



Educação em Revista - UFMG

ISSN: 0102-4698

revista@fae.ufmg.br

Universidade Federal de Minas Gerais
Brasil

Medeiros Nogueira, Gabriela; Peres, Eliane Teresinha
A SUPREMÁCIA DA PERSPECTIVA ASSOCIAÇÃOISTA EM PRÁTICAS
ALFABETIZADORAS NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS
Educação em Revista - UFMG, vol. 29, núm. 2, junio, 2013, pp. 65-89
Universidade Federal de Minas Gerais
Belo Horizonte, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399360934004>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

A SUPREMACIA DA PERSPECTIVA ASSOCACIONISTA EM PRÁTICAS ALFABETIZADORAS NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

Gabriela Medeiros Nogueira*
Eliane Teresinha Peres**

RESUMO: O propósito deste trabalho é apresentar os resultados de uma pesquisa realizada em 2010 sobre práticas de alfabetização em uma turma do 1º ano da rede municipal de Pelotas-RS. Os procedimentos metodológicos foram realizados através de análise documental (LE GOFF, 1992) e da abordagem etnográfica (COHN, 2005; GEERTZ, 2008), considerando principalmente os estudos sobre alfabetização desenvolvidos por Soares (2001a, 2004a), Kramer (2006) e Peres (2009). Os dados foram coletados através da análise dos cadernos das crianças, dos documentos expedidos pelo Ministério da Educação que tratam da proposta para o ensino fundamental de nove anos e dos documentos da Secretaria Municipal de Educação (SME). Os resultados da pesquisa indicam que a alfabetização desenvolvida no cotidiano da turma de 1º ano investigada não corresponde à proposta do governo federal e da Secretaria Municipal de Educação de Pelotas.

Palavras-chave: Práticas Alfabetizadoras; 1º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos; Políticas de Alfabetização.

*Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel); Professora adjunta da mesma Instituição; Integrante do Grupo de Pesquisa História e Alfabetização, Leitura e Escrita de Livros Escolares (HISALES-UFPel) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Zero a Seis (NEPE-FURG). Email: gabynogueira@me.com

**Professora associada do Departamento de Ensino da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e do Programa de Pós-graduação em Educação na linha 'Cultura escrita, linguagens e aprendizagem'; líder do grupo de pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (HISALES-FaE-UFPel). E-mail: eteperes@gmail.com

SUPREMACY OF THE ASSOCIATIONIST PERSPECTIVE IN LITERACY PRACTICES WITH FIRST GRADERS IN THE 9-YEAR ELEMENTARY SCHOOL

ABSTRACT: In this paper, we aimed to present the results of a research on literacy practices carried out with first graders in a municipal public school in Pelotas, Rio Grande do Sul state, Brazil, in 2011. Methodological procedures comprised a documental analysis (LE GOFF, 1992) with ethnographical approach (COHN, 2005; GEERTZ, 2008). The studies by Soares (2001a, 2004a), Kramer (2006) and Peres (2009) on literacy were the main references for this study. Data were collected from children's notebooks, documents regarding the 9-year Elementary School proposal issued by the Brazilian Ministry of Education and documents issued by the City Department of Education (SME). Research results showed that the literacy process routinely developed with the group of first graders under investigation does not correspond to the proposal recommended by the federal government and the Department of Education in Pelotas.

Keywords: Literacy Practices; First Graders in the 9-year Elementary School; Literacy Policies.

INTRODUÇÃO

Na política de ampliação do ensino fundamental para nove anos, a alfabetização, o letramento, as atividades lúdicas e as diversas linguagens são indicadas pelo governo federal como eixos centrais para o 1º ano (BRASIL, 2004a, 2006a). Considerando isso, realizamos uma pesquisa cujo propósito principal foi analisar a prática de alfabetização e letramento, priorizando, especialmente, a análise das atividades envolvendo a língua escrita, identificadas nos cadernos das crianças em uma turma de 1º ano do ensino fundamental de nove anos, na cidade de Pelotas-RS em 2010.

Partindo do pressuposto de que o cotidiano escolar está articulado a outros contextos, tais como as ações da Secretaria Municipal de Educação (SME) e as determinações e diretrizes emitidas pelo governo federal, analisamos documentos expedidos pelo Ministério da Educação (MEC) que tratam da proposta para o ensino fundamental de nove anos. Da mesma forma, investigamos os documentos e as ações da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Pelotas voltados para o trabalho no 1º ano do ensino fundamental de nove anos, tendo como foco de análise a alfabetização e o letramento.

A pesquisa foi realizada em uma perspectiva qualitativa (GIALDINO, 2007) através de análise documental (LE GOFF, 1992) e da abordagem etnográfica (COHN, 2005; GEERTZ, 2008). Os dados foram analisados

considerando os estudos sobre alfabetização e letramento desenvolvidos por Soares (2001a, 2004a), Kramer (2006), Peres (2009), Frade (2003), Morais (2006), entre outros autores, que vêm investigando diferentes aspectos da alfabetização e do letramento no cotidiano escolar.

Cabe ressaltar que a utilização dos termos alfabetização e letramento de forma associada vem sendo cada vez mais difundida no âmbito acadêmico (MORTATTI, 2004; RIBEIRO, VÓVIO; MOURA, 2002; ROJO, 1998; SOARES, 2001a, b). Contudo, essa opção é questionada por alguns estudiosos da alfabetização, como, por exemplo, Ferreiro e Teberosky (1985), Ferreiro (1992, 1999, 2001) e Braslavsky (2007) na Argentina, McLane e McNamee (1999) nos Estados Unidos e Gontijo (2008) no Brasil.

Observamos que Ferreiro (2001) utiliza o termo cultura escrita, justificando que letramento pode remeter a uma interpretação com ênfase nas letras, assim como o termo leiturização indica leitura. No entanto, essa opção é considerada inadequada por Galvão (2010, p. 219), que utiliza o termo letramento para referir-se “aos usos sociais da leitura e da escrita” e cultura escrita como “[...] o lugar – simbólico e material – que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade e sociedade.” (GALVÃO, 2010, p. 218).

Gontijo (2008) considera desnecessário o uso do termo letramento, uma vez que esse designa o caráter funcional dos processos de leitura e de escrita. Para a referida autora, é necessária a construção de um conceito aberto de alfabetização que contemple uma “[...] prática sociocultural em que se desenvolvem as capacidades de produção de textos orais e escritos, de leitura e de compreensão das relações entre sons e letras.” (GONTIJO, 2008, p. 34).

Diferente dessas posições, Soares (2001a, 2004a, b, 2006), referindo-se à complexidade e às múltiplas perspectivas do termo alfabetização, considera que é importante estabelecer algumas distinções, como, por exemplo, “[...] diferenciar o processo de aquisição da língua do processo de desenvolvimento da língua oral e escrita”. (SOARES, 2004b, p. 15). Em nossas análises, optamos por seguir a perspectiva de Soares, uma vez que consideramos importante distinguir e nomear a aquisição da língua e o uso da língua escrita e, também, porque é essa opção que vem sendo assumida e defendida nos documentos oficiais emitidos pelo governo federal. Compreendemos que o momento de aquisição não se dá isolado

das práticas sociais que envolvem a língua escrita, ou não deveria se dar; ao contrário, a alfabetização, como aprendizagem da técnica, ocorre no contexto do letramento.

A discussão dos resultados desta pesquisa está estruturada, neste texto, em três seções. Na primeira, apresentamos aspectos da proposta do governo federal para o 1º ano, referentes à alfabetização. Na segunda seção, discorremos sobre a proposta da rede municipal de educação de Pelotas para o 1º ano, apresentando tópicos abordados no Curso de Formação oferecido pela SME em 2009 para professoras do 1º ano. Na terceira seção, discutimos os resultados obtidos através da análise dos cadernos das crianças, de uma classe de 1º ano, observada ao longo da investigação; a análise do material permitiu identificar o modo como a alfabetização foi desenvolvida na prática de uma sala de aula. Nas considerações finais, com base nos dados levantados na pesquisa, concluímos que a alfabetização desenvolvida na turma de 1º ano investigada não correspondeu à proposta do governo federal e da Secretaria Municipal de Educação de Pelotas.

O ensino fundamental de nove anos e a alfabetização na perspectiva do MEC

Em relação às ações do MEC, consideramos para fins de análise, neste estudo, principalmente os documentos emitidos em 2004, 2006 e 2009 (BRASIL, 2004a, b, 2006a, b, 2009a, b), com vistas a orientar a implantação do ensino fundamental de nove anos. As indicações nos documentos repercutiram, principalmente, na retomada da discussão sobre alfabetização, por se tratar de uma política afirmativa do governo federal para melhorar os índices de alfabetização das crianças, especialmente daquelas de famílias de baixa renda, uma vez que as crianças oriundas de famílias mais favorecidas já estão inseridas na escola (BRASIL, 2004b).

A discussão sobre a alfabetização vem sendo realizada junto aos conceitos de letramento, ludicidade e infância, principalmente, pela antecipação da obrigatoriedade do ingresso das crianças aos seis de idade no 1º ano. Para o “novo” ensino fundamental, algumas mudanças foram anunciadas em documentos emitidos pelo MEC (BRASIL, 2004a, 2006a), tal como: “Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 3º relatório do programa” (BRASIL, 2006a), o qual dispõe que o 1º ano destina-se à qualificação da aprendizagem da alfabetização e do letramento. Contudo,

é ressaltado que esses aspectos não devem ser os únicos priorizados no cotidiano do 1º ano.

No documento “Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais para a inclusão da criança de seis anos de idade”, Goulart (2006) destaca que o primeiro conhecimento necessário para escrever é conhecer as letras, conhecimento que nem todas as crianças possuem quando chegam à escola. Os diversos conhecimentos básicos que envolvem a escrita alfabetica, como direção – esquerda para direita, de cima para baixo –, pontuação, fonemas, grafia, sinais de pontuação etc., devem ser salientados nas práticas que envolvem a escrita. Para Goulart (2006, p. 93), “[...] tudo isso precisa ser trabalhado de várias maneiras pela professora com as crianças para que cada vez mais seus conhecimentos sobre a língua escrita vão crescendo.”

As orientações do MEC para o 1º ano do ensino fundamental de nove anos indicam que a alfabetização se dê em um contexto de leitura e escrita e não em uma perspectiva segmentada, em que primeiro a criança estabelece as relações entre fonemas e grafemas e, depois, faz uso desse conhecimento para a leitura e a escrita. De acordo com Goulart (2006, p. 93-94):

O espaço da sala de aula deve ser um espaço de formação de leitores. Um espaço, portanto, com muitas leituras. Leituras das crianças, leituras dos professores. Leituras de livros, jornais, panfletos, músicas, poesias e do que mais se tornar significativo. Leituras de vários autores e com várias intenções.

Ainda nesse mesmo documento é possível identificar, no texto de Leal, Albuquerque e Morais (2006), que a concepção teórica de alfabetização e de letramento que embasa a proposta do governo federal é a mesma defendida por Soares (2004a). No referido texto está explicitado que alfabetização refere-se à aquisição da tecnologia da escrita e letramento ao uso efetivo dessa tecnologia em situações reais de produção da escrita.

Cabe destacar que as perspectivas de alfabetização e de letramento, explicitadas nos textos do documento 2006 (BRASIL, 2006a) discutidos até então, são reiteradas no documento “A criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos” (BRASIL, 2009b). A aquisição da língua escrita pela criança na escola é discutida por Baptista (2009, p. 14) em um dos textos desse documento; a autora defende que “[...] o aprendizado da linguagem escrita, desde a mais tenra idade, se constitui numa ferramenta

fundamental para assegurar às crianças, como atores sociais que são, sua inclusão na sociedade contemporânea.”

Baptista argumenta ainda que o sistema de escrita é objeto do conhecimento humano, exercendo forte influência na cultura infantil e também sendo influenciado por ela, ou seja, “[...] desde muito precocemente, a língua escrita invade o território das crianças e lhes desperta a atenção.” (BAPTISTA, 2009, p. 21). Nesse sentido, a autora ressalta que “[...] a linguagem escrita deve ser compreendida como um bem cultural, com o qual as crianças devem interagir, mas, sobretudo, do qual devem se apropriar como forma de inclusão na sociedade.” (BAPTISTA, 2009, p. 23). Tal posição está em consonância com Soares (2009)¹ quando afirma que antes mesmo de as crianças ingressarem na educação infantil, já estão imersas em uma “sociedade grafocêntrica” e, portanto, convivem com diversos materiais escritos.

Em outro texto, do mesmo documento, Monteiro e Baptista (2009a) indicam que a escrita é, cada vez mais, um instrumento fundamental para as interações e inserções no mundo atual. O comportamento das pessoas em situações que envolvem o uso da escrita pode indicar de que forma grupos ou indivíduos vão se apropriando da escrita. E, nesse sentido, ressaltam que “[...] as crianças precisam ter oportunidade de observar e reelaborar suas representações sobre o ‘para quê’ e ‘como’ as pessoas leem e escrevem em suas atividades diárias.” (MONTEIRO; BAPTISTA, 2009b, p. 40).

Nessa perspectiva de apropriação da escrita, a escola tem um papel fundamental, pois é no cotidiano de sala de aula que as crianças poderão ter a oportunidade de participar de práticas de leitura e escrita de maneira sistemática. Ainda de acordo com as referidas autoras, a ação pedagógica é que promoverá a participação das crianças em efetivas práticas sociais em que o ler e escrever são imprescindíveis.

Considerando os pressupostos indicados pelo governo federal nas orientações para o ensino fundamental de nove anos, passamos a apresentar os dados da pesquisa realizada com a Secretaria Municipal de Educação e em uma escola da rede municipal de Pelotas. Nossa objetivo foi confrontar essas orientações com a prática pedagógica em uma escola municipal, uma vez que o município de Pelotas implantou o ensino fundamental de nove anos em sua totalidade apenas em 2010, ano de realização da pesquisa.

A proposta da rede municipal de educação de Pelotas para o 1º ano

Com o propósito de compreender as ações e a proposta para a rede municipal de educação para o ensino fundamental de nove anos, realizamos 3 entrevistas com as supervisoras pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação de Pelotas, responsáveis pelos anos iniciais, e analisamos os seguintes documentos: memorandos, resoluções e o material apresentado no Curso de Formação para as professoras do 1º ano do ensino fundamental de nove anos, organizado pelas supervisoras pedagógicas da SME²em 2009.

O Curso de Formação para as professoras, promovido pela SME em 2009, teve a seguinte programação: 1) discussão da legislação que antecedeu e instituiu o ensino fundamental de nove anos; 2) proposta de conteúdos para o 1º ano; 3) discussão sobre encaminhamento de crianças com “problemas especiais” apresentados por profissionais do Centro de Apoio e Pesquisa e Tecnologia para Aprendizagem; 4) relato de experiências das professoras que trabalharam com 1º ano em 2008; 5) apresentação da proposta de conteúdos de Artes e Educação Física para o 1º e 2º ano; 6) oficina com atividades visando o processo inicial de alfabetização.

Neste estudo, optamos por discutir apenas a proposta de conteúdos para o 1º ano, apresentada através de 28 *slides*, incluindo o título e a bibliografia utilizada. O primeiro aspecto abordado em relação aos conteúdos do 1º ano está relacionado à concepção de alfabetização, expressa em um parágrafo, qual seja:

O desenvolvimento da capacidade de ler e escrever não é um processo que se encerra quando o aluno domina o sistema de escrita, mas se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas que envolvem a língua escrita e que se traduz na sua competência de ler e produzir textos dos mais variados gêneros, de apreciação de obras literárias à análise de bons artigos. (PELOTAS, 2009, *slide* 2).

Trata-se de uma definição que contempla diferentes aspectos. Primeiro, considera a alfabetização como um processo que envolve leitura e escrita. Segundo, ressalta o caráter de continuidade, isto é, prolonga-se por toda a vida, e, terceiro, abarca o momento inicial de aquisição da língua escrita associado a práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, o excerto apresentado no *slide* 2 indica uma concepção abrangente de alfabetização.

No *slide 3*, é possível observar que práticas sociais envolvendo a língua escrita são indicadas, por exemplo:

Quanto maior o acesso do aluno à cultura escrita, mais possibilidades de construção de conhecimentos sobre a língua ele terá. Isto explica o fato de os alunos com menor acesso à cultura escrita serem aqueles que mais fracassam no início da escolaridade e que mais necessitam de uma escola que lhes dê condições para participar de situações que envolvam práticas sociais de leitura e escrita. (PELOTAS, 2009, *slide 3*).

Nesse excerto, fica evidente que além da ênfase dada às práticas sociais de leitura e escrita, a ausência de um trabalho nessa perspectiva é considerada motivo de fracasso escolar. O papel da escola seria o de instrumentalizar o aluno para participar de tais práticas. Diferentemente do excerto anterior, em que os termos língua escrita e práticas sociais foram utilizados, há, nesse caso, referência à cultura escrita, termo utilizado por Ferreiro como tradução de *literacy*³. Observando a bibliografia disposta nos três últimos *slides*, percebe-se que obras de Ferreiro, Lerner e Teberosky⁴ foram utilizadas, o que justifica possivelmente a expressão cultura escrita no excerto do *slide 3*.

Em entrevista realizada no dia 6/3/2009, as supervisoras pedagógicas da SME Lúcia e Mel⁵ relataram que os *slides* organizados para o Curso de Formação das professoras do 1º e 2º ano foram elaborados por elas, com base nos textos e orientação sobre o ensino fundamental de nove anos (BRASIL, 2006a). De acordo com Lúcia, “[...] a gente tem do MEC o *livrinho vermelho*⁶, ele é muito bom, porque tem toda a legislação de onde se baseou, achei muito positivo.” (LÚCIA, entrevista em 6/3/2009). Diferentemente de Lúcia, Mel considerou que faltam diretrizes. Conforme suas palavras: “*Esta legislação eu concordo, gostei dessa mudança, mas eu acho que ainda falta subsídio para esse professor, o pedagógico. Porque eu vou atender uma faixa etária de seis anos, é diferente.*” (MEL, entrevista em 6/3/2009).

Ao que tudo indica, esse material do MEC foi considerado pelas supervisoras como subsídio para organizar a parte de legislação do curso e, na “falta de diretrizes”, outros materiais foram utilizados, como, por exemplo, as obras de Ferreiro e Teberosky, conforme consta na bibliografia dos slides⁴.

No *slide 6*, foram apresentadas as metas relacionadas às práticas de escrita:

*Escrevam alfabeticamente textos que conhecem de memória (parlendas, adivinhas, poemas, canções, trava-línguas etc.), ainda que não segmentando o texto em palavras.

*Escrevam textos de autoria (listas, bilhetes, cartas, entre outros) individual, em duplas ou ditando para o professor.

*Reescrivam textos (lendas, contos etc.) de próprio punho ou ditando-os para o professor ou colegas, considerando as ideias principais do texto-fonte e algumas características da linguagem escrita. (PELOTAS, 2009, *slide* 6).

A indicação para diversidade de gêneros textuais foi destacada através da sugestão “textos de memória”, “textos de autoria” e “outros textos” como é possível identificar no excerto acima.

Outro aspecto abordado no Curso de Formação foi “Algumas orientações didáticas relacionadas à aprendizagem da escrita”. No *slide* 12, constam as seguintes orientações:

1- Desenvolver atividades de leitura e de escrita que permitam aos alunos aprender os nomes das letras do alfabeto, a ordem alfabética, a diferença entre a escrita e outras formas gráficas e convenções da escrita (orientação do alinhamento, por exemplo).

2- Apresentar o alfabeto completo, desde o início do ano, e organizar atividades de escrita em que os alunos façam uso de letras móveis.

3- Planejar situações em que os alunos tenham necessidade de fazer uso da ordem alfabética, considerando algumas de suas aplicações sociais. (PELOTAS, 2009, *slide* 12).

A orientação apresentada no item 1 trata de alguns aspectos referentes à aquisição da língua escrita, ou seja, identificação das letras, ordem alfabética e orientação do alinhamento. No item 2, é sugerido que “letras móveis” fizessem parte do trabalho de alfabetização e também que os alunos fizessem uso desse material na aprendizagem da escrita. No item 3, novamente a ordem alfabética é ressaltada, mas agora, buscando relação com “aplicações sociais”, possivelmente, na direção das práticas sociais de leitura e escrita. Na sequência dos *slides*, apresentaram os seguintes itens:

4- Propor atividades de reflexão sobre o sistema alfabético a partir da escrita de nomes próprios, rótulos de produtos conhecidos e de outros materiais afixados nas paredes (ou murais) da sala, tais como listas, calendários, cantigas, títulos de histórias, de forma que os alunos consigam, guiados pelo contexto, antecipar aquilo que está escrito e refletir sobre as partes do escrito (quais letras, quantas e em que ordem elas aparecem).

5- Planejar situações em que os alunos sejam colocados para escrever textos

cuja forma não sabem de memória, pois isso permite ao professor descobrir as ideias que orientam as escritas dos alunos e assim planejar boas intervenções e agrupamentos produtivos. (PELOTAS, 2009, slide 14).

É possível identificar no item 4 do excerto acima uma proposta que busca relacionar os aspectos ensinados em sala de aula com o contexto social, principalmente quando são sugeridos rótulos, listas e calendários para reflexão sobre a língua escrita. Identifica-se, também, que a escrita espontânea da criança é indicada para que as professoras possam acompanhar o processo de aprendizagem da língua escrita e, assim, planejar formas de intervenção adequadas em relação a esse aspecto.

No Curso de Formação das professoras foram abordadas a importância e a necessidade de atentar para a diversidade entre as crianças, especialmente nos itens: a) cada um tem seu próprio jeito de falar; b) alunos alfabeticos, outros nem tanto. Esses aspectos relacionam-se com aqueles abordados por Kramer (2006, p. 16) no documento do MEC sobre as orientações para o ensino fundamental de nove anos, principalmente quando a autora ressalta que a cultura infantil precisa ser considerada como produção e como criação, pois “[...] as crianças produzem cultura e são produzidas na cultura em que se inserem (em seu espaço) e que lhes é contemporânea (de seu tempo).”

Na continuidade da pesquisa nosso objetivo foi o de confrontar de que forma essas proposições feitas às professoras, especialmente durante o Curso de Formação promovido pela SME, foram levadas a efeito ou não em uma classe de alfabetização. Assim, durante todo o ano de 2010, realizamos uma investigação de caráter etnográfico com uma turma de 1º ano.

A alfabetização no 1º ano do ensino fundamental de nove anos identificada nos cadernos das crianças

A etapa da pesquisa realizada em uma turma de 1º ano em uma escola da rede municipal de Pelotas ocorreu no período de março a dezembro de 2010. No processo de investigação foram realizadas 13 observações participantes em sala de aula, 18 horas de filmagem e de gravações em áudio de atividades em classe; em torno de 200 fotografias. Também realizamos 8 entrevistas (1 entrevista com a coordenadora pedagógica da escola, 4 com as professoras: duas professoras do 1º ano, uma de Artes e uma de

Educação Física) e 3 entrevistas coletivas com as crianças (grupos de 3 a 6 crianças). Além disso, coletamos os seguintes documentos: 1 caderno de planejamento da professora; 14 cadernos das crianças do 1º ano, que, para fins de análises, foram fotografados permitindo, dessa forma, apreender, através das atividades, aspectos da prática de alfabetização desenvolvida ao longo do ano letivo na turma investigada.

A escola em que a pesquisa foi desenvolvida é de porte médio e atende em torno de 600 alunos. As duas turmas de 1º ano têm em média 20 alunos em sala de aula. No caso da turma investigada havia 23 alunos, 15 meninas e 8 meninos.

Na sequência das observações identificamos a utilização de cartazes, de folhas avulsas, do quadro verde e do caderno para atividades envolvendo a língua escrita. Optamos por apresentar as atividades evidenciadas nos cadernos das crianças devido ao uso recorrente desse material e das possibilidades que as atividades ali registradas oferecem para a análise da proposta de alfabetização desenvolvida durante o ano⁷.

Diversas pesquisas têm considerado o caderno como objeto de investigação, em especial as que tratam de aspectos do ensino da língua (CHARTIER, 2007; HÉBRARD, 2001; PORTO; PERES, 2009). O registro dos vários tipos de exercícios, o modo como eles são corrigidos, as marcas dos alunos através de anotações ou desenhos, a periodicidade do uso são alguns aspectos analisados nos cadernos, transformando-os em um objeto potencial para investigações sobre práticas escolares. De acordo com Chartier (2007, p. 45), “[...] quem reflete sobre as aprendizagens escolares não pode abstrai-las totalmente das condições ‘materiais’ de sua realização, em particular a dos suportes da escrita”. Hébrard (2001) afirma que o caderno é utilizado pelos alunos desde o século XVI, sendo que, depois da metade do século XIX até os dias atuais, a utilização do caderno ocupa grande parte do tempo escolar.

A análise das atividades realizadas no caderno possibilitou inventariar a proposta de trabalho para o ensino da língua escrita desenvolvida ao longo do ano letivo de 2010 com esse grupo de crianças.

Para fins de análise, as imagens dos cadernos das crianças foram organizadas em quatro blocos, considerando as seguintes especificidades: 1) o trabalho envolvendo a escrita de letras: vogais e consoantes; 2) a escrita de sílabas e palavras; 3) a cópia de palavras; e 4) a cópia de frases. Essa

sequência corresponde à ordem cronológica em que esses tipos de atividades foram sendo identificadas nos cadernos, ou seja, as primeiras atividades propostas pela professora às crianças envolviam apenas as vogais, depois as consoantes e na sequência as atividades com sílabas e palavras. Essa forma de organização indica uma perspectiva de alfabetização que supõe uma “gradação de dificuldades”: das letras às palavras e somente no “final” do processo de alfabetização o contato com os textos.

As imagens a seguir (Figura 1) referem-se às atividades envolvendo a escrita de letras:

Figura 1

Bloco 1 - Cadernos das crianças no 1º ano: atividades de escrita das letras.



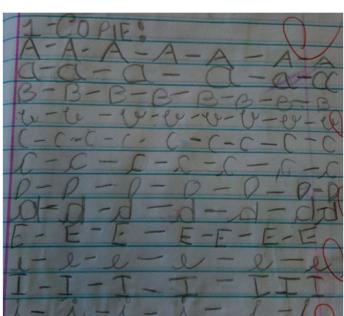
Desenho que começa com a vogal “a” (10/04/2010).
(24/10/2010).



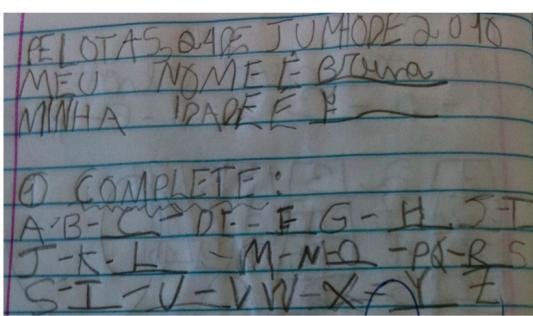
Desenho de acordo com as vogais (10/04/2010).



Encontros vocálicos (15/04/2010).



Treino das letras do alfabeto (16/06/2010).



Escrita das letras do alfabeto (24/06/2010).

Essas cinco imagens apresentadas são exemplos de atividades envolvendo a escrita de letras. Em alguns dias, conforme pode ser visualizado, houve atividades em que desenhos e letras coexistiram. Essa coexistência foi desaparecendo com o passar do tempo, conforme revelam as imagens dos dias 16/6/2010 e 24/6/2010, que demonstram atividades apenas com letras.

No dia 24/2/2010, a proposta foi desenhar “coisas” que começassem com a letra “a”. No dia 10/4/2010 todas as vogais foram trabalhadas em uma atividade cujo objetivo era desenhar dentro de um conjunto objetos referentes à vogal indicada.

Na sequência da análise dos dados, localizamos, no dia 15/4/2010 uma atividade envolvendo encontros vocálicos, e, em junho, a escrita das letras em ordem alfabética. Ferreiro e Teberosky (1985) identificaram em suas pesquisas que as crianças têm a hipótese de que palavras com poucas letras não podem ser lidas, portanto, o trabalho com encontros vocálicos possivelmente vai de encontro às hipóteses da língua escrita que são construídas pelas crianças. Pautada nos estudos desenvolvidos por essas autoras, Coutinho (2005, p. 55) esclarece que “[...] o aluno terá dificuldades em compreender a escrita de palavras comumente usadas como ‘oi’, ‘eu’, ‘ui’ simplesmente porque para ele não existem palavras com essa quantidade de letras.”

Esse conjunto de imagens, anteriormente apresentadas, constitui exemplo dos tipos de atividades desenvolvidos durante o ano letivo no processo de alfabetização e registrados no caderno pelas crianças, indicando uma proposta tradicional de alfabetização orientada por uma perspectiva associaçãoista que atualmente é, de acordo com Soares (2004a), inaceitável e insuficiente.

A partir dos anos 80, principalmente com a contribuição da “Psicogênese da Língua Escrita”, o sujeito aprendiz da escrita deixou de ser considerado como aquele que “[...] aprende por imitação, por repetição, por associação, copiando e reproduzindo letras, sílabas, palavras, frases.” (SOARES, 2001a, p. 52).

Da mesma forma, o ensino da escrita deixou de ser concebido como aquele que:

[...] devia conduzir a criança progressivamente pelo caminho de sucessivas correspondências entre o oral e o escrito (quer partindo de elementos menores, como nos chamados métodos sintéticos, quer partindo de unidades maiores, como nos chamados métodos analíticos). (SOARES, 2001a, p. 52-53).

No caso dos dados apresentados até então, consideramos que os estudos aos quais Soares refere-se não foram contemplados na turma de 1º ano pesquisada, pois a prevalência foi de uma prática em que a criança é levada a copiar, repetir, treinar letras, sílabas, palavras e frases. As próprias orientações do MEC (BRASIL, 2006a, b) para o 1º ano do ensino fundamental de nove anos refutam esse tipo de aprendizado e indicam que a alfabetização seja trabalhada no contexto das práticas sociais, ou seja, no contexto do letramento. Indicam ainda que as crianças tenham acesso e contato sistemático com textos reais no cotidiano de sala de aula e não com materiais de escrita que evidenciam modelos acartilhados, os quais apresentam em sua organização o intuito explícito de reunir sílabas e palavras que evidenciam a mesma dificuldade ortográfica que se deseja ensinar.

As orientações do Curso de Formação oferecido às professoras do município de Pelotas também indicam, de certa forma, uma perspectiva ampla de alfabetização, em que as práticas sociais e os usos cotidianos da leitura e escrita estejam associados ao ensino sistemático da língua escrita.

No bloco de imagens (Figura 2) a seguir, são apresentadas algumas atividades de escrita de sílabas registradas no caderno das crianças da turma observada.

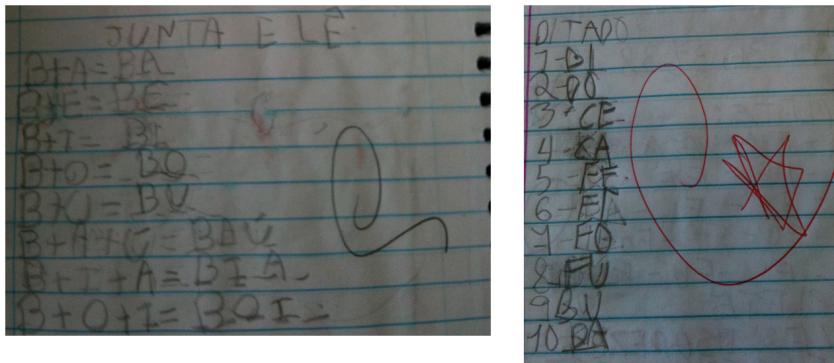
As imagens acima são exemplos de atividades envolvendo as famílias silábicas e a formação de palavras a partir das sílabas trabalhadas. Na atividade do dia 23/4/2010, por exemplo, evidencia-se a escrita da letra “b” e da família silábica correspondente (ba, be, bi, bo, bu), seguida da formação de palavras com a combinação entre a letra “b” e as vogais (baú, Bia, boi). A respeito desse tipo de atividade, Soares (2003) salienta que os textos acartilhados (SOARES, 2003, p. 19) não são indicados para o processo de alfabetização, uma vez que são “pseudo-textos”.

As palavras formadas nas atividades do dia 25/6/2010 não apresentam relação entre si e o único motivo que justifica a apresentação dessas palavras às crianças é o treino de letras e de sílabas já trabalhadas em sala de aula.

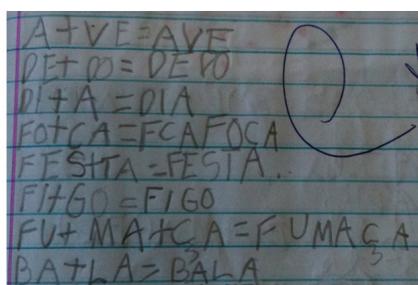
Peres (2009), em uma pesquisa realizada sobre a questão da alfabetização no ensino fundamental de nove anos, identificou nas 16 turmas observadas três “tipos” diferentes de alfabetizações, as quais caracterizou por “[...] alfabetização vinculada a programa, alfabetização ‘fechada’ e alfabetização ‘aberta’.” (PERES, 2009, p. 5). As atividades localizadas nos

Figura 2

Bloco 2 - Cadernos das crianças no 1º ano: atividades com sílabas.



Formação de sílabas e palavras a partir de letras Ditado de sílabas (22/06/2010).
(23/04/2010).



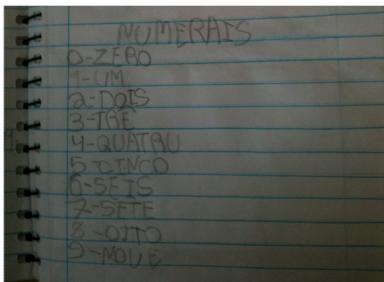
Formação de palavras a partir de sílabas
(25/06/2010).

cadernos das crianças aproximam-se da perspectiva de alfabetização ‘fechada’, a qual inclui “[...] uma perspectiva mecânica e repetitiva no ensino da leitura e da escrita, revelando uma concepção de que ler é decodificar e escrever é copiar [...]” (PERES, 2009, p. 6).

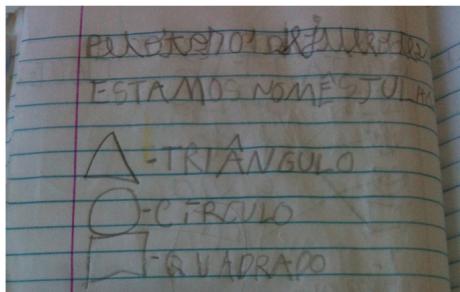
Outro tipo de atividade recorrente nos cadernos das crianças foi a escrita de palavras. Conforme demonstram as imagens (Figura 3) a seguir:

Figura 3

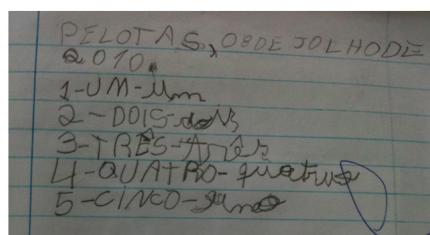
Bloco 3 - Cadernos das crianças no 1º ano: atividades de escrita de palavras.



Cópia dos nomes dos numerais (16/04/2010).



Cópia do nome das figuras geométricas (01/07/2010).



Escrita do nome dos numerais em letra de imprensa e letra cursiva (08/07/2010).

Nesses exemplos de atividades, as palavras organizadas em um mesmo exercício pertencem ao mesmo grupo semântico. Nos dias 16/4/2010 e 8/7/2010, por exemplo, as palavras escritas são numerais por extenso e, no dia 1º/7/2010, as palavras são o nome das figuras geométricas. As escritas, nos três exemplos apresentados, foram realizadas a partir de cópia da escrita do quadro verde, conforme as observações realizadas.

Contudo, no exemplo do dia 16/4, é possível perceber que, ao invés, de escrever “quatro” a criança escreveu “quatru”, revelando que, mesmo sendo uma atividade de cópia do quadro, a escrita foi realizada sem seguir o modelo. Verificando outras imagens que compõem os dados, identificamos que se trata da escrita de uma aluna que já estava alfabetizada na época. Assim, mesmo com a palavra exposta no quadro, ela utilizou seus conhecimentos no momento da escrita e não apenas copiou. Esse exemplo revela, também, a predominância da oralidade na escrita, pois em geral fala-se “quatru” e não “quatro”. Os estudos sobre aquisição ortográfica (MIRANDA, 2008; MORAIS, 2003; REGO; BUARQUE, 2003) indicam forte relação entre oralidade e escrita. Miranda (2008, p. 164), por exemplo, ao investigar a grafia das vogais, expressa que:

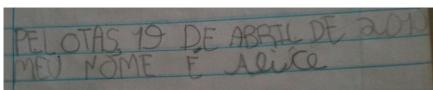
[...] os estudos sobre a aquisição da escrita têm mostrado que, em fase inicial de escolarização, as crianças tendem a cometer ‘erros’ cuja motivação pode ser compreendida em função do tipo de relação existente entre a fonologia/morfologia das vogais e sua ortografia.

Durante o período da pesquisa, não foi possível observar nenhuma atividade envolvendo a escrita espontânea. Conforme referido anteriormente, umas das metas apresentadas no Curso de Formação para as professoras do 1º ano do município de Pelotas é de que as crianças fossem incentivadas a escrever textos de memória (parlendas, adivinhas, poemas etc.) e textos de autoria (listas, bilhetes ou cartas). Como pudemos verificar, a grande maioria das atividades observadas foram relativas à cópia de letras, sílabas, palavras e pequenas frases. Houve ausência total dessas atividades de língua indicadas tanto nas orientações do MEC quanto da SME.

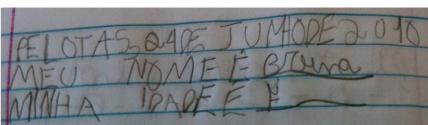
O último bloco de imagens, exemplos de atividades que foram recorrentes no 1º ano observado, refere-se à escrita de frases registradas no caderno. Dois tipos de frases foram identificados: o primeiro faz parte da rotina diária da aula e o segundo relativo à letra ou família silábica trabalhada, conforme demonstram as imagens (Figura 4) a seguir:

Figura 4

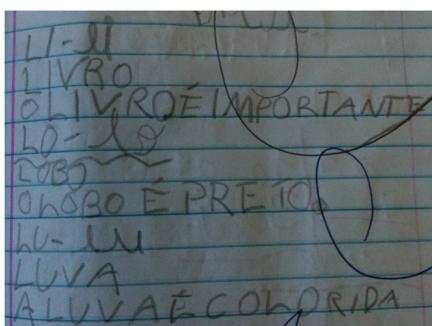
Bloco 4 - Cadernos das crianças no 1º ano: atividades envolvendo escrita de frases.



Escrita em atividade de rotina.
Exemplo 1 (19/04/2010).



Escrita em atividade de rotina.
Exemplo 2 (19/06/2010).



Escrta de sílaba, palavra e frase
(30/06/2010).

Os exemplos denominados “a escrita em atividades de rotina”⁸ retratam a sequência de ações e atividades que se estabeleceram desde os primeiros dias de aula, com algumas pequenas alterações. No exemplo 1, há a escrita de duas frases, a data, “Pelotas, 19 de abril de 2010” e a frase “Meu nome é...”. A escrita dessas duas frases foi realizada no quadro verde, diariamente, pela professora.

Em geral, a professora aproveitava esses momentos para retomar os “combinados” e solicitar silêncio para as crianças, com frases do tipo: *quando um fala, os outros têm que ficarem quietos, porque senão ninguém se entende, ou, olha aqui pessoal, a gente está em sala de aula, não estamos no recreio ainda não, então a gente vai fazer o que a gente faz sempre, tá? Não é hora de conversar!* Cabe destacar que a segunda frase foi desencadeada pelo fato de uma aluna comentar que a professora não havia posto a data no quadro. Tal iniciativa da aluna foi considerada uma interrupção da aula, motivo pelo qual foi necessário retomar o “combinado” de que “não era hora de conversar”. A pergunta da menina indica que colocar a data no quadro, no momento inicial da

aula, era uma prática cotidiana e esperada pelas crianças. Isso se confirma quando a professora escreve a data no quadro e, antes mesmo de terminar, pergunta: *qual cidade?*, as crianças respondem: *Pelotas*, demonstrando que conheciam essa rotina.

Ainda em relação ao comentário dessa menina, observa-se que a aluna foi até a professora mostrar que já havia escrito a data em seu caderno, o que foi totalmente desconsiderado pela professora. Essa situação indica que a escrita e as ações espontâneas das crianças não eram valorizadas. Nesses dois exemplos fica claro que o silêncio deveria ser mantido em aula, principalmente quando uma atividade estava sendo realizada. A professora definiu que o momento e o espaço destinados à conversa eram o recreio e não a sala de aula. Ao afirmar o que as crianças devem fazer em sala de aula, a professora deixava claro que essas normas eram parte da rotina. Em entrevista, a professora explicou o seguinte: *se eu der ênfase no brinquedo eles vão tomar conta!* (Entrevista em 26/2/2010).

Retomando a análise das figuras, é possível observar no exemplo 2, além das frases tratadas no exemplo 1, a frase “Minha idade é...”, ou seja, as frases anteriores foram mantidas e outras acrescentadas, com as seguintes variações: “Ontem foi...” e “Hoje é...”, referindo-se aos dias da semana e “Estamos no mês de...” com referência ao mês. Também foram identificados nessa escrita de rotina frases referentes a datas comemorativas “Hoje é dia do estudante”, “Hoje é dia do folclore” etc., realizadas a partir de conversas entre as professoras e as crianças.

Outro tipo de escrita identificada nos cadernos das crianças, refere-se à progressão de escrita no mesmo exercício, isto é, escrita de uma sílaba, seguida da escrita de uma palavra que comece com a referida sílaba e, após, a escrita de uma frase contendo essa palavra. Os exemplos 3 e 4 são do mesmo dia de aula e referem-se à família silábica do “l”. Observa-se que o mesmo padrão foi realizado em todas as frases, qual seja:

- la – lápis – O lápis é amarelo
- le – Letícia – A Letícia é feliz
- li – livro – O livro é importante
- lo – lobo – O lobo é preto
- lu – luva – A luva é colorida

Esse exemplo revela uma produção escrita em que a criança imita frases já conhecidas (SOARES, 2001a). Esse tipo de frase é característico de uma escrita controlada, em que o uso de palavras e de frases é limitado

a um modelo, a um padrão exercitado no processo de alfabetização. Um exemplo típico de escrita controlada caracteriza-se, de acordo com Soares (2001a, p. 58): “[...] uma listagem de frases curtas, soltas, sem sequência lógica ou narrativa, portanto, uma expressão ‘escrita’ que na verdade não ‘expressa’ nada.”

Com os exemplos até então apresentados sobre a leitura e escrita, é possível identificar uma proposta de alfabetização muito próxima aos chamados “métodos tradicionais”, especialmente aos métodos sintéticos “[...] que preveem o início da aprendizagem a partir de elementos estruturalmente ‘mais simples’ isto é, letras, sílabas, que através de sucessivas ligações levam os aprendizes a ler palavras, frases e textos.” (LEAL, 2005, p. 18).

Ao que tudo indica , a prática de alfabetização que acompanhamos na pesquisa ao longo de 2010 está em desacordo com as orientações do MEC em nível nacional e da SME em nível municipal, pois privilegiou o treino de letras, sílabas e palavras, correspondendo a uma concepção de aprendizagem de leitura e escrita denominada por Soares (2004a) de perspectiva associacionista. Tal perspectiva privilegia a repetição, a memorização e a hierarquização dos conteúdos, dificultando a apropriação da língua escrita pelas crianças e do seu reconhecimento como usuário competente e participante efetivo de práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto apresentamos os resultados de uma pesquisa desenvolvida em 2010 que teve por objetivo identificar de que forma a alfabetização e o letramento foram propostos e vivenciados por um grupo de crianças e sua professora em uma turma de 1º ano do ensino fundamental de nove anos no município de Pelotas-RS.

Considerando a importância da articulação entre diferentes contextos, tomamos como referência as orientações do governo federal, as ações da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Pelotas e as atividades voltadas para a alfabetização evidenciadas nos cadernos das crianças.

A perspectiva apresentada pelo governo federal para o trabalho com alfabetização e letramento no 1º ano do ensino fundamental de nove anos é que a sala de aula seja um espaço promotor de leitura tanto

da professora quanto das crianças, incluindo diversos gêneros textuais e variedades de suporte. Da mesma forma, a proposta da SME, divulgada no Curso de Formação para professoras do 1º ano em 2009, é de um trabalho diversificado, que conte com tanto as especificidades da língua escrita quanto o contexto social de uso da leitura e escrita.

Contudo, os dados desta pesquisa revelaram que o trabalho envolvendo a língua escrita, observado no 1º ano, foi realizado a partir da apresentação das vogais, privilegiando o treino do traçado da letra e a relação entre fonemas e grafemas de forma descontextualizada. Na sequência do trabalho realizado pela professora em 2010, foram apresentadas as consoantes e as famílias silábicas correspondentes. As atividades mais recorrentes identificadas nos cadernos das crianças foram: “lê e desenha”; “escreve a letra correspondente ao desenho”; “liga a letra à figura correspondente”; “pinta o desenho referente à letra” etc. As diversas atividades realizadas na rotina do 1º ano com a língua escrita revelaram um trabalho de alfabetização na perspectiva associacionista, conforme denomina Soares (2004a).

Não foi possível evidenciar atividades envolvendo a escrita espontânea das crianças nos cadernos analisados e nas observações realizadas em sala de aula, apenas escritas mecânicas que reproduziam o modelo apresentado pela professora.

Os resultados desta pesquisa indicaram que há uma grande lacuna entre as políticas educacionais para o 1º ano do ensino fundamental de nove anos e as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da sala de aula, ao menos no caso da turma investigada. Consideramos que, com essa pesquisa, tornamos evidente que as ações de formação continuada para as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, realizadas na rede municipal de Pelotas, não foram suficientes para promover mudanças significativas nas práticas de alfabetização e letramento realizadas no cotidiano do 1º ano. Os dados apresentados neste trabalho revelaram, portanto, que a formação inicial e a formação continuada de professoras alfabetizadoras precisa estar na pauta de nossas agências educacionais.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, E. B.; MORAIS, A. G.; FERREIRA, A. T. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? *Rivista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13 n. 38, p. 252-265, maio/ago. 2008.
- BAPTISTA, M. C. Crianças menores de sete anos, aprendizagem da língua escrita e o ensino fundamental de nove anos. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: escrita em turmas de crianças de seis anos de idade*. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009. p. 13-25.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais*. Brasília: MEC, 2004a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos*. Relatório do Programa. Brasília: MEC, 2004b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC, 2006a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ampliação do ensino fundamental para nove anos*. Brasília: MEC, 2006b. 3º Relatório do Programa.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação*. Brasília: MEC, 2009a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: escrita em turmas de crianças de seis anos de idade*. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009b.
- BRASLAVSKY, B. *Primeiras letras o primeiras lecturas?* Una introducción a la alfabetización temprana. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2007.
- CHARTIER, A. M. Exercícios e cadernos de alunos: reflexões sobre práticas de longa duração. In: CHARTIER, A. M. *Práticas de leitura e escrita*. História e atualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 21-66.
- COHN, C. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- COUTINHO, M. L. Psicogênese da língua escrita: o que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Orgs.). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 46-70.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1985.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1992.
- FERREIRO, E. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 1999.
- FERREIRO, E. *Cultura escrita e alfabetização: conversas de Emilia Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa María Torres*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- FRADE, I. Alfabetização hoje: onde estão os métodos?. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 9, n. 50, p. 17-29, mar./abr. 2003.
- GALVÃO, A. M. O. História das culturas do escrito: tendências e possibilidades de pesquisa. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 218-248.

- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GIALDINO, I. V. (Org.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Editorial Gedisa, 2007.
- GONTIJO, C. M. *A escrita infantil*. São Paulo: Cortez, 2008.
- GOULART, C. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC, 2006. p. 85-96.
- HÉBRARD, J. Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França – séculos XIX e XX). *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 1, p. 115-141, jan./jun. 2001.
- KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC, 2006. p. 13-23.
- LE GOFF, J. *História e memória*. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1992.
- LEAL, T. F. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabetica na escola. In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Orgs.). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabetica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 29-46.
- LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B.; MORAIS, A. G. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC, 2006. p. 69-84.
- MC LANE, J. B.; McNAMEE, G. D. *Alfabetización temprana*. Madrid: Ediciones Morata, 1999.
- MIRANDA, A. R. M. A aquisição ortográfica das vogais do português: Relações com a fonologia e a morfologia. *Revista de Lerus*, Santa Maria, n. 36, p. 151-168, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos_r36/artigo7.pdf>. Acesso em: 02 maio 2010.
- MONTEIRO, S. M.; BAPTISTA, M. C. Alfabetização e letramento: o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita em classes do primeiro ano do ensino fundamental. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. *Salto para o futuro: anos iniciais do ensino fundamental*. Brasília: MEC, 2009a. p. 17-35.
- MONTEIRO, S. M.; BAPTISTA, M. C. Dimensões da proposta pedagógica para o ensino da Linguagem Escrita em classes de crianças de seis anos. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: escrita em turmas de crianças de seis anos de idade*. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009b. p. 29-67.
- MORAIS, A. G. Ortografia: este peculiar objeto de conhecimento. In: MORAIS, A. G. (Org.). *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 7-20.
- MORAIS, A. G. *Concepções e Metodologias de Alfabetização*: Por que é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos? In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 13., 2006, Recife. *Anais...* Recife: UFPE, 2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=669>. Acesso em: 02 maio 2010.
- MORTATTI, M. R. *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

- NOGUEIRA, G. M. *A passagem da educação infantil para o 1º Ano no contexto do Ensino Fundamental de nove anos*: um estudo sobre alfabetização, letramento e cultura lúdica. 2011. 294 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011. Disponível em: <www.tiny.cc/tesegabriela>. Acesso em: 30 jun. 2012.
- PELOTAS. Secretaria Municipal de Educação - SME. Departamento Pedagógico. *Curso de formação para professores do 1º ano*. Pelotas: SME, fev. 2009. Material do curso de formação para as professoras 1º e 2º ano do Ensino Fundamental de nove anos.
- PERES, E. Ensino Fundamental de nove anos e a questão da alfabetização. Um estudo em oito municípios da região sul do Rio Grande do Sul. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009, Campinas. *Cadernos de resumos...* Campinas: UNICAMP, 2009. p. 321.
- PORTO, G.; PERES, E. Concepções e práticas de alfabetização: O que revelam cadernos escolares de crianças?. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPED, 2009. p. 1-18. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalhos.html>>. Acesso em: 29 mar. 2010.
- REGO, L. L. B.; BUARQUE, L. L. Algumas fontes de dificuldade na aprendizagem de regras ortográfica. In: MORAIS, A. G. (Org.). *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autentica, 2003. p. 21-42.
- RIBEIRO, V.; VÓVIO, C.; MOURA, M. Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 49-70, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 02 maio 2010.
- ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas*. Campinas: Mercado das letras, 1998.
- SOARES, M. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, E. (Org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A, SEPE, 2001a. p. 49-73.
- SOARES, M. A escolarização da leitura infantil e juvenil. In: EVANGELSTA, A. A. M.; BRANDÃO, M.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b. p. 17-48.
- SOARES, M. A reinvenção da Alfabetização. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, p. 1-21, jul/ago. 2003.
- SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2004a.
- SOARES, M. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil reflexões a partir do INAF, 2001*. São Paulo: Global, 2004b. p. 89-114.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SOARES, M. Entrevista. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. *Salto para o futuro: anos iniciais do ensino fundamental*. Brasília: MEC, 2009. p. 1-5.

NOTAS

¹Entrevista concedida por Magda Soares ao Programa Salto para o Futuro, em 21/9/2009, http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=57.

²O curso foi realizado no período de 16 a 20 de fevereiro de 2009, das 13h30 às 16h30.

³Para mais informação sobre esse aspecto ver Ferreiro (2001).

⁴FERREIRO, E. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Cortez, 2002.

LERNER, D. É possível ler na escola? In: LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Prefácio de Emilia Ferreira. Tradução de Ernani Rosa. Consultoria, supervisão e revisão técnica de Telma Weisz. Porto Alegre: ArtMed, 2002. p. 74-102.

TEBEROSKY, A. (Org.). *Contextos de alfabetização inicial*. Tradução de Francisco Settineri. Consultoria, supervisão e revisão técnica Helena Weisz. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

TEBEROSKY, A. (Org.). *Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita*. Campinas: Ed. da UNICAMP; Petrópolis: Vozes, 1993.

⁵As supervisoras e as professoras foram identificadas por nomes fictícios escolhidos por elas.

⁶Trata-se do documento “Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (BRASIL, 2006a).

⁷A pesquisa completa pode ser consultada em Nogueira (2011).

⁸Essa denominação foi inspirada nas categorias de Albuquerque, Morais e Ferreira (2008) referentes às atividades que as professoras propunham no 1º ano.

Apoio financeiro: FAPERGS

Recebido: 11/05/2012

Aprovado: 22/04/2013

Contato:

Universidade Federal do Rio Grande
Departamento de Educação e Ciências do Comportamento
Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação de Zero a Seis Anos
Av. Itália, Km 8, Campus Carreiros, Pavilhão 4, Bloco C, Sala 2A, Carreiros
CEP 96201-900
Rio Grande, RS
Brasil