

# ENTRE A CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA. O QUE FAZ A PROFESSORA?

WITHIN THE CONCEPTION OF ALPHABETIZATION AND THE PEDAGOGICAL PRACTICE. WHAT  
DOES THE TEACHER DO?

**Andhiara Leal Antunes Oliveira**

Secretaria Municipal de Educação de Teixeira de Freitas-BA  
andhiarala@gmail.com

**Maria Elizabete Souza Couto**

Universidade Estadual de Santa Cruz - Uesc  
melizabetesc@gmail.com

## RESUMO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida numa escola pública do extremo sul da Bahia, com uma professora do 1º ano do Ensino Fundamental e seus alunos, tendo o objetivo de identificar a concepção de alfabetização que fundamenta a prática da professora alfabetizadora e como se relaciona com a concepção das atividades desenvolvidas em sala de aula. Os dados foram coletados a partir de entrevista, observação das aulas de Língua Portuguesa e analisados a partir do Paradigma Indiciário. Foi possível perceber que a professora organizava sua prática pedagógica, nas aulas de Língua Portuguesa, ora pautada nos métodos, ora no paradigma construtivista, mas ainda precisa avançar nos elementos discursivos e argumentativos para que o texto favoreça ao aluno/leitor as aprendizagens das convenções da escrita.

**Palavras-chave:** Concepção de alfabetização. Prática de pedagógica. Alfabetização.

## ABSTRACT

This work is a result of a qualitative research, developed in a public school in the extreme south of Bahia, with a teacher and her students from alphabetization class, aiming to identify the conception of alphabetization that justifies the literacy teacher practice and how is the relationship with the conception of the activities developed in the classroom. The data were collected from a survey, the observation of the Portuguese classes and analyzed from the Evidential Paradigm. It was possible to notice that the teacher organized her pedagogical practice in the Portuguese classes, either based on the methods or in the constructive paradigm, but still needs to enhance on discursive and argumentative elements so that the text provides the student/reader the learning of the writing conventions.

**Key words:** Alphabetization conception. Pedagogical practice. Alphabetization

## Introdução

A prática pedagógica do professor é reflexo dos conhecimentos teóricos e práticos adquiridos ao longo da formação e da sua trajetória profissional. Partindo dessa premissa, este trabalho tem como objetivo identificar a concepção de alfabetização que fundamenta a prática da professora alfabetizadora e relação dessa concepção com as atividades desenvolvidas em sala de aula. Para isso, indagamos: De que forma a concepção de alfabetização da professora reflete na sua prática pedagógica?

Assim, este artigo está organizado em três seções. Na primeira, descrevemos a metodologia desenvolvida na pesquisa. Na segunda, discutimos a alfabetização entre os métodos e o processo construtivista. Na terceira, apresentamos e discutimos a prática pedagógica da professora, e, por fim, as considerações que entende que a professora não tinha clareza sobre sua concepção de alfabetização, transitando entre os métodos de alfabetização e a concepção construtivista, e que apesar disso, conseguiu promover a aquisição do Sistema de Escrita Alfabética entre seus alunos, precisando avançar no trabalho com os gêneros textuais com foco nas questões discursivas do texto.

## 1 Metodologia

Para responder à questão de pesquisa, foi desenvolvida uma pesquisa de abordagem qualitativa, que segundo Minayo (2002, p. 21), “responde a questões muito particulares [...], trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”, na tentativa de conhecer e compreender as relações que se estabeleceram no espaço escolar, considerando que a concepção do professor sobre alfabetização e a concepção de alfabetização do livro didático são elementos da cultura escolar.

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal do extremo sul da Bahia, identificada como Escola Ruth Rocha, situada em um dos bairros mais periféricos e populosos da cidade. Este nome é fictício para preservar a sua identidade dos alunos e dos funcionários. Foi escolhida porque atende, especificamente, turmas de alfabetização nos turnos matutino e vespertino, bem como o fácil acesso à gestão, coordenação pedagógica e professoras.

Foi participante da pesquisa uma professora que lecionava no 1º ano do Ensino Fundamental, numa turma de 18 crianças, identificada como Liz, pedagoga com 31 anos na docência. O nome é fictício para preservar a sua identidade. A professora assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o projeto foi aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Usamos como critério de escolha ser professora do 1º ano, ter mais três anos em turma de alfabetização e aceitar, voluntariamente, fazer parte da pesquisa.

Como instrumento de coleta de dados usamos a entrevista, observação de três aulas de Língua Portuguesa por semana, sendo cada aula de 50 minutos no período de três meses, totalizando 18 horas e 15 minutos, e o apoio do diário de campo para acompanhar e anotar a discussão realizada. Para análise dos dados, utilizamos o Paradigma Indiciário, esse método tem suas raízes na arte, a partir das percepções de Giovanni Morelli que, para identificar o verdadeiro autor das obras de artes não assinadas, atentava-se aos detalhes que, para muitos, não eram perceptíveis ou não tinham valor (GINZBURG, 1989). Buscamos no material produzido nas observações e entrevistas realizadas, identificar pistas e indícios que, relacionados com os estudos teóricos que fizemos, nos possibilitou inferir respostas à questão de pesquisa e, ao mesmo tempo, nos deu pistas de possíveis caminhos para que a relação dessas concepções, na prática pedagógica, possa contribuir com a alfabetização das crianças.

## 2 A alfabetização entre os métodos e o processo construtivista

Segundo o Dicionário Aurélio (FERREIRA, 1986, p. 82), alfabetizar é “ensinar a ler”. Nesse sentido, alfabetizar envolvia duas ações: ensinar a ler e aprender a ler. A base da alfabetização era a leitura. Um significado restrito. Entretanto, a partir da metade do século XX, as discussões em torno desse conceito começam a passar por momentos de abrangência significativa. Exemplo disso é a concepção de alfabetização trazida por Freire (1967) quando, em seu livro “Educação como prática de liberdade”, relatou sua visão sobre a alfabetização a partir dos Círculos de Cultura, experiência realizada em Recife, com a finalidade inicial de discutir as questões do dia a dia das pessoas com o propósito da democratização da cultura, e que ele quis ampliar para a alfabetização dos adultos, já que muitas daquelas pessoas eram analfabetas. Para Freire, a alfabetização deveria estar relacionada com a democratização da cultura, e fazia a defesa de que

[...] a alfabetização é mais do que simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação (FREIRE, 1967, p. 110).

A partir de palavras geradoras, Freire (1967) trazia a reflexão para que os participantes do grupo, por meio do diálogo, e a partir dessa palavra, trabalhassem as sílabas para daí formar novas palavras que fossem significativas para o grupo. Nessa perspectiva de diálogo, ampliava as possibilidades de aprendizagem dos participantes ali presentes, levando-os, em todo o momento, a construir uma consciência crítica da realidade em que viviam, analisando não só as palavras, mas os textos do seu contexto social. Chegava a refletir sobre as propagandas e seus conteúdos ideológicos, assim como fazia com a política. Apesar de desenvolver um trabalho das palavras para as sílabas, criticava as cartilhas pelas suas palavras e seus textos distantes da realidade dos sujeitos.

Entretanto, naquela época, os estudos de Paulo Freire não fizeram parte dos referenciais para pensar a aquisição da leitura e escrita nos anos iniciais da escolarização.

Historicamente, a leitura foi o objeto privilegiado da alfabetização, o que se revela na referência frequente, até os anos 1980, a ‘métodos de leitura’ e a ‘livros de leitura’, independente do pressuposto pedagógico adotado: métodos sintéticos ou analíticos, predominantes nesse período, privilegiavam a leitura, limitando a escrita à cópia ou ao ditado; a escrita real, autêntica, isto é, a produção de textos, era considerada como posterior ao domínio da leitura, ou como decorrência natural desse percurso (SOARES, 2017b, p. 25 – grifo da autora).

Caminhando na perspectiva de ampliação do conceito e a superação da concepção da alfabetização apenas como transcrição dos sons da fala, no final do século XX e início do século XXI, as publicações de Ferreiro e Teberosky (1999) e Soares (2017a), em livros e artigos, passaram a apresentar o tema e o conceito de alfabetização com uma abordagem a partir das diversas áreas do conhecimento. Nas reflexões de Soares,

[no] sentido pleno, o processo de alfabetização deve levar a aprendizagem não de uma mera tradução do oral para o escrito, e deste para aquele, mas de uma peculiar e muitas vezes idiossincrática relação fonemas-grafemas, de um outro código, que tem em relação ao código oral especificidade morfológica e sintática, autonomia de recursos de articulação do texto e estratégias próprias de expressão/compreensão (SOARES, 2017a, p. 18).

Além das características descritas anteriormente, a autora destaca o aspecto social da alfabetização, considerando que os aspectos culturais, econômicos e tecnológicos fazem com que tenha significados e valores distintos em diferentes sociedades.

Assim, a ampliação do conceito de alfabetização ganha novos contextos quando surge a necessidade de nomear as práticas sociais de leitura e de escrita. Esse fenômeno que acontece em vários lugares do mundo recebe no Brasil, em 1980, o nome de Letramento.

Nesse contexto, o conceito de alfabetização e letramento caminha numa perspectiva que vai além da decodificação do código, assume um posicionamento político e social, e a aquisição da leitura e da escrita tem a função social de uso em contextos onde se vive para poder ter acesso a direitos sociais, humanos e políticos, visto que é uma forma de libertação, emancipação e autonomia.

Considerando que este trabalho tem como um dos objetivos identificar a concepção de alfabetização da professora Liz, avançaremos além da discussão do conceito de alfabetização e traremos a sua história a partir dos métodos de alfabetização e da concepção construtivista.

### 3.1 Os métodos de alfabetização

Considerando que nem sempre o conceito de alfabetização foi fundamentado na perspectiva do letramento, ainda vale retomar seu percurso histórico para pensar na alfabetização, desde o momento em que foi constituído os métodos, pois o foco principal para discutir o sucesso ou o fracasso do processo de ler e escrever sempre esteve no 'como' ensinar.

Essa preocupação data desde o final do século XIX, quando a escola pública começa a se consolidar e surge a necessidade de pensar no 'como' ensinar a ler e escrever. Desde então, passa-se a buscar métodos que dessem conta desse objetivo e por essa razão houve, em vários momentos, alternâncias de métodos (sintéticos e analíticos), numa disputa de qual seria o mais capaz de proporcionar o ensino da leitura e da escrita e, conseqüentemente, alfabetizar as crianças, jovens e adultos.

A alternância entre os métodos, também conhecido como 'movimento pendular', se apresenta

[...] ora a opção pelo princípio da síntese, segundo a qual a aprendizagem da língua escrita deve partir das unidades menores da língua – dos fonemas, das sílabas – em direção às unidades maiores – à palavra, à frase, ao texto (método fônico, método silábico); ora a opção pelo princípio da análise, segundo o qual essa aprendizagem deve, ao contrário, partir das unidades maiores e portadoras de sentido – a palavra, a frase, o texto – em direção às unidades menores (método da palavração, método da sentencição, método global) (SOARES, 2017b, p. 19).

Para esses métodos (princípio da síntese – o método sintético e princípio da análise – método analítico), o domínio do sistema de escrita é o pré-requisito para aprender a ler e escrever. Em alguns deles, mesmos os analíticos, são criadas palavras, textos e frases, intencionalmente, seguindo critérios rigorosos para que essas habilidades sejam construídas, para só depois ler e escrever textos reais. Consideram que a criança aprende por meio de estratégias perceptivas, ou seja, recebem o conhecimento de fora para dentro (fundamentado na teoria behaviorista), de forma passiva, com métodos ou materiais impressos.

Nesse sentido, em relação ao método sintético, Frade reflete que

[...], em geral, parecem privilegiar o sentido do ouvido na relação com os sinais gráficos e neles eram comuns os exercícios de leitura em voz alta e o ditado: todas essas atividades guardam coerência com um tipo de pressuposto: o da transformação da fala em sinais gráficos (FRADE, 2012, p. 3).

O método sintético, utilizado inicialmente no Brasil Imperial, para o ensino da leitura e da escrita, era formado por três vertentes: os alfabéticos, os silábicos e os fônicos.

Os métodos alfabéticos, também identificados como soletração, são conhecidos desde a antiguidade (FRADE, 2007), por acreditar que as crianças compreendem que as letras representam sons e o primeiro passo é decorar as letras do alfabeto, para depois decorar um conjunto de sílabas e as palavras.

Os métodos silábicos defendem a apresentação da maior quantidade possível de sílabas para serem decoradas para, em um segundo momento, formar diferentes combinações de sílabas para se chegar às palavras.

O método fônico sugere começar com a sequência de sons das letras a partir das vogais, depois as consoantes. A partir daí, pode-se formar sílabas e palavras, sempre partindo do mais simples para o mais complexo. Nos últimos anos, este método vem sendo discutido por meio da socialização de pesquisas e publicações desenvolvidas por pesquisadores no Brasil e exterior, na tentativa influenciar políticas e práticas de alfabetização.

Porém, as publicações, mesmo que em alguns livros e cartilhas e que em pequenas quantidades começaram a ser socializados desde o século XIX, entre eles: Cartilha Nacional de Hilário Ribeiro (1880) baseada no método fônico; Cartilha da Infância de Thomas Paulo do Bom Sucesso Gualhardo (1880) fundamentada na silabação; e Meu Primeiro Livro de Leitura de Felisberto de Carvalho (1892) que também trazia o método da silabação num período em que as discussões dos métodos analíticos já estavam surgindo.

E o método analítico foi sugerido pela primeira vez, em 1768, pelo abade de Radovilliers, e teve como um dos divulgadores, no Brasil, o professor Arnaldo de Oliveira Barreto, normalista que, após a Proclamação da República (1889), passa a ocupar cargos na administração educacional em São Paulo, a participar de movimento normalista, divulgando ideias sobre o ensino da leitura e a produzir material didático (MORTATTI, 2000).

A partir das divulgações de Barreto, a reforma da educação pública em São Paulo foi se configurando. Com base na filosofia positivista, passou a deixar o empirismo<sup>1</sup> e a valorizar a ciência com os métodos intuitivos e analíticos, especialmente com o ensino da leitura. Mortatti (2000) considera como um momento em que alfabetização se constitui como objeto de estudo no Brasil.

Esse movimento ganhou força e a mudança de paradigma fez com que houvesse um investimento na escola normalista, em São Paulo, a fim de que a formação dos professores atendesse a esses novos métodos, de forma que os professores passassem a estudar a filosofia, a psicologia da infância para compreender o como ensinar e o como aprender.

Aos archaic systems of 'soletração' and 'syllabação' succeeded the method called 'analytical', much more logical and rapid. Hence, the argument of the number of students and the growth of the number of frequency, - which, in summary, is equivalent to saying that the popular instruction disseminates each time more by the State, which very legitimately boasts of having such a profitable application of its financial resources and the base of its progress (MAGALHÃES, 1913 apud MORTATTI, 2000, p. 81 - emphasis by the author)<sup>2</sup>.

1 Empirismo é a teoria que indica que o conhecimento se constitui a partir dos dados da experiência.

2 Na escrita desta citação, optamos por apresentar o trecho conforme o original. Mortatti (2000) escolheu manter as palavras escritas como no original, justificando a intenção de proporcionar aos sujeitos da época o direito à voz, bem como estabelecer a diferença entre o que eles dizem e o que se diz sobre eles.

Nesse caminhar, o modelo da escola normal, influenciado pelo modelo norte-americano, foi se espalhando pelos demais estados do país, e o método analítico tornou-se oficial para ser usado em São Paulo e no interior do estado, indicado por Oscar Thompson, que assumiu a Diretoria Geral da Instrução Pública no período de 1909 a 1910. Essa orientação permaneceu até 1920, quando a Reforma Sampaio Dória (Lei n.º 1.750 de 1920)<sup>3</sup> foi instituída e garantiu a autonomia didática dos professores.

Esse método defendia o ensino da leitura do ‘todo’ para as ‘partes’. Começava por uma frase e todos tinham que decorar, depois partia para as palavras, as sílabas e, por último, as letras.

Os estudos de Mortatti (2000) indicaram que apesar das orientações dadas aos professores pela escola normal, na prática, muitos ainda usavam o método sintético, pois os materiais disponíveis eram poucos e, ainda, não haviam se adequado a esse método moderno. Assim, amplia-se uma nova demanda que foi a produção de livro didático para atender às características do método analítico, surge então um mercado editorial para atender, especificamente, as demandas da escola brasileira.

Nesse contexto, um imenso número de normalistas passa a escrever livros com o foco específico no ensino da leitura com o método analítico. No período de 1880 a início da década de 1910, Mortatti (2000) ressalta que a escrita ainda era vista como caligrafia e cópia, por essa razão, o foco das cartilhas era a leitura, a exemplo disso, a primeira cartilha *O Primeiro Livro de Leitura*, de Maria Guilhermina de Loureiro de Andrade, em 1890, utilizou a “palavração” como método.

No momento seguinte ao estabelecimento do método analítico como o que se tem de mais moderno, surge um novo cenário que Mortatti (2000) traz para conhecimento, que é o período referente de 1920 a meados de 1970.

Muitas foram as discussões sobre a educação, na busca de uma reforma no ensino que envolvesse não apenas o nível primário, mas secundário e superior<sup>4</sup>. Essa nova perspectiva nasce com a ‘Escola Nova’, que teve seus ideais difundidos com o Manifesto dos Pioneiros da Educação em 1932. No que se refere ao ensino inicial da leitura e escrita, as

[...] discussões vão gradativamente enfatizando e ‘rotinizando’ os aspectos psicológicos – em detrimento dos linguísticos e pedagógicos – da aprendizagem tanto da leitura quanto da escrita, enfeixados os dois processos sob a designação mais ampla de alfabetização, cujo caráter funcional e instrumental é destacado relativamente ao ideário liberal de democratização da cultura e da participação social (MORTATTI, 2000, p. 144 – grifo da autora).

Nesse contexto, ganham destaques aqueles que caminham pelo campo da educação e, ao mesmo tempo, no campo político e administrativo: Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Entre esses, Mortatti (2000) destaca Lourenço Filho pelo seu papel relevante nas questões políticas-administrativas e pela sua grande repercussão no campo da alfabetização, devido aos resultados da pesquisa experimental que fez e teve como desdobramento os Testes ABC (1934).

A abordagem de Lourenço Filho caminha numa perspectiva psicológica. A partir dos resultados da pesquisa realizada com outros pesquisadores, chega à conclusão que existe um nível de madureza, que pode ser mensurável e que funciona como pré-requisito para aprender a ler e escrever.

3 A Lei 1.750, de 8 de dezembro de 1920, denominada nos anais historiográficos como Reforma Sampaio Dória, regulamentada pelo Decreto n.º 3.356, de 31 de maio de 1921 (São Paulo, 1921). A Reforma foi regida pelo diretor geral da instrução Antônio de Sampaio Dória, bacharel em direito, ideólogo da Liga Nacionalista, professor de Psicologia, Pedagogia e Educação Cívica da Escola Normal da Capital. Ela tinha dentre as suas proposições: erradicar o analfabetismo por meio da extensão do ensino primário obrigatório reduzido de quatro para dois anos gratuitos, transformar os cursos de formação de professores em tipo único (normalista), acentuando os elementos pedagógicos, e instituir as delegacias regionais de ensino para melhorar e descentralizar os serviços da instrução pública (HONORATO, 2017, p. 1279).

4 O que equivale atualmente ao Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Superior.



Dessa forma, os Testes ABC serviriam para classificar as crianças com o objetivo de fazer um diagnóstico para a formação de classes ‘homogêneas’ e, ao mesmo tempo, saber as características individuais de cada um.

Ao centrar as discussões nas características individuais dos alunos, a questão do método fica em segundo plano. Nesse contexto, flexibiliza a utilização de mais de um método a fim de superar as dificuldades enfrentadas pelo processo de alfabetização, desejando reduzir o número de analfabetos e defendendo a educação popular. Nesse momento, começa a aparecer a defesa pelo método misto, ou seja, analítico-sintético. Apesar disso, o método analítico continua sendo defendido como o mais científico (LOURENÇO FILHO, 2008).

### 3.1.1 A alfabetização na década de 1980

O período do final da década de 1970, início dos anos 1980, período pós ditadura militar, é marcado pela força do discurso acadêmico que passa a ser integrado ao discurso oficial, com os Programas de Formação de Professores das Secretarias de Educação do Estado de São Paulo, no que se refere à alfabetização como objeto de estudo (MORTATTI, 2000). Nesse contexto, o foco dos estudos e pesquisas é deslocado do ‘método de alfabetização’ para o processo de aprendizagem, para a necessidade de saber como as crianças aprendem a ler e escrever, influenciados pelos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999).

Esses estudos apontam que as crianças constroem ideias próprias sobre o Sistema de Escrita Alfabética e que não é o método que constrói o conhecimento, pois, muito antes de estarem na escola (LURIA, 1987), já constroem hipóteses sobre a escrita. Por essa razão, as discussões se deslocam do “pêndulo” entre métodos sintéticos e analíticos, como ressalta Soares (2017b), e passam a focar nas construções epistemológicas sobre a escrita feitas pelas crianças.

Nesse contexto, ganha destaque a discussão dos conceitos de alfabetização e letramento (SOARES, 2017a). O termo alfabetização esteve referindo-se ao processo através do qual a criança aprende o código escrito e as habilidades de ler e escrever, numa perspectiva individual. A partir de 1980, aparece o conceito de letramento com a perspectiva social, enfatizando o uso da leitura e escrita no contexto social, ou seja, não basta apenas decodificar o que está escrito, mas compreender a função que a escrita tem na vida das pessoas. Isso implica ampliar o trabalho pedagógico da aquisição da leitura e da escrita para o desenvolvimento de habilidades textuais de leitura e escrita, bem como o diálogo com os diferentes gêneros textuais e portadores de textos.

Ao refletir sobre a relevância dessas publicações, Mortatti ressalta que o trabalho na sala de aula não conseguiu acompanhar o mesmo ritmo.

As causas recorrentemente apontadas para esse descompasso apresentam-se como diretamente relacionadas às dificuldades inerentes à teoria construtivista, uma vez que a pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita não pretende resultar em um método de alfabetização, chegando mesmo a negar a validade dos existentes para os novos fins [...]. Na busca de solução para esse impasse, as concretizações vão-se configurando como um entrecruzamento da internalização do discurso da época sobre o novo e da elaboração pessoal dos alfabetizadores, valendo-se de sua história profissional (MORTATTI, 2000, p. 280).

Dessa forma, para a autora, os objetivos almejados com o uso dessas novas teorias não foram todos alcançados, visto que os problemas da alfabetização das crianças pobres ainda continuam.

## 4 A alfabetização e a ação da professora Liz

Para compreender a concepção de alfabetização da professora Liz, observamos suas aulas no período de três meses (agosto, setembro e outubro de 2018) para, em seguida, analisá-las. Como método de análise adotamos o paradigma indiciário a fim de captar e apresentar os sinais e pistas relacionadas à concepção de alfabetização que fundamenta a prática de Liz.

A sala onde as aulas aconteciam era pequena e comprida, com um banheiro ao fundo, do mesmo lado do quadro branco<sup>5</sup>. É composta de várias mesinhas com quatro cadeiras e as paredes são decoradas com o alfabeto ilustrado, calendário e cartaz de aniversariantes. O fato de a sala ser estreita e comprida e tendo muitas mesinhas, dificultava atividades em círculos, rodinhas de conversa ou atividades que precisassem de mais mobilidade. Além disso, no momento que Liz estava escrevendo no quadro, alguns alunos ficavam de costas, por conta da disposição das mesas de quatro lugares.

As aulas ministradas por Liz seguiam uma rotina de forma que os alunos ao chegarem na sala já sabiam o que fazer. Primeiro, ela chegava cedo e já distribuía, nas mesas, um livro de literatura para cada aluno. À proporção que iam chegando, sentavam nos seus lugares e começavam a ler. Depois de um tempo em que todos já haviam chegado, dialogava com as crianças sobre o que leram, qual o título da história, quem eram os personagens. A cada dia, selecionava crianças diferentes, de forma que todos fossem contemplados na semana. Após esse momento, convidava-os para fazer a oração. Vários alunos se ofereciam para fazer isso e Liz escolhia um a cada dia. Faziam uma oração espontânea, pedindo bênçãos para as famílias e funcionários da escola e depois oravam o “Pai Nosso”. No momento seguinte, recolhia a atividade de casa que encaminhava todos os dias. A correção dessa atividade acontecia de forma individual e sem a participação do aluno. Logo após, escrevia, de letra cursiva, o cabeçalho no quadro para que os alunos escrevessem no caderno e/ou na atividade que seria encaminhada.

O próximo momento da rotina era a apresentação do conteúdo a ser trabalhado por meio da atividade realizada. Geralmente, entregava a atividade para as crianças, pedia que lessem e, em seguida, iniciava um diálogo sobre qual conteúdo aquela atividade contemplava. Liz fazia várias perguntas aos alunos e eles respondiam a partir do que leram ou dos conhecimentos prévios que possuíam. Explicava o conteúdo e os alunos eram orientados a realizar a atividade. Nesse momento, Liz lia a questão e buscava a resposta oral dos alunos. Em seguida, ajustava a resposta ao que considerava correta e escrevia no quadro para que copiassem na folha ou no caderno. Enquanto escreviam, circulava entre as mesas para observar como as crianças estavam respondendo, corrigindo se houvesse ‘erro’.

Das aulas observadas, a maioria os conteúdos trabalhados foram: leitura, escrita e produção textual (Quadro 1). Nesses eixos, as atividades de escrita, da forma como Liz conduzia, sempre possibilitavam a reflexão fonológica, visto que enfatizava a repetição da palavra e solicitava que os alunos observassem a articulação da boca no momento da pronúncia. Isso nos deu pistas para refletir sobre a maneira como pensava, organizava e refletia sobre a alfabetização, o que indicou que caminhava, em muitos momentos, na perspectiva dos métodos sintéticos. Conduzindo as aulas dessa forma, não possibilitava a escrita espontânea, defendida por Ferreiro e Teberosky (1999), pois os alunos escreviam no caderno o que reproduziam da escrita feita por Liz, no quadro branco.

5 A escola funciona em uma casa alugada e as salas de aulas são os quartos. O aluguel foi necessário porque as duas escolas que têm no bairro não comportaram a demanda de alunos.



**Quadro 1** – Observações das aulas

Nº	Data das aulas	Rotina e Conteúdo da aula
01	23/08	Leitura de deleite <sup>6</sup> Oração Escrita do cabeçalho Leitura da história 'Sueli e as flores' Atividade de escrita e interpretação de texto
02	30/08	Leitura de deleite Oração Escrita do cabeçalho Atividade sobre medida de peso Palestra sobre a <i>Chikungunya</i> Leitura do convite: "Lançamento de um livro" Interpretação de texto Produção de texto coletivo: convite para um lanche da tarde
03	13/09	Leitura de deleite Oração Escrita do cabeçalho Leitura do poema "Leilão de Jardim" (Cecília Meireles) Interpretação oral Localização, no poema, de palavras com sílabas complexas Escrita de palavras com sílabas complexas
04	19/09	Leitura de deleite Oração Escrita do cabeçalho Leitura de imagens sequenciadas Produção de texto a partir das imagens
05	28/09	Leitura de deleite Oração Escrita do cabeçalho Leitura de texto informativo "O que é um brinquedo" Interpretação do texto Atividade de escrita da letra inicial de palavras do texto
06	04/10	Oração Reconto da história "Os três porquinhos" e "Chapeuzinho vermelho" Produção de texto a partir de uma tirinha em quadradinhos.
07	10/10	Reconto oral

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018).

De acordo com Liz, nesse momento do ano letivo (setembro/2018), estando as crianças alfabéticas, isto é, já tinham construído os conhecimentos referentes às propriedades do SEA (MORAIS, 2004; MORAIS; LEAL; ALBUQUERQUE, 2010), o foco estava direcionado para que os alunos desenvolvessem as competências de pontuar e acentuar, isto é, aprender o valor das marcas - acentos e pontuação - que são necessárias na escrita (MORAIS, 2004; MORAIS; LEAL; ALBUQUERQUE, 2010),

6 "Leitura para deleite: leitura de textos literários, com conversas sobre o texto lido, incluindo algumas obras de literatura infantil, com o intuito de evidenciar a importância desse tipo de atividade". (BRASIL, 2012a, p. 32). Esta é uma estratégia de leitura usada por Liz no início das aulas, o que indica um aprendizado dos cursos de formação continuada que já participara, como exemplo: Proletramento. A leitura era realizada pelos alunos, visto que já estavam no nível alfabético. Uma maneira de fortalecer o aprendizado da leitura. Os livros faziam parte do acervo de Liz.

e organizar as ideias na estruturação do texto, além disso, mencionou que ensina primeiro a ler para depois escrever. “As crianças já estão alfabéticas, por isso agora, vou intensificar a produção de texto e trabalhar pontuação” (Liz, 2018 - Entrevista).

Esse pensamento e organização do planejamento das aulas nos deram indícios de que a alfabetização deve acontecer a partir das atividades mais simples para as mais complexas, característica dos métodos sintéticos de alfabetizar (FRADE, 2007): “[...] eu trabalho no início lista, mas aprendeu o alfabeto, as palavras, eu já parto pro texto, pra interpretação” (Liz, 2018 - Entrevista).

Esse posicionamento é confirmado por Morais nestes termos:

Tendemos a encontrar, ainda, um amplo emprego de métodos tradicionais (sobretudo o silábico), casado com práticas de leitura e produção de textos que, de fato, não eram realizadas há algumas décadas, mas que assumem ainda um claro formato ‘escolar’ (2006, p. 4, grifo do autor).

Apesar disso, ao ser perguntada se a sua prática pedagógica está fundamentada em algum método de alfabetização, respondeu que é diversificada que gostava da abordagem construtivista, por isso trabalhava com textos desde o início do ano. E nos disse que seu trabalho é:

[...] diversificado, mas gosto mais do construtivismo, das hipóteses de escrita. [Trabalho] A partir do que o aluno já vem. A gente não tem uma receita. Trabalho com o texto e depois com as palavras e as letras. Não gosto muito do ba, be, bi, bo, bu (Liz, 2018 - Entrevista).

Foi possível observar uma situação de transição na fala de Liz, ora dizia que começava pela letra, alfabeto, ora começava pelo texto. Percebemos que apesar da grande experiência como alfabetizadora e dos cursos de formação frequentados, fundamentados no processo construtivista (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), pareceu que ainda havia equívocos para definir a sua concepção de alfabetização. Associava o construtivismo apenas ao trabalho com texto e às hipóteses de escrita, usando estas apenas como diagnóstico e o texto para as atividades de leitura, quando os alunos, ainda, não estão alfabéticos. Nesse contexto, percebemos que os saberes pedagógicos sobre alfabetização de Liz estavam pautados mais na sua experiência, que nos saberes oriundos dos conhecimentos teóricos adquiridos nos cursos de formação continuada.

Ao ser questionada sobre as atividades adequadas ao processo de alfabetização (SEA) Liz cita: “[...] listas dentro do mesmo campo semântico, textos de memória, autoditado, cruzadinhas, atividades de desafios, leitura em voz alta todos os dias e textos coletivos” (Liz, 2018 - Entrevista).

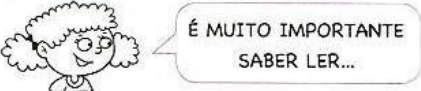
A diversidade de atividades sugeridas sinalizou que buscava meios diferentes, além do livro didático, para encontrar atividades que fossem adequadas aos alunos na aquisição do Sistema de Escrita Alfabética. Justificou que “o livro é um auxiliar. Um recurso que é um algo a mais. Não é o principal” (Liz, 2018 - Entrevista). Além disso, ressaltou que o livro que estava sendo usado não contemplava todas essas atividades, por isso usava fora da sequência, começava pelo final, onde há mais textos. O momento do ano letivo que mais trabalha com o livro didático é “desde o início [do ano letivo], mas não na sequência. Primeira quinzena eu faço o diagnóstico, e depois pego as parlendas, quadrinhas” (Liz, 2018 - Entrevista).

A seguir, apresentaremos uma das aulas, em que o foco estava na produção textual, por ser o eixo que estava sendo priorizado pela professora naquele período em que a maioria das crianças estavam recém alfabéticas, e por ela justificar que esse trabalho caracterizava uma perspectiva construtivista.

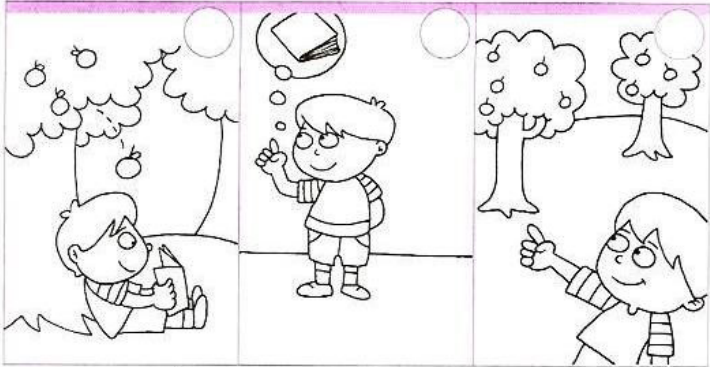
O objetivo da aula centrou no eixo da produção de texto a partir de imagens sequenciadas. Liz entregou a atividade (Figura 1) e solicitou que preenchessem o cabeçalho com letra cursiva, sempre sinalizava isso para que os alunos aperfeiçoassem esse tipo de grafia. Na sequência, começou conversando com os alunos, explorando a representação das imagens de cada quadrinho, para que enumerassem os quadrinhos na sequência dos acontecimentos. Como eram três quadrinhos, Liz usou isso para reforçar a ideia de que um texto tem início, meio e fim e que cada imagem tinha a função de fazer essa representação.

**Figura 1** - Atividade de produção e interpretação textual

DATA: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

 É MUITO IMPORTANTE SABER LER...

**1) NUMERE AS CENAS DE 1 A 3 NA ORDEM DOS ACONTECIMENTOS DA HISTÓRIA.**



**2) PINTA A HISTÓRIA ACIMA E RESPONDA:**

**A) SE VOCÊ FOSSE A CRIANÇA ACIMA, EM QUE LOCAL GOSTARIA DE LER UMA HISTÓRIA?**

NO SEU QUARTO.       NA ESCOLA.

DEBAIXO DE UMA ÁRVORE.

**B) QUE TIPO DE HISTÓRIA GOSTARIA DE LER?**

DE PRÍNCIPE E PRINCESA.       DE SUPER-HERÓIS.

DE ANIMAIS.

Fonte: Atividade xerocada. Imagem do arquivo pessoal da pesquisadora.

No diálogo com as crianças, foi explorando o que estava explícito na imagem e também fazendo algumas, poucas, inferências daquilo que estava nas entrelinhas.

[...] Liz: Ele está sentado embaixo de uma árvore, lendo?

Alunos: Lendo um livro.

Liz: Se ele está lendo um livro, ele estuda, né, um menino estudioso. Um menino que gosta de ler, é assim que vocês têm que ser.

A inferência é uma das estratégias de leitura defendida por Solé (1998), no entanto, Liz, apesar de questionar os alunos, em vários momentos, centrava a resposta nela, prevalecendo aquilo que ela inferia, não prevalecendo as ideias dos alunos.

No momento seguinte, os alunos iniciaram a produção coletiva do texto, com base nas questões que haviam sido discutidas. Enquanto as crianças falavam, Liz direcionava o que seria escrito, registrando no quadro, para que cada aluno escrevesse no caderno. Liz centrava a ideia do que seria escrito e direcionava a formação das frases para organizar o texto.

[...]. Agora vamos escrever um texto dessa historinha aí. Quem quer falar sobre o texto? Quem gostaria de começar a história?

Aluna: Eu.

Liz: Toda história tem que ter um?

Aluna: Título.

[...] Liz: Qual o título que vocês dariam, título todo mundo sabe, é um nome, um tema, que tema vocês dariam para esta história?

Aluna: O menino sentado debaixo da árvore.

Aluno: O menino em cima da árvore.

Liz: O menino tá em cima?

Aluna: O menino lendo o livro.

Aluna B: O menino lendo o livro debaixo de uma árvore.

Liz: Aí a gente já contou a história quase toda. Olha aqui, o título sempre deve ser pequeno, não pode ser muito grande, porque senão no título a gente já coloca a história toda. Sempre que vocês leem um livro, o título não é pequeno?

[...] Liz: Nós vamos colocar um título pequeno, mas que, né, a gente consegue mostrar a história. Que é uma história boa, que é uma história bonita, que todos vão gostar de ler. Então, ao invés da gente colocar o menino lendo um livro.

Aluna: A menina lendo o livro.

Liz: A pessoa que gosta de lê, a gente chama de o leitor, não é? É ou não?

[...] Aluna: Tia, a gente pode colocar o menino leitor.

Liz: Ave Maria! Já vou saltar a linha e colocar o título. Todo mundo concorda com esse título?

Alunos: Sim.

Liz: O menino leitor. Como se escreve leitor?

Alunos: L, E, I, T, O, R.

Liz: Pronto, o menino leitor. Muito bem, gostei de ver, parabéns! Agora a gente salta uma linha, não é, e depois a gente faz o que aqui para começar o texto?

Aluna: E nós vamos colocar o dedo.

Liz: E vocês vão marcar o dedinho por que é afastado da?

Alunos: Margem.

Liz: Da margem, muito bem, agora presta atenção. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018 - Aula 4)

Nesse primeiro momento da produção textual, Liz explorou com as crianças alguns conteúdos da Proposta Curricular adotada na escola (TEIXEIRA DE FREITAS, 2013), que fazem parte do eixo 'compreensão e valorização da cultura escrita'. São aqueles relacionados à estruturação da escrita: escrever da esquerda para a direita, margem, parágrafo, títulos e espaçamento entre linhas.

Liz: Como é que a gente vai começar esse texto? O que que tá aí no primeiro quadrinho, o número 1, olha aí. O que o menino está fazendo no número 1?

Alunos: Pensando em ler o livro.

Liz: Pensando em ler o livro. Quando ele estava pensando em ler o livro, ele estava tentando o quê?

Aluno: Lembrar.

Liz: Lembrar. Lembrar quais eram os livros que ele tinha pra ele escolher um livro. Então, como é que eu vou escrever aqui?

Aluno: O menino.

Liz: O menino, muito bem!

Liz: Ah! O menino, o que mais?

Alunos: Pensou em ler o livro.

Liz: Pensou em ler um livro (escreve no quadro). E depois que pensou no livro, ele achou o livro?

Alunos: Sim.

Liz: E o que que ele fez?

Aluna: Ele apontou o dedo pra árvore para ver onde ele ia ler o livro.

Liz: Tudo bem, ele pensou em um lugar para ler o livro, mas quando pensou em ler o livro, ele não encontrou esse livro? Ele não procurou, como é que foi?

Aluna: Ele pegou o livro na casa dele.

Liz: Ah! Então vira pra frente, Jhenifer, e vamos prestar atenção. O menino pensou em ler o livro, e ele procurou? Tinha um lugar?

[...] Aluno: Tinha um lugar que ele guardava livro.

Liz: Ah tá! E aí ele foi no lugar?

Aluno: Ele pegou o livro, ele escolheu e pegou.

Liz: O menino pensou em ler o livro e esse livro estava em que lugar?

[...]Aluna: Na estante da televisão.

Liz: Na estante da televisão, então vamos lá.

Aluno: Na gaveta.

Liz: O menino pensou em ler o livro, que estava na? Estava onde?

Aluna: Na estante.

Liz: Na estante. (Prof.<sup>a</sup> escreve)

[...]Liz: Olha só: o menino pensou em ler um livro que estava na estante do seu quarto. Eu vou parar aqui ou eu vou continuar?

Alunos: Continuar.

Liz: Eu vou continuar por quê? Vocês querem continuar aí? O que vocês não falaram?

Aluna: Ponto de continuação.

Liz: É ponto de continuação e olha só, vocês querem que eu continue aqui por quê? Vocês ainda vão falar do livro?

Aluna: Ele pensou em ler o livro debaixo de uma árvore.

Liz: Ah, tá! Então, nós vamos parar. Se for para continuar com o livro, nós vamos continuar aqui, se não for continuar, nós vamos parar. O menino pensou em ler um livro que estava na estante do seu quarto. Agora, olha só. Por que o menino pensou em ler um livro que estava na estante do seu quarto? Ele gostava muito desse livro, esse livro era bom, esse livro era bonito?

Aluna: O livro era bom.

Aluna: Ele gostava desse livro.

Liz: Ele gostava desse livro, por quê?

Aluna: Porque era de super-herói.

Liz: Ah porque era de super-herói? Ótimo! Então, nós vamos continuar aqui, oh. Ponto de continuação. Se é para falar do livro, do menino a gente continua aqui. O livro era ...

Aluna: Legal.

Aluna: Bom.

Liz: O livro era legal, era bom, será que era um livro interessante?

Alunos: Sim.

Liz: Era interessante para ele?

Alunos: Sim.

Liz: Então, vamos colocar assim, o livro era bem interessante (escreve).

Aluna: Tia, você colocou um S lá.

Liz: Sim interessante tem dois S. E eu tenho que deixar um aqui sozinho.

Aluna: Mas você colocou o R E.

Liz: Foi mesmo, Jhenifer, que menina inteligente, viu!

Liz: INTERESSANTE oh, eu não posso deixar os dois SS lá sozinho e nem aqui, um S tem que ficar aqui nessa sílaba e o outro do lado de cá, entendeu? Sim, Jhenifer, entendeu?

Liz: O livro era bem interessante, pois era de quê?

Alunos: Super-heróis.

Liz: O livro era de super-heróis. Depois disso, o menino pegou o livro e foi para onde?

Alunos: Debaixo da árvore.

Liz: Mas antes disso ele.

Aluno: Escolheu.

[...] Liz: Enquanto ele andava, será que esse menino andava preocupado, distraído, ele andava devagar, como ele andava?

Aluna: Devagar.



[...]Liz: Enquanto andava devagar, encontrou uma árvore. Agora olha só, era uma árvore? Era uma árvore, mas era uma árvore que dava?

Aluna: Laranjeira.

Liz: Era uma laranjeira. Enquanto ele andava devagar encontrou uma laranjeira. A laranjeira é árvore que dá o quê?

Aluno: Laranja.

Liz: Enquanto andava devagar encontrou uma laranjeira e decidiu o quê? Continuar andando? Correndo? Parou?

Aluna: Sentar.

Liz: Sentar ali mesmo para ler o livro. (Escreve) (diário de campo, 2018 - Aula 4)

Observamos que entre o que foi relatado no primeiro parágrafo e o segundo, ficamos com a sensação de que faltou alguma coisa. “O menino pensou em ler o livro” e no segundo parágrafo, ele já estava andando com esse livro. Em que momento ele pegou esse livro? Existiam outros livros na estante? Qual o critério usado para a escolha? Por que saiu de dentro da sua casa? Essa laranjeira era no quintal da sua casa ou em outro lugar? Essas são algumas questões que poderiam ter enriquecido o texto e dado mais coerência na sequência dos fatos. Como os alunos apenas respondiam ao que a Liz perguntava, ficou difícil sabermos como estava o desenvolvimento da criatividade e argumentação na produção. Por outro lado, sendo leitores de livros de literatura, diariamente, inferimos que teriam condições de ter criado inúmeras outras situações para o texto, mas a forma como Liz conduzia a produção, direcionando as palavras a serem escritas, poderia estar limitando essa construção. Continuando...

E depois. Aí eu tenho o último quadrinho, o que ele fez?

Aluna: Acabou tia.

Liz: Acabou não. No segundo, ele escolheu a árvore e decidiu sentar. E no último ele está fazendo o quê?

Aluna: Ele está lendo o livro.

Liz: Então, nós vamos fazer o terceiro o quê?

Alunos: quadrinho.

Liz: O terceiro parágrafo. Então vamos escrever o terceiro para acabar. Ele leu o livro?

Alunos: Sim.

Liz: Mas o que esse livro tinha? Ele tá lendo o livro, o livro tá tão interessante que olha só como está tão quietinho, concentrado. Olha o terceiro quadrinho aí. Ele está lendo o livro como?

Alunos: Sentado.

Liz: Mas sentado como? Quietinho, parado?

Alunos: Sentado quietinho.

Liz: O livro é tão interessante para ele. Ele estava lendo e nem percebeu o que caiu na cabeça dele?

Aluna: Ele tava lendo na imaginação.

Liz: Foi na imaginação dele que caiu uma laranja?

Aluna: A laranja caiu que ele nem viu.

Liz: Ele estava tão concentrado na leitura que nem percebeu que a laranja caiu. Então, vamos terminar aqui o terceiro parágrafo para terminar o texto. Como é que nós vamos fazer?

Aluna: Ele estava tão concentrado lendo o livro que nem viu a laranja caindo na cabeça dele.

Aluna: E ele nem percebeu.

Liz: Ele estava lendo o livro (professora escreve) bora lá. O menino é um adulto ou uma criança aí?

Alunos: Uma criança.

Liz: Vamos ler aqui. A criança sentou e começou a ler o livro. Mas vamos falar um pouquinho sobre o que o livro fazia. Chamou a atenção dele? Era interessante?

Alunos: Siiim!

Liz: O livro que atraia a atenção dele (escreve). Ele ficou tão atento que a laranja caiu na cabeça dele e nem percebeu.

[...]Liz: Nesse momento da leitura uma laranja caiu em sua cabeça deixando o menino o quê? Como o menino ficou quando a laranja caiu em sua cabeça?

Aluna: Quietinho

Liz: Não.

Aluna: Caiu e a cabeça dele e partiu.

Liz: Ave Maria! Não! Olha...

Aluno: E a cabeça dele ficou suja.

Liz: Olha só, a criança sentou e começou a lê o livro que atraiu a sua atenção. Nesse momento da leitura uma laranja caiu em sua cabeça (lê e completa) deixando o menino totalmente desconcentrado. Quando a laranja caiu na cabeça dele, tirou a atenção dele, não tirou?

Alunos: Tirou.

Liz: A laranja caiu na sua cabeça deixando o menino assustado. (escreve) Agora vamos todos olhar aqui pro quadro e rápido. Vamos ler aqui.

Os alunos fazem uma leitura coletiva e depois Liz orienta que escrevam o texto no caderno. (Diário de campo, 2018 - Aula 4)

Do segundo para o terceiro parágrafo, há elementos de coesão, já que Liz retomou a ideia do segundo parágrafo “decidiu sentar ali mesmo para ler o livro”, e no terceiro, “A criança sentou e começou a ler o livro que atraia sua atenção”. Porém, na sequência do parágrafo, retoma a supressão de elementos (omitindo informações necessárias) que fazem com que o final do texto fique sem coerência. “Nesse momento da leitura”, qual momento? “uma laranja caiu na sua cabeça deixando o menino totalmente assustado”, e aí? O que aconteceu depois? O menino retomou a leitura? Ele se sujou com a laranja e resolveu retornar para sua casa? Qual o sentimento depois do susto? Os acontecimentos finais do texto ficaram suspensos. Não se sabe o que aconteceu. Isso é um aspecto que compromete a coerência do texto, que é a lógica interna do texto a fim de que haja o entendimento da mensagem. Esses aspectos não foram identificados por Liz e, por isso, não foram trabalhados ainda.

O texto produzido ficou assim:

## O menino leitor

O menino pensou em ler um livro que estava na estante do seu quarto. O livro era bem interessante, pois era de super-herói.

Enquanto ele andava devagar, encontrou uma laranjeira e decidiu sentar ali mesmo para ler o livro.

A criança sentou e começou a ler o livro que atraía sua atenção. Nesse momento da leitura, uma laranja caiu na sua cabeça deixando o menino totalmente assustado.

Produção escrita (setembro, 2018) (Aula 4)

Ao analisarmos a aula, percebemos que a forma como Liz conduziu a produção limitou e prejudicou a fluidez das ideias para a escrita do texto. Condicionou os três quadrinhos a três parágrafos, sendo início, meio e fim. Essa foi uma regra criada por Liz e não faz parte das orientações sobre a estrutura do texto narrativo. Não existem limites de parágrafos para que um texto seja escrito, principalmente para crianças que estão no início da experiência com a produção textual.

Apesar desses aspectos relacionados à questão da coerência do texto, Liz aproveitou a atividade de produção para trabalhar aspectos da coesão textual. Entre eles, destacamos os pronomes, para substituir o nome, e não deixar que a repetição prejudicasse a fluidez do texto, e a pontuação, explorando os pontos de continuação e parágrafo.

Considerando que muitos professores não trabalham com produção textual nas turmas que estão em processo de alfabetização, por acreditarem que os alunos não são capazes, louvamos a atitude e coragem de Liz em desenvolver com os alunos a tarefa de produção textual. Por outro lado, entendemos que alguns aspectos referentes a elementos discursivos ainda precisam ser melhorados para que os alunos avancem na escrita.

Os alunos de Liz liam livros de literatura, todos os dias, essa era uma atividade fixa da rotina da aula, o que nos fez entender que já tinham alguns conhecimentos prévios sobre a estrutura do texto narrativo e a construção de um vocabulário próprio desse tipo de texto, mesmo que não tivessem consciência disso. Nesse contexto, teria sido interessante que Liz aproveitasse desses conhecimentos como ponto de partida para as produções de texto dos alunos.

Assim, para os alunos que estão no processo inicial de alfabetização e reescrita de texto, talvez esse seja o primeiro passo para as produções, pois como já conhecem a história que seria escrita, poderiam centrar a atenção em outros aspectos do texto, como a pontuação, palavras repetidas, ortografia etc. Nesse sentido, antes de partirem para a produção, precisavam ter acesso a textos bem escritos, como os encontrados em livros de literatura, jornais etc.

Mesmo os alunos tendo acesso aos livros de literatura, em nenhuma das aulas o livro foi lido por ela, e isso tem uma diferença significativa, principalmente para os alunos não alfabéticos ou alfabéticos iniciais. Esses alunos ou não decifravam o código escrito ou liam com dificuldades, concentravam energia na decifração do que estava escrito que, muitas vezes, acabavam por não compreender o sentido do que foi lido. Por essa razão, seria importante que o professor lesse, frequentemente, bons textos para eles, pois a leitura com a entonação adequada faria com que compreendessem o sentido do texto mais facilmente. Aqui, lembramos que ler não é contar uma história. No momento da leitura, o professor precisa garantir que as palavras sejam lidas como está no texto, sem trocar por outra mais simples, ou mudar o enredo da história. É o acesso ao texto como um todo que fará com que os alunos compreendam a história.

É também a leitura que contribui para ampliar a visão de mundo, estimular o desejo de outras leituras, exercitar a fantasia e a imaginação, compreender o funcionamento comunicativo da escrita, compreender a relação entre a fala e a escrita, desenvolver estratégias de leitura, ampliar a familiaridade com os textos, ampliar o repertório textual e de conteúdos para a produção dos próprios textos, conhecer as especificidades dos diferentes tipos de texto, favorecer a aprendizagem das convenções da escrita... só para citar algumas possibilidades (BRASIL, 2001a, p. 1).

São essas múltiplas possibilidades que se fazia necessário que Liz explorasse mais os conhecimentos que as crianças tinham a partir das leituras diárias, visto que retratavam as histórias dos heróis e princesas. Se após a produção escrita houvesse um momento de reescrita, talvez os alunos teriam mais possibilidades de escrever um texto coerente, cabendo à Liz focar nas questões da coesão.

Outro aspecto que merece destaque é a necessidade de compreender que o processo de produção textual não encerra no momento do ponto final. Faz parte desse processo de produção a revisão do texto. O momento de retomar o texto com os alunos envolve muitas aprendizagens sobre o processo de compreensão dos elementos que compõem a língua escrita. Durante a reescrita surge situações que exigem das crianças acrescentar, retirar, deslocar fragmentos do texto, substituir, enfim, fazer com que o texto se torne mais legível para quem ler. Esses procedimentos metodológicos à medida que são feitos repetidas vezes, fazem com que as crianças os incorporem nas suas escritas, melhorando a qualidade das produções.

A revisão de texto, como um procedimento didático,

[...], exige que o professor selecione em quais aspectos pretende que os alunos se concentrem de cada vez, pois não é possível tratar de todos ao mesmo tempo. Ou bem se foca a atenção na coerência da apresentação do conteúdo, nos aspectos coesivos e pontuação ou na ortografia (BRASIL, 2001, p. 81).

No caso do texto “O menino leitor”, produzido por Liz e as crianças, não houve esse momento de revisão. Observando como a aula foi conduzida, nos deu indícios de que esse não é um procedimento utilizado, até porque ela direcionava a escrita e já ia fazendo algumas correções no decorrer do processo para que, ao final, o texto já estivesse ‘pronto’. No entanto, ainda assim, no texto, havia aspectos a serem revisados e que não foram percebidos por ela. Outro indício que nos fez refletir sobre a prática de Liz e a condição de alfabetizado dos alunos foi que a produção textual era coletiva e Liz a escriba da turma. Não tivemos acesso a produção escrita dos alunos. Consideramos isso um conteúdo importante para ser discutido nos momentos das formações continuadas e nos momentos de AC das escolas, pois ainda é uma dificuldade entre muitos professores.

## Considerações

Com o material da entrevista e a observação das aulas de Liz encontramos pistas que indicam que ainda lhe falta clareza sobre as questões teóricas que fundamentavam sua concepção de alfabetização, pois se declarou construtivista, mas demonstrou, em trechos da entrevista e nas aulas, que transitava por caminhos próximos dos métodos tradicionais de alfabetizar. Percebemos isso em várias situações, entre as quais, quando Liz revelou que ‘primeiro ensinou a ler e depois a escrever’. Essa é uma característica dos métodos tradicionais de alfabetizar, que antes de 1980, eram, frequentemente, chamados de ‘métodos de leitura’ (SOARES, 2017b). Nesse período, a escrita era vista apenas como cópia ou ditado. Em suas aulas, a leitura era um pretexto para trabalhar a escrita.

Neste contexto, lembramos também o fato do direcionamento das respostas às atividades e produções de texto sempre centradas na professora. Reflexo das características dos métodos sintéticos e analíticos, a centralização do ensino no professor, reforçando a ideia do ensino explícito, em que os alunos recebiam orientações permanentes para alcançar o objetivo que foi estabelecido, centrado no ensino (FRADE, 2007; MORTATTI, 2000). Nesse paradigma, não se consideram o tempo e o processo de construção dos alunos sobre o SEA, que são defendidos pelo paradigma construtivista, centrado na aprendizagem. Neste, não se nega o papel do professor, mas o entende como aquele que provocará situações de construção, desconstrução, ampliação dos conhecimentos dos alunos a partir da demanda por eles revelada (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; FERREIRO, 2013; SOARES, 2017b).

Por outro lado, Liz avançou em sua prática pedagógica, além dos métodos tradicionais, quando propôs momentos permanentes de leitura, com livros de literatura, de qualidade literária, e quando propôs momentos de produção textual, de gêneros diversos. A proposta metodológica dessas produções poderia ter avançado, de forma que os alunos tivessem mais liberdade para escrever, usar a criatividade e os conhecimentos adquiridos nas leituras como recursos para a produção, que escrevessem a sua palavra, sua ideia, não obstante, o fato de Liz não se prender aos textos cartilhados e sem sentido já sinaliza avanços significativos. A temática da produção textual, apesar de ser muito discutida, até pela sua presença e diversidade no cotidiano, requer conhecimento teórico e metodológico para o desenvolvimento em sala de aula. Começando da escolha do gênero, sua função e características ao acompanhamento da escrita, a revisão e reescrita do texto.

Destacamos que, mesmo transitando entre método sintético e o processo construtivista, Liz trabalha, com os alunos na classe do 1º ano, com o que acredita ser o melhor para a aprendizagem das crianças e alcançou bons resultados do ponto de vista da aquisição do SEA. A confiança que tinha a partir de suas crenças lhe deu segurança para escolher outras estratégias e recursos para alfabetizar os alunos para além do livro didático.

Por fim, Liz organizava sua prática pedagógica a partir da sua concepção de alfabetização, ora nos métodos, ora na perspectiva construtivista, mesmo não tendo consciência disso. Por exemplo, trabalha a produção escrita com os alunos, construindo suas regras na escrita de texto (três parágrafos: introdução, desenvolvimento e conclusão). Faz muitas perguntas aos alunos para a organização do texto, mas ainda precisa avançar nos elementos discursivos e argumentativos para que o texto apresente ao leitor os referidos elementos que indicam a clareza e coerência textual.

Dessa forma, entendemos ser prescindível que nas formações inicial e continuada sejam garantidos momentos de estudo sobre as concepções de alfabetização e suas implicações na prática pedagógica do professor, pois dessa forma, será mais fácil tomar consciência das suas ações e dos impactos na aprendizagem das crianças.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3 ed. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 2. ed. 32 impr. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre. Artmed, 1999.

- FERREIRO, Emília. *O ingresso na escrita e nas culturas: seleção de textos de pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2013.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de Alfabetização, métodos de ensino e conteúdos de alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. *Revista do Centro de Educação*, Santa Maria, RS. v. 32, n. 01, 10 p. 21- 40, jan./jun. 2007.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. História da Alfabetização e da cultura escrita: discutindo a trajetória da pesquisa. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo. (Org.) *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2012.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- GERALDI, João Wanderley. (Org) *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.
- GINZURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais*. Tradução de Frederico Corotti. São Paulo: Cia das Letras, 1989.
- HONORATO, Tony. A Reforma Sampaio Dória: professores, poder e figurações. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1279-1302, out./dez. 2017.
- LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. *Testes ABC: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*. 13 ed. Brasília: INEP, 2008.
- LURIA, Alexandre Romanovich. *Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria*. São Paulo: Artes Médicas, 1987.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 20ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- MORAIS, Arthur Gomes. A apropriação do sistema de escrita alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 175 - 192, set. 2004.
- MORAIS, Arthur Gomes. *Sistema de Escrita Alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- MORAIS, Arthur Gomes; LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de (Org). *Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo: 1876-1994*. São Paulo: UNESP, 2000.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- SOARES, Magda Becker. *Alfabetização e letramento*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017a.
- SOARES, Magda Becker. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2017b.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto alegre: Artes médicas, 1998.
- TEIXEIRA DE FREITAS. *Proposta Curricular – Linguagem: 1º ano*. Núcleo de Apoio Pedagógico aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Secretaria de Educação e Cultura. Teixeira de Freitas, 2013.

Recebido em: 04/07/2021

Aceito em: 18/06/2022