

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA ALFABETIZAÇÃO INICIAL: TEMPOS E CONTRATEMPOS

Luciane Manera **Magalhães** – UFJF

Analina Alves de Oliveira **Muller** – UFJF

RESUMO

A alfabetização de todas as crianças brasileiras na idade certa ainda é um grande desafio para a sociedade brasileira: político, social, pedagógico. O trabalho do professor alfabetizador envolve, entre outros aspectos, a organização do tempo (ARCO-VERDE, 2012; TEIXEIRA, 2004) e a base curricular (BRASIL, 2012; CRUZ, 2012; VEIGA-NETO, 2002), os quais são perpassados pelas concepções de alfabetização e letramento (SOARES, 2004) e que orientam a prática pedagógica. Interessa-nos refletir, nesse artigo, acerca de uma das muitas facetas que envolvem o desafio pedagógico: o tempo destinado à aula de língua portuguesa e, sobretudo, seu aproveitamento nas classes de 1º ano. Para tanto, recorreremos à abordagem qualiquantitativa de pesquisa, de forma a obtermos um olhar mais amplo sobre a questão. Analisamos 10 aulas consecutivas desenvolvidas em seis turmas do 1º ano, em seis escolas públicas das três redes de ensino. Com base na análise dos dados, pudemos constatar que nem todos os eixos linguísticos são foco de atenção do professor alfabetizador e que a cópia ainda é uma prática recorrente.

Palavras-chave: Alfabetização, Organização Curricular, Tempo.

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA ALFABETIZAÇÃO INICIAL: TEMPOS E CONTRATEMPOS

INTRODUÇÃO

A alfabetização inicial passou por inúmeras modificações nas últimas décadas, as quais foram direcionadas por mudanças de concepções concernentes a diversos conceitos que subjazem a prática alfabetizadora, entre eles, a linguagem, o processo ensino e aprendizagem, a criança e o currículo. Trataremos especificamente da linguagem e do currículo.

Quando a linguagem deixa de ser concebida como *expressão do pensamento* ou apenas um *instrumento de comunicação* e passa a ser tomada como *forma de interação* (GERALDI, 1984), a prática alfabetizadora é transformada. Certamente, não estamos nos referindo a uma mudança apenas de discurso sobre o que se faz, mas de atitude diante do objeto de ensino: a língua. Se o currículo deixa de ser o que prescreve a cartilha ou o livro didático e passa a ser orientado por diretrizes que levem o professor a compreender a profundidade do processo de alfabetização e a amplitude dos processos de letramento, a prática alfabetizadora pode vir a passar por modificações significativas.

A reestruturação da prática alfabetizadora é perpassada pelo tempo efetivamente empregado nas atividades de língua portuguesa e o seu bom aproveitamento, no que concerne às questões didáticas e metodológicas.

Diferentemente do segundo ciclo do Ensino Fundamental, na alfabetização inicial, geralmente não se observa uma organização preestabelecida do tempo a ser dedicado a cada conteúdo, exceto quando a escola adota o critério de diferentes professores regentes para uma mesma turma.

Tratamos, nesse artigo, dos tempos e contratempos que envolvem o ensino da língua portuguesa em seis turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, de seis escolas públicas. Para tanto, discutimos os conceitos de alfabetização, letramento e currículo; consideramos a organização do tempo no ciclo inicial de alfabetização e analisamos as atividades de língua portuguesa desenvolvidas pelas professoras alfabetizadoras¹, no período de duas semanas consecutivas de aula.

Alfabetização e currículo

Durante longo tempo a alfabetização foi guiada pelo “currículo” prescrito pelas cartilhas e pré livros e, mais tarde, pelos livros didáticos. A divulgação da psicogênese da lecto-escrita (FERREIRO & TEBEROSKY, 1989) abalou a concepção de alfabetização (mecânica *versus* construção de conhecimentos), mas foi a publicação dos PCNs – Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) que deflagrou o início de um processo de se repensar a dinâmica da alfabetização, do ponto de vista organizacional. Os programas federais de formação

¹ Como todas as *professoras alfabetizadoras* pesquisadas são mulheres, optamos por utilizar a expressão no feminino todas as vezes que nos referirmos a elas. Quando nos referimos ao professor alfabetizador em geral utilizamos o masculino.

continuada de professores alfabetizadores, como o Pró-Letramento (BRASIL, 2007) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (BRASIL, 2012) é que têm, atualmente, postulado diretrizes para a prática pedagógica do professor alfabetizador no país.

Na elaboração do currículo do Ciclo Inicial de Alfabetização, em especial no que se refere ao componente curricular língua portuguesa, a alfabetização precisa ser entendida para além da simples aquisição de um código que a criança precisa investir esforços para codificar e decodificar. Corroborando com Soares (2004), defendemos a alfabetização na perspectiva do letramento, em que o primeiro termo refere-se (i) ao processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (doravante SEA) e (ii) à compreensão dos princípios alfabético e ortográfico que permitem o aluno a ler e escrever com autonomia. O segundo conceito diz respeito (i) à incorporação das práticas de leitura e escrita e (ii) ao desenvolvimento das competências necessárias para usar a leitura e a escrita no cotidiano.

Sendo assim, é necessário que ocorra a elaboração de um currículo que leve a criança a alcançar o princípio alfabético, considerando a alfabetização e o letramento como processos diferentes, cada um com suas especificidades, porém complementares e indissociáveis na prática alfabetizadora (SOARES, 2004).

Dessa forma, é desejável que o processo de alfabetização envolva atividades que proporcionem à criança a reflexão e a compreensão acerca do funcionamento do SEA ao mesmo tempo em que faça uso desse sistema em situações sócio comunicativas o mais próximo possível do que se vivencia na sociedade (BALDI, 2012).

Destaque-se que um currículo que valorize o processo de alfabetização na perspectiva do letramento precisa possibilitar a organização de atividades e situações de leitura e escrita em contextos significativos para os alunos. Acreditamos, assim, que é fundamental os alunos elaborarem saberes que lhes possibilitem além da apropriação do SEA, a real inserção no mundo letrado para além dos muros escolares.

Os objetivos específicos desse aprendizado são destrinchados pelos direitos de aprendizagem, postulados pelo programa de formação continuada de professores alfabetizadores – PNAIC, os quais são organizados em cinco eixos linguísticos, quais sejam, *leitura, produção de textos, oralidade, análise linguística: apropriação do SEA e análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade* (BRASIL, 2012) e que devem ser desenvolvidos nos três primeiros anos do ensino fundamental, atendendo, assim, às exigências previstas nas diretrizes e bases da educação nacional.

Aprender a ler e a escrever é um direito de todos, que precisa ser garantido por meio de uma prática educativa baseada em princípios /.../ para garantir que todas as crianças aprendam a ler e a escrever, faz-se necessário traçar direitos de aprendizagem que possam *nortear a organização do trabalho pedagógico nas escolas* (BRASIL, 2012. p.5 – grifos nossos).

Deste modo, o currículo é compreendido como um conjunto de preceitos e procedimentos que colocam em funcionamento, na educação escolar, as atividades de ensinar e aprender. Ele promove a articulação entre o espaço e o tempo, de forma a orientar os profissionais da educação nesses dois elementos. Não pode, entretanto, ser reduzido a um caráter de mera distribuição de matérias ou de carga horária escolar, ele é uma construção social do conhecimento (VEIGA-NETO, 2002). É com base no currículo que o corpo docente e demais integrantes da instituição escolar poderão planejar suas intervenções.

O currículo no ciclo inicial de alfabetização é um produto histórico cultural, como bem define Cruz (2012), que norteia as práticas de ensino da leitura e da escrita, para isso é primordial a consideração dos direitos de aprendizagem (BRASIL, 2012) como um compromisso social, de forma a garantir que até o 3º ano do Ensino Fundamental todos os alunos estejam alfabetizados.

Ressalte-se, ainda, que é de suma importância a diversidade em uma rotina escolar composta por atividades que possibilitem às crianças a apropriarem-se da leitura e da escrita e compreendê-las em suas diversas funções, gêneros, estilos. Na escola, o tempo é um grande organizador das tarefas, por isso o tempo investido em cada uma delas é diferente, mas de certa forma se articulam na rotina escolar como um todo. Assim, a criação de uma rotina torna-se relevante para ajudar a organizar a diversidade necessária a ser trabalhada.

Dessa forma, gestores, professores e alunos construirão os seus sentidos do tempo e a sua organização temporal que geralmente é dividida em horários por meio dos recortes do tempo. Ambos se localizarão no tempo e nas atividades, organizando as condições necessárias para que os conhecimentos da leitura e da escrita se consolidem.

A organização do tempo na alfabetização inicial

A medida de tempo é um elemento fundamental na compreensão das construções sociais, dentro e fora das escolas, por isso se caracteriza como um conjunto de relações entre diferentes dimensões que compõem um determinado contexto histórico.

É preciso considerar que, em cada circunstância histórica ou local, o tempo da escola é sempre organizado em função de diferentes interesses e forças que operam sobre ele, pois há uma dimensão cultural que nos impede de tratá-lo de forma meramente administrativa ou burocrática. Sua transformação é o resultado de conflitos e negociações.

Conforme Elias (1998, p.12), a abordagem teórica do tempo apresenta uma complexidade devido ao fato do conceito “tempo” se constituir em uma forma de relação e não um fluxo objetivo. Diante disso, observa-se que a escola também não se estabelece em um fluxo e sim por meio de múltiplas relações e de múltiplos tempos. Assim, organizar a escola é também organizar os tempos.

Arco-Verde (2012) destaca que:

O tempo, como faculdade de sínteses, é, portanto, uma construção social e humana que deve ser aprendida e interiorizada. Os diferentes tempos sociais e os ritmos de vida cotidiana constituem o contexto que determina sua aprendizagem. Um desses tempos sociais, nem sempre de acordo com outros, é o tempo escolar, um tempo diferente e plural, um fato cultural. (p.85).

Ao considerarmos o tempo escolar como um fato cultural, entendemos que as escolhas e as organizações desenvolvidas na instituição escolar podem ser reorganizadas e reestruturadas pelos sujeitos que ali atuam, de acordo com as demandas que se estabelecem no contexto político educacional e, conseqüentemente, na rotina escolar.

Dentro da pluralidade de cada instituição, os contextos sociais, econômicos, culturais e políticos interferem na determinação dos aspectos internos das escolas. Portanto, as escolhas realizadas pelos professores, as atualizações na organização temporal e na distribuição dos conteúdos envolvem significativas mudanças no tempo que podem ser decisivas e influenciadoras no processo de ensino e aprendizagem, em geral, e na alfabetização, em específico.

As escolas têm como parâmetro de organização de seus tempos o calendário que as Secretarias de Ensino orientam por meio do calendário nacional, com seus dias letivos definidos, a partir do qual cada escola põe em ordem seus programas e atividades, de acordo com sua realidade (TEIXEIRA, 2004). Os calendários escolares influenciam nas escolhas e

formas didático-pedagógicas que a escola assumirá, o que vai priorizar, incluir ou desconsiderar.

Arco-Verde (2012) ressalta que as políticas educacionais determinam os diferentes tempos postos na escola, inclusive a elaboração dos calendários e da matriz curricular, portanto, definir os rumos por meio dos planejamentos e das propostas curriculares exige reflexões do coletivo escolar e demanda a atenção para os tempos e espaços na escola.

A Lei n.9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional legitimou a possibilidade de organização do ensino por ciclos garantindo, assim, que os alunos avancem na aprendizagem em seu ritmo. Para que todos os alunos tenham o direito de se desenvolver em seu ritmo é necessário, entretanto, que o professor tenha, também, tempo para ensinar e retomar os conteúdos quando considerar pertinente.

Neste cenário, algumas questões se colocam: O professor tem tempo suficiente para auxiliar a criança no desenvolvimento de suas habilidades de leitura e de escrita? Como as professoras de 1º ano do Ensino Fundamental distribuem a carga horária no decorrer de duas semanas consecutivas de aula para o conteúdo de língua portuguesa? Como essa distribuição de carga horária se dá nas diferentes escolas? Quais eixos linguísticos são priorizados pelo professor alfabetizador em seu trabalho com a língua portuguesa? As atividades desenvolvidas pelas professoras alfabetizadoras são propiciadoras de atitudes metacognitivas por parte das crianças, de forma a refletirem sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética, enquanto um sistema notacional? São desenvolvidas atividades que promovam a imersão das crianças na cultura escrita para além da instituição escolar? As atividades de alfabetização e letramento são realizadas de forma sistemática, ou seja, são constantes, ordenadas e contínuas?

Metodologia e análise dos dados

Recorremos à articulação entre as abordagens qualitativa e quantitativa de pesquisa, pois embora apresentemos análises do emprego de tempo para o ensino da alfabetização no 1º ano, utilizamos dados quantitativos que ilustram nossa argumentação.

Levando em consideração todos os benefícios dessa articulação, Oliveira (2007, p.40) destaca que “fazer pesquisa não é acumular dados e quantificá-los, mas analisar causas e efeitos, contextualizando-os no tempo e no espaço, dentro de uma concepção sistêmica”.

Ao adotar a combinação de técnicas quantitativas e qualitativas estamos proporcionando maior nível de credibilidade e validade aos resultados da pesquisa e não a reduzindo em uma opção fechada de análise.

Tratando-se da construção do conhecimento por meio do método adotado, Oliveira (2007) ressalta que:

A opção por um método qualitativo não invalida a utilização de alguns dados quantitativos, uma vez que, dependendo do objeto de estudo, é importante que se reforce a análise dos dados em termos comparativos, ou seja, por meio de números que representem com clareza a realidade estudada. (p 48).

Dessa forma, agregamos a possibilidade de visualização quantitativa da distribuição do tempo nas diversas escolas com a reflexão acerca das ênfases dadas aos diferentes eixos linguísticos envolvidos no ato específico de alfabetizar.

A geração dos dados

Os dados a serem analisados foram gerados (MASON, 2002) de 10 observações consecutivas, realizadas em 6 turmas do 1º ano, do Ensino Fundamental, de 6 escolas públicas, das três redes de ensino, quais sejam, três escolas da rede municipal, duas da estadual e uma da federal.

As observações foram registradas por meio de notas de campo, nas quais são indicados os horários de início e término de todas as atividades vivenciadas pelas crianças, no decorrer de duas semanas de aula. As aulas destinadas à língua portuguesa receberam um destaque especial, com descrições detalhadas de cada atividade. Em contrapartida, os demais conteúdos foram apenas indicados, por não serem foco de atenção desta pesquisa.

Desta forma, as observações foram lidas e relidas inúmeras vezes com o objetivo de se delinear cada atividade de língua portuguesa, o tempo destinado e a didática empregada. Em um segundo momento, foram quantificadas as horas destinadas à língua portuguesa e, posteriormente, a cada eixo concernente a essa área de ensino. Novas leituras foram realizadas na busca de correlações das atividades desenvolvidas e os eixos linguísticos e fez-se necessário identificar e quantificar as atividades desenvolvidas com o objetivo de se visualizar o que realmente se passa em cada sala de aula. Essa não é uma tarefa fácil, pois em alguns

momentos nos deparamos com atividades que não são contempladas pelos eixos linguísticos como, por exemplo, a cópia, exatamente por não se adequarem à concepção de alfabetização postulada por esse referencial (BRASIL, 2012).

Em seguida, elaboramos um quadro comparativo entre as seis escolas e a distribuição de carga horária destinada à língua portuguesa, durante duas semanas de aula, o qual gerou o gráfico (1) que será analisado na próxima seção. Um segundo quadro foi compilado com a frequência das atividades relativas a cada um dos cinco eixos linguísticos, o que gerou o gráfico (2), a ser analisado na seção subsequente. Porém, ao nos depararmos com a frequência das atividades em cada eixo, notamos que algumas delas precisavam de uma análise ainda mais refinada, de forma a retratar as realidades investigadas. Assim, identificamos em cada eixo as atividades específicas desenvolvidas pelas professoras alfabetizadoras (Anexo 1).

No eixo leitura, por exemplo, diferenciamos: (i) a leitura de textos avulsos e (ii) a leitura deleite, feitas pela professora; (iii) a leitura oral e (iv) leitura silenciosa, feitas pelas crianças; (v) as atividades de interpretação oral e (vi) interpretação escrita, também realizadas pelas crianças. O objetivo dessa especificação é o de explicitar as peculiaridades de cada atividade, de modo a podermos visualizar as idiossincrasias de cada prática pedagógica.

Ainda no eixo da leitura, é preciso considerar que a atividade de leitura oral pela professora, para toda a turma, tem a função de ampliar o grau de letramento das crianças, mas não garante sua alfabetização. Já a leitura oral por parte das crianças desenvolve a fluência, mas não ajuda na interpretação e compreensão, pois quando se lê oralmente para outras pessoas a atenção do leitor está voltada para fatores específicos como, por exemplo, a boa dicção e a entonação, diferentemente da leitura silenciosa em que se pode voltar no texto a qualquer momento que se fizer necessário em busca de sentidos (KLEIMAN, 1989).

O tempo dedicado ao trabalho com a língua portuguesa

O ciclo de alfabetização é uma importante e determinante fase na vida de uma criança. Ao entrar no ensino fundamental há uma forte expectativa acerca do aprendizado da leitura e da escrita. Acreditamos que é de extrema importância a determinação de um tempo sistemático para a alfabetização, pautado em princípios, metas e planejamentos flexíveis, coerentes entre si. Entendemos por sistemático o tempo que é constante, ordenado e contínuo, ou seja, aquele destinado a atividades que são retomadas e continuadas no decorrer das aulas.

É nessa fase inicial do processo de escolarização que a criança está disposta e curiosa para aprender as novidades da língua que ela fala e vê as pessoas escrevendo e lendo. Esse

momento, portanto, deve ser aproveitado ao máximo com atividades lúdicas, criativas e significativas que despertem a criação e construção do conhecimento por parte dos alunos.

Conforme já discutido, defendemos o processo de alfabetização na perspectiva do letramento, ou seja, não basta o domínio autônomo da tecnologia da escrita, mas é necessário que a criança também incorpore práticas e competências de leitura e escrita presentes na sociedade. Como aponta Baldi (2012) isso só será possível:

Se dedicarmos tempo suficiente da escolaridade básica ao trabalho com essas habilidades e se nos propusermos a construir e desenvolver um trabalho bem estruturado e sistematizado em relação a elas, que permita ao aluno, além de se alfabetizar, aprender a utilizar e aperfeiçoar a leitura e a escrita, a refletir sobre elas e com elas. (p.14).

Dessa forma, se faz necessário que a organização curricular da instituição e o professor reservem um bom tempo para o trabalho sistemático com a língua portuguesa, de maneira a assegurar às crianças o desenvolvimento pleno das habilidades necessárias ao aprendizado da leitura e da escrita.

Ao analisarmos o tempo empregado pelas seis professoras alfabetizadoras, durante duas semanas de aulas consecutivas, observamos uma diferença flagrante entre as escolas observadas, com destaque para as Escolas 2 e 6.

O Gráfico (1), a seguir, está organizado em barras que representam as seis escolas, as quais são numeradas para resguardar sua identidade. A carga horária das duas semanas foram somadas, ou seja, a base para cálculo foi de 40 horas (20 horas por semana). À direita do gráfico, incluímos a legenda e identificamos o percentual correspondente ao tempo dedicado à língua portuguesa em relação aos demais conteúdos.



Gráfico 01: Carga Horária Língua Portuguesa

Chama-nos a atenção a diferença de carga horária destinada ao ensino da língua portuguesa pelas diferentes escolas. A discrepância entre a menor e a maior carga horária de trabalho com a língua portuguesa é de quase 16 horas, em duas semanas. Enquanto a Escola 6 destina mais da metade de seu tempo (60%) para a língua portuguesa, a Escola 2 utiliza apenas 20,20%, o que não é muito diferente da Escola 1, com 8h40m (21,66%). As Escolas 3, 4 e 5 aproximam-se no que se refere à distribuição da carga horária para o ensino da língua portuguesa, 19h30m (48,75%), 17h00 (42,50%) e 15h50m (39,58%), respectivamente.

As professoras alfabetizadoras precisam de um tempo para o ensino sistemático das habilidades de leitura e escrita, pois as crianças do ciclo inicial de alfabetização necessitam ter contato com a leitura, a produção e compreensão de textos escritos e orais, com atividades que permitam a elas se apropriarem do sistema de escrita alfabética, concomitantemente às suas funções sociais. Essas atividades trabalhadas sistematicamente possibilitarão o domínio de certas competências que contribuirão para o desenvolvimento desses pequenos leitores e escritores, o que demanda utilização de tempo.

Quanto mais tempo for destinado ao trabalho com a língua portuguesa, mais atividades diversificadas poderão ser desenvolvidas. Uma vez que estamos ensinando às crianças a ler e escrever e a utilizar essas habilidades para além da sala de aula, precisamos garantir-lhes o acesso sistemático à variedade de atividades.

O tempo é fundamental, mas precisa ser bem utilizado a partir de atividades que possibilitem reflexões e questionamentos por parte dos alunos, porém se mal aproveitado não garantirá o êxito das crianças.

Os eixos linguísticos e as atividades de alfabetização

A partir da análise dos diversos tempos destinados ao trabalho com a língua portuguesa nas diferentes escolas, investigamos a frequência das atividades desenvolvidas em cada um dos cinco eixos linguísticos, em busca de se identificar o que é priorizado pelas escolas nesse processo inicial de alfabetização. Embora o eixo *Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade* envolva três conceitos conjuntamente, observamos que apenas a normatividade foi trabalhada pelas professoras, por isso decidimos subdividi-lo no Gráfico (2) de forma a garantir uma visualização mais próxima do que foi observado na realidade.

Conforme já apontado, ao analisarmos os dados, identificamos a alta incidência da atividade de cópia. Embora ela não seja prevista em nenhum dos eixos, decidimos incluí-la, à parte, no Gráfico (2) que ilustra a frequência dos eixos nas seis escolas analisadas.

O referido gráfico foi organizado na ordem em que os eixos são descritos em Brasil (2012), acrescentando-se a subdivisão do último eixo e a cópia: (i) leitura, (ii) produção de textos escritos, (iii) oralidade, (iv) análise linguística: apropriação do SEA, (v) análise linguística: discursividade e textualidade, (vi) análise linguística: normatividade e (vii) cópia.

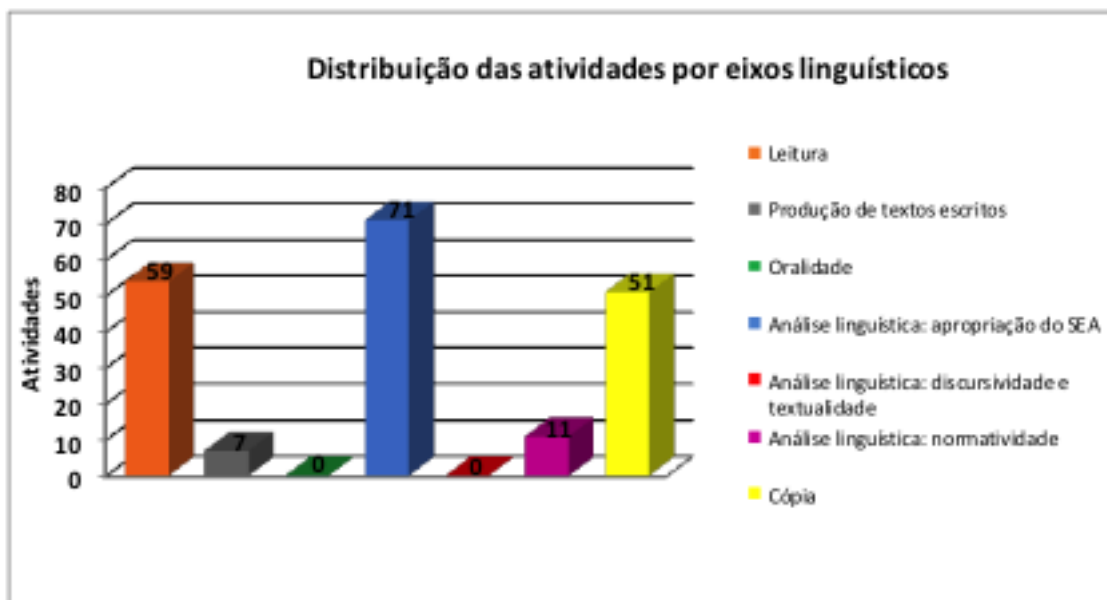


Gráfico 2: distribuição das atividades por eixos linguísticos

Ao analisar o Gráfico (2), podemos observar que o eixo *Análise Linguística: Apropriação do SEA* foi o que mais apresentou atividades nas seis turmas (71), seguido do

eixo *Leitura* (54) e da atividade de *Cópia* (51), respectivamente. Não foram observadas atividades que envolvessem os direitos de aprendizagem do eixo *Oralidade*, nem do subeixo *Análise Linguística: discursividade e textualidade*. O eixo *Produção de Textos Escritos* foi o que apresentou a menor frequência (7), se considerarmos apenas os eixos em que foram desenvolvidas atividades.

A quantidade de atividades do eixo da *Leitura* (54) surpreende. Ao analisarmos cada atividade especificamente, em cada escola, verificamos que esse alto índice se deve às leituras feitas pela professora alfabetizadora, sobretudo nas Escolas 1 e 2. De dez aulas observadas, nove, em cada escola, contaram com a leitura deleite². Na Escola 3 foram observadas 3 ocorrências; nas Escolas 4 e 5 uma apenas e, na Escola 6, exatamente a que dedica mais tempo às aulas de língua portuguesa, nenhuma leitura deleite foi realizada nas duas semanas de aula.

O segundo eixo, *Produção de Textos Escritos*, aparece na sala de aula sob a forma de dois tipos de escrita (i) a coletiva, em que o professor é o escriba e (ii) a individual. Ao compararmos as escolas, constatamos que a Escola 1 foi a única que desenvolveu os dois tipos de produção textual, duas de cada, durante as duas semanas, somando-se 4 atividades nesse eixo. A Escola 3 teve seu foco na produção de textos coletiva, com duas incidências; já na Escola 6, observamos apenas uma produção escrita individual. As Escolas 2, 4 e 5 não solicitaram nenhuma produção de textos nesse período, ou seja, 50% das escolas investigadas.

Ao compararmos as atividades desenvolvidas pelas três Escolas (1, 3 e 6) observamos que a Escola 3 ainda está presa a atividades bem escolarizadas, em que se pede às crianças que escrevam (i) a partir da imagem de um casal de patos com seus patinhos nascendo e (ii) continuem a história anotada no quadro pela professora: *O gato levado*. A Escola 1 dá pistas de que começa um movimento de inclusão dos gêneros textuais, porém ainda é uma prática mesclada: (i) escrita a partir de uma história sequenciada com três imagens (duas ocorrências), (ii) escrita a partir de uma tirinha e (iii) reconto de uma história lida. Já a Escola 6, embora proponha apenas uma produção escrita nesse período, solicita às crianças que escrevam uma legenda de foto sobre seus bichinhos de estimação, para colarem no caderno. Observe-se que as escritas solicitadas às crianças, nas três escolas, sejam coletivas ou individuais, ainda se identificam com o que Marcuschi (2007) tem denominado de “/.../‘texto escolarizado’, ou seja, uma redação que se configura pela precariedade de suas condições interativas e dialógicas, pois a escrita é feita **da** e **para** a própria escola” (p. 66, grifos da autora).

² Leitura deleite diz respeito ao ato de ler por prazer (SOARES, 1999).

Com os estudos sobre os gêneros textuais “Escrever textos passou a ser visto como uma habilidade que deve ser ensinada e precisa fazer sentido para o aluno” (id. p. 67). Neste sentido, faz-se necessário introduzir cada vez mais situações de escrita o mais próximo possível da realidade social, em que se coloquem outros interlocutores além do professor e se insiram contextos sociocomunicativos que deem sentido para o ato de escrever na escola.

O terceiro eixo, o da *Oralidade*, foi marcado pela ausência de atividades específicas nas seis escolas, porém isso não significa que as crianças não falem. O que se observa é que muitas vezes a oralidade é confundida com o simples fato de se falar dentro de sala de aula, sem que haja um planejamento prévio e a previsão de intervenções específicas do professor, de forma a levar o aluno a desenvolver habilidades concernentes. O trabalho com a oralidade no 1º ano precisa envolver a participação das crianças em interações orais, em que possam questionar, sugerir e argumentar, o que é diferente de atividades cotidianas como, por exemplo, a interpretação oral de textos, em que observamos que as crianças respondem a questões propostas pela professora: Profª: (depois da leitura do livro *A andorinha cega*) *o que vocês entenderam da leitura?* Cr: *o passarinho era cego, mas era muito feliz;* (Escola 1). Essa atividade foi categorizada no eixo leitura como interpretação oral coletiva.

O quarto eixo, o da *análise linguística: apropriação do SEA*, como já dito, foi o eixo em que se observou a maior incidência de atividades (71) e, também, a maior diversidade (37). Como nesse eixo há uma variedade considerável de atividades sua frequência é quase sempre muito baixa em relação aos demais eixos. A atividade mais presente foi a de *introdução à letra cursiva* (6), seguida da *contagem de letras em palavras e identificação de palavras em textos*, ambas com 5 atividades. A *contagem de sílabas em palavras escritas* (4) vem logo em seguida e, logo depois, identificamos a *escrita de palavras em textos lacunados sem figuras* (3) e com figuras (2).

A *introdução à letra cursiva* aconteceu uma vez nas Escolas 2, 3 e 6 e, na Escola 5, três vezes. A *contagem de letras em palavras* é uma atividade importante para a compreensão do funcionamento do SEA, mas apenas contar as letras sem comparar as palavras entre si não garante que todos os alunos cheguem à conclusão de que as palavras variam quanto ao número de letras. Seria muito interessante que essa atividade se apresentasse acompanhada de outras duas: a comparação do repertório e ordem das letras, o que não foi observado nas Escolas, com exceção de uma atividade na Escola 4.

A *escrita de palavras em textos lacunados* faz todo sentido para a criança quando apresentada a figura correspondente à palavra a ser escrita, é uma forma de a criança pensar sobre as correspondências fonema-grafema e a possibilidade de avançar em suas hipóteses de

escrita, mas quando essa atividade é apenas de completar, pode vir a ser uma tarefa mecânica em que se tenham memorizado palavras a serem encaixadas em lacunas, não contribuindo com o aprendizado reflexivo da criança em fase inicial de alfabetização.

O eixo *Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade* não foi contemplado em seus dois primeiros aspectos (discursividade e textualidade) nas atividades realizadas nas escolas, no período da pesquisa. Esse fato pode ser explicado pela pequena incidência de atividades de produção de textos no 1º ano (7) e, também, pela contemporaneidade dos conceitos para as professoras, geralmente formadas em Pedagogia (SILVA & MAGALHÃES, 2011). A insegurança da professora do 1º ano, em trabalhar com produção de textos antes das crianças estarem alfabetizadas, ainda é um desafio a ser vencido, conforme constatam Magalhães & Muller (2014).

A presença exclusiva, neste eixo, de atividades focadas apenas na *normatividade* (11) indica a forte influência ainda desse viés na sala de aula. Essa constatação é preocupante, pois a consolidação de tais habilidades é prevista somente para o 3º ano. Falta, além disto, considerar que estamos nos referindo a turmas de 1º ano, compostas por crianças entre 5 e 6 anos de idade. A forma sobrepõe-se ao conteúdo. Essa constatação é fortalecida quando observamos que a maior incidência de atividades de *Apropriação do SEA*, nas escolas, em geral, é a de *Introdução à letra cursiva* (6) e que a quantidade de atividades de *Cópia* (51) é extremamente alta em relação às demais atividades. O trabalho com a normatividade é recorrente apenas na Escola 5 (7), que apresenta destacada preocupação com esse aspecto, como se pode identificar na atividade descrita a seguir: A professora distribui o texto “O pássaro e o pessegueiro” em que as crianças deveriam completar as palavras, no texto, com S ou SS (Escola 5). A referida atividade desperta a atenção primeiro pelo texto escolhido, por ser pretexto para trabalhar ortografia (*versus* texto autêntico) e, em segundo lugar, porque as irregularidades ortográficas são conteúdo a ser introduzido apenas no 2º ano. Entendemos que o tempo gasto com esse tipo de atividade, no 1º ano, poderia ser dedicado a atividades de reflexão sobre discursividade e textualidade a partir das próprias produções de textos das crianças de forma a ampliar suas possibilidades de escrita.

Ainda no que diz respeito à normatividade, destacamos que a Escola 4 desenvolveu duas atividades durante as duas semanas e as escolas 1 e 2 apenas uma. Já as Escolas 3 e 6 não desenvolveram nenhuma atividade com esse objetivo.

Por fim, apresentamos a análise das atividades de *Cópia*. O tipo de cópia com maior incidência é a da ficha do dia. A Escola 3 tem essa atividade como rotina, ou seja, todos os dias a professora inicia a aula de língua portuguesa com a cópia da ficha (10). Quando a ficha

é composta apenas pela data, faz sentido as crianças anotarem no caderno, de forma a terem registrado o dia da atividade, porém quando a turma tem que copiar, no caderno, o nome da cidade, da escola e da professora, a ficha começa a deixar de ter uma função social e passa a ser uma tarefa da escola, como acontece nas escolas 2 (7) e 4 (5). Já as escolas 1, 5 e 6 não fazem cópia de ficha.

Outro tipo de cópia que apresentou incidência significativa foi a de texto. As escolas 3 e 4 (3), a Escola 5 (2) e a Escola 1 (1). A cópia de um texto por crianças tão pequenas não faz sentido algum, sobretudo quando se gasta uma hora para tal atividade (Escola 3).

O último tipo de cópia a ser analisada é aquela feita por motivação ortográfica, em que as crianças copiam listas de palavras com o grupo de letras que está sendo trabalhado em sala. Apenas duas escolas realizam esse tipo de cópia, a Escola 4 (3) e a Escola 2 (2). Exemplo: *Copie em seu caderno, com letra cursiva, as seguintes palavras: caqui – aqui – quiabo – coque – riqueza.* (Escola 4).

Considerações finais

Parafraseando Arco-Verde (2012) destacamos que o tempo é um fato cultural e está sujeito às escolhas das escolas, de acordo com o que priorizam para os seus alunos. A distribuição do tempo pode ser decisiva no processo ensino aprendizagem, porém, com base na análise dos dados, observamos que o mais importante não é o quantitativo de tempo, marcado no relógio, mas a condição de seu aproveitamento. Certamente, gastar uma hora de aula com a cópia de um texto, sem um objetivo explícito é um exemplo do mau uso do tempo na escola.

As escolhas de distribuição e emprego do tempo nas escolas pesquisadas são diversas, porém duas merecem destaque. A forte presença da leitura deleite nas Escolas 1 e 2, pois aponta para a inserção das crianças na cultura letrada. Não obstante a Escola 6 apresentar o maior tempo empregado em língua portuguesa é a escola que menos desenvolve atividades em termos quantitativos (15), mas é a única que investe tempo em atividades não diretamente relacionadas aos eixos linguísticos, mas que de certa forma contribuem com o desenvolvimento geral das crianças como ida ao teatro, os cuidados com um peixinho da turma e o tempo destinado ao desenhar e colorir, que não são observados nas demais escolas.

Um último aspecto a ser considerado é a presença de jogos que auxiliam as crianças a refletirem sobre o SEA, ainda que seja uma prática tímida entre as professoras. A diversidade

de atividades nesse eixo aponta para a preocupação das professoras em alfabetizar as crianças, embora não haja sistematização.

Finalmente, ao fazermos uma análise geral das atividades realizadas pelas escolas, nesse período de pesquisa, destacamos a necessidade de se investir, cada vez mais, em atividades que aliem alfabetização e letramento, deixando de lado a supervalorização da forma em detrimento ao conteúdo. Um currículo em favor da criança e do aprendizado contextualizado e significativo.

Referências

ARCO-VERDE, Yvelise F. de S. *Tempo escolar e organização do trabalho pedagógico*. Brasília, 2012. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2871/1884> Acesso em: 28 de março de 2014.

BALDI, Elizabeth. *Escrita nas séries iniciais: Uma proposta para formação de leitores de literatura*. Porto Alegre; Projeto, 2012.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa*. Brasília/DF: MEC/SEB, 1997.

_____. *Pró-Letramento: Alfabetização e Linguagem*. SEB/MEC. Brasília/DF:MEC/SEB 2007.

_____. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: ano 1, Unidade 1 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio a Gestão Educacional*. Brasília 2012.

CRUZ, Maria. Currículo no ciclo de alfabetização: ampliando o direito de aprendizagem a todas as crianças. In: BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo no ciclo de alfabetização*. Ano 2, unidade 1 / MEC/SEB, DAGE. Brasília: MEC/SEB, 2012.

ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

GERALDI, João W. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.

KLEIMAN, Angela B. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.

MAGALHÃES, Luciane M. e MULLER, Analina A. de O. Produção de textos escritos no 1º ano do Ensino Fundamental: uma prática necessária. In: *Cadernos para o Professor*. Ano XXI, Nº 28. Ago/Dez. Secretaria de Educação/PJF, 2014.

MARCUSCHI, Beth. Redação escolar: breves notas sobre um gênero textual. In: SANTOS, Carmi, MENDONÇA, Márcia & CAVALCANTE, Marianne C.B. *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MASON, Jennifer. *Qualitative researching*. London: Sage Publications, 2002.

OLIVEIRA, Maria M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2007.

SILVA, Maria D. da e MAGALHÃES, Luciane M. A (não) formação linguística do professor alfabetizador. In: *Cadernos do CNLF*, Vol. XV, Nº 5, t. 2. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et all. (orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Abr. Nº25, 2004.

TEIXEIRA, Inês. *Marcando o tempo: os calendários escolares*. Revista Pedagógica Pátio, n. 30, p. 20-23, maio/jul. 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. *De Geometrias, Currículo e Diferenças* In: Educação e Sociedade, Dossiê Diferenças-2002.

Anexo 1

(Quadro descritivo das atividades de língua portuguesa desenvolvidas pelas escolas)

Eixos e atividades	Especificação das atividades	Escola	Escola	Escola	Escola	Escola	Escola	Total
		1	2	3	4	5	6	
Leitura	Leitura oral de textos pelo professor	0	0	2	1	0	2	5
	Leitura oral de livros pelo professor (deleite)	9	9	3	1	1	0	23
	Leitura silenciosa aluno	1	0	2	4	1	1	9
	Leitura oral aluno	0	1	0	2	0	0	3
	Interpretação oral coletiva	1	2	2	0	2	1	8
	Interpretação escrita	0	1	0	2	3	0	6
	Total de atividades de leitura		11	13	9	10	7	4
Produção de textos escritos	Coletiva (professor escreva)	2	0	2	0	0	0	4
	Individual	2	0	0	0	0	1	3
	Total de atividades de produção de textos escritos	4	0	2	0	0	1	7
Oralidade		0	0	0	0	0	0	0
	Total	0	0	0	0	0	0	0
	(Jogo) Bingo de palavras	1	0	0	0	0	0	1
	(Jogo) com rimas	0	0	0	0	0	1	1
	(Jogo) palavra dentro de palavra	0	0	0	1	0	0	1
	(Jogo) Troca letras	0	1	0	0	0	0	1
	(Jogo) Troca sílabas	0	0	0	1	0	0	1
	Caça palavras	0	0	0	1	0	0	1

Análise linguística: apropriação do SEA	Colocar palavras em ordem alfabética	0	0	0	0	2	0	2
	Comparação entre palavras	0	0	0	1	0	0	1
	Completar palavras lacunadas (sílabas)	0	0	0	1	0	0	1
	Contagem de letras em palavras	1	0	1	2	0	1	5
	Contagem de palavras em textos	0	0	1	0	0	0	1
	Contagem de sílabas em palavras escritas	1	0	0	3	0	0	4
	Corresponder frases a imagens em sequência	0	0	2	0	0	0	2
	Ditado de palavras e frases (não treinadas)	0	0	1	0	0	1	2
	Ditado de palavras (não treinadas)	0	0	1	0	1	0	2
	Ditado de palavras (treinadas)	0	0	0	1	0	0	1
	Escrita de palavra (com determinada letra inicial)	0	1	1	0	0	0	2
	Escrita de palavras (a partir de figuras)	0	0	0	2	0	0	2
	Escrita de palavras em texto lacunado	0	0	2	1	0	0	3
	Escrita de palavras em texto lacunado (a partir de figuras)	0	1	0	0	1	0	2
	Escrita de palavras que rimam (com palavras dadas)	0	0	0	0	1	0	1
	Formação de palavras a partir de sílabas	0	0	1	1	0	0	2
	Identificação da sílaba inicial	0	1	0	1	0	0	2
	Identificação de letras em palavras	0	0	0	1	0	0	1
	Identificação de palavras (com uma determinada letra)	0	0	1	1	0	0	2
	Identificação de palavras em frases	0	0	0	0	1	0	1
	Identificação de palavras em textos	0	1	0	1	1	2	5
	Identificação de palavras em textos (iniciadas com a mesma letra)	0	0	1	0	0	0	1
	Identificação de palavras que rimam	0	3	0	0	0	0	3
Identificação de determinadas sílabas em palavras escritas	0	0	0	1	0	0	1	
Identificação de figuras com	0	0	0	1	0	0	1	

	determinados sons (q)							
	Introdução à letra cursiva	0	1	1	0	3	1	6
	Leitura oral de palavras	0	0	1	0	0	0	1
	Listagem (oral) de palavras que começam com a mesma letra	0	0	0	1	0	0	1
	Palavras cruzadas	1	0	0	0	2	0	3
	Relacionar determinada letra à formação de novas palavras com a referida letra (oral)	0	0	0	0	0	1	1
	Relacionar palavras a imagens	0	0	1	2	0	0	3
	Total de atividades de apropriação do SEA	4	9	15	24	12	7	71
Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade	Discursividade e Textualidade	0	0	0	0	0	0	0
	Normatividade	1	1	0	2	7	0	11
	Total de atividades de análise linguística	1	1	0	2	7	0	11
Cópia	Cópia de texto	1	0	3	3	2	0	9
	Cópia da ficha do dia	0	7	10	5	0	0	24
	Cópia frases contextualizadas	0	0	2	0	0	1	3
	Cópia de palavras contextualizadas	1	2	1	1	0	2	7
	Cópia de palavras por motivação ortográfica	0	2	1	3	0	0	6
	Cópia de sílabas	0	2	0	0	0	0	2
	Cópia de letras	0	0	0	2	0	0	2
	Total de atividades de cópia	2	13	17	14	2	3	51
	Total de atividades	22	36	43	50	28	15	194