



Revista de Educação PUC-Campinas

ISSN: 1519-3993

ISSN: 2318-0870

Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia  
Universidade Católica de Campinas

Omitto, Melina Borges; Vitória, Maria Inês Côrte  
Práticas de alfabetização: retratos de um cenário escolar público em Porto Alegre (Rio Grande do Sul)  
Revista de Educação PUC-Campinas, vol. 26, e214860, 2021  
Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas

DOI: 10.24220/2318-0870v26e2021a4860

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572066272008>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](http://redalyc.org)

UABEM [redalyc.org](http://redalyc.org)

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa  
acesso aberto

# Práticas de alfabetização: retratos de um cenário escolar público em Porto Alegre (Rio Grande do Sul)

## *Literacy Practice: portraits of a public school scenario in Porto Alegre (Rio Grande do Sul)*

Melina Borges Omitto<sup>1</sup>  0000-0002-9892-9795

Maria Inês Côrte Vitória<sup>1</sup>  0000-0001-6450-429X

### Resumo

Este artigo se propõe a investigar quais são as práticas pedagógicas utilizadas em contextos de alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual de Porto Alegre (Rio Grande do Sul). A ancorando-se na perspectiva histórico-cultural de Vigotski de 1998 e 2008, essas práticas são apresentadas com foco na aquisição da leitura e do sistema alfabético da escrita, justificando a ênfase do estudo na alfabetização. Os

<sup>1</sup> Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Escola de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação. Av. Ipiranga, 6681, Partenon, 90619-900, Porto Alegre, RS, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: M.I.C. VITÓRIA. E-mail: <mariainescortevitoria@gmail.com>.

Apoio/Support: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (Protocolo nº 131715/2017-8).

Artigo elaborado a partir da dissertação de M.B. OMITTO, intitulada "Práticas de alfabetização em contextos de 1º ano do Ensino fundamental: retratos de um cenário escolar público estadual e um municipal". Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2019.

Como citar este artigo/How to cite this article

Omitto, M. B.; Vitória, M. I. C. Práticas de alfabetização: retratos de um cenário escolar público em Porto Alegre (Rio Grande do Sul). *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 26, e214860, 2021. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v26e2021a4860>



dados coletados na pesquisa, de natureza qualitativa, evidenciam potencialidades e limitações no que se refere ao desempenho dos estudantes. Como resultados, o cenário da investigação revelou fazeres docentes centrados no ensino, no cumprimento do planejamento, na execução de todas as tarefas propostas no plano do professor, na ausência de diálogo entre família e escola, na escassez de oportunidades para a formação continuada dos professores, no compromisso dos docentes com a alfabetização dos alunos, na realização de atividades que focam em jogos, na contação de histórias e na escrita.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Ensino fundamental. Escrita. Leitura. Práticas pedagógicas.

## Abstract

*This article aims to investigate what are the pedagogical practices used in connection with literacy in the 1st year of Elementary School in a state public school in Porto Alegre (Rio Grande do Sul). Based on the historical-cultural perspective of Vigotski from 1998 and 2008 this paper presents such practices with a focus on the acquisition of reading and the acquisition of the alphabetical writing system, justifying the emphasis of the study on literacy. The data collected in the survey, of a qualitative nature, show potentials and limitations with regard to student performance. As a result, the investigation scenario revealed to us that teachers are focused on teaching; in the fulfillment of planning; in the execution of all tasks proposed in the teacher's program; in the absence of dialogue between family and school; the scarcity of opportunities for continuing teachers' education; in the teachers' commitment to student literacy; carrying out activities that focus on games, storytelling and writing.*

**Keywords:** Literacy. Elementary education. Writing. Reading. Pedagogical practices.

## Introdução

Quando se trata de refletir sobre práticas pedagógicas em contextos de Educação Básica, são inúmeras as questões que tangenciam o tema. Nesse sentido, o artigo partirá de uma contextualização geral para chegar aos achados da pesquisa que o originou. Para Carlino (2005), a queixa de que os alunos não sabem ler e escrever acompanha todo o ensino básico, chegando à universidade, sendo que a responsabilidade sempre parece ser de outro: o primeiro ciclo deveria haver feito o que não fez, os pais precisariam ter feito algo, o secundário deveria ter formado os alunos para que chegassem ao nível superior sabendo ler, escrever e estudar.

Segundo Ferreiro (2002) apesar dos avanços e das políticas voltadas à alfabetização, a humanidade entrou no século XXI com um bilhão de analfabetos no mundo (enquanto em 1980 eram 800 milhões). A autora destaca:

Os países pobres não superaram o analfabetismo; os ricos descobriram o iletrismo. Em que consiste esse fenômeno que por volta de 1980 colocou em estado de alerta a França, a ponto de mobilizar o exército na "luta contra o iletrismo". Iletrismo é o novo nome dado a uma realidade muito simples: a escolaridade básica universal não assegura a prática cotidiana da leitura (Ferreiro, 2002, p. 16).

Dessa maneira, países pobres e ricos se veem diante da necessidade do enfrentamento dos desafios do analfabetismo e do iletrismo, seja lidando com sujeitos que aprenderam a ler e a escrever, seja com indivíduos que, embora alfabetizados, não fazem o uso social da língua escrita. Será considerado, no

presente artigo, o termo alfabetização não apenas como a aprendizagem inicial da língua escrita, em que os sujeitos que dela se apropriam são capazes de ler e de escrever qualquer texto, mas também como um processo em que não há um ponto final, já que a qualificação deveria sempre ser acompanhada dessa noção de inacabamento.

A esse propósito, considerando-se que a escola básica muitas vezes não ensina a ler, muito menos a gostar de ler, cabe lembrar que os alunos chegam à universidade (futuros professores alfabetizadores) sem terem desenvolvido habilidades que os aprimoram como leitores e produtores de texto, o que acaba por se projetar em dificuldades de sistematização que toda e qualquer etapa de ensino exige. Por isso mesmo, se é verdade que não há protocolos nem modelos que garantam eficiência no processo de aprendizagem, é igualmente verdadeiro que os modelos e os protocolos que se restringem a decodificações e a repetições na escrita e na leitura fracassaram de forma irremediável, o que leva à ideia de que, quando se trata do assunto, é melhor ler e escrever mais e falar menos.

### **Práticas de alfabetização: normas regulatórias e decorrências em sala de aula**

O Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001, destaca na meta 2 a implementação progressiva do Ensino Fundamental de nove anos, com a inclusão das crianças aos seis anos de idade, para: “oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período de escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos alcançando maior nível de escolaridade” (Brasil, 2004, p. 14).

Desde a promulgação da lei que ampliou de oito para nove anos o período de duração do Ensino Fundamental até os dias atuais, é possível identificar certos impasses nesse paradigma educacional, dos quais se pode destacar: a falta de compreensão de gestores e de professores sobre os fundamentos do programa; os limites do que seria competência da Educação Infantil e o que cabe ao Ensino Fundamental; a transição entre as etapas; e o momento para iniciar o processo de alfabetização.

Sabe-se que o processo de alfabetização tem seu início antes mesmo de a criança estar matriculada em uma escola formal, pois desde cedo ela está imersa na cultura escrita e já elabora hipóteses pessoais: reconhece a letra inicial de seu nome em variados portadores; identifica o nome/letra de seu canal de TV, personagem ou restaurante favorito; enfim, interage e aprende sobre os mecanismos da leitura e da escrita nos mais diversificados contextos. Soares (2004, p. 10) afirma que:

[...] a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento.

Assim, se a criança já possui contato com o mundo letrado desde cedo, e se há uma lei que a obriga a estar matriculada no 1º ano do Ensino Fundamental aos seis anos, é imprescindível ressignificar o processo de alfabetização e as práticas pedagógicas docentes nessa etapa de ensino.

Desse modo, esta pesquisa pretende apresentar um retrato das práticas pedagógicas identificadas em uma escola pública da rede estadual, situada em Porto Alegre (Rio Grande do Sul), compreendendo

prática pedagógica como “[...] a ação realizada pelo docente no ambiente educativo, tendo como interesse principal desenvolver o ensino e a aprendizagem, por meio de situações e de estratégias que viabilizem a produção do conhecimento em aula” (Araújo, 2011, p. 33). Nessa perspectiva, pode-se apontar a necessidade de planejar essa prática como algo de suma importância, considerando os tempos, os espaços, os conteúdos e as estratégias a serem pensados de modo a significar a aprendizagem do aluno, para que ele possa fazer usos sociais daquilo que aprende.

Em consulta à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, utilizando o recorte temporal dos últimos cinco anos, foram encontradas 7.678 produções utilizando os descritores “Práticas Pedagógicas”. Em nova busca com o descritor “Práticas Pedagógicas no 1º ano do Ensino Fundamental”, o resultado foi um total de 882. Os números expressam o interesse em investigar a temática e permitem inferir que é de fundamental relevância que pesquisadores, professores e futuros alfabetizadores conheçam como se dá o processo de alfabetização no contexto de uma escola pública do Rio Grande do Sul e identifiquem quais são as práticas pedagógicas limitadoras e potencializadoras no processo de aquisição da leitura e da escrita, levando-os a utilizá-las (ou não) em seu fazer docente.

Ademais, para classificar as práticas pedagógicas como limitadoras e/ou potencializadoras, assume-se a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano de Vigotski (1998; 2008), por compreender que é através das mediações ocorridas nos grupos culturais que o sujeito se constitui.

### **Práticas de alfabetização: cenários e cotidiano de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental**

O campo de pesquisa foi uma escola pública estadual localizada na zona norte do município de Porto Alegre, situada em um bairro calmo, arborizado, predominantemente residencial e com projetos habitacionais em forte desenvolvimento. A comunidade local possui um bom nível socioeconômico e cultural, classificado em nível cinco (5) pelos indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, nos quais o mínimo é um (1) e o máximo é seis (6).

O critério utilizado para escolha dessa escola deveu-se a seus excelentes resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Em 2015, a média do município de Porto Alegre foi de 3,6, enquanto a média da referida escola foi de 6,5. Já em 2017, a meta proposta para os anos iniciais era 6,9, a escola atingiu 7,0. As presentes reflexões levaram a pensar que esses elevados índices seriam o resultado de um trabalho sistemático que abarcasse recursos e projetos educativos de médio e longo prazo, bem como envolvimento dos atores que compõem a comunidade escolar (pais, alunos, professores, monitores, gestores e funcionários da escola).

Como sujeitos da pesquisa, houve dois professores que atuam no 1º do Ensino Fundamental da rede pública estadual, mulheres com idade entre 25 e 55 anos, com graduação em Pedagogia. Ambos atuam há mais de vinte anos na docência na Educação Básica.

Em meados de 2018, foi realizada uma pesquisa documental com o Projeto Político Pedagógico da escola, seguida da observação simples – tendo o proponente da pesquisa como observador –, buscando conhecer e identificar não somente as práticas pedagógicas adotadas pelo professor no trabalho com a leitura e a escrita, mas também as concepções epistemológicas incutidas em seu fazer pedagógico.

Prosseguindo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas (ou parcialmente estruturadas) com professores que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental. Para Gil (2002), esse tipo de técnica é guiada por um roteiro cujos pontos de interesse são determinados pelo entrevistador, o qual vai explorando-os ao longo da entrevista. O roteiro elaborado para essa entrevista, aprovado pelo Sistema de Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Processo nº 153011947834, procurou investigar questões referentes à formação docente, às concepções pedagógicas e epistemológicas, ao planejamento das aulas, à utilização de recursos didáticos e ao ambiente alfabetizador.

A aplicação das entrevistas ocorreu de forma individualizada. Uma pessoa foi requisitada a fim de que as professoras pudessem se dirigir à sala dos professores para a realização da entrevista. As questões foram lidas pela pesquisadora e gravadas em áudio para posterior transcrição.

A análise e o tratamento dos dados fundamentaram-se nos princípios da análise textual discursiva de Moraes e Galiazzi (2011), que pode ser compreendida como um:

[...] processo auto-organizado de construção, de compreensão em que novos entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do “corpus”, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; captar o emergente em que a nova compreensão é comunicativa e validada (Moraes; Galiazzi, 2011, p. 12).

Em posse do *corpus* analítico, foi criada uma organização própria e iniciado um processo de intenso envolvimento e impregnação com seu material. Partiu-se para a primeira das três etapas: a unitarização. Os textos são desmontados em unidades menores e mais detalhadas, permitindo compreender novos sentidos. O segundo momento do ciclo de análise foi o estabelecimento das categorias. Foi criado o “caos”, por meio da constante mistura e comparação das unidades definidas na etapa anterior, para agrupá-las pela proximidade de sua significação. Com a categorização, foi possível partir para a escrita do metatexto – um registro que apresenta uma nova compreensão sobre os fenômenos investigados considerando uma multiplicidade de vozes: a dos sujeitos investigados, dos teóricos da área e dos pesquisadores, que assumem o papel de autoria e não apenas de espectadores de sua investigação.

Os achados do estudo foram subdivididos nas categorias de análise: Perfil do docente alfabetizador; Práticas em alfabetização com as subcategorias: foco no planejamento, foco nas atividades e foco na intervenção docente; Contextos alfabetizadores e Desafios e possibilidades no processo de alfabetização.

## Resultado e Discussão

### Perfil do docente alfabetizador e a necessidade de uma formação permanente

Para Tolotti (2018, p. 62), “O sujeito ocupa posições sociais que o faz pertencer a determinados grupos ou não, e é a partir dessa realidade que elabora os significados e produz sentido sobre si e o mundo, tornando-se singular”. Diante dessa premissa, uma categoria que se dedique a compreender quem é o sujeito alvo da presente investigação, sua singularidade e como ele se constitui e constrói sua profissionalidade docente faz muito sentido e auxilia a compreensão de suas práticas pedagógicas. Suas vivências pessoais e profissionais influenciam diretamente e determinam que tipo de estratégias didáticas adotam em sua atuação docente.

Destacamos que ao longo do estudo, as professoras, sujeitos da pesquisa, serão identificadas por P1 e P2. Assim, quando indagado sobre sua formação acadêmica, o sujeito P1 relatou que fez magistério, depois faculdade de Pedagogia e duas especializações, uma em Educação Inclusiva e outra em Neuropsicopedagogia. De acordo com Omitto *et al.* (2018, p. 7) estudar é algo fundamental para a formação docente, “seja em âmbito inicial, seja em âmbito continuado, uma vez que ambos são necessários para a constituição da identidade do professor e para a superação dos enfrentamentos vivenciados na profissão”.

A escolha pela docência do sujeito P1 deu-se na infância, pois frequentava com a mãe a Escola de Educação Especial desde os três anos de idade para levar a irmã com deficiência. Sonhava desde pequeno em crescer, ser professor e montar uma escola especial. Tempos depois, ingressou no Magistério sem expectativas de lecionar em classes de alfabetização, pois não era costume que fossem oferecidas turmas de alfabetização para estagiários, mediante a sua falta de experiência e de base teórica. Entretanto, teve a oportunidade de escolher a primeira série e logo pensou: *“Se eu vou ser professora, eu não vou começar pelo mais fácil, eu vou começar pelo mais difícil! E então, naquele momento, eu decidi: eu vou ficar com alfabetização!”* (P1)

No mesmo dia, começou a ler um livro chamado “Iniciação à leitura”, pois teria somente aquela tarde. Aliás, não tinha a mínima noção de como ensinar uma criança a ler e escrever. No dia seguinte, começou a trabalhar e durante aquele ano fez todo o estágio, concluindo-o com a nota mais alta e com todas as crianças alfabetizadas. P1 destaca que a partir dessa experiência se apaixonou pela alfabetização e desde então nunca mais deixou de atuar nessa importante etapa da Educação Básica, contabilizando trinta e dois anos até o momento.

O sujeito P2 cursou o magistério em quatro anos no Dom Bosco. Fez a graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, com licenciatura plena em Educação Infantil, depois especializou-se em Psicomotricidade. Ao ser questionado a respeito do tempo de atuação docente, respondeu que atua há vinte e três anos e que sempre gostou do ambiente escolar, seja para trabalhar ou simplesmente para estar lá, pois era o tipo de aluno que participava de todos os projetos propostos pela escola. Além disso, sua mãe e avó tinham sido professoras, então sempre esteve envolvido com o contexto escolar, afirmando que possuía a certeza de que seguiria a carreira docente e não se imaginava trabalhando em outra profissão.

Após sua graduação, P2 passou em um concurso público municipal para a Educação Infantil e começou a trabalhar nessa modalidade de ensino. Anos depois, fez concurso em nível estadual, porém, como essa rede não atende à Educação Infantil, para iniciar optou pelo nível mais próximo, o de alfabetização. Sem experiência, precisou estudar, pesquisar e se aprofundar na área, porque não fazia ideia de como alfabetizar uma criança no 1º ano. Relata que: *“Dois meses foi um terror! Depois virou paixão! E não troco!”* (P2) São catorze anos atuando no Ensino Fundamental.

### **Fazeres docentes centrados no ensino; no cumprimento do planejamento; na execução de todas as tarefas propostas no plano do professor**

Durante o processo de categorização, surgiu a necessidade de organizar as práticas pedagógicas em subcategorias frente à gama de dados coletados. Obteve-se, portanto, as subcategorias: foco no

planejamento; foco nas atividades; foco na intervenção docente. Nesse sentido, Vasconcellos (2000, p. 79) define que: “[...] planejar é antecipar mentalmente uma ação ou um conjunto de ações a ser realizadas e agir de acordo com o previsto. Planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensa”. Desse modo, planejar em educação constitui algo de extrema relevância, porque norteia e organiza o trabalho pedagógico, permitindo ao professor prever, refletir e decidir em sua atuação docente, com vistas a atingir objetivos específicos.

Quando se pensa em planejamento educacional, é importante a compreensão de que o planejamento ocorre em níveis macro e micro. Macro quando “É o de maior abrangência, correspondendo ao planejamento que é feito em nível nacional, estadual e municipal. Incorpora e reflete as grandes políticas educacionais” (Vasconcellos, 1995, p. 95). A Lei de Diretrizes Bases da Educação Brasileira nº 9.394/96, o Plano Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são exemplos que, não somente orientam como deve ser a educação no Brasil, mas também oferecem subsídios para a construção de diretrizes. Em nível micro, pode-se citar o Projeto Político Pedagógico das escolas, os planos de ensino dos professores e seus respectivos planos de aula.

Sabe-se também que há muitos entendimentos sobre o ato de planejar em educação. Para Menegolla e Sant’anna (2001), o planejamento é um instrumento que direciona todo o processo educacional, indicando as prioridades, as urgências, os recursos e os meios necessários à consecução de grandes finalidades, metas e objetivos da educação.

Já para Gandin (2002, p. 19), “Planejar é transformar a realidade numa direção escolhida, é organizar a própria ação, é implantar um processo de intervenção na realidade, é agir racionalmente, é dar certeza e precisão à própria ação, é pôr em ação um conjunto de técnicas para racionalizar a ação [...]”.

Assim, conforme as presentes concepções, considera-se o planejamento como um instrumento essencial porque, além de nortear o trabalho do professor, é capaz de levá-lo a refletir e, conseqüentemente, a tomar decisões no sentido de transformar e qualificar suas práticas. Dessa forma, as práticas pedagógicas dos sujeitos investigados indicaram o planejar como algo fundamental para uma boa atuação docente.

Geralmente, iniciam o planejamento no fim do ano letivo, refletindo sobre aspectos positivos e/ou negativos que devem ser mantidos, reestruturados ou descartados. Partindo dessa análise, procuram planejar o que será trabalhado anualmente, depois desdobram para o trimestre, para o mês e para a semana.

Referente ao planejamento das aulas, os sujeitos destacaram que costumam fazê-lo sozinhos em suas respectivas casas. Relataram que durante a semana fazem os devidos ajustes, riscando e sinalizando o que deu certo e o que precisa ser modificado e alterando o necessário, sobretudo quando há festas e visitas não previstas. Reforçaram a premissa de que é preciso considerar as características da turma em seu planejamento, tendo um olhar atento para todos os alunos, afinal, cada um aprende de uma forma diferente. Piccoli e Camini (2012, p. 46) afirmam que “[...] é possível sim planejar propostas mais ‘abertas’ em que elas produzam de acordo com suas possibilidades cognitivas”, ou seja, ao olhar para cada aluno, o professor pode, em seu planejamento, propor a mesma atividade para todos e adaptá-la para crianças em diferentes níveis.

Sobre o planejamento da escola e os processos de construção coletiva, sinalizaram que é praticamente inexistente e que sentem falta de um trabalho mais integrado e reflexivo. Infelizmente, o



ato de planejar no país tem sido banalizado e compreendido como uma atividade neutra e esvaziada de significado, privilegiando, muitas vezes, planos próximos à perfeição, porém sem nenhuma criticidade. Segundo Luckesi (2001), o que ocorre muitas vezes é a má utilização dos tempos e dos espaços que deveriam destinar-se ao planejamento coletivo, o que acaba dando lugar a outras demandas do cotidiano escolar.

Os sujeitos da investigação apontaram como elemento indispensável ao planejamento o ato de estudar com frequência, tendo em vista que o professor está em constante formação, compreendendo-o como pesquisador. Becker e Marques (2007) instigaram a refletir que ser professor é ser pesquisador, dizendo que é preciso questionar-se a respeito de como o docente sabe aquilo que ensina, se ensina da mesma forma que aprendeu e se todos aprendem do mesmo jeito e em determinado tempo, acrescentando: “É na medida em pesquisa que o professor descobre o que professar e como fazê-lo” (Becker; Marques, 2007, p. 55).

Pode-se pensar que, ao iniciar o planejamento no fim do ano letivo, o professor inicia um exercício de reflexão sobre sua prática, estabelecendo expectativas e objetivos para o ano vindouro. Quando considera as características da nova turma em seu planejamento, procurando ter um olhar atento para todos os alunos, demonstra respeito pela singularidade de cada indivíduo. Quando diz riscar seu planejamento, sinalizando o que deu certo e o que precisa ser modificado, compreende a flexibilidade do planejamento, entendendo que suas metas são mais importantes do que prazos. Quando planeja anualmente e depois desdobra esse planejamento em unidades menores (trimestral, mensal e semanal), mostra compreender as faces e as etapas do planejamento. Quando registra e utiliza um caderno com seu planejamento diário, salienta a importância da escrita para o fazer docente. Quando vai à biblioteca para procurar livros que auxiliem em seu trabalho, apropria-se e utiliza os diferentes espaços escolares para produção de conhecimento. Quando busca atrair a atenção dos alunos para um assunto que gere aprendizagens, respeita as peculiaridades da infância, a fim de tornar a aprendizagem mais prazerosa. Quando estuda com frequência, compreende que o professor está em constante formação. Destaca-se, portanto, que essas práticas são relevantes em alfabetização, pois é na relação com o outro e com a linguagem que o sujeito se constitui.

Piccoli e Camini (2012) apresentaram alguns princípios pedagógicos norteadores como aspectos potencializadores da prática dos professores alfabetizadores. Para as autoras, faz diferença planejar, pois as crianças não aprendem do mesmo jeito, de forma que se deve: incluir ao máximo todas as crianças nas propostas pedagógicas; ter ambição em relação às suas aprendizagens; usar o melhor horário do dia para desenvolver o conteúdo chave da aula; variar para prender a atenção dos alunos, não insistindo em uma mesma estratégia de ensino na aula; ter cuidado estético com os materiais utilizados; considerar os diferentes tempos e ritmos das crianças em uma sala, as atividades extras e a parte dura e a flexível do planejamento. Conclui-se que o planejamento, o respeito às características dos alunos, a variedade de estratégias didáticas e a flexibilização do planejamento obtiveram destaque tanto nesta investigação quanto na obra de Piccoli e Camini (2012).

Todavia, é mister chamar a atenção para determinadas práticas inadequadas, uma vez que desvalorizam o trabalho coletivo, o qual é capaz de propiciar significativas trocas, reflexões e construção de sentidos. São elas: a falta de momentos de planejamento coletivo na escola ou o planejamento

coletivo apenas relacionado a apresentações em função de datas comemorativas; a escassez de espaços de trocas entre pares ou a troca com as colegas somente em momentos informais; o ato de planejar sozinho em casa; a falta de um espaço e de recursos adequados; a dificuldade em elaborar um planejamento a longo prazo ou a estimativa de tempo para determinada atividade.

Cabe, portanto, aos sistemas de ensino garantir que as instituições escolares disponibilizem momentos e espaços adequados para que essas trocas e reflexões ocorram não somente entre os pares, mas também entre os demais membros da equipe escolar e os especialistas em Educação, a fim de que os resultados sejam mais efetivos tanto no ato de planejar quanto no dia a dia da sala de aula.

Deve-se mencionar que segundo Becker e Marques (2007), um dos desafios da docência atual é poder contar com professores que procurem contextualizar o que ensinam e que sejam capazes de refletir sobre como seus alunos assimilam os conhecimentos ensinados por eles.

### **Fazeres docentes centrados no ensino; no cumprimento de atividades centradas em jogos; contação de histórias e escrita**

Para atingir os objetivos propostos no planejamento e alcançar êxito no processo de aprendizagem dos alunos, o professor utiliza-se de diversas estratégias didático-metodológicas, sendo a proposição de atividades uma importante ferramenta para isso. Em língua portuguesa, segundo a BNCC, as atividades podem relacionar-se à leitura, à escrita, à oralidade, à análise linguística e à produção textual. Piccoli e Camini (2012, p. 119) evidenciam um importante aspecto: “[...] ao planejar é preciso equilibrar as diferentes práticas de linguagem, o que significa distribuir equitativamente práticas de leitura, escrita e oralidade”. Em outras palavras, o docente deve articular todos os eixos da língua portuguesa para alfabetizar de modo efetivo.

Durante os doze dias de observação, muitas propostas de atividades foram oferecidas aos alunos. Destaca-se, portanto, as seguintes práticas como capazes de potencializar a aquisição da leitura e da escrita dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental: as atividades com jogos, especialmente aqueles que envolvem letras e sons; a contação de histórias com regularidade, acompanhada da utilização de materialidades como avental, varais, bonecos e fantoches; as perguntas e as antecipações nas histórias; as atividades de escrita espontânea; as testagens individuais para verificar a hipótese de escrita dos alunos; as leituras em voz alta; as propostas como o pote do alfabeto com objetos e figuras trazidos pelas crianças para socialização com o grupo; a utilização de músicas para iniciar o dia, a hora do lanche e a hora da história; a localização de palavras no texto/música; a montagem de palavras com letras móveis; a retomada de atividades do dia anterior; a colagem do nome dos objetos da sala de aula para identificá-los; a criação, a escrita e a leitura de suas histórias para os alunos; a confecção de alfabeto com nomes e desenhos de super-heróis; a escrita das crianças na lousa; e a disponibilização de livros para leitura após as atividades.

Segundo Gravatá (2013), atividades com jogos estabelecem um claro conjunto de metas, e instruções detalhadas passo a passo oferecem desafios e ferramentas para lidar com a frustração, possibilitando que os alunos entendam onde estão e aonde devem ir para alcançar suas metas. No entanto, valorizar os jogos vai além de tornar o aprendizado divertido, pois se trata de legitimar uma ferramenta presente no dia a dia dos estudantes. Assim, alguns cuidados indispensáveis frente à utilização

desse recurso são: supor que qualquer jogo atrairá a atenção dos alunos, crer que o jogo, por si só, será capaz de alfabetizar a criança ou, ainda, não ter a ilusão de que adotar um jogo como ferramenta pedagógica é inovação em educação.

Sobre as práticas de leitura e de contação de histórias feitas pelo professor, sabe-se que desde os primórdios os seres humanos têm a necessidade de compartilhar suas experiências pessoais e coletivas. Com o advento da escrita e posteriormente da imprensa, as histórias passaram a ser registradas em livros e difundidas pelo mundo. Dessa forma, a leitura/contação de histórias (reais ou fictícias) com regularidade são boas práticas, na medida em que estimulam a escuta atenta, promovem a reflexão através de inferências, antecipações e questionamentos e ampliam o vocabulário. Na BNCC, o escutar textos (orais e escritos) é apresentado como competência específica para o Ensino Fundamental: “Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo” (Brasil, 2018, *online*).

Para atingir essa competência e desenvolver habilidades de escuta e de leitura, a contação de histórias revela-se como estratégia potente. Além disso, outras atividades favorecem o desenvolvimento dessas habilidades, como: a elaboração e a leitura das histórias feitas pelo professor para os alunos, reforçando o potencial escritor de cada indivíduo; a utilização de músicas para marcar momentos pontuais no dia; a introdução de propostas como o pote do alfabeto com objetos e figuras trazidos de casa pelas crianças para socialização com o grupo; a aplicação e a retomada de atividades do dia anterior; a preservação dos momentos de leitura coletiva; a distribuição e a oferta de livros para leitura; a localização de palavras em textos orais e escritos; e a indicação com nome dos objetos da sala de aula para identificação. Essas práticas oportunizam à criança ouvir o outro, compartilhar suas ideias e emoções, perceber variações entre a fala e o ritmo impresso na leitura, adquirir maior fluência leitora, reconhecer palavras e ser mais autônoma.

Uma das práticas pedagógicas observadas foi a contação de histórias, cujo suporte era um livro (escrito pela professora) em que os bonecos Tereza e Beto viajam pelo mundo do alfabeto. Uma criança levantou a mão na tentativa de responder um questionamento feito pelos personagens. Percebeu-se a interação entre o aluno e a professora, entre a professora e os bonecos, e entre as crianças e os fantoches, o que possibilitou a construção de novas aprendizagens e privilegiou o lúdico. Para Maluf (2009, p. 21) “[...] são lúdicas as atividades que propiciam a experiência completa do momento, associando o ato, o pensamento e o sentimento”.

Para as habilidades de produção textual, atividades que envolvem a escrita espontânea são consideradas como importantes estratégias didáticas, na medida em que permitem à criança formular e testar suas hipóteses sem medo de errar. Ferreiro (1999) defende que se deve deixar a criança escrever do seu jeito, ainda que de modo diferente do sistema alfabético, pois o objetivo dessa escrita espontânea não é criar um sistema próprio, mas levá-la a descobrir que seu sistema não é o mesmo dos professores e que há razões para substituir suas hipóteses pelo padrão.

Monteiro (2014) avança na perspectiva dessa prática pedagógica, mas a direciona ao processo de acompanhamento e de avaliação da aprendizagem feita pelo professor, pois, ao analisar as produções espontâneas dos alunos, eles podem se aproximar de suas primeiras intuições infantis sobre

a representação da escrita, formuladas ao longo do processo e de seus avanços conceituais. Assim, acredita-se que a escrita espontânea promove no aluno uma reflexão sobre o próprio processo de aquisição da língua, e no professor a verificação e o entendimento de onde a criança está e o que se deve fazer para que ela avance o nível de escrita.

Da mesma forma que a espontânea, a escrita de palavras com letras móveis, embora não se constitua como uma atividade de escrita manuscrita, permite ao estudante construir e reelaborar suas hipóteses, gerando novas compreensões.

Momentos de escrita na lousa em que as crianças, com mediação do professor e dos colegas, são escribas e sistematizam seu processo de construção das palavras também são significativas oportunidades de troca e de aprendizado, tanto para quem escreve quanto para quem participa como espectador, pois ambos podem refletir sobre as escolhas feitas e as tomadas de decisão sobre a escrita e sobre a sua forma convencional.

Outra prática que se evidencia é a confecção de alfabeto com nomes e desenhos de super-heróis, baseada no entusiasmo que o grupo apresentou pela temática. Não se trata apenas de despertar o interesse das crianças com um elemento que faz parte de seu cotidiano, mas de considerar o contexto como promotor de aprendizagens.

Em se tratando de práticas com vieses limitadores, são selecionadas: jogar o bingo de vogais; escrever vogais no caderno; mostrar os cartazes e, apontando, pedir que digam as famílias silábicas; formar rodas de conversa sobre datas comemorativas; promover atividades de cópia e pouco desafiadoras, como a cópia da data e da rotina da lousa, da letra até o fim da linha, da família silábica com exemplo de palavras no caderno; incentivar atividades para pontilhar as letras; formar palavras usando vogais com cartões e registro pela professora-escriba; olhar o desenho das bocas; identificar e sinalizar onde estão as vogais e consoantes; pintar os desenhos; recortar e colar as famílias silábicas no caderno; recitar o alfabeto olhando o cartaz das bocas; e utilizar o livro didático.

Quando a professora propôs o bingo de vogais em uma das observações – que consistia numa cartela com as sílabas AI, EI, IA, OI, UI, EIA, UAU etc. –, inicialmente notou-se a alegria das crianças frente à proposta, entretanto a animação não permaneceu até o fim. Ao adotar um jogo, o docente deve ter em mente que não se trata apenas de atrair a atenção das crianças e de tornar a aprendizagem mais divertida, uma vez que o jogo já faz parte do cotidiano da criança e que, com o advento da tecnologia, há passatempos cada vez mais fascinantes. Assim, se não houver uma intencionalidade pedagógica, o recurso didático pode não alcançar os objetivos esperados e desmotivar a turma.

Outra questão que se aponta deveu-se ao fato de as crianças terem contato com todas as letras, palavras e textos no mundo que as cerca, não somente com as vogais. A compreensão de que é preciso ensinar primeiro as vogais, partindo de unidades menores para maiores (letra-palavra-frase-texto) vem sendo superada. Segundo Colello (2004), durante muito tempo a sociedade foi marcada por elevados índices de analfabetismo, por reduzidas práticas de leitura e escrita e pelo entendimento de que alfabetizar restringia-se apenas a aquisição de um código fundamentado na relação entre fonemas e grafemas, associando sons e letras para produzir e/ou interpretar palavras e frases curtas. Atualmente, a sociedade é permeada por relações mais complexas e exige a utilização de maiores e diversificadas práticas de uso da língua escrita, cabendo ao professor adequar suas estratégias diante desse novo perfil.

A prática de apontar para os cartazes dispostos na sala de aula, solicitando que as crianças digam as letras, os sons e as famílias silábicas, e/ou recitar o alfabeto olhando o cartaz das bocas, sinalizando onde estão as vogais e consoantes, não garante a aprendizagem, pois a atividade mecânica pode apenas revelar a capacidade mnemônica adquirida através da repetição. Dessa forma, crê-se que essa proposta não favorece o processo de alfabetização da criança.

Do mesmo modo, também quando o docente utiliza atividades pouco desafiadoras, como a cópia da data e da rotina da lousa, da letra até o fim da linha, de famílias silábicas com exemplo de palavras no caderno, de pontilhismo de letras “[...]impedindo-a de escrever (isto é, explorar suas hipóteses no ato de produção de um texto) e obrigando-a a copiar (isto é, repetir o traçado de outro, sem compreender sua estrutura) a impedimos de aprender, quer dizer, descobrir por si mesma” (Ferreiro, 1999, p. 289). Escrever de forma espontânea ou copiar algo que tenha sua origem no interesse dos alunos, chamando atenção para convenções como o sentido da escrita ou uso adequado da linha, são práticas que podem se constituir como situações significativas de aprendizagem, mas a cópia esvaziada de sentido não produz conhecimento.

Sobre o uso do livro didático, sabe-se que há concepções epistemológicas subjacentes na sua elaboração, mas, ao adotá-lo em sua prática, o professor é quem dirá quão limitadora ou potencializadora a atividade será. Uma situação vivenciada evidenciou isso: tratava-se de um texto apresentado aos alunos, e foi solicitado que ligassem as palavras às imagens. Depois, foi proposto que localizassem sílabas semelhantes, circulassem e copiassem a palavra ditada pela professora e que completassem o trecho que estava faltando. Em seguida, solicitou-se que as crianças escolhessem uma das parlendas de seu repertório para escrever do seu jeito e ilustrar. Embora a proposta abarcasse um gênero textual conhecido, localização de palavras, desenho e escrita espontânea, a mediação feita não foi suficiente para aprendizagem dos alunos, tampouco despertou seu interesse.

### **Fazeres docentes centrados na intervenção docente**

Apoia-se nas concepções de Vigotski sobre a importância da mediação no processo de aprendizagem, pois compreende-se que a aprendizagem se dá através da interação com outros indivíduos e com o ambiente. Assim, “mediação em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (Oliveira, 2002, p. 26). Nesse sentido, foram identificadas práticas pedagógicas relacionadas às intervenções do professor nos âmbitos cognitivos e comportamentais. Em termos cognitivos, as intervenções ocorreram enquanto ensinava uma letra/sílaba/palavra ou um determinado conteúdo, assim como quando propunha atividades (orais ou escritas), mediando e auxiliando a compreensão da criança sobre o fenômeno estudado, ou, ainda, instigando e/ou acompanhando a aprendizagem dos estudantes. Já no âmbito comportamental, referiu-se às posturas e às atitudes dos educandos que poderiam prejudicar (ou não) o processo de aprendizagem.

Foram classificadas como práticas relacionadas aos aspectos cognitivos: quando os sujeitos explicavam coletivamente os enunciados das atividades para a turma; quando atendiam os alunos individualmente mediante dúvidas; quando faziam apontamentos sobre a direção da escrita, famílias silábicas, importância de elementos como o título e o nome do autor na capa dos livros *etc.*; quando

promoviam a interação com fantoches e bonecos, relacionando-os ao conteúdo trabalhado; quando questionavam os alunos, provocando a antecipação e a inferência nas leituras; quando retomavam as aprendizagens do dia anterior; quando propiciavam momentos de troca entre os alunos; ou quando procuravam desmistificar o erro como algo negativo.

Em relação aos aspectos comportamentais, foram observadas as seguintes práticas pedagógicas nas salas de aula investigadas: as professoras pediam que fizessem silêncio ou que conversassem em voz baixa enquanto os demais colegas não terminassem as atividades; chamavam atenção para não correrem dentro da sala; davam bronca quando estavam copiando do colega; orientavam quanto ao cuidado com os materiais, livros e brinquedos; faziam elogios ou repreendiam em voz alta; procuravam desenvolver a autonomia em tarefas simples como colocar as agendas na mesa, pegar ou distribuir algum material, recortar e colar sozinhos *etc.*; colavam adesivos de “parabéns” e “atenção”, reforçando o comportamento; premiavam o vencedor do jogo com balas; reforçavam a ideia de que todos ganham nos jogos, pois todos aprendem.

As intervenções observadas que podem promover avanços no processo de alfabetização da criança ocorreram quando o professor: atendia prontamente, tirava dúvidas e se dirigia à mesa das crianças, demonstrando respeito por elas; elogiava as hipóteses e as tentativas dos alunos, especialmente os com mais dificuldade, mostrando que todos são capazes de aprender e que o erro faz parte do processo; procurava falar a mesma linguagem do aluno para que ele compreendesse e aprendesse; explicava sobre a direção da escrita e outras convenções da língua, tão importantes para a aquisição do sistema alfabético; orientava os alunos a olharem para o quadro e para os cartazes para tirar dúvidas, relacionando o oral ao escrito; destacava a importância de elementos como título, autores *etc.*; questionava e provocava a antecipação e a inferência nas leituras, estimulando seu desenvolvimento cognitivo; propiciava atividades de troca entre os alunos, revelando que o adulto não é o único mediador e produtor de conhecimento.

Também podem promover avanços no processo de alfabetização as seguintes intervenções: chamar atenção para o fato de que ler não é adivinhar e que os alunos não podem ter vergonha, retomando, portanto, as ideias de Ferreiro (1999), segundo as quais a leitura não pode ser reduzida a decifração do código; orientar sobre a postura adequada no ambiente escolar, os cuidados e a organização dos materiais pessoais e coletivos; promover interação com fantoches e com bonecos de pano, sinalizando a importância das atividades lúdicas no Ensino Fundamental. Acredita-se que as intervenções pautadas nas relações de respeito à infância e à afetividade, pontuando posturas adequadas e especificidades da língua, são boas.

Por outro lado, algumas intervenções podem limitar o desenvolvimento infantil, como: dar respostas prontas em vez de instigar a reflexão; frisar a necessidade de se decorar as famílias silábicas; ler silabando e chamando atenção para a boca; olhar no espelho o movimento da boca ao fazer as letras em casa; premiar o vencedor do bingo com bala; chamar atenção em voz alta de quem não fez a tarefa de casa; bater palma para a criança que consegue fazer/responder adequadamente; corrigir e colar adesivos de parabéns e atenção nos cadernos; solicitar que cruzem o braço e aguardem quando finalizam uma atividade; e apagar a luz.

Vigotski (1998, p. 60) destacou que: “[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas e seu

ambiente e quando em cooperação com seus companheiros”. Por conseguinte, quando o professor dá respostas prontas ao invés de instigar o pensamento do aluno e quando não promove trocas nem estimula a reflexão, não contribui para a construção do conhecimento, pois sem interação não há aprendizagem.

Na ocasião em que frisam a necessidade de se decorar as famílias silábicas, embora Vigotski (1998, p. 36) tenha dito que “não nos cabe discutir a importância de ensinar as famílias silábicas, mas a forma mecânica e esvaziada de significação”, acredita-se que esse ensino deve ser ressignificado, considerando os contextos e as vivências da criança.

Práticas que envolvem premiação e a punição em um jogo ou na execução de determinada tarefa remontam à teoria do reforçamento de Skinner – que deveria ser superada –, e expõem a criança ao constrangimento, criam mal-estar no grupo e não condicionam o comportamento, seja ele positivo ou negativo. Assim como dar broncas coletivamente, apagar a luz quando os estudantes se agitam ou pedir que cruzem o braço e esperem enquanto os demais finalizam uma atividade, são procedimentos comportamentais que não favorecem em nada a alfabetização das crianças.

Dessa forma, os fazeres docentes envolvem também pensar e organizar um ambiente alfabetizador. Sabemos que, ao longo da história da educação no Brasil, o ambiente escolar passou a ocupar papel de grande importância e começou a ser visto com facilitador da aprendizagem dos alunos. Para Monteiro (2014), o ambiente onde ocorre a alfabetização passa a ser considerado como aquele em que a cultura escrita media todas as práticas alfabetizadoras, devendo ser reconhecida, problematizada e até mesmo construída pelos participantes do contexto escolar.

Desse modo, esse ambiente é composto não apenas de livros, de cartazes, de jornais e de revistas, mas também de materiais construídos pelos alunos, provindos das práticas sociais e culturais de leitura e de escrita. Aparatos como fantoches, brinquedos, jogos e sucata também são elementos presentes nesse contexto, aliando o lúdico ao processo de ler e escrever.

Durante a investigação, notou-se que os sujeitos compreendem o papel de relevância dos contextos alfabetizadores na aprendizagem infantil. No espaço, há cantinhos para livros, brinquedos, alfabeto, famílias silábicas e cartazes variados nas paredes, no calendário *etc.* Em suma, o espaço é extremamente colorido e convidativo para a aprendizagem, além de contar com uma praça/parque em frente para uso pedagógico. Por estarem em local separado da secretaria, do refeitório e das demais salas de aula, há poucos ruídos externos.

## **Desafios e possibilidades no processo de ler e escrever**

Segundo os sujeitos P1 e P2, a maior dificuldade encontrada foi a falta de comprometimento e de parceria entre a escola e as famílias. Os pais valorizam pouco a educação, sendo que muitos não incentivam, instigam ou auxiliam as crianças a fazerem as tarefas de casa, além de também não enviarem os materiais solicitados, o que se reflete na sala de aula, gerando frustração e falta de engajamento dos alunos. Essa maioria dificilmente comparece às reuniões de pais, somente quando convocados para tratar de dificuldades e de encaminhamentos para seus filhos. A omissão muitas vezes gera defasagens que, se tratadas no início, não se arrastariam pelos anos subsequentes. A professora P2 comentou: “*Aí a*



*gente vai ver lá no 3º ano correndo atrás do prejuízo*". Contam ainda que há famílias tão carentes que mal têm condições cognitivas e financeiras para ajudar seus filhos.

A falta de estrutura em relação à saúde também é um dificultador. Os sujeitos exemplificam que às vezes um aluno precisa de encaminhamento para um profissional especializado, como um fonoaudiólogo, um médico neurologista, um oftalmologista *etc.*, contudo, pelo Sistema Único de Saúde há muita demora. Se uma criança que ingressa no primeiro ano precisar de óculos, por exemplo, é provável que consiga uma consulta no final daquele ano ou no início do próximo.

Os sujeitos apontam que, especificamente sobre o processo de ler e escrever, o momento inicial é o mais complexo, pois os estudantes ainda não compreendem o funcionamento do processo de decodificar e codificar: *"Como é que funciona? Uma letra junta com a outra e forma uma palavra?"* (P1). Em linhas gerais, ao longo da história da alfabetização, decodificar e codificar estavam diretamente relacionados à leitura e à escrita respectivamente; no entanto, após os estudos de Ferreiro e Teberoski na década de oitenta, alfabetizar passou a ser compreendido como um processo que ultrapassa a correspondência entre grafemas e fonemas. Trata-se de um processo em que a criança tem contato com a escrita, construindo e reconstruindo suas hipóteses sobre a língua. Valorizar essas hipóteses é essencial, pois "[...] quando uma criança escreve, tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado" (Ferreiro, 2001, p. 16).

Os sujeitos destacaram ainda a existência de crianças que não fizeram a Educação Infantil, ou outras que frequentaram, mas que, ao chegar ao Ensino Fundamental, foi necessário retomar e/ou desenvolver algumas habilidades e competências que deveriam ter sido trabalhadas anteriormente. Feito isso, segundo as professoras, o processo de alfabetização flui com maior tranquilidade.

Em relação às possibilidades, um ponto alto foi o interesse dos alunos pela aprendizagem com jogos. Além de serem uma ferramenta constantemente utilizada no cotidiano das crianças, os "[...] jogos expandem a sala de aula e engajam os estudantes a participar mais ativamente da apropriação e criação de conhecimento. Jogos partem do campo das possibilidades, são sistemas que lançam problemas aos estudantes" (Gravatá, 2013, p. 101). Percebeu-se, assim, que os docentes ainda se cativam com a curiosidade e com encantamento que as crianças possuem nessa fase. Elas acreditam que é possível ler e se deslumbram a cada palavra, a cada descoberta: *"Isso aí motiva a gente!"* (P2). A dinamicidade do processo de alfabetização também foi encarada pelos sujeitos como elemento motivador, na medida em que os leva a planejar, a aplicar, a refletir e a tomar decisões sobre sua prática, alterando as formas, os materiais e as estratégias para o ensino.

## Considerações Finais

Este estudo investigou quais práticas pedagógicas alfabetizadoras limitam e/ou potencializam a aquisição da leitura e da escrita nos contextos de uma escola pública estadual de Porto Alegre, ancorada na teoria histórico-cultural de Vigotski de 1998 e de 2008. A investigação permitiu lançar olhares críticos tanto para as práticas em alfabetização quanto para as relações evidenciadas entre o perfil do professor, o contexto alfabetizador e os desafios e as possibilidades neste processo.



O retrato do cenário investigado, obtido através do registro em diário de campo, da consulta ao Projeto Político Pedagógico das escolas e da análise de observações e de entrevistas, associados ao referencial teórico norteador do estudo, levaram a uma série de considerações e reflexões sistematizadas nas categorias de análise: Perfil do docente alfabetizador; Práticas pedagógicas com as subcategorias: foco no planejamento, foco nas atividades e foco nas intervenções docentes; Contextos alfabetizadores; e Desafios e possibilidades no processo de ler e escrever.

Para compreender as razões pelas quais o professor adota determinada prática, é essencial conhecer quem é esse professor, qual é a sua formação acadêmica, quais suas concepções sobre educação etc. Ambas as professoras – às portas da aposentadoria –, embora inseridas em uma escola com fortes traços democráticos, têm clara convicção de suas concepções epistemológicas e adotam, em seu fazer docente, práticas majoritariamente tradicionais. Crê-se que possuem uma sólida formação inicial, mas com falhas na formação continuada, impossibilitando a superação de alguns paradigmas.

Compreende-se que, independentemente do tempo de atuação docente, há necessidade de investimentos em formação – em âmbitos inicial e continuado –, a fim de qualificar as práticas pedagógicas na educação pública.

Sobre Práticas pedagógicas potentes focadas no planejamento, destacam-se aquelas voltadas à valorização do ato de planejar, à importância do registro, ao respeito à singularidade do aluno, à variação das estratégias didáticas e à flexibilização do planejamento. Como limitadoras no planejamento docente, indica-se a escassez de situações coletivas, de troca entre pares e o planejamento feito em casa de forma isolada. Todas essas desvalorizam o trabalho grupal e o aprender com o outro, capaz de promover significativas reflexões e aprendizados.

Quando o foco se direcionou à proposição de atividades, ficou evidente que as práticas positivas foram aquelas que intentaram desenvolver a autonomia dos alunos e privilegiavam o lúdico. Em contrapartida, as limitadoras foram aquelas pouco desafiadoras e esvaziadas de significação, geralmente realizadas individualmente.

Contextos alfabetizadores, retratou a preocupação dos sujeitos não somente com o ambiente alfabetizador, mas também com o contexto de modo geral, e Desafios e possibilidades no processo de ler e escrever, levou a meditar sobre os principais desafios vivenciados pelos sujeitos da pesquisa, bem como sobre os caminhos trilhados, as possibilidades e os outros rumos. Por fim, vale salientar que a intenção não foi criar um modelo a ser adotado em termos de boas práticas em alfabetização, mas oferecer subsídios para que professores em exercício (e estudantes de Pedagogia) reflitam sobre as possibilidades, as fragilidades e os mecanismos de enfrentamento dos desafios apresentados.

## Referências

- Araújo, J. B. *Revisitando práticas pedagógicas bem-sucedidas na alfabetização de crianças*. 2011. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2011.
- Becker, F.; Marques, T. B. I. *Ser professor é ser pesquisador*. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- Brasil. Ministério de Educação, Secretaria da Educação Básica. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais*. Brasília: MEC, 2004.
- Brasil. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: documento preliminar*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 23 mar. 2020.

- Carlino, P. *Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles*. Mérida: Educere, 2005.
- Coello, S. Alfabetização e letramento: repensando o ensino da língua escrita. *Videtur*, v. 29, 2004.
- Ferreiro, E. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artemed, 1999.
- Ferreiro, E. *Cultura escrita e educação: conversas de Emília Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa Maria Torres*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- Ferreiro, E. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Questões da nossa época, v. 95).
- Gandin, D. *Planejamento como prática educativa*. São Paulo: Loyola, 2002.
- Gil, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- Gravatá, A. et al. *Volta ao mundo em 13 escolas*. São Paulo: Fundação Telefônica, 2013. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B8JVCyw9taFseUJ6WHo5aEtxcWc/edit>. Acesso em: 14 nov. 2018.
- Luckesi, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e pre-posições*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- Maluf, A. C. M. *Brincar: prazer e aprendizado*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- Menegolla, M.; Sant'anna, I. M. *Por que planejar? Como planejar?* 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- Monteiro, S. M. Ambiente Alfabetizador. In: *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/ambiente-alfabetizador>. Acesso em: 16 out. 2018.
- Moraes, R.; Galiani, M. C. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.
- Oliveira, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.
- Omitto, M. B. et al. Inovação no ensino superior: formação docente e práticas pedagógicas em foco. In: X Congresso Ibero-Americano de Docência Universitária, 10., 2018, Porto Alegre. *Anais* [...]. Porto Alegre: Edipucrs, 2018.
- Piccoli, L.; Camini, P. *Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade*. Erechim: Edelbra, 2012.
- Soares, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 1-13, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2017.
- Tolotti, A. P. A. *Era uma vez... e fim*. Um estudo sobre as produções escritas de alunos de turmas de B10 (4º ano) de uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre. 2018, 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.
- Vasconcellos, C. S. *Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo*. São Paulo: Libertad, 1995.
- Vasconcellos, C. S. *Planejamento projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2000.
- Vigotski, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- Vigotski, L. S. *Pensamento e linguagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Recebido em 17/3/2020, reapresentado em 27/10/2020 e aprovado em 13/11/2020.