo geral foi caracterizar as práticas utilizadas para a alfabetização e/ou letramento nessas duas escolas. Os objetivos específicos foram: a) identificar os materiais utilizados nas aulas; b) sistematizar os procedimentos realizados nas aulas; c) refletir sobre as perspectivas metodológicas desenvolvidas pelas professoras alfabetizadoras.

A metodologia utilizada para compor essa pesquisa foi permeada pelos princípios e técnicas da abordagem qualitativa, os instrumentos de coleta de dados foram as observações das aulas com olhar voltado especificamente para as atividades de alfabetização e/ou letramento das educadoras e utilizando como prioridade a base conceitual dos teóricos: Soares (2008), Cagliari (2010) e Carvalho (2005). As análises estiveram voltadas para o contexto, o particular e o público, a metodologia utilizada e os materiais didáticos que propiciaram a alfabetização e/ou letramento.

A partir da análise deste estudo, esperamos que seja possível, então, contribuir com um material teórico que possibilite a professores e ao mundo acadêmico conhecer algumas das práticas utilizadas pelas alfabetizadoras, percebendo os pontos positivos, negativos e fornecendo informações adicionais e atuais nas discussões e estudos sobre o tema em questão.

COMPREENSÃO TEÓRICA SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Muito se tem afirmado sobre as melhores atividades de leitura e escrita desenvolvidas na escola, e um dos aspectos que influenciam a discussão sobre o ensino dessas atividades é a concepção teórica de ensino e aprendizagem. Soares (2003) apresenta um esboço histórico em seu artigo sobre alfabetização e letramento, mencionando três correntes: a) behaviorista b) cognitivista c) sociocultural. No enfoque behaviorista, predominante na década de 70, a criança é dependente de estímulos, é passiva e precisa da intervenção constante do educador para ser bem sucedida na escola, pois é só a partir das situações estimulantes vivenciadas pelos educandos que se chegará ao conhecimento. Essa tendência exerceu grande influência na educação brasileira com as contribuições do americano Skinner.

Ainda conforme Soares (2003), é possível constatar que, mais tarde, em meados da década de 80, o ensino brasileiro estava sob a influência da teoria piagetiana e do desenvolvimento intelectual das crianças, mais especificamente com contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, a partir da exposição da psicogênese da língua escrita, o que ocasionou uma ruptura do paradigma behaviorista que foi substituído pelo cognitivista. A criança agora é vista como um ser ativo, que interage com a língua, tornando-se também responsável pelo seu aprendizado.

Nessa nova perspectiva, a criança passa por diversos momentos até se tornar alfabetizada. A aprendizagem ocorre gradativamente e cada etapa alcançada é um avanço nesse processo de conhecimento e reflexão sobre a língua escrita. Observa-se que em decorrência dessa mudança, acontece uma alteração que ultrapassa a concepção de educando e atinge a prática educativa, uma vez que o professor não é o único detentor do saber e o seu papel agora é mediar o processo de ensino e aprendizagem e fornecer meios para que o educando atinja os objetivos.

Em consonância com essa ideia, a autora mostra que se tem um posterior aperfeiçoamento do modelo cognitivista para o sociocultural. Nessa nova linha teórica, a alfabetização deve ser contextualizada, pois antes de iniciarem sua vida escolar as crianças já possuem um conhecimento prévio e é a partir dessas experiências pessoais que os educandos poderão atribuir significado à grafia. Na teoria vygotskiana, a interpretação acerca do processo de ensino e aprendizagem, mostra que a linguagem é tipicamente humana e acompanha o ritmo de desenvolvimento do homem, e o professor, como principal agente desse processo, torna-se o condutor na esfera da alfabetização, uma vez que a participação do outro é fundamental para o progresso na aprendizagem.

Essas reflexões, retiradas do mencionado artigo de Soares (2003), sugerem que a construção do conhecimento não é repetitiva e mecânica, mas sim um processo capaz de envolver troca, diálogo e participação dos sujeitos sem dissociar o aprendizado do contexto social. O que ocorre é que durante anos tem sido discutida a forma de ensinar as pessoas a ler e a escrever. Mas, análises educacionais apontam que apenas essas duas habilidades, tradicionalmente associadas à alfabetização, não são suficientes para o exercício da cidadania e para o uso e reflexão do que se lê e se escreve socialmente.

Pois, em termos de ensino e aprendizagem, o ideal é que o aluno se torne alfabetizado e letrado, concomitantemente, sem que nenhuma ação supere ou antecipe a outra, para que os processos não se separem, mas se unam de maneira harmoniosa, visando sempre à decifração e à interpretação.

Com base nisso, fica claro que o sistema notacional é imprescindível para o conhecimento das crianças, mas não substitui o contato que elas deverão ter com a diversidade textual. Em outras palavras, para que os educandos possam refletir sobre a linguagem e exercer suas práticas discursivas é importante utilizar como base os gêneros textuais¹ enraizados no meio social em que eles estão inseridos.

Então, o que se busca é a fuga da memorização e da restrição presentes no simples codificar e decodificar, assegurando situações de interação social e troca de conhecimento entre os próprios alfabetizandos, dentro de uma abordagem em que seja possível dialogar com o contexto infantil.

É preciso despertar os educandos para as coisas escritas presentes no seu dia a dia, como por exemplo: placas, cartazes, jornais, revistas, receitas, etc. Isto é, mostrar que existe uma grande variedade textual no meio em que vivem, fazendo-os perceber as funções sociais da leitura e da escrita, ao mesmo tempo em que valorizam essas atividades não só para uma finalidade do ensino formal, mas também para as experiências de vida de cada um.

METODOLOGIA

Esta foi uma pesquisa qualitativa e vários fatos e fenômenos foram significativos e relevantes, pois se utilizou da técnica de observação para alcançar os objetivos propostos. Assim, foram observadas **cinco aulas diferentes** em cada escola, com uma média de duração de **10 horas** em cada Instituição de ensino ao longo da pesquisa.

Como a alfabetização é um processo bastante complexo e envolve diversos fatores, dentre eles o fator social, foi feita a opção de duas escolas com contexto socioeconômico e

¹ Nesse estudo não será discutido o conceito de gêneros textuais, mas a importância do seu uso para as práticas de letramento.

cultural diferentes, para entender melhor como funciona a aprendizagem das crianças em realidades distintas.

A primeira escola pertence à rede privada de ensino, sendo reconhecida por enaltecer os valores cristãos dentro do seu método educativo. Nesse colégio funcionam salas de Berçário, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Dispõe de uma boa infraestrutura e confortável que, além das salas de aula, oferece aos alunos quadra de esporte, laboratório de informática, laboratório de ciências, laboratório de matemática, parque infantil, pátio, capela e biblioteca.

A outra instituição pertence à rede estadual e quando fundada em janeiro de 1987, tornou-se a primeira escola pública a atender a comunidade do bairro indiano, na cidade de Garanhuns, PE. Essa escola conta hoje com uma infraestrutura de 13 salas de aula, biblioteca, laboratório de informática e sala de apoio, que funciona como um depósito de jogos educativos, destinado tanto aos docentes, como auxílio de recursos didáticos para suas aulas, como para os discentes, ajudando-os em um tipo de aprendizagem mais lúdica.

O estudo, como já dito anteriormente, foi realizado no município de Garanhuns, PE, num período aproximado de três meses, onde foram observadas principalmente as aulas de Língua Portuguesa, com uma duração em média de 2 horas, e as duas escolas foram assistidas igualmente. Durante as aulas o foco principal das observações se concentrou no **material utilizado pelas professoras e alunos** e nos **procedimentos metodológicos** adotados nas aulas

Os sujeitos escolhidos foram duas professoras, uma da rede privada e outra da rede pública, levando em conta que a pesquisa está direcionada à observação das práticas docentes desenvolvidas nesses locais. A turma escolhida para o desenvolvimento da pesquisa foi um primeiro ano, que se justifica pelo fato de que essa é a primeira etapa no ciclo da alfabetização.

RESULTADOS

Com a coleta de dados, feita a partir das observações, foi possível identificar os materiais utilizados nas aulas, sistematizar os procedimentos realizados e refletir sobre as

Revista Educação e (Trans)formação, Garanhuns, v. 01, n. 02, abr. 2016 / out. 2016

Universidade Federal Rural de Pernambuco / Unidade Acadêmica de Garanhuns

<http://www.journals.ufrpe.br/index.php/educacaoetransformacao/index>

perspectivas metodológicas desenvolvidas pelas professoras alfabetizadoras. Através dos procedimentos adotados e com a posse dos dados, pôde ser feito o levantamento das observações, bem como a análise das etapas de ensino realizadas pelas professoras, baseados nos aspectos teóricos do estudo.

Assim, percebe-se que, de maneira geral, as metodologias utilizadas foram muito diferentes e um dos fatores proeminentes nessa questão foi a escolha na aplicação do método.

Um “método” é a soma de ações baseadas em um conjunto coerente de princípios ou de hipóteses psicológicas, linguísticas, pedagógicas, que respondem a objetivos determinados. Um método de alfabetização será, pois o resultado da determinação dos objetivos a atingir. (SOARES, 2008, p. 93).

A partir do entendimento desse conceito e com o apoio da abordagem teórica, verificou-se que enquanto a professora da escola particular procurava utilizar o método silábico, mas, aliando esse método à perspectiva do letramento, a professora da escola pública dava ênfase apenas no estudo silábico das palavras e em seus respectivos sons, o que indicou que a alfabetizadora priorizou mais a alfabetização em detrimento do letramento.

Em consequência disso, as práticas das educadoras também apresentaram mudanças significativas nas metodologias utilizadas. Explanaremos a seguir sobre os aspectos mais relevantes observados durante a pesquisa, destacando trechos das aulas e as nossas análises em cada situação. Além disso, apresentaremos duas tabelas que resumem as metodologias das duas educadoras, indicando os **materiais utilizados nas aulas** e em quais aulas houve preocupação com a **alfabetização e/ou letramento**.

Iniciando a apresentação das nossas discussões com a análise da professora da escola particular, daremos destaque à primeira aula, em que professora trabalhou com uma cartilha da coleção Porta aberta e, no primeiro momento da aula, pediu que os alunos abrissem na página que continha um texto de trava-língua, de Eva Furnari.

Por conseguinte, os alunos realizaram a leitura silenciosa e a professora perguntou qual foi o tipo de texto que as crianças leram. De início, as crianças não acertaram, mas a educadora foi relembrando com a turma os outros gêneros textuais que eles já estudaram e suas estruturas como, por exemplo, a poesia que contém as rimas.

Depois que os educandos perceberam qual era o texto trabalhado naquele dia, a alfabetizadora o copiou no quadro e leu sozinha sublinhando os encontros consonantais, Cr, Gr, Pr, Tr, chamando a atenção das crianças para os sinais ortográficos e explicando que o trava-língua “serve para dificultar a dicção e isso acontece devido às sílabas travadas que são repetidas ao longo do texto”.

A professora depois fez a leitura coletiva com as crianças e algumas se ofereceram para fazer a leitura individual, e assim cada uma tentou ler o mais rápido possível, como numa espécie de competição para ver quem lia melhor e com mais velocidade. Depois da atividade de identificação do texto, ela fez uma atividade de compreensão, pois foi pedido em um quesito da cartilha para os educandos copiarem os crimes cometidos pelo monstrinho a partir da imagem. Isto é, a atividade consistia em que as crianças relacionassem a imagem ao que estava escrito no texto.

Então, aos poucos, ela juntamente com a sala, procurou estabelecer relações entre as imagens com as partes escritas do texto, enfatizando que o começo de frase se inicia com letra maiúscula e no final da frase é preciso colocar o ponto final. O passo seguinte foi trabalhar com o significado de algumas palavras como “vitrola” e “vitro”.

Percebe-se que a aula da professora englobou alguns aspectos, ela utilizou a cartilha para trabalhar trava-língua, atividade impressa também sobre o trava-língua e procurou resolver junto com os educandos a tarefa. Observamos também que as crianças manusearam outros materiais além do livro, para entender melhor como funciona esse gênero textual.

Durante essa aula, ficou em destaque que a educadora fez referência às normas gramaticais, e, procurou conduzir o ensino e a aprendizagem como mediadora, quando não deu respostas prontas, e tentou construir junto com as crianças o significado de algumas palavras, instigando seus alunos sobre o que eles já sabiam, exigindo também a participação deles na resolução da atividade.

Assim, o aluno não está na escola simplesmente para resolver exercícios, ou fazer o que determinou o professor, todos se envolvem para fazer o que é pedido, e a professora faz uma mediação entre o conhecimento dos alunos e o conteúdo da aula desse dia. Sem simplesmente “depositar” o saber.

Dando sequência, gostaríamos agora de mencionar a terceira aula da professora, atentando-se para a sua participação e metodologia voltadas para a leitura.

O início da aula é marcado por uma atividade na cartilha sobre o **Quati**, com um texto e uma imagem sobre o animal, seguido por perguntas sobre o texto apresentado. Para realizar essa atividade, as crianças abriram a cartilha na página pedida enquanto a professora copiava o texto no quadro.

Quando a professora terminou de escrever no quadro, ela pediu que os alunos fizessem a leitura individual e depois realizou a leitura junto com os educandos e chamou a atenção deles para a pronúncia correta da palavra “Quati”.

Na leitura, a professora fez perguntas sobre o texto, que não estavam na cartilha, e os alunos responderam corretamente. Ela fez perguntas assim: De que o Quati se alimenta? R= banana. Por que ele é comparado a um gambá? R= Por causa do cheiro. Por que o gambá solta esse cheiro? R= Para se defender. Onde ele vive? R= Na floresta.

Depois dessas perguntas feitas após a leitura, a professora chamou atenção para quem escreveu o texto, perguntou se esse é um texto completo ou se ele estava incompleto no livro. Os alunos leram as informações abaixo do texto e descobriram que por se tratar de um trecho não é uma obra completa e sim uma parte da produção textual.

Para reforçar ainda mais o aprendizado das crianças em relação ao texto, a professora fez as perguntas da própria cartilha trabalhando o “responda oralmente”, fazendo as seguintes perguntas: depois de ler o poema, como você imagina o cheiro do Quati? E os dentes? O Quati é um bicho calmo ou agitado?.

Destaca-se nessa aula, mais uma vez, a mediação que a professora realizou ao ler o texto com os alunos e todos os procedimentos que ela adotou durante a aula. Primeiro, a educadora pediu que os alunos realizassem a leitura individual e silenciosa, depois leu junto com eles o texto. E, após a leitura coletiva, conversou com as crianças sobre o que eles acabaram de ler. As crianças, por sua vez, participaram dessa discussão e demonstraram compreensão acerca do texto.

Ressalta-se ainda que a leitura realizada buscou não apenas que as crianças decodificassem o texto, mas compreendessem o que foi lido, “combinando conhecimentos

prévios com as informações do texto, e refletindo sobre a importância do que foi lido, tirando conclusões e fazendo avaliações”. (SOARES, 2008, p. 31).

Assim, essa prática de leitura ultrapassa a especificidade do que é proposto na alfabetização de apenas decodificar o texto e se aproxima do letramento escolar, de acordo com Soares (2008).

Para finalizar, gostaríamos de apresentar a última aula dessa turma, observada durante a pesquisa, em que a educadora ofertou aos seus alunos um novo momento de leitura, utilizando os livros do “cantinho da leitura”.

Logo no início da aula, algumas crianças perceberam que tinham livros novos no cantinho da leitura e pegaram para ler, algumas só olhavam a capa e pegavam muitos só para ver as imagens, pois foi notório que folheavam rapidamente.

Dando início às atividades, a professora pediu que cada aluno escolhesse um livro no cantinho da leitura e deslocou os aprendizes até uma árvore perto da quadra e cada educando levou um tapete para se sentar.

A princípio, é destacado na aula o apelo visual que está presente no cantinho da leitura e como ele pode atuar no aprendizado das crianças de maneira significativa, já que os livros novos despertam a curiosidade nas crianças, além das imagens, para o que está escrito nos livros, estimulando as crianças para o aprendizado da letra. Foi percebido também que os educandos se envolveram na atividade de leitura, todos queriam participar. Ler, na prática desenvolvida pela educadora, adotou o princípio de apreciação, pois, além de se envolverem com o conto do livro escolhido, as crianças interpretaram a história, uma a uma, com a ajuda da professora.

Outro destaque positivo foi o uso do gênero textual narrativo, diferente dos que tinham sido trabalhados nas outras aulas, aspecto indispensável para formar alunos letrados. Além de utilizar outro material, que não a cartilha, oportunizando diferentes leituras aos alunos e indicando os caminhos para encontrar prazer no momento em que se lê. (CARVALHO, 2005).

Para finalizar, apresentamos a tabela que resume as informações da metodologia observada.

Tabela 01 – Síntese da prática docente na instituição privada

Revista Educação e (Trans)formação, Garanhuns, v. 01, n. 02, abr. 2016 / out. 2016

Universidade Federal Rural de Pernambuco / Unidade Acadêmica de Garanhuns

<http://www.journals.ufrpe.br/index.php/educacaoetransformacao/index>

PROFESSORA DA REDE PARTICULAR	MATERIAIS DIDÁTICOS	AULA VOLTADA PARA A ALFABETIZAÇÃO?	AULA VOLTADA PARA O LETRAMENTO?
1° Aula	Cartilha e Atividade impressa	Sim	Sim
2° Aula	Cartilha	Sim	Sim
3° Aula	Cartilha e Caderno	Sim	Sim
4° Aula	Cartilha	Sim	Sim
5° Aula	Paradidáticos	Sim	Sim

Fonte: BARROS, 2016.

Agora, dando destaque a metodologia desenvolvida pela professora da escola pública, vamos expor sua primeira aula.

No início da aula, a professora realizou uma conversa informal com os alunos, sentada em seu birô e, depois disso, começou a aula copiando uma atividade no quadro, onde as crianças deveriam substituir a imagem em cada frase pelo nome correspondente.

Depois que alguns alunos copiaram a tarefa e responderam, mostraram-na a professora o que fizeram de um por um, para ser feita a correção. A maioria dos alunos copiou a atividade sem maiores dificuldades e também demonstram certa facilidade para respondê-la. A segunda atividade relacionou-se com a história dos três porquinhos e seguiu o mesmo modelo da tarefa anterior, os alunos deveriam substituir imagens pelo nome correspondente. Foi observado que os alunos eram muito inquietos e tinham um ritmo muito desigual. Enquanto uns estavam terminando a segunda atividade outros ainda estavam copiando a primeira.

Assim, no início da aula, teve-se uma atividade de escrita muito simples e parecida com os exercícios da cartilha. As imagens utilizadas para que as crianças pudessem escrever o nome eram fáceis e, talvez por isso, alguns alunos não tivessem demonstrado muitas dificuldades para respondê-la.

A segunda atividade da aula atuou com o mesmo procedimento da anterior os educandos deveriam substituir as imagens pelos nomes correspondentes. Ao escrever as palavras alguns alunos escreveram como falam, escreveram errado, e naquele momento a professora atuou principalmente com a estratégia de repetir a palavra várias vezes para que as

crianças pudessem escrever corretamente, sem um trabalho que levasse em conta a variedade dialetal de seus alunos e a reflexão sobre o sistema notacional.

Nesse caso, o ideal seria que os estudantes pudessem refletir sobre a linguagem utilizando como base suas próprias falas, isso poderia ajudar-lhes a compreender a relação entre letra e som, assim, o professor não precisaria repetir várias vezes a mesma palavra. (CAGLIARI, 2010).

Por outro lado, quando as crianças escrevem errado isso não é por acaso, elas estão desenvolvendo suas hipóteses acerca do sistema alfabético, e esse seria um momento muito importante que a educadora poderia utilizar para conversar sobre as normas da ortografia, ao invés de só empregá-las na repetição da palavra, sem dar-lhes a chance de refletir sobre o que erraram.

A segunda aula a ser destacada mostra ainda mais a preocupação da educadora com a alfabetização em detrimento do letramento, e a metodologia, infelizmente, em nada se modificou. A primeira atividade foi uma ficha em que a professora explicou cada quesito para depois as crianças começarem a responder. Essa atividade foi muito parecida com a da observação anterior, de substituir as imagens pelos nomes correspondentes.

Ela chamou os alunos de um por um, ajudou quem não conseguia realizar a atividade só e soletrava as letras de algumas palavras que os estudantes não sabiam escrever.

Quando a docente soletrava letra por letra, eles escreviam a palavra, mas se ela dizia a palavra completa, sem soletrar, eles não acertavam escrever. Do mesmo jeito na leitura, eles faziam a leitura de letra em letra e não conseguiam ler, por exemplo, mordeu. Alguns liam separado o “m” e depois “o” e tinham dificuldade em juntar. Outro exemplo foi o da sílaba “ba” quando o “b” tem um som forte o aluno falava BA = B+A mas, na sílaba “ma” quando o “m” tem um som menos intenso, ele lia só o “a” sem reconhecer o som da consoante.

É inquestionável que nessa aula ler e escrever se reduzam à decodificação e codificação, tendo a educadora avaliando a todo o momento essas atividades desempenhadas pelas crianças, sempre repetindo como deveria ser a escrita correta das palavras, deixando a maioria dos alunos desmotivados e irrequietos na sala de aula. Assim:

quando o ensino das letras é muito dissociado dos usos da leitura na vida social, muitas vezes o aluno conclui que se aprende a ler e a escrever para passar de ano e para copiar os exercícios dados pela professora. No entanto, se a alfabetização for conduzida de forma a demonstrar que a leitura e a escrita têm função aqui e agora, e não apenas num futuro distante, é provável que o indivíduo se sinta mais motivado para o esforço que a aprendizagem exige. (CARVALHO, 2005, p. 14).

Posto isso, observamos que a escrita, mais uma vez, seguia o modelo e as crianças deveriam substituir as imagens pelos nomes, enquanto na leitura elas deveriam decifrar o que escreveram, evidenciando uma desconexão entre a leitura e a escrita com práticas sociais e seu contexto de uso. Por outro lado, quando a professora chamava aluno por aluno para avaliar leitura e escrita é delineado seu perfil como facilitadora, repassando o que deve ser feito, como aponta Cagliari (2010), ela dita letra por letra para que eles possam escrever e adota a mesma postura na leitura juntando as letras para que assim a decodificação aconteça.

Por fim, em meio a essas duas aulas apresentadas, nós não explanaremos mais dados no que se refere à metodologia adotada pela professora da escola pública por não observarmos nenhuma mudança significativa na sua atuação docente, como é possível verificar na tabela abaixo, visto que, em nenhuma aula houve preocupação da educadora em trabalhar com a alfabetização na perspectiva do letramento.

Tabela 02 – Síntese da prática docente na instituição pública

PROFESSORA DA REDE PÚBLICA	MATERIAIS DIDÁTICOS	AULA VOLTADA PARA A ALFABETIZAÇÃO?	AULA VOLTADA PARA O LETRAMENTO?
1º Aula	Atividade impressa e Caderno	Sim	Não
2º Aula	Atividade impressa	Sim	Não
3º Aula	Cartilha	Sim	Não
4º Aula	Cartilha	Sim	Não
5º Aula	Caderno	Sim	Não

Fonte: BARROS, 2016.

CONCLUSÕES

Ao final desse estudo, é interessante mencionar que não há dúvidas quanto as diferentes perspectivas adotadas. Para tanto, nos pautamos nas diferenças substanciais que foram encontradas na prática de ensino das educadoras, pois, enquanto a alfabetizadora da escola particular buscava ampliar o acesso à leitura e a escrita, realmente, dentro de uma abordagem construtivista, facilitando mais a reflexão das crianças acerca da Língua Portuguesa, enfatizando práticas de interpretação de textos e escrita situada a partir de gêneros textuais diferentes. A professora da escola pública priorizava em suas aulas atividades de forma mecânica que valorizavam a codificação e decodificação, utilizando, sobretudo, o processo de silabação.

Em outra instância, percebemos também que a professora da escola particular utilizava nas suas aulas, principalmente a cartilha, e também atividades impressas, uso do caderno e paradidáticos. Ainda assim, a sua metodologia de ensino procurava meios de oferecer aos alunos algo a mais do que a rigidez do material da cartilha, e isso pôde ser observado em algumas de suas mediações como na leitura de textos quando questionava e procurava discutir com os alunos o sentido do que estava escrito, atentando-se para informações específicas do texto, como o nome da obra, o autor e se o texto estava no livro completo ou só um trecho.

Além disso, houve cantinho da leitura despertando as crianças para o aprendizado da letra com livros de histórias infantis que atenderam a todos os desejos, uma vez que os livros eram sempre renovados.

Por outro lado, com a professora da escola pública, percebemos, em praticamente todas as suas aulas, a ideia de texto reduzido a pedacinhos, própria do método silábico, quando as crianças aprendem as unidades menores para progredirem depois para unidades maiores, assim como na leitura das crianças, pois quando alguma criança apresentava certa dificuldade para decodificar a professora procurava juntar as letras e depois as sílabas facilitando a leitura.

Com relação às atividades de leitura e escrita, lamentavelmente, essas pouco ajudavam os aprendizes a desenvolverem suas hipóteses, porque, prioritariamente, as crianças liam e escreviam de acordo com o modelo. Ademais, a leitura e escrita tinham um viés muito

reducionista e com fins avaliativos, visto que, quando as crianças produziam uma redação deveriam apenas substituir as imagens pelos nomes e a leitura servia apenas para avaliar se o aluno estava lendo corretamente. Os materiais utilizados nas aulas foram principalmente atividades impressas, uso do caderno e a cartilha, não foi percebida nas aulas atividades que envolvessem paradidáticos.

Por fim, gostaríamos de ressaltar que a busca por um processo em que se alfabetize letrando indica uma mudança de paradigma, ao mesmo tempo em que se reflitam novas práticas pedagógicas. Para isso, é preciso criar situações de formação continuada, em que, amparados por referências teóricas contemporâneas, os alfabetizadores possam refletir acerca da teoria que fundamenta a prática e atuar em sala de aula com segurança e conhecimento da realidade de vida dos educandos. É preciso planejar um processo de ensino e aprendizagem contextualizado e que atenda as necessidades dos educandos, com muito espaço para a interação social, dando oportunidades para que se aprenda, incorporando essa sabedoria a sua vida, dentro de um ambiente explorador e multifacetado nas habilidades de leitura e escrita.

REFERÊNCIAS

- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 2010.
- CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: Um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- CORREA, Jane & MACLEAN, Morag. **Aprender a ler e a escrever: a narrativa das crianças sobre alfabetização**. 1999. Disponível em: <<http://www.scientificcircle.com/pt/54575/aprendendo-ler-escrever-narrativa-criancas-sobre/>>. Acesso em: 22 de Agosto de 2015.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramento, 2012. (Como eu ensino).
- SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 22 de Agosto de 2015.
- _____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006.
- _____. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.