

■ A progressão do ensino da leitura e do sistema de escrita alfabética no Bloco Inicial de Alfabetização

The progression of teaching reading and the alphabetical writing system in the Initial Literacy Block

 Márcia Vânia Silvério Perfeito *

Recebido em: 11 dez. 2021
Aprovado em: 16 mar. 2022

Resumo: O presente estudo teve como objetivo analisar a progressão do ensino da leitura e do sistema de escrita alfabética por meio do acompanhamento das práticas de três professoras do Bloco Inicial de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental) de uma escola pertencente à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Consistiu em mostrar como os encaminhamentos didáticos e as estratégias desenvolvidas pelas professoras contribuíam para a apropriação destes objetos do conhecimento. A tessitura teórica ancorou-se em autores, tais como: Morais (2019, 2012); Soares (2020, 2016, 2008, 2003), Ferreiro e Teberosky (1999), entre outros. A pesquisa está inserida na perspectiva de estudo de caso, de tipo etnográfico, conforme realça André (2015, 2005). As docentes foram acompanhadas por meio de observações participantes. Para o tratamento dos dados, recorreu-se à análise de conteúdo temática de Bardin (2016). Os resultados apontaram para uma articulação entre a prática de leitura e as atividades para apropriação do sistema de escrita alfabética. Porém, o ensino do eixo da leitura acenou para uma ausência de progressão, no que concerne à exploração de questões inferenciais na compreensão dos textos, bem como na baixa frequência da leitura realizada pelo estudante do 1º ano.

Palavras-chave: Alfabetização. Progressão. Ensino. Leitura. Sistema de escrita alfabética.

Abstract: This study aimed to analyze the progression of teaching reading and the alphabetic writing system by accompanying the practices of three teachers from the Initial Literacy Block (1st, 2nd and 3rd years of Elementary School) of a school belonging to the Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. It consisted in showing how the didactic guidelines and the strategies developed by the teachers contributed to the appropriation of these objects of knowledge. The theoretical texture was based on authors such as: Morais (2019, 2012); Soares (2020, 2016, 2008, 2003), Ferreiro and Teberosky (1999), among others. The research is inserted in the perspective of a case study, of an ethnographic type, as highlighted by André (2015, 2005). The teachers were accompanied through participant observations. For the data treatment, the thematic content analysis of Bardin (2016) was used. The results pointed to an articulation between the practice of reading and activities for the appropriation of the alphabetic writing system. Although, the teaching of the reading axis signaled a lack of progression, with regard to the exploration of inferential issues in the comprehension of texts, as well as the low frequency of reading performed by the 1st year student.

Keywords: Literacy. Progression. Teaching. Reading. Alphabetical writing system.

* Márcia Vânia Silvério Perfeito é graduada em Pedagogia; especialista em Supervisão, Administração Escolar e Didática; mestra em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), na área de Alfabetização e Letramento. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa Profissão Docente: formação, saberes e práticas (GEPPESP); do Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização, Letramento e Práticas de Ensino (GEPALPE) e da Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF). Professora da Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Contato: mvsperfeito@gmail.com

Introdução

No Brasil, muitas crianças não conseguem consolidar o processo de alfabetização, isto é, seu desempenho não alcança o nível esperado, o que faz com que muitos estudantes cheguem ao final do Ensino Fundamental sem fazer uso autônomo da leitura e da escrita. O atual cenário da alfabetização no país reflete a necessidade de esforços contínuos para assegurar a progressão das aprendizagens escolares e, conseqüentemente, a garantia do direito de aprender a todos os estudantes das redes públicas de ensino, com vistas à redução das desigualdades sociais.

Na Educação Básica, cada mudança de governo representa uma ruptura, principalmente por negligenciar a história que está na escola, na sala de aula e nos saberes dos professores. O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, em sua meta cinco, defende a consolidação da alfabetização até os oito anos de idade, ou seja, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2014). Esta meta foi alterada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que prevê a alfabetização nos dois primeiros anos, deste modo, até os sete anos (BRASIL, 2017). Mais recentemente, uma nova mudança: a Política Nacional de Alfabetização (PNA) antecipou esta meta para os seis anos de idade (BRASIL, 2019).

Todavia, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) prevê em seu Currículo (DISTRITO FEDERAL, 2018, 2014) que, aos seis anos de idade, ao final do 1º ano, o estudante já seja capaz de ler, escrever e produzir pequenos textos com encadeamento de ideias, sem as exigências das complexidades ortográficas, tendo até o 3º ano do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), final do ciclo, para consolidar essa alfabetização.

Defendemos, ancorados em Morais (2012), que é urgente, no caso da alfabetização, superar os antigos métodos de alfabetização e lançarmos mão, nos currículos e nas práticas de sala de aula, de metodologias de alfabetização que assegurem a consolidação do objeto escrita alfabética nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Isto em articulação com o campo do letramento.

É oportuno destacar que, para Soares (2020, 2016, 2008), alfabetização e letramento articulam-se. Embora cada aprendizagem se diferencie por processos próprios, são interdependentes. A pesquisadora propõe o **alfaletrar**, verbo criado, por ela, para representar essa integração. A pessoa que aprende a ler e a escrever se torna alfabetizada; a que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita, torna-se letrada (SOARES, 2020). Tanto as atividades de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética (SEA) e suas convenções, quanto as práticas sociais da leitura e da escrita, necessitam permanecer presentes em sala de aula.

Neste estudo, buscou-se analisar a progressão do ensino da leitura e do sistema de escrita alfabética por meio do acompanhamento das práticas de três professoras do BIA (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental) de uma escola pertencente à SEEDF. Deste modo, pretendeu-se desvelar: como as professoras intervêm pedagogicamente para ajudar os estudantes a se apropriarem destes objetos do conhecimento? Existe clareza dos conteúdos a serem ensinados/aprendidos em cada ano do

BIA, no que concerne ao eixo da leitura e do sistema de escrita alfabética? Como as mudanças relacionadas a essa prática têm norteado a ação docente no cotidiano dos três grupos-classe?

A seguir, na primeira seção, delineamos os princípios, as finalidades, as mudanças deste campo de atuação e como essas impactam os saberes docentes no cotidiano dos grupos-classe. Na segunda seção, trouxemos o percurso metodológico. Nas terceira e quarta seções, exploramos o que foi possível apreender do trabalho docente nesses campos de atuação. Focamos nossas discussões em como as professoras (re)significaram seus saberes e encaminharam essas atividades na tessitura da sala de aula. Por último, apresentamos nossas conclusões.

1. O ensino da leitura e da escrita e suas perspectivas teóricas no Brasil

No Brasil, até a década de 1980, o debate sobre a apropriação da leitura e da escrita girava em torno do **como ensinar**, da prevalência de um método sobre o outro. As críticas aos métodos tradicionais e às cartilhas de alfabetização ganharam realce, visto que a língua era concebida como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999).

Para Morais (2012), até essa década, o processo de aprendizagem era marcado pela repetição e memorização. Os aprendizes não interagiam com os diversos objetos do saber, a exemplo da escrita alfabética, seguiam rigidamente os passos determinados pelo professor que, ora enfocava as unidades menores (letras e fonemas) até alcançar os textos cartilhados, como é o caso dos métodos sintéticos, ora partiam destes, rumo às unidades linguísticas menores (métodos analíticos).

Constituindo-se como contribuição teórica no campo da psicogenética, a Teoria da Psicogênese da Língua Escrita, idealizada por Ferreiro e Teberosky (1999), desencadeou mudanças significativas no campo da alfabetização. A Teoria colocou em questão os pressupostos até então vigentes nos currículos oficiais, compreendendo que o sujeito elabora hipóteses e as reconstrói até alcançar uma escrita alfabética e ortográfica. Logo, a preocupação está em **como os sujeitos aprendem**.

Esse processo, segundo as autoras, traduz uma trajetória longa e árdua que se assemelha ao que a humanidade passou para construir a escrita. No entanto, Soares (2003) e Morais (2012) apontaram que as apropriações dos sujeitos, face à psicogênese, acarretaram distorções pedagógicas, uma vez que educadores confundiram uma teoria sobre o aprendizado da escrita alfabética com uma metodologia de ensino.

A partir da década de 1990, o conceito de letramento teve seu aflorar devido à insuficiência reconhecida do conceito de alfabetização e ganhou destaque no âmbito das políticas públicas para a alfabetização, influenciando hegemonicamente as propostas curriculares. O mundo mudou, desfazendo aquelas identificações: ler não é mais decodificar e o leitor não é mais o alfabetizado. Para Soares (2020, 2016, 2008), hoje é preciso alfabetizar e letrar. Conforme a autora, embora se constituam em processos distintos, são indissociáveis e interdependentes. Alfabetizar significa orientar a criança para o domínio da base alfabética de escrita e suas convenções; letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e escrita.

Nessa perspectiva, o trabalho com leitura e escrita, a partir dos diversos gêneros textuais, seus portadores, funções sociais e contextos de produção ganharam relevo (ALBUQUERQUE e LEAL, 2006). O texto ocupa posição privilegiada e, na maioria das vezes, norteia o trabalho com os demais eixos.

Para Morais (2012), a má interpretação da Psicogênese da Língua Escrita e a hegemonia do discurso do letramento provocaram conclusão equivocada de que não era preciso ensinar a escrita alfabética de modo sistemático, visto que as crianças, espontaneamente, aprenderiam por meio da participação em práticas de leitura e de produção de textos. A esse fenômeno vivenciado no Brasil, Soares (2003) deu o nome de **desinvenção da alfabetização**. Na sala de aula, houve um distanciamento do ensino que primasse, por exemplo, as relações som-grafia, visto que esse enfoque passou a ser visto como tradicional, por ser conteúdo abordado nas cartilhas e, portanto, refletido nos métodos tradicionais de alfabetização.

Por conseguinte, a este período, estamos aclamando o que Soares (2003) denominou de a **reinvenção da alfabetização**, na tentativa de recuperar a especificidade do processo sem voltar para o que já foi superado. De tal modo que, recuperar a especificidade do processo de alfabetização enuncia favorecer um processo sistemático e progressivo de aprendizagem do SEA e apropriação da leitura e da escrita por meio de diversos gêneros textuais.

Em consonância, Morais (2012) e Soares (2020, 2016) defendem o ensino da escrita alfabética. Nesse percurso, o sujeito, em uma cadeia evolutiva de apropriação das propriedades do SEA, recorre à análise fonológica para consolidar as correspondências grafofônicas. O desenvolvimento da consciência fonológica segue a estrutura das palavras: rimas e aliterações, unidades intrassilábicas, reflexões no nível da sílaba e, finalmente, no âmbito do fonema. São sensibilidades desenvolvidas relacionando oralidade e escrita.

A respeito deste assunto, Morais (2019, 2012) chama a atenção para o fato de que o desenvolvimento dessas habilidades, embora necessárias para o domínio do SEA, não é condição suficiente, pois o sistema de escrita tem outras propriedades que precisam ser compreendidas e reconstruídas mentalmente. Ainda de acordo com o pesquisador, a aprendizagem da escrita alfabética não encerra as possibilidades de uso da escrita, ou seja, é imprescindível que esse processo ocorra em consonância com o letramento.

É preciso reconhecer o mérito teórico e conceitual de ambos os termos e o desafio dos educadores, face ao ensino da língua escrita: o alfabetizar letrando. O eixo da leitura é parte do processo do letramento. Para Kleiman (2016), as práticas de linguagem se fazem presentes como meio de interação, informação e comunicação. Logo, a leitura constitui-se em uma interação autor-texto-leitor.

Essa concepção de leitura é complexa e pressupõe que os sujeitos sejam vistos como interlocutores ativos, dialogando e construindo o significado do texto, pois nele há lugar para uma sucessão de implícitos, percebidos quando se tem o contexto sociocognitivo dos participantes (KOCH e ELIAS, 2014).

Deste modo, Brandão e Rosa (2010) defendem a exploração de textos reais desde a Educação Infantil, pois ensinar leitura no ciclo de alfabetização é um trabalho complexo, que ocorre

em um momento em que os estudantes estão, também, se apropriando da escrita alfabética. Yunes (1984) propõe uma reflexão em torno de três questões: a primeira é a motivação, por que ler? A segunda, o interesse dos leitores, o que ler? E a terceira, a função, para que ler? Assim, a formação do leitor caracteriza-se pelo planejamento de atividades que incentivem o gosto pela leitura, possibilitando aos estudantes tornarem-se leitores críticos, posicionando-se diante do que leem.

Para Leal e Melo (2006) as atividades de leitura consistem em propostas que conjuguem as modalidades: leitura em voz alta e silenciosa, necessitando ser seguidas de reflexões e realces a informações importantes do texto. De acordo com Solé (2012), Koch e Elias (2014), o leitor utiliza-se de estratégias, tais como: seleção, antecipação, inferência e verificação. Por isso, ao professor é sugerido que, anterior à leitura, ofereça aos estudantes finalidades/objetivos para que possam ler; já durante a realização, que procure aferir a consistência do texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio destes; após, espera-se que o leitor possa destacar ideias principais, fazer resumos e identificar os elementos implícitos no texto.

Morais (2012) recomenda uma progressão constante nos eixos de ensino da língua e pontua que procedimentos ou estratégias adotadas pelo docente constituem condição para a compreensão de textos, a exemplo da mediação, da mobilização das informações explícitas, implícitas, da apreensão do sentido global ou finalidade do texto.

Brandão (2006) e Kleiman (2016) confirmam o uso das estratégias de leitura, uma vez que, ao serem acionadas e modeladas pelo professor, promovem condições para que sejam imitadas, criando contextos favoráveis à aprendizagem da leitura. Para Brandão (2006), estar alfabetizado e ler com fluência não são garantia de compreensão. Assim, reitera que a compreensão precisa ser ensinada no cotidiano escolar.

Bortone (2008) identifica três etapas que, se correspondidas, desenvolvem as habilidades de compreensão, tais como: a explícita ou objetiva auxilia na decodificação ou no que está fácil localizar no texto; a inferencial detecta o implícito no texto, constitui-se na interação texto/leitor; a crítica ou avaliativa extrapola o texto, revela a postura crítico reflexiva do leitor diante do texto, subsidia a argumentação.

Portanto, o leitor proficiente é o que percorre esses níveis e vence essas etapas. O professor é o mediador, ao mobilizar o conhecimento de mundo e as experiências vivenciadas pelos estudantes, de modo a vincularem-se ao texto, beneficia a construção de sentidos (BRASIL, 2012).

2. Metodologia

Este texto apresenta parte da pesquisa de mestrado, realizada entre os anos de 2017 e 2019. Recorremos à pesquisa de natureza qualitativa, por meio de estudo de caso de tipo etnográfico, conforme atesta André (2015, 2005). Acompanhamos, por meio de doze observações participantes, no primeiro e segundo semestres letivos de 2018, a prática de três professoras que atuavam no BIA. Essas jornadas corresponderam a um total de 96 horas de observações concernentes ao componente curricular de língua portuguesa, distribuídas, igualmente, em cada ano. Para o registro dos dados, utilizamos o diário de bordo.

Quanto à discussão, empregamos a análise de conteúdo temática (BARDIN, 2016) que integra a pré-análise, as inferências na organização e análise dos dados.

A escola pesquisada integra a rede pública do Distrito Federal. As docentes foram nomeadas por: P1 (Professora 1), P2 (Professora 2) e P3 (Professora 3), respectivamente atuantes no 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Quanto à formação, as P1 e P3 cursaram o Magistério, em nível médio. As três estudaram Pedagogia e possuíam pós-graduação *lato sensu*. Concuradas em regime de 40 horas pela SEEDF, sendo 25 horas em docência e 15 horas destinadas à coordenação pedagógica (formação, planejamento, avaliação e atendimento aos estudantes). Em alusão à experiência em classes de alfabetização, a P1 tinha, na ocasião da produção dos dados, três anos, a P2 afirmou possuir seis e a P3 assegurou ter doze anos.

3. A prática da leitura nas turmas acompanhadas

Na Tabela 1, preocupamo-nos em apresentar a frequência com que as habilidades de leitura e compreensão textuais foram desenvolvidas nas salas de aula. Verificamos o tempo destinado à leitura de textos pelas docentes, pelos estudantes individualmente ou coletivamente em voz alta e silenciosamente, bem como a frequência de atividades desenvolvidas para a compreensão dos textos, face às modalidades oral e escrita e aos três níveis: questões de fácil localização (explícita), de realização de inferências (implícitas) e de opinião sobre o conteúdo do texto. Deste modo, conseguimos visualizar as variações destas atividades e apreender o espaço dedicado a esse campo e

Tabela 1 - Frequência de ocorrência de práticas de Leitura nas turmas acompanhadas

SUBCATEGORIAS	P1 1º ANO	P2 2º ANO	P3 3º ANO	TOTAL/ SUBCATEGORIA
LEITURA TEXTUAL				
Leitura realizada pela professora para a turma	6	4	6	16
Leitura coletiva com a participação da professora	2	7	3	12
Leitura coletiva sem a participação da professora	2	3	3	8
Leitura realizada pelo aprendiz para o grupo-classe	1	4	8	13
Leitura realizada pelo aprendiz para a professora	-	2	-	2
Leitura silenciosa	1	5	8	14
TOTAL PARCIAL	12	25	28	65
COMPREENSÃO TEXTUAL				
Exploração do gênero textual (características e funcionalidade)	2	5	10	17
Compreensão oral (perguntas de fácil localização ou explícita)	6	9	5	20
Compreensão oral (perguntas inferenciais)	1	1	3	5
Compreensão oral (perguntas de opinião ou crítica/avaliativa)	5	6	5	16
Compreensão escrita (perguntas de fácil localização ou explícita)	1	5	4	10
Compreensão escrita (perguntas inferenciais)	-	2	4	6
Compreensão escrita (perguntas de opinião ou crítica/avaliativa)	-	2	4	6
TOTAL PARCIAL	15	30	45	80
TOTAL GERAL	27	55	73	145

Fonte: Produzida pela autora a partir de outros estudos (ALBUQUERQUE, MORAIS e FERREIRA, 2008)

se, ao longo do BIA, houve progressão, bem como um trabalho equitativo no interior dos grupos-classe (tabela 1).

Por meio dos dados, notamos que houve espaço para as atividades de leitura nas três turmas. Os dados gerais por turma apontaram para um crescimento, ano a ano, no BIA. No entanto, essa prática esteve menos presente na turma de 1º ano (27). No 2º ano, estas permaneceram frequentes (55), embora, no 3º ano houvesse maior investimento nessa prática (73).

No concernente à leitura textual, a construção da autonomia leitora poderia ter sido mais estimulada, onde ambos os atores (professoras e estudantes) pudessem realizá-la, mas a constância em que as professoras leram para a turma (16) se sobressaiu em relação às demais subcategorias. Inferimos que a expectativa por uma leitura fluente poderia estar impedindo um trabalho mais sistemático no início da alfabetização, já que, houve menos tempo destinado a esse eixo.

Deste modo, ao observarmos a frequência da leitura textual nas três turmas, verificamos a ausência de progressão, visto que, houve mais investimento na leitura individual no último ano do BIA. Isso instiga repensar a prática pedagógica, priorizando a construção da autonomia leitora e a progressão do ensino durante os três anos da alfabetização. Essa prática permaneceu assistemática, pois cada uma das subcategorias elencadas merece igual atenção. Ao prevalecer a leitura realizada pela professora, a formação do leitor abre espaço para ouvintes, receptores do texto.

Conforme sublinham Leal e Silva (2018, p. 61), saindo da condição de ouvintes, “ao fazer de conta que leem, as crianças encenam situações sociais em que a escrita faz-se presente e tendem a imitar os modos como os adultos praticam as atividades de ler diferentes gêneros discursivos”.

Os processos de leitura oral e/ou silenciosa funcionam como uma etapa intermediária e instrumental, que conduz ao ato de ler. A leitura em voz alta, nos primeiros anos de escolarização, antecedida pela leitura silenciosa, compõem práticas que, lado a lado e, frequentemente presentes em sala de aula, colaboram para a formação do leitor. A modalidade silenciosa permite que o leitor faça uma leitura que é sua, pode ir e vir e parar em qualquer momento, dialogando com o texto de forma mais pessoal e livre. Já a leitura em voz alta é comunitária e, quando orientada pelo professor, colabora para a entonação, o ritmo, a fluência, a expressividade e favorece a compreensão.

Para isso, Kleiman (2016) recomenda que, ao valorizar esse significado e não a correção da forma de ler, o professor evita a inibição no desenvolvimento das estratégias adequadas ao processamento do texto escrito.

No campo da compreensão textual, verificamos que a modalidade oral assumiu centralidade nas três turmas acompanhadas (41) ao confrontarmos com a modalidade escrita (22). Isso, a nosso ver, mostrou que a escrita tem sido preterida. Além disso, ao adicionarmos cada nível de leitura face às modalidades oral e escrita, no cotidiano das três turmas, verificamos que a leitura de fácil localização ganhou proeminência (30); a leitura de opinião permaneceu intermediária (22); enquanto a inferencial manteve-se inferior (11). Cabe ressaltar que, nas aulas do 3º ano, as inferências apresentaram-se sistematicamente (7). Nesse caso, no 1º (1) e 2º (3) anos, tais questões foram assistemáticas, o que revela, a nosso ver, que, entre os níveis de leitura, a ausência de simetria merece à progressão do ensino.

Saber ler e compreender um texto são conhecimentos dos quais as crianças necessitam se apropriar desde cedo. A compreensão textual não se reduz a extrair informações do texto, implica em construir uma posição de argumentação, de concepção, entre outras habilidades. Conforme apontamentos, um investimento sistemático e simétrico provocaria a compreensão leitora na turma de 1º ano.

Algo comum, na prática das três, foi o fato de dedicarem-se à compreensão dos textos, num primeiro momento oralmente e, posteriormente, por escrito, isto é, quando não se encerrava na compreensão oral. Outro fator coincidente foi o uso dos textos como objeto de ensino, apontando para a alfabetização na perspectiva do alfabetizar letrando, como realçam Soares (2020, 2008) e Morais (2012).

Em uma das aulas observadas, a professora do 1º ano, mostrou que os saberes podem ser construídos em uma parceria docente-discente. Na ocasião da semana da inclusão, trabalhou o poema: *Diversidade*, de Tatiana Belinky. Antes da leitura, ela conversou com os estudantes acerca da temática:

Cada um tem sua beleza, cor da pele, nariz, cabelos, olhos... Isso que é bonito! Estamos na semana da diversidade. Têm pessoas que nascem não enxergando, não ouvem, falta algum membro: braço, perna etc. Mas são pessoas com suas diferenças, sua individualidade. Vamos trabalhar hoje com um texto que está no livro de vocês [...]. Não é para copiar (escreveu o poema na lousa). Viram como a tia escreveu? É a estrutura de um poema. Cada linha, chamamos de verso, juntamos quatro versos e formou-se uma estrofe. Entre uma estrofe e outra, damos um espaço. Vamos ler? A autora do poema é quem? [...]. A tia vai ler para vocês e vocês vão observando o que tem em cada estrofe de diferente que podemos analisar. Vou ler a primeira estrofe, a segunda estrofe etc. (P1 - 1º ANO, 10º DIA - 19/09/2018).

Após a explicação do tema, avançou desenvolvendo, com os estudantes, algumas características do gênero em questão, incluindo estrofes, versos e rimas. Em seguida, propiciou aos estudantes a leitura coletiva do título e do nome da autora. Então, quando percebeu que as crianças continuaram lendo em voz alta, pediu que prosseguissem, mas com sua colaboração. Ela lia o primeiro verso e as crianças o seguinte:

P1: Um é feioso.
Todos: Outro é bonito.
P1: Um é certinho.
Todos: Outro, esquisito [...].
P1: Um é tranquilo.
A1: Outro agitado (tentou adivinhar, depois corrigiu). Outro é nervoso [...].
(P1 - 1º ANO, 10º DIA - 19/09/2018).

À medida que faziam a leitura, a professora foi interagindo com as crianças para assegurar se elas conheciam os significados das palavras que rimavam:

P1: Quem é molenga aqui?
Todos: Eu não (riram).
P1: O que é gaiato?
Todos: Pessoa sorridente.

P1: Brincalhona (completou). Tem alguém aqui de pele clara e pele escura?
Todos: Eu (grupos distintos responderam se identificando pela cor da pele).
P1: Quem tem o nariz arrebitado? [...] E o cabelo crespo?
A1: O meu é cacheado.
A2: O meu é liso [...].
P1: O que é enfezado? (não responderam). Pessoas que estão mal-humoradas [...].
(P1 - 1º ANO, 10º DIA - 19/09/2018).

Com essa interação, a P1 buscou ajudar os estudantes a compreenderem o que estavam lendo, além disso, favoreceu o desenvolvimento e ampliação do vocabulário, oportunizando o enriquecimento do repertório léxico das crianças (SOARES, 2020). Ao selecionar o gênero, houve a intenção de comunicar o respeito às diferenças, já que estavam trabalhando com o tema. As crianças se divertiram no momento da leitura, uma vez que o poema ocasionou o gosto em ler. Ao constituir-se de estrofes, versos curtos e simples, facilitou a memorização e a fluência leitora. A repetição regular dos versos propiciou prazer nas crianças, que seguiram lendo com a professora. As rimas conferiram ritmo especial.

Nesta cena, a P1 demonstrou ter se apropriado das mudanças no ensino da leitura, permitindo que a alfabetização e o letramento caminhassem lado a lado durante o processo de aprendizagem, assim como defendem Soares (2020, 2008) e Morais (2012). Quando escolhemos um texto para ler, já antecipamos ou levantamos assuntos que pretendemos encontrar, ou questões a serem resolvidas pelo texto. Assim, ao realizarmos este trabalho, propiciamos aos estudantes levantarem expectativas sobre o conteúdo do texto. Antecipar ou prever o que será lido costuma acontecer, também, durante a leitura, o que a torna mais eficaz.

A professora do 2º ano, em uma das aulas, ao propiciar momento de compreensão oral, entregou a cada aluno uma cópia do poema para leitura: *Gente tem sobrenome*, de Toquinho. Ao mesmo tempo, fixou o texto em cartaz na lousa. Em um primeiro momento, leram silenciosamente, depois coletivamente:

P2: Todos terminaram a leitura do texto? (alguns alunos responderam que sim, outras não. Aguardou um pouco mais). Que data vamos comemorar amanhã?
Todos: Dia do livro.
P2: Teremos chá literário com as outras turmas de 2º ano. (as crianças sabiam do que se tratava). Que texto é esse? (dirigiu-se ao cartaz fixado na lousa). Que tipo de texto é esse?
Grupo: É uma poesia.
P2: Vocês já leram (afirmou ela). Cada linha é um verso e cada pedacinho, uma estrofe (apontou para o cartaz). São quantas estrofes?
Todos: Quatro. (leram coletivamente em voz alta com a professora apontando para cada estrofe).
P2: O que o poema nos ensinou?
A1: Que todas as coisas têm nome, mas as pessoas têm sobrenome.
P2: Quais as coisas que o autor citou na poesia?
Alunos: Casa, flor, bola e doce.
P2: O sobrenome significa a família que a gente tem. Qual nosso primeiro documento ao nascermos, quem sabe?
A2: A certidão de nascimento.
P2: Os pais vão ao cartório registrar os filhos que nascem. Colocam

os sobrenomes para identificar a família a que pertencem. As coisas, os objetos não têm família, por isso, não têm sobrenome. Que figuras têm no texto?

Todos: Uma casa, uma flor, uma bola e um doce.

(P2 - 2º ANO, 5º DIA - 17/04/2018).

Chamou-nos a atenção, no trecho descrito anteriormente, o encaminhamento da leitura silenciosa que, segundo Kleiman (2005), auxilia na compreensão do conteúdo do texto, bem como na leitura em voz alta. O contrário, afirma a autora, ocorre quando não há essa preparação.

No exemplo explicitado anteriormente, a P2 propiciou aos estudantes responderem às questões de fácil localização, puderam realizar inferências e extrapolar o conteúdo do texto ao falarem sobre a certidão de nascimento, desenvolvendo a argumentação e a habilidade de análise crítica (opinião) – embora, nesse episódio, tenha encerrado na oralidade. Mais uma vez, sublinhamos a importância da exploração/sistematização da escrita em sala de aula, no trabalho com os diversos eixos, uma vez que, progressivamente, vai delegando autonomia ao sujeito aprendente.

Na turma de 3º ano, em uma das aulas observadas, a professora trabalhou com os estudantes a fábula: *O gato, o galo e o ratinho*, de Esopo, no livro didático. Conversou, inicialmente, com os estudantes sobre o gênero textual, além de realizar as previsões sobre o texto, deu ênfase à leitura silenciosa para, na sequência, desenvolver a leitura em voz alta:

P3: Já ouviram falar de fábulas? Alguém conhece? Já leram alguma vez?

Conta a história de quem? Que bichos tem aí?

Todos: Gato, galinha...

P3: Nas fábulas será que tem bichos? Será que falam como gente?

A1: Os animais falam como a gente?! (riu).

P3: Vamos ler? Os animais pensam?

Todos: Não.

P3: Então, eles podem falar?

Grupo: Só na imaginação.

P3: Nessas histórias os animais ganham vida!

A2: Tia, papagaio fala!

P3: Gostei! Ele pensa, raciocina como o ser humano? Ele apenas reproduz

A2: Mas, ele fala! Ele fala, mas não pensa e fala por conta própria!

P3: Ele sozinho vai pegar um livro para ler?

Todos: Não (aceitaram os argumentos da professora).

P3: Vamos ler a fábula da página seguinte?! Qual é o título? Os sons que ouve.

Todos: O gato, o galo e o ratinho.

P3: O que será que diz essa fábula?

A1: Que eles brigaram.

P3: Quem brigou?

Grupo: O rato e o gato.

P3: Então vocês vão ler silenciosamente primeiro. [...]. Lá embaixo explica um pouco sobre o autor. Então leiam, também, até que todos terminem! Quem se lembra do que falou essa história? O gato morava com a mãe... E aí? Ele saiu pela cidade e encontrou uns bichos estranhos. O gato era bonito e o galo parecia um monstro com pedaços de carne crua no alto da cabeça e debaixo do queixo. Entenderam a carne crua do galo?

Todos: É a crista. [...].

(P3 - 3º ANO, 7º DIA - 05/11/2018).

A mestra leu para eles, dando ênfase às pontuações. Finalizaram com outra aluna lendo em voz alta, para toda a turma, sobre o autor da fábula. Em seguida, a professora pediu para virarem a folha e responderem, por escrito, as questões de compreensão, enfatizando, também, os sinais de pontuação, geralmente utilizados em narrativas.

Cabe clarificar que, durante as aulas, era comum a professora solicitar a leitura pelos estudantes, de modo a dar oportunidade para que todos a realizassem. Após a leitura textual, desenvolveram uma sequência de atividades de compreensão a partir da fábula:

P3: O que nos ensinou essa história? Que as aparências enganam, pensou que o bom era o mais bonito, o gato. Essa história é para levarmos para a vida! Alguém já se enganou alguma vez? Alguém que você viu e apresentava ser uma boa pessoa?

Todos: Já tia.

P3: Alguém que vocês se aproximaram?

A1: Eu e minha mãe estávamos indo para a parada de ônibus e um mendigo puxou minha mãe.

P3: Mas não é porque era mendigo que faz essas coisas. Pode acontecer de alguém com carro bonito, bem-vestido, chame uma criança para sequestrar... O que aprendemos, então?

Todos: Não confiar nas aparências.

P3: Se é uma pessoa estranha, melhor não nos aproximarmos. Então nos ensinou a nos defender. Quem era o autor?

Todos: Esopo.

P3: Quem ele era? Todas: Um escravo.

P3: Onde nasceu?

Todos: Na Grécia.

P3: Em que século? (as crianças não souberam ler o algarismo romano e a professora falou). Século VI, aC.

(P3 - 3º ANO, 7º DIA - 05/11/2018).

A professora, ao propiciar momentos para os três níveis de leitura, para as modalidades de compreensão oral e escrita, manifestou suas escolhas e aceitação acerca das mudanças didáticas para o ensino da compreensão leitora. Como realce do trabalho desenvolvido pela P3, destacamos a desenvoltura com que se propunha em trabalhar com os diferentes gêneros textuais, enfatizando as características comuns, promovendo uma reflexão entre eles.

4. A prática do sistema de escrita alfabética nas turmas acompanhadas

A Tabela 2, registra as propriedades do SEA e a frequência com que foram desenvolvidas no universo das três turmas. Entendemos que a escola e o professor podem ajudar na descoberta das propriedades da escrita alfabética. Por isso, defendemos um trabalho pedagógico com vistas à participação sistemática dos aprendizes em momentos de reflexão sobre a língua, como garantia para sua compreensão e funcionamento. Deste modo, buscamos apreender se as docentes adotavam metodologias, atividades de alfabetização para ajudar as

Tabela 2 - Frequência de ocorrência de práticas de Análise Linguística: Sistema de Escrita Alfabética nas turmas acompanhadas

SUBCATEGORIAS	P1 1º ANO	P2 2º ANO	P3 3º ANO	TOTAL SUBCATEGORIA
Identificação de letras	13	7	1	21
Identificação de sílabas	4	10	1	15
Identificação de palavras	8	5	-	13
Leitura de letras	24	1	2	27
Leitura de sílabas	5	5	1	11
Leitura de palavras	12	8	2	22
Leitura de frases	3	2	2	7
Escrita de letras	6	1	1	8
Escrita de sílabas	1	6	1	8
Escrita de palavras	7	12	3	22
Escrita de frases	2	1	2	5
Cópia de palavras	2	1	1	5
Cópia de sentenças (cabecinho)	6	8	-	14
Cópia de textos	-	-	2	2
Ordem alfabética	4	1	1	6
Contagem de letras em palavras	5	2	-	7
Contagem de sílabas em palavras	1	8	2	11
Contagem de palavras em frases	1	1	-	2
Contagem de palavras em textos	-	1	-	1
Comparação de palavras quanto ao número de letras	2	1	-	3
Partição oral de palavras em letras	5	-	-	5
Partição oral de palavras em sílabas	5	3	-	8
Partição escrita de palavras em letras	5	1	-	6
Partição escrita de palavras em sílabas	2	6	3	11
Partição de frases em palavras	-	4	-	4
Exploração de palavra dentro de palavra	1	2	-	3
Exploração de rimas	1	7	1	9
Exploração de aliterações	-	1	-	1
Segmentação de frases em palavras	2	2	1	5
TOTAL POR TURMA	127	107	27	261

Fonte: Produzida pela autora a partir de outros estudos (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008)

crianças a se apropriarem desse objeto de conhecimento.

Remetendo-nos aos dados, notamos que a maioria das propriedades do sistema foram enfocadas nas turmas de 1º (127) e 2º anos (107), enquanto no 3º ano (27) houve menor constância, já que, no último ano do BIA, espera-se que o alfabetizando já tenha se apropriado da escrita alfabética. Nesse caso, a maioria dos estudantes do 3º ano estava consolidando a alfabetização, conforme esperado. Assim, esse ensino recaiu sobre a turma de 1º ano (127), já que designa, oficialmente, o início da alfabetização.

Examinando as práticas da P1 e P2, as atividades incidiram em um ensino sistemático e explícito do SEA e das correspondências grafemas-fonemas (MORAIS, 2012), a fim de assegurar a construção da escrita alfabética e suas convenções. Portanto, as crianças eram incitadas a refletirem sobre a língua para acionar os conhecimentos prévios e, com isso, construir hipóteses a respeito do sistema.

Enquanto na turma de 1º ano, a P1 dedicou-se ao processo de alfabetização inicial com crianças que, segundo ela, não passaram pela Educação Infantil; na turma de 2º ano, a P2 conseguiu dar prosseguimento à alfabetização, aprofundando as aprendizagens dos estudantes, ainda que, por vezes, voltasse ao processo inicial para alcançar alguns com mais dificuldades. Já no 3º ano, a P3 prestou, sistematicamente, atendimento diferenciado ao aluno não alfabetizado, ao mesmo tempo em que subsidiava a turma para consolidar seus conhecimentos.

Em relação à turma de 1º ano, assim como Morais (2012), acreditamos na importância da reflexão de habilidades de consciência fonológica desde a Educação Infantil, pois isso auxilia na

apropriação do SEA, trazendo resultados mais significativos. É interessante ressaltar que, embora a frequência de atividades entre as turmas de 1º e 2º anos tenham se aproximado, ficou visível que, no segundo semestre, a P2 deu relevo às convenções ortográficas.

Ao desenvolverem as atividades, notamos que a variação delas alcançava a todos. Assim, podemos assegurar que as professoras não deram, aos estudantes, um atendimento padronizado, já que suas especificidades foram consideradas (BRASIL, 2012). O acolhimento à heterogeneidade pressupõe essa resignificação dos espaços escolares e o redimensionamento do tempo pedagógico dedicado aos estudantes, conforme defendido pela escolarização ciclada (MAINARDES, 2009).

Ao propor atividades voltadas para a apropriação do SEA, com gradações distintas nas três turmas, houve um trabalho que considerou diferentes propriedades desse objeto de conhecimento. Nesse cenário, entendendo que a questão da progressão, embora posta, parece pouco clara, houve um tratamento da heterogeneidade das aprendizagens, objetivando o avanço do aprendiz no ciclo.

Em concordância com Morais (2012), em uma mesma aula, as professoras articulavam a prática de leitura e as atividades para apropriação do SEA com diferentes proporções, conforme o desempenho da turma. Portanto, foi comum observar a partida do texto; porém, com ênfase às propriedades do sistema, sobretudo nas turmas de 1º e 2º anos.

Em nossa compreensão, as professoras entendiam, assim como defende Morais (2012), que é possível explorar o letramento em articulação com a alfabetização, bem como reservar momentos para que esses campos sejam enfocados quanto às suas especificidades.

A professora do 1º ano, ao trabalhar com os estudantes o poema: *Diversidade*, de Tatiana Belinky, durante a leitura, vez ou outra intervinha em algumas palavras de sílabas de estrutura complexa. A maioria dos alunos estava lendo bem. Após a leitura coletiva, exploração do gênero textual e algumas questões de compreensão oral, a P1 desenvolveu com os estudantes algumas atividades acerca de rimas:

P1: O que tem no final das palavras BONITO e ESQUISITO?

Todos: TO.

P1: E no final das palavras GORDINHO e RUIVINHO?

Todos: NHO.

P1: Então, essas palavras estão rimando em cada estrofe [...]. Vamos observar a terceira estrofe. Tem palavras rimando?

Grupo: DENGOSO e NERVOSO [...].

P1: Tem palavras que não terminam iguazinhas, mas tem som bem parecido (exemplificou: CALADO e GAIATO). Hoje estamos trabalhando com palavras que rimam.

(P1 - 1º ANO, 10º DIA - 19/09/2018).

Desse modo, a P1 possibilitou que as crianças identificassem as rimas, até a última estrofe. Algumas delas foram mostrar na lousa. Na sequência, circularam as palavras que rimavam no texto, depois realizaram uma atividade que consistia em escrever, de acordo com o poema, as rimas correspondentes.

Os alunos que estavam no nível silábico-alfabético e alfabético caminharam independentemente; os demais, por outro

lado, precisaram da ajuda da professora. Ao final, a docente corrigiu a atividade com o auxílio das crianças. Elas soletravam as respostas e a professora registrava na lousa.

As atividades possibilitaram, aos estudantes, a identificação de palavras que rimavam, procedendo algumas habilidades de consciência fonológica. Cabe ressaltar que a exploração de rimas não se constituiu em uma prioridade, durante as aulas observadas, nessa turma. Somente nessa ocasião ela foi explorada. De acordo com Morais (2012), as habilidades de consciência fonológica auxiliam o estudante a avançar nessa empreitada de apropriação do SEA, quando articula a escrita à pauta sonora.

Assim, o autor alerta que “o desenvolvimento de habilidades fonológicas é uma condição necessária, mas não suficiente, para uma criança atingir uma hipótese alfabética” (MORAIS, 2012, p. 91). Isto porque o aprendizado e a apropriação do alfabeto implicam em uma série de propriedades do SEA, e o principiante não dispõe, de início, de unidades como a palavra ou o fonema para analisar os enunciados orais que pronuncia. O contato com a escrita é que vai viabilizar esse tipo de reflexão.

A professora do 2º ano, depois de desenvolver com os alunos a leitura e compreensão textuais acerca do poema *Gente tem sobrenome*, de Toquinho, propôs algumas atividades de apropriação do SEA:

P2: Que figuras têm no texto?

Todos: CASA, FLOR, BOLA, DOCE.

P2: CASA começa com que sílaba? Termina com quê? FLOR, quantas sílabas têm? BOLA começa com que letra? Com que sílaba? Termina com? DOCE, quantas sílabas têm? (responderam a todos os questionamentos da professora). Pintar no texto as palavras que começam com J. Quais são elas?

Todos: JANELA, JARDIM, JASMIM.

P2: Já pintaram? Que palavra é essa? Começa com que sílaba? JANELA termina com quê? Onde está a palavra JANELA? Acharam as três?

Todos: Sim.

P2: JARDIM rima com qual palavra?

Todos: JASMIM.

P2: Agora vamos pintar as palavras que começam por B, quais são elas?

Todos: BOLA, BONECA, BRINQUEDOS, BOLO.

P2: Eu quero vocês fazendo sozinhos (olhou as atividades passando pelas mesas). Isso, muito bem! Agora vocês vão achar as palavras começadas por P.

Todos: PUDIM, PATINS.

A1: Tia! É para circular agora com a letra C? (ele lia o item seguinte antes da professora explicar).

P2: Agora as palavras começadas por C.

Todas: COISAS, CAMÉLIA, CASA.

P2: Encontraram todas? (verificou em todas as carteiras e seguiu). A segunda atividade vocês vão escrever uma palavra iniciada com J, P, B, C. Cada um fazendo o seu. Uma das palavras do texto, não é qualquer uma. Depois vocês vão copiar do poema uma palavra com quatro letras, seis letras e três letras. Não é sílaba, são letras. Letra é sozinha, sílabas são consoantes mais vogais. As palavras têm que estar no texto. Tomem seus lugares que vou explicar a última atividade. Vocês vão escolher duas palavras do texto. Vou entregar livros e revistas para recortarem as letras que formam as palavras. Antes, porém, vocês vão escrevê-las. Quando terminarem, vocês deverão pintar os desenhos e colar no caderno de sala.

A2: Pode ser letra pequena?

P2: Qualquer tipo de letra. As palavras devem estar na poesia, duas palavras. Todos terminaram?

(P2 - 2º ANO, 5º DIA - 17/04/2018).

Após dar as orientações, passou de mesa em mesa observando como as crianças estavam realizando a atividade. Alguns alunos liam o material de recorte, folheando-os. Pediu para que lessem as palavras. Ajudou quem precisava. A partir dessa descrição, constatamos que a P2 trabalhava, frequentemente, com as propriedades do sistema, manipulando palavras e outras unidades de formas variadas, o que possibilitou a reflexão, por parte dos aprendizes, das diferentes unidades linguísticas nas dimensões: escrita e oral. Elas envolvem as capacidades de partir palavras em sílabas, comparar palavras quanto ao tamanho e comparar palavras quanto a semelhanças sonoras (de suas sílabas, rimas, unidades intrassilábicas e fonemas).

Na turma de 3º ano, conforme explicitado anteriormente, a maioria dos estudantes estava consolidando a alfabetização, então após o trabalho com a fábula: *O gato, o galo e o ratinho*, de Esopo, a professora, ao realçar as características do gênero e dos personagens da história, realizou com os estudantes uma série de atividades de análise linguística, com foco nos sinais de pontuação e adjetivos. Desta forma, nessa turma, as práticas de ensino recaíram sobre o ensino da ortografia e da gramática, conforme o esperado.

Cabe ressaltar que, em suas aulas, a P3 procurava favorecer, ao mesmo tempo, a reflexão e apropriação do SEA e do sistema ortográfico, mostrando que se preocupava com as aprendizagens dos estudantes, auxiliando-os na apropriação e na consolidação da alfabetização. Isto sugere uma progressão nesse eixo do ensino de língua, diferentemente do que ocorreu com a leitura e compreensão textuais.

Constatamos que, as docentes procuravam fomentar a progressão do que ensinavam, guiando-se pelos objetivos e conteúdos prescritos no *Currículo em Movimento* (DISTRITO FEDERAL, 2014) e nos Direitos de aprendizagem do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (BRASIL, 2012). Todavia, a definição de metas melhoraria a compreensão do que esperar dos estudantes em cada ano, favorecendo a compreensão do que ensinar/aprender.

Para Morais (2012), a indefinição sobre como ensinar e o que ensinar leva à ausência de metodologias de alfabetização. Ao se declarar favorável à organização escolar em ciclos, por entendê-la como inclusiva e respeitadora da diversidade dos educandos, o autor adverte que “devemos ser extremamente exigentes com o ensino de alfabetização que estamos praticando, estabelecendo metas para cada ano” (MORAIS, 2012, p. 24).

Nesse contexto, o *Currículo em Movimento* (DISTRITO FEDERAL, 2014, 2018) endossa que, ao final do 1º ano, ao estudante compete ler, compreender e escrever pequeno texto com encadeamento de ideias, sem as exigências das complexidades ortográficas, mas não especifica o que denomina pequenos textos, além de expor a ampliação e consolidação nos 2º e 3º anos para que, ao final do BIA, o educando fosse capaz de ler e produzir textos orais e escritos de forma proficiente, na perspectiva do letramento.

As perspectivas apontadas por Morais (2012) sugerem, para sistemas organizados em ciclos de aprendizagem, que,

ao final do 1º ano, o aluno apresente apropriação do SEA e inicie a aprendizagem de algumas convenções. Seus estudos incluem o que dispõe o documento supracitado em relação ao 2º ano; porém, especifica que esse período “deverá ser dedicado à consolidação das convenções grafemas-fonemas” (MORAIS, 2012, p. 127).

Em relação ao 3º ano, sustenta a necessidade de se ter “superado problemas com diversos casos regulares de nossa ortografia, e que consigam, sozinhos, ler com fluência e compreender pequenos textos, assim como produzir os gêneros escritos que puderam aprender na escola, com autonomia” (MORAIS, 2012, p. 127). Dessa maneira, a progressão continuada das aprendizagens ficaria inequívoca para o alfabetizador.

Considerações finais

O propósito do presente texto consistiu em analisar a progressão do ensino da leitura e do sistema de escrita alfabética no Bloco Inicial de Alfabetização. Buscamos apreender os encaminhamentos didáticos e pedagógicos desenvolvidos pelas professoras para a apropriação, pelos estudantes, desses objetos do conhecimento.

Desta forma, em conformidade com os dados descritos neste estudo, verificamos que o texto ocupou posição privilegiada e, na maioria das vezes, norteava o trabalho com os demais eixos nos grupos-classe. Foi possível apreendermos avanços nas práticas de ensino de língua portuguesa nas três turmas acompanhadas, de modo que os estudantes estavam sendo expostos a diferentes arranjos didático-pedagógicos.

Entretanto, o ensino do eixo da leitura acenou para uma ausência de progressão, haja vista que, na turma de 1º ano, não houve uma prática que priorizasse a construção da autonomia. Para assegurar a progressão, seria demandado um ensino mais sistemático e simétrico acerca desse eixo. Como vimos, as modalidades de leitura silenciosa e independente em voz alta requeriam tempo maior, assim como a coletiva necessitava ser antecedida pela silenciosa. A carência no

nível inferencial e na modalidade escrita no 1º ano e uma menor simetria no 2º ano merecia atenção nas rotinas de trabalho das professoras.

Em relação ao ensino do sistema de escrita alfabética, ainda que houvesse um tímido investimento em habilidades de consciência fonológica na turma de 1º ano e mesmo que, ao partirem do texto, a ênfase, por vezes, incidia nas propriedades do sistema, houve exploração de várias propriedades e maior frequência nas turmas de 1º e 2º anos, conforme o esperado, uma vez que, um menor investimento foi observado na turma de 3º ano, momento em que esse objeto está sendo consolidado, alinhando-se ao que prevê Morais (2012), o que aponta para uma progressão nesse eixo de ensino.

As práticas das professoras se distanciaram das abordagens ancoradas nos métodos tradicionais, visto que contemplaram atividades de reflexão sobre o SEA por meio dos diferentes gêneros textuais, contribuindo para o domínio desses, conforme endossa o *Currículo em Movimento* (DISTRITO FEDERAL, 2018, 2014).

Por outro lado, reiteramos: como assegurar a progressão no ciclo, de modo a defender uma prática sistemática de leitura, também, no 1º ano? Como inserir, gradativamente, os estudantes na prática de compreensão textual que ultrapasse as questões de fácil localização?

No nosso país, a descontinuidade das políticas públicas no campo da alfabetização vem se traduzindo em entraves para avanços significativos no ensino e na aprendizagem nessa área. A ausência de progressão pode estar vinculada a esse quadro macro das políticas de governo, que parece não assumir compromisso com a instauração de políticas de Estado.

Concluimos, por meio da realização deste estudo de caso, que o debate sobre a progressão necessita alcançar maior espaço. Acreditamos que a pesquisa pode (e deve) incidir em impactos nas políticas públicas educacionais. Entendemos que o diálogo efetivo entre quem formula as prescrições e quem está em sala de aula é fundante para alcançarmos resultados robustos nos processos de ensino e de aprendizagem. A progressão? Está, certamente, mediando tudo isso. ■

Referências

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. Textos que ajudam a organizar o dia a dia. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (Org) **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005 (p. 65-82).
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. O contexto escolar de produção de textos. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (Org). **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2006 (p. 99-118).
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Agosto, 2008.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, Série Pesquisa, 2005.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, São Paulo: Papyrus Editora, Série Prática pedagógica, 2015.
- BORTONE, Marcia Elizabeth. **Competência textual**: a leitura. Brasília: Editora UnB, 2008.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando estratégias de leitura. In: SOUZA, Ivane Pedrosa de; BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo (Org). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006 (p. 59-75).

- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza. Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza. (Org). **Ler e escrever na educação infantil:** discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010 (p. 33-52).
- BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula:** diversidade e progressão escolar andando juntas. Ano 03, Unidade 5. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE):** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Edições Câmara, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, SEB, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA - **Política Nacional de Alfabetização.** Brasília: MEC, SEALF, 2019.
- DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica:** Ensino Fundamental. Anos Iniciais. SEEDF, Brasília, 2014.
- DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento do Distrito Federal.** Ensino Fundamental: Anos Iniciais - Anos Finais. SEEDF, Brasília, 2018.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.
- KLEIMAN, Ângela. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais. Ministério da Educação. Cefiel/IEL. UNICAMP, 2005.
- KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura:** teoria e prática. 16ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2016.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender:** os sentidos dos textos. São Paulo: Contexto, 2014.
- LEAL, Telma Ferraz; MELO, Kátia Reis. Planejamento do ensino da leitura: a finalidade em primeiro lugar. In: BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo; SOUZA, Ivane Pedrosa de (Org.). **Práticas de leitura no ensino fundamental.** Belo Horizonte Autêntica, 2006 (p. 39-59).
- LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Alexandro da. Brincando, as crianças aprendem a falar e a pensar sobre a língua. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA Ester Calland de Souza (org.). **Ler e escrever na Educação Infantil:** discutindo práticas pedagógicas. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018 (p. 53-72).
- MAINARDES, Jefferson. **A escola em ciclos:** fundamentos e debates. Coleção questões de nossa época. São Paulo: Cortez, 2009.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização.** 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- PERFEITO, Márcia Vânia Silvério. Entre o prescrito e o vivido: as artes de fazer e a progressão do ensino da leitura e da escrita no Bloco Inicial de Alfabetização. **Mestrado em Educação.** Universidade de Brasília. Distrito Federal, 2019.
- SOARES, Magda. A reinvenção da Alfabetização. **Revista Presença Pedagógica.** 2003.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- SOARES, Magda. **Alfabetização:** a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.
- SOARES, Magda. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Tradução de Cláudia Schilling. 6ª ed. Porto Alegre: Penso, 1998; Reimpressão 2012.
- YUNES, Eliana (coord.). **A leitura e a formação do leitor:** questões culturais e pedagógicas. Rio de Janeiro: Antares, 1984.