Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores

Maria Roseli Vianna Pereira

Alfabetização em uma escola de tempo integral em Niterói

São Gonçalo
2020

Maria Roseli Vianna Pereira

Alfabetização em uma escola de tempo integral em Niterói

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais

Orientadora: Prof.ª Dra. Vânia Finholdt Ângelo Leite

São Gonçalo

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE

UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

P436 Pereira, Maria Roseli Vianna.
Alfabetização em uma escola de tempo integral em Niterói / Maria Roseli Vianna Pereira. – 2020.
105f.: il.

Orientadora: Prof.ª Dra. Vânia Finholdt Ângelo Leite.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação integral – Teses. 2. Alfabetização – Teses. I. Leite, Vânia Finholdt Ângelo. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB/7 - 4994 CDU 371.314

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

_____ _____

Assinatura Data

Maria Roseli Vianna Pereira

Alfabetização em uma escola de tempo integral em Niterói

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais

Aprovada em 25 de maio de 2020

Banca Examinadora:

_____

Prof.ª Dra. Vânia Finholdt Ângelo Leite (Orientadora)

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

_____

Prof.ª Dra. Maria Inês Galvão Flores Marcondes de Souza

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio

_____

Prof.ª Dra. Bruna Molisani Ferreira Alves

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

_____

Prof.ª Dra. Helena Amaral da Fontoura

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2020

DEDICATÓRIA

A minha família, esposo e filhos presentes em todos os momentos da minha vida, contribuindo com apoio, amor, carinho e dedicação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu guia e Senhor, pela vida e pela possibilidade de empreender esse caminho evolutivo, por propiciar tantas oportunidades de estudos e por colocar em meu caminho pessoas amigas e preciosas.

A minha família, especialmente ao meu esposo e incondicional companheiro, e aos meus filhos Thomás e Thiago.

Aos amigos de Mestrado que compartilharam comigo esses momentos de aprendizado, especialmente à Silvana Capobiango e Adriana Cabral por compartilharmos angústias e alegrias nesta caminhada do mestrado.

A amiga Priscila Pedro que se fez presente com palavras de encorajamento e carinho.

A minha orientadora Vânia Finholdt Angelo Leite, um agradecimento carinhoso por todos os momentos de paciência, compreensão e competência.

Aos professores que passaram pela minha turma ao longo do curso, contribuindo com o exemplo de postura respeitosa e profissional.

Às professoras da banca Prof.ª Dra. Maria Inês Galvão Flores Marcondes de Souza, a Prof.ª Dra. Bruna Molisani Ferreira Alvez e Prof.ª Dra. Helena Fontoura, que aceitaram o convite para compor a banca de mestrado.

A todos os amigos (as) que direta ou indiretamente têm caminhado comigo nessa jornada.

Aprender é sempre adquirir uma força para outras vitórias, na sucessão interminável da vida.

Cecília Meirelles

RESUMO

PEREIRA, Maria Roseli Vianna. *Alfabetização em uma escola de tempo integral em Niterói*. 2020. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

O objetivo deste estudo é compreender como se organiza o trabalho da professora alfabetizadora do segundo ano em relação à apropriação do sistema alfabético em uma escola de Educação integral em tempo integral na rede pública municipal de Niterói. Este estudo fundamenta-se na concepção de alfabetização na perspectiva discursiva como elemento integrante das construções que se dão no espaço de interrelações sociais, tendo como aportes teóricos os estudos de Smolka (1987) e Goulart (2000, 2014, 2017, 2019). Além desses, a pesquisa está fundamentada nas discussões relacionadas à Educação integral em tempo integral desenvolvidas por Cavaliere (2009, 2010) e Mauricio (2009). Dialogando com os autores, conseguimos refletir sobre as relações entre as concepções de alfabetização e as contribuições de uma educação integral em tempo integral para o desenvolvimento educacional. A pesquisa é de abordagem qualitativa. Utilizamos os seguintes instrumentos para a produção dos dados: observação das aulas e dos cadernos dos alunos e entrevista semiestruturada com a professora (regente da escola)da turma. A observação das aulas, tiveram a duração de três meses, entre maio e julho de 2019. A partir dos dados, desenvolvemos duas categorias de análises, a primeira com três subcategorias e a segunda com quatro subcategorias, que nos possibilitou compreender os processos de alfabetização na apropriação da escrita. Além disso, percebemos que a adesão da escola por uma Educação integral em tempo integral contribui significativamente para uma educação que visa ao desenvolvimento pleno dos alunos nos anos iniciais. Foi possível constatar a existência de um espaço dialógico na sala de aula, respeitando os alunos, considerando-os sujeitos históricos e culturais que, por meio da interação e da interlocução, vivenciavam situações proporcionadas a partir dos conhecimentos já adquiridos dos alunos. Os alunos tinham oportunidade de compartilhar diferentes saberes como parte do processo de produção de sentidos e, em meio ao processo de produção de textos, o trabalho educativo ocorria, integrando uma proposta de alfabetização na perspectiva discursiva com a participação de todos os envolvidos no contexto da sala de aula.

Palavras-chave: Educação integral. Alfabetização discursiva. Ensino Fundamental.

RESUMEN

PEREIRA, Maria Roseli Vianna *Alfabetización en una escuela de tiempo completo en Niterói*. 2020. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

El objetivo de este estudio es comprender cómo se organiza el trabajo del maestro de alfabetización de segundo año en relación con la apropriación del sistema alfabético, en una escuela de educación a tiempo completo en la red pública municipal de Niterói. Este estudio se basa en la concepción de la alfabetización en la perspectiva discursiva como un elemento integral de las construcciones que tienen lugar en el espacio de las interrelaciones sociales, teniendo como aportes teóricos los estudios de Smolka (1987) e Goulart (2000, 2014, 2017, 2019). Además de estos, la investigación se basa en las discusiones relacionadas con la educación a tiempo completo desarrollada por Cavaliere (2009, 2010) y Mauricio (2009). En diálogo con los autores, pudimos reflexionar sobre la relación entre los conceptos de alfabetización y las contribuciones de una educación a tiempo completo al desarrollo educativo. La investigación tiene un enfoque cualitativo. Utilizamos los siguientes instrumentos para la producción de datos: observación de las clases y cuadernos de los alumnos y entrevista semiestructurada con el maestro de la clase. La observación de las clases duró tres meses, entre mayo e julio de 2019. Con base en los datos, desarrollamos dos categorías de análisis, la primera con tres subcategorías y la segunda con cuatro subcategorías, lo que nos permitió comprender el procesos de alfabetización en la apropiación de la escritura. Además, nos damos cuenta de que la adhesión de la escuela a una educación a tiempo completo contribuye significativamente a una educación que apunta al desarrollo completo de los estudiantes en los primeros años. Fue posible verificar la existencia de un espacio dialógico en el aula, respetando a los alumnos considerándolos sujetos históricos culturales que, a través de la interacción y la interlocución, experimentaron situaciones aportadas a partir del conocimiento ya adquirido. Los estudiantes tuvieron la oportunidad de compartir diferentes conocimientos como parte del proceso de producción de significados y, en medio del proceso de producción de textos, se llevó a cabo un trabajo educativo, integrando una propuesta de alfabetización en la perspectiva discursiva con la participación de todos los involucrados en el contexto de aula

Palabras clave: Educación integral. Alfabetización discursiva. Educación primaria.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Cartaz: Corpo e movimento 37

Figura 2 – Cardápio 38

Figura 3 – Calendário 39

Figura 4 – Alfabeto ilustrado 40

Figura 5 – Mapa da cidade de Niterói/RJ 42

Figura 6 – Mapa Localização da Unidade Municipal de Educação Parque das Flores 43

Quadro 1 – Projetos da Escola 45

Figura 7 – Verbetes sobre Tarsila 47

Figura 8 – Retratando Tarsila 47

Quadro 2 – Especificidades da escola de Educação integral em tempo integral 53

Quadro 3 – Proposta de Ensino e aprendizagem e relações interativas 53

Figura 9 – Obras de Tarsila 57

Figura 10 – Pintando com Tarsila 57

Figura 11 – Ler e criar com Tarsila 58

Figura 12 – Planeta Mercúrio 59

Figura 13 – Palmeiras 60

Quadro 4 – Rotina do 1º turno 61

Quadro 5 – Rotina do 2º turno 61

Quadro 6 – Aulas especializadas durante a semana 61

Quadro 7 – Práticas de alfabetização e intervenções pedagógicas 66

Figura 14 – Organização dos temas 72

Figura 15 – Atividade de Lírio 73

Figura 16 – Atividade de Gerânio 73

Figura 17 – Atividade de Margarida 74

Figura 18 – Produção de cartaz para exposição 75

Figura 19 – Atividade: Brincando com as palavras 77

Figura 20 – Orientações pedagógicas 82

Figura 21 – Atividade: O rato Tatau 84

Quadro 8 – Revisão de literatura “Educação Integral e Escola em Tempo Integral” 100

Quadro 9 – Revisão de literatura “Formação de Professores” 101

Quadro 10 – Revisão de literatura “Educação Integral e Práticas Docentes” 101

Quadro 11 – Revisão de literatura “Alfabetização Científica” 102

Quadro 12 – Revisão de literatura “Alfabetização e Intervenção Pedagógica” 103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIB	Ação Integralista Brasileira
ABALF	Associação Brasileira de Alfabetização
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FME	Fundação Municipal de Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEMECT	Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	**DIÁLOGO COM OS AUTORES**	19
1.1	**Breve histórico da alfabetização no Brasil**	19
1.2	**Alfabetização: uma perspectiva discursiva**	26
1.3	**Escola de educação integral de tempo integral: compreendendo essa concepção**	30
2	**CAMINHOS METODOLÓGICOS**	35
2.1	**A escola**	35
2.1.1	A localização da Escola Municipal	42
2.1.2	Direção, professores e apoio	44
2.1.3	Plano de ação da escola	44
2.2	**A pesquisa e seus instrumentos**	48
2.2.1	Participante: prof.ª “Orquídea”	50
2.2.2	Outra participante: prof.ª de apoio “Girassol”	50
2.2.3	Referencial Curricular e os Eixos Temáticos	51
2.3	**Categorias de análise**	52
3	**ALFABETIZAR: EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL**	55
3.1	**Especificidades da escola de educação integral em tempo integral**	55
3.1.1	Quanto à subcategoria – Projeto Instituinte	56
3.1.2	Quanto à subcategoria – Rotina	60
3.1.3	Quanto à subcategoria – Reuniões Pedagógicas	63
3.2	**Processos de ensino e aprendizagem e as interações**	64
3.2.1	Quanto à subcategoria – Conteúdo	64

3.2.2 Quanto à subcategoria – Criança 76

3.2.3 Quanto à subcategoria – Professor 81

3.2.4 Quanto à subcategoria – Outro educador 83

CONSIDERAÇÕES FINAIS 88

REFERÊNCIAS 93

APÊNDICE A – Roteiros de entrevistas 98

APÊNDICE B – Resultados obtidos na revisão de literatura 100

INTRODUÇÃO

O tempo muito me ensinou!
Ensinou a amar a vida, não desistir de lutar, renascer da derrota,
renunciar às palavras e pensamentos negativos.
Acreditar nos valores humanos e a ser otimista.
Aprendi que mais vale tentar do que recuar...
Antes acreditar que duvidar, o que vale na vida não
é o ponto de partida e sim a nossa caminhada.
Cora Coralina

O presente estudo tem por finalidade apresentar a pesquisa desenvolvida com alunos do segundo ano, do primeiro ciclo do ensino fundamental I, realizada em uma escola de Educação integral em tempo integral do Município de Niterói/RJ. A fim de manter a identidade, tanto da escola quanto dos participantes da pesquisa, a escola recebeu o nome fictício de Unidade Municipal de Educação Parque das Flores.

Seu objetivo consiste, portanto, em compreender como se organiza o trabalho de uma professora alfabetizadora de 2º ano em uma escola de Educação integral em tempo integral em relação aos processos de alfabetização na apropriação da escrita. Afinal, defendemos que, para se tornarem usuários competentes da língua escrita, os alunos precisam vivenciar – no ambiente escolar, no período de alfabetização – situações de ensino que oportunizem práticas significativas com a cultura escrita que circula na sociedade.

Partimos da premissa de que no Brasil ainda temos um alto índice de analfabetismo, algo que vem sendo evidenciado por meio dos resultados de avaliações com os mais variados grupos e segmentos de ensino do país. Neste contexto, o analfabetismo é entendido como a falta de habilidade que algumas pessoas têm de compreender pequenos textos ou frases que são aplicados nestas avalições (GOULART, 2013). Porém, conforme destacado por Goulart, muitas dessas pessoas são consideradas alfabetizadas, pois já frequentaram ambientes escolares.

Em parte, o que se nota é que nos espaços escolares a linguagem escrita é desenvolvida com uso de cartilhas, impedindo a interação dialógica existente nos discursos e a historicidade dos enunciados realizados pelos indivíduos, ou seja, a linguagem escrita é

trabalhada de forma mecânica, algo que impossibilita que os alunos demonstrem as suas reflexões e conhecimentos já adquiridos.

Considerando as ideias de Goulart (2015), é possível perceber que através das interações os sujeitos compreendem como a escrita estabelece significado socialmente. Ainda segundo a autora, a escrita nos identifica como integrantes da cultura letrada, desde o nosso nascimento, por exemplo, através de documentos, entre outras funções e nas mais variadas formas.

Sendo assim, acreditamos que pesquisas no campo da alfabetização são relevantes, na medida em que analisam e discutem acerca de como as práticas pedagógicas em alfabetização contribuem, a partir do acesso ao mundo letrado, para formar cidadãos mais críticos e participantes da sociedade.

Esta constatação ficou mais evidente na revisão de literatura, a partir das contribuições teóricas de autores do campo educacional que tratam do tema alfabetização como Magda Soares (2004; 2014), Emília Ferreiro (1999; 2011). Iniciamos este diálogo com as mesmas e, em seguida, tratamos do percurso histórico da alfabetização no Brasil a partir das reflexões de Maria do Rosário Longo Mortatti (2011; 2014).

No que se refere à Educação integral em tempo integral, recorremos aos estudos realizados por Lúcia Velloso Maurício (2009) e Ana Cavaliere (2009; 2010), de forma que possamos contextualizar o ambiente escolar, sua organização e as práticas desenvolvidas, sobretudo, na turma estudada.

Além desses autores, buscamos apoio nos estudos de Alfabetização na Perspectiva Discursiva que evidencia a concepção desenvolvida pela autora Ana Luiza Bustamante Smolka (1987) e com as discussões das bases teórico-metodológicas defendidas por Cecília Maria Aldigueri Goulart (2000; 2014; 2017; 2018; 2019), em que as autoras discorrem sobre as questões dos discursos orais e escritos que constituem o processo de construção da escrita pelos alunos dos anos iniciais. Enfim, foi a partir dessas autoras que construímos os caminhos para a investigação e a análise da produção de dados da pesquisa, ansiando compreender a complexidade do processo de alfabetização.

Conforme já enunciamos, a pesquisa ocorreu em uma escola de Educação integral em tempo integral que atende alunos do ensino fundamental na rede municipal de Niterói. Tendo em vista que na maioria das escolas municipais, dessa rede, a oferta para o ensino fundamental é de horário parcial, é importante afirmar que a escolha dessa unidade escolar se deu justamente pela oferta de Educação integral em tempo integral.

Trata-se de uma instituição que apresenta uma grade de disciplinas diferenciada, especialmente no atendimento educacional, com professores especialistas de várias áreas que, em consonância, desenvolvem os trabalhos dentro da unidade. Quanto à escolha da turma estudada, afirmamos que foi o 2º ano, por ser intermediária em relação ao ciclo de alfabetização.

Com o decorrer da pesquisa, alguns questionamentos nos inquietavam: Será que em uma Escola de Educação integral de tempo integral, a professora tem mais tempo para acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos em relação à apropriação do sistema alfabético aos processos de alfabetização na apropriação da escrita? O que diz o depoimento da professora a esse respeito? Se ela tem esse tempo, quais são as propostas de trabalho realizadas pela professora com os alunos que ainda se encontram em processo de apropriação do sistema alfabético da turma do segundo ano do Ensino Fundamental?

A partir destes questionamentos fomos desafiadas a problematizar o tema em questão, a fim de analisar esse espaço tão cheio de vida, movimento e alegria que é a sala de aula. Um espaço carregado de saberes e fazeres, de experiências e vivências. É, portanto, nesse espaço chamado sala de aula, que temos a oportunidade de observar as dificuldades e os avanços inerentes ao processo de alfabetização.

Entretanto, antes de aprofundar as discussões sobre o tema, que não surge por acaso, pretendemos situar sobre como se deu a minha inserção, como professora-pesquisadora, na pesquisa. Uma inserção que apesar de ganhar novos contornos e se materializar durante o Mestrado em Educação realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais (FFP/UERJ), já me inquietava desde os tempos de graduação em Pedagogia, na referida instituição.

Cumpre dizer que durante as aulas do mestrado, após participar das aulas e de eventos, no PPGedu, na FFP, na UERJ e outras instituições de ensinos, tive a oportunidade de me familiarizar com temas educacionais, estreitando os meus interesses pelas discussões acerca da alfabetização. Dessa forma, fui caminhando e me interessando pelos aspectos e propostas que envolvem o processo da alfabetização, sobretudo, pelos alunos que estão inseridos no primeiro ciclo do ensino fundamental e pela oferta de horário em tempo integral nas escolas.

Com o decorrer do tempo o meu interesse pelo tema foi amadurecendo. Mas, como já sinalizei, não é de hoje que ele me inquieta, mas desde a minha inserção no curso de graduação. Pensando nestas experiências que me tornaram professora, recorro a Larrosa para destacar que

> Durante séculos, o saber humano havia sido entendido como uma aprendizagem no e pelo padecer, no e por aquilo que nos acontece. Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece (LARROSA, 2002, p. 27).

Como cheguei até aqui? Como se deu esse processo? São reflexões que sempre faço porque penso que a caminhada na formação profissional docente se dá continuamente. É um processo longo e constante, através do qual vamos nos formando no dia a dia, junto aos nossos alunos, aos colegas de trabalho e à comunidade escolar que, diariamente, convivem conosco numa relação de parceria.

Quanto à minha trajetória na área da Educação, ela teve início em instituições de ensino da rede privada de São Gonçalo/ RJ. Inicialmente, atuei como professora regente em turmas do Ensino Fundamental I e II e, hoje, atuo na rede municipal de São Gonçalo, como professora.

Concluí a minha graduação em Pedagogia no ano de 1999. Entretanto, com o desejo de continuar meus estudos ingressei no curso de Letras/Português – Literatura, através do Aproveitamento de Estudos, concluindo-o em 2005. Ambos realizados na Universidade do Estado do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores (UERJ/FFP), no município de São Gonçalo/RJ.

Ressalto que durante o curso de Pedagogia tive a oportunidade de observar e estudar aspectos relacionados à alfabetização e letramento. Por meio de uma relação dialógica, percebi as angústias e dúvidas apresentadas pelas colegas que lecionavam em escolas públicas. Algo que me despertou grande interesse.

A partir do ano de 2000, cursando Letras, notei que o meu interesse pelo tema alfabetização/letramento só aumentava. Durante as minhas aulas, acompanhando meus alunos, eu observava o quanto a fase da alfabetização é importante para a vida dos estudantes, daí a necessidade de que ela se dê num processo constante e capaz de envolvê-los.

Minhas reflexões e questionamentos acerca do tema se tornaram mais acentuados quando fui aprovada num concurso público da Rede Municipal de São Gonçalo, começando a lecionar em 2005 em uma escola pública.

Destaco que a primeira escola pública em que lecionei se localizava no bairro das Palmeiras/SG. Na ocasião, a professora estava entrando de licença, o que possibilitou a minha

entrada na docência. Era uma turma de quarta série[1] com aproximadamente 30 alunos e a maioria apresentava poucos avanços no processo de aprendizagem.

No ano de 2006, troquei de Unidade escolar e fui lecionar no Centro Integrado de Educação Pública – CIEP 250 Municipalizado Rosendo Rica Marcos, São Gonçalo/RJ. Neste período a escola oferecia horário integral, que era uma proposta dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs, escolas criadas pelo educador e vice-governador Darcy Ribeiro, durante a gestão do governador Leonel Brizola na década de 1980. Mas, como a escola passava pelo processo de municipalização, no ano seguinte não houve interesse por parte da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) em manter as turmas em horário integral.

Nesta escola, atuei como professora do fundamental I, de Educação Infantil, Sala de Recursos acompanhando alunos com dificuldades de aprendizagem e alunos com necessidades especiais (NEEs), e, também, como Orientadora Pedagógica. No ano de 2016, fui convidada a assumir a gestão dessa Unidade Escolar, permanecendo no cargo até 2017. Logo, todo esse movimento e funções exercidas dentro de uma mesma escola me permitiu uma visão global sobre a dinâmica educacional dentro dos muros de uma escola.

A partir dessa experiência, o meu desejo de investigar sobre os aspectos relacionados à forma como a criança se apropria do mundo letrado foi aumentando. Também observei que muitos professores se sentiam inseguros diante de vários problemas que dificultavam a prática educacional e o desenvolvimento da aprendizagem dos educandos.

Pensando nas experiências que são únicas e singulares, ricas em alegrias e tristezas, em descobertas de novos caminhos, recheando a vida de ideias e possibilidades, percebi o quanto minha pesquisa pode contribuir para formação de professores, bem como para futuras discussões acerca da alfabetização, especialmente quando esta se dá em uma escola de tempo integral.

É importante frisar que, por meio deste estudo, revisitei a minha experiência e prática docente, atuando com turmas do primeiro ciclo, e refleti sobre a minha ação pedagógica. A partir dele observei que o assunto alfabetização não se esgota, nos instigando a (re)pensar a prática e a buscar caminhos epistêmicos que nos ajudem a clarificar a nossa ação pedagógica. Assim, de fio em fio, vamos construindo ideias e buscando novas possibilidades para acalmar as minhas inquietações.

Inquietações que se colocam como um desafio, afinal, a pesquisa em si é um exercício bastante desafiador. Uma etapa de (des)encontros, de conhecer outros caminhos e

[1] Termo usado na época em que iniciei a docência.

possibilidades, que reavivou o desejo de, com e por meio dos meus estudos, colaborar com o processo de construção do conhecimento dos nossos alunos. Um processo que se dá, principalmente, por meio da interação contínua com os colegas, com os professores e com os alunos.

Sendo assim, uma vez apresentados os motivos que levaram à pesquisa, bem como a inserção no tema, destacamos que o seu objetivo central consiste em compreender como se organiza o trabalho da professora alfabetizadora de 2º ano em uma escola de Educação Integral em Tempo Integral em relação à apropriação do sistema alfabético. Acrescentamos, ainda, que para facilitar a operacionalização da pesquisa, foram propostos os seguintes objetivos específicos: (i) Analisar a proposta pedagógica da escola descrita no projeto político pedagógico e sua relação com o trabalho desenvolvido no 2º ano e (ii) Analisar as atividades realizadas pela professora do 2º ano, assim como os cadernos dos alunos, buscando apreender a proposta de alfabetização.

Quanto à estrutura, esta dissertação é composta por esta introdução, seguindo-se de três capítulos e as considerações finais. No primeiro capítulo, buscamos promover um diálogo com alguns autores, a fim de fazer um breve histórico da alfabetização no Brasil, discutir acerca da alfabetização numa perspectiva discursiva e da Educação integral em tempo integral.

O segundo capítulo está voltado para os caminhos metodológicos da pesquisa desenvolvida. Nele, apresentamos a escola, a pesquisa e seus instrumentos, e apresentamos as categorias de análise, assunto que será retomado no capítulo seguinte. Assim, o capítulo terceiro está fundamentado na discussão sobre a alfabetização e a Educação integral em tempo integral, ao analisar a especificidade da escola de Educação integral em tempo integral, os processos de ensino e aprendizagem e as interações dos alunos e professores.

Por fim, as considerações finais trazem alguns olhares e reflexões tecidos por mim acerca do tema estudado. Um caminho que não se fez sozinho e que, mesmo diante dos desafios, nos incita a continuar caminhando.

Após as referências, encontra-se uma coletânea de apêndices. Esses apêndices constituem-se de entrevista semiestruturada, quadros com revisão de teses e dissertações do Catálogo de dados da CAPES, no período de 2013 a 2018. A visualização desses anexos ajuda a melhor compreensão da trajetória da pesquisa.

1 **DIÁLOGO COM OS AUTORES**

O presente capítulo apresenta os principais aspectos históricos e conceituais de alfabetização, bem como Educação integral em tempo integral. Dessa forma, a contextualização histórica surge como uma questão necessária, uma vez que, na presente pesquisa, temos como pressuposto o fato de que a alfabetização e a Educação integral em tempo integral não são temas novos, mas vêm sendo discutidos ao longo de décadas.

Além do breve histórico da alfabetização no Brasil, a partir do diálogo com os autores, trataremos do assunto relacionado à Educação integral e tempo integral, destacando a importância da temática para a educação brasileira, especificamente nos aspectos que tratam da ampliação do horário de tempo integral.

1.1 **Breve histórico da alfabetização no Brasil**

A história da alfabetização no Brasil se torna mais visível a partir do movimento de escolarização das práticas de leitura e escrita das crianças, no final do século XIX. Tratam-se de debates que, na busca de respostas, acontecem até hoje, principalmente nas escolas das redes públicas de todo o nosso país. Sobre este assunto, Mortatti afirma que

> Em nosso país, desde o final do século XIX, especialmente com a proclamação da República, a educação ganhou destaque como uma das utopias da modernidade. A escola, por sua vez, consolidou-se como lugar necessariamente institucionalizado para o preparo das novas gerações, com vistas a atender aos ideais do Estado republicano, pautado pela necessidade de instauração de uma nova ordem política e social; e a universalização da escola assumiu importante papel como instrumento de modernização e progresso do Estado-Nação, como principal propulsora do "esclarecimento das massas iletradas" (MORTATTI, 2006, p. 2).

Diante das palavras da autora, destacamos que a partir da perspectiva republicana do desenvolvimento social, de aperfeiçoamento e de um melhor desenvolvimento do processo de ensino, tornou-se obrigatoriedade nas escolas as práticas de ensino envolvendo a leitura e escrita. Cabe ressaltar que a alfabetização, nesse período, acontecia nas escolas do Império ou nos lares, na/pela própria família. Em virtude disso, saber ler e escrever era considerado direito e cultura exclusivamente para alguns indivíduos da sociedade. Nesse período, a escola

assumiu um papel de caráter político-social, esclarecendo as massas iletradas sobre a importância de ser alfabetizado para poder fazer parte de uma cultura, exercer o direito de ser um cidadão e participar de sua sociedade.

Para Mortatti,

> Desde essa época, observam-se repetidos esforços de mudança, a partir da necessidade de superação daquilo que, em cada momento histórico, considerava-se tradicional nesse ensino e fator responsável pelo seu fracasso. Por quase um século, esses esforços se concentraram, sistemática e oficialmente, na questão dos métodos de ensino da leitura e escrita, e muitas foram as disputas entre os que se consideravam portadores de um novo e revolucionário método de alfabetização e aqueles que continuavam a defender os métodos considerados antigos e tradicionais [...] (MORTATTI, 2006, p. 4-5).

Nesse contexto, podemos compreender a importância dos debates em torno da alfabetização, sobretudo nos aspectos que envolvem o ensino e aprendizagem das crianças nesta fase inicial do ensino da leitura e escrita. Debates esses que, até hoje, são travados por docentes nos espaços escolares, buscando respostas para solucionar as dificuldades dos alunos em aprender a ler e escrever. Esta é, portanto, uma situação bastante recorrente nas salas de aula das várias regiões do nosso país.

Até os anos 1980, a alfabetização tinha como foco primordial o ensino convencional da escrita. Sendo assim, o ensino se baseava nos conhecimentos que o professor possuia e, utilizando aulas expositivas em suas salas, transmitia-os aos seus alunos, tornando-os meros expectadores dessas aulas. Além disso, no início do século XX, bastava assinar o próprio nome que já era considerado alfabetizado. Em muitas situações, o professor alfabetizava de forma mecânica, fazendo uso e repetição de sílabas, palavras e pequenas frases fora do contexto e da vivência dos alunos. Isso significa que muitas dessas palavras não faziam sentido para os alfabetizandos, pois não faziam parte do seu mundo “real”, do cotidiano vivido e experimentado pelos sujeitos envolvidos no processo de apropriação do sistema alfabético.

Mas a partir da década de 1980, Emília Ferreiro realizou estudos na tentativa de entender como se dá, pelas crianças, o processo de aquisição da língua escrita. A autora, partindo de suas experiências, iniciou seus trabalhos experimentais juntamente com alguns colaboradores como é o caso da autora Ana Teberosky. Em decorrência dos seus estudos, surgiram, assim, os pressupostos teóricos sobre a “Psicogênese da Escrita”, tornando-se um marco na transformação do conceito de aprendizagem da escrita pela criança.

Tais descobertas nos levam a concluir que as crianças têm um papel ativo no aprendizado, à medida que elas constroem o próprio conhecimento – daí a palavra construtivismo. Além disso, nos mostram que as crianças ao chegarem à alfabetização já possuem experiências com a leitura e a escrita, pois já perceberam o mundo letrado à sua volta (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Nessa mesma década, ou seja, nos anos de 1980, alguns estudiosos começam a dedicar suas pesquisas ao tema, suscitando novas possibilidades para o processo de alfabetização. Entre estes estudos, destacamos os de Magda Soares acerca de "alfabetização e letramento". Segundo Soares (2004), a palavra letramento é entendida a partir do uso competente, nas práticas sociais, de leitura que tornasse mais amplo o ato de alfabetização. Nas palavras da autora,

> [...] é necessário reconhecer que alfabetização – entendida como aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distingue-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. Tal fato explica por que é conveniente a distinção entre os dois processos [...] (SOARES, 2004, p. 97).

Para Soares, dentro desse contexto, letrar é mais que alfabetizar, ou seja, é ensinar a ler e escrever em um contexto no qual a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno. Retomaremos esta discussão mais adiante, no próximo tópico, quando abordarmos a alfabetização na perspectiva discursiva, tendo em vista a nossa discordância em relação a essa concepção de letramento.

No que se refere ao conceito de alfabetização, do ato de ler e escrever, Soares considera que

> [...] a aprendizagem da língua materna, quer escrita, quer oral, é um processo permanente, nunca interrompido. Entretanto, é preciso diferenciar um processo de aquisição da língua (oral e escrita) de um processo de desenvolvimento da língua (oral e escrita); este último é que sem dúvida, nunca é interrompido. [...] alfabetização em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita (SOARES, 2014, p. 15).

A partir do pensamento da autora, percebemos o destaque dado pela Soares, da complexidade do processo de alfabetização ou domínio do sistema alfabético, da decodificação dos sinais gráficos, transformando-os em sons e codificando os sons da fala em sinais gráficos na escrita, a fim de tornar possível a compreensão e apreensão dos mais

variados significados expressos na língua escrita, seja por meio da leitura ou por meio da própria escrita. Para Soares, é em meio a essa complexidade de habilidades e usos da língua que nossos educandos estão envolvidos.

Soares (2004) compreende que alfabetização e letramento, embora com concepções diferentes, são inseparáveis, caminham juntas de forma recíproca, uma dependendo da outra, discussão que retomaremos no próximo tópico. Segundo ela, na década de 1980, o método de alfabetização era voltado para se ensinar as partes "menores da língua, sendo assim ensinado os fonemas, as sílabas, sendo conhecido como método fonético e método silábico" (SOARES, 2004, p. 98).

Assim, após iniciar a apresentação dessas unidades, passava-se para as "unidades maiores como as palavras, as frases, os textos, conhecidos como: método da palavração, método da sentenciação" (SOARES, 2004, p. 98). É importante frisar que tanto em um quanto no outro, o foco era sempre direcionado ao domínio do sistema alfabético sempre voltado aos métodos tradicionais. Desse modo, as palavras, as frases, bem como os textos selecionados eram previamente escolhidos para serem trabalhados com os alunos e, em consequência disso, não faziam parte do vocabulário conhecido pelas crianças.

Neste período, as propostas de alfabetização se dividiam em dois grupos: a) sintéticos –parte da menor unidade para ensinar a ler, destacando-se os métodos fônicos, alfabéticos e silábicos; b) métodos analíticos – parte do texto para ensinar a ler, como os métodos da palavração e sentenciação. Esses métodos se baseavam em exercícios repetitivos e mecânicos.

A teoria desenvolvida por Ferreiro (1985) se baseia em uma concepção com pressupostos construtivistas, portanto, totalmente contrária à concepção mecanicista, tão utilizada na alfabetização, que segue os caminhos dos métodos já apresentados anteriormente.

Ferreiro e Teberosky (1999) nos apresentam informações importantes que esclarecem sobre como a criança compreende a linguagem à sua volta. As autoras concluem:

> Nossa atual visão do processo é radicalmente diferente: no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações [...] (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 24)

Partindo desse pressuposto, as crianças constroem hipóteses sobre a escrita, elaboram suas construções, suas ideias e se arriscam na escrita, buscando reconstruir a linguagem de acordo com a sua compreensão, seu entendimento.

Nesta mesma direção, encontramos os estudos de Mortatti e Frade (2014). Elas dizem que

> Nascemos falantes e, pela oralidade, aprendemos a "ler-entender" de ouvido as palavras, ao longo da nossa primeira infância. Depois, em momento que geralmente se inicia no primeiro ano do ensino fundamental, somos então levados, pela alfabetização, pela leitura através dos olhos, a adentrar o universo da escrita, alargando assim o alcance e o poder de comunicação bem como a nossa compreensão do mundo (MORTATTI; FRADE, 2014, p. 7).

Diante disso, notamos que há uma mudança de concepção conceitual em que o foco da alfabetização "muda da escola para o aluno que aprende" (FERREIRO, 2011, p. 13), do método para o processo de aprendizagem da criança. Partindo desta perspectiva, a alfabetização ocorre dentro e fora da escola, e vai além de buscar um método ou uma técnica para ensinar a ler e escrever. Sendo assim, a criança está constantemente aprendendo, construindo suas ideias e formulando pensamentos sobre a escrita e outros conhecimentos

Vale lembrar que, na obra Psicogênese da Língua Escrita, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 193-220) asseveram que toda criança, para completar o ciclo de alfabetização, passa por quatro fases distintas: a) Fase pré-silábica: é aquela em que a criança não consegue relacionar as letras com os sons da língua falada; b) Fase silábica: quando a criança interpreta a letra à sua maneira, atribuindo valor de uma sílaba a cada uma das letras; c) Fase silábico-alfabética: é aquela em que a criança mistura a lógica da fase anterior, com a identificação de algumas sílabas e, por fim, d) Fase alfabética que é quando, a criança domina as letras, as sílabas e consegue realizar a leitura.

Portanto, os resultados de suas pesquisas, além de representar novas formas de pensar a alfabetização, trouxeram novas concepções sobre a aquisição do processo da escrita pela criança. Esse processo, chamado de construtivista, tornou-se a principal referência teórica relacionada à alfabetização, na década de 1980, tornando-se um marco divisor no cenário histórico da alfabetização no Brasil.

Na perspectiva construtivista, a alfabetização é concebida como um processo de construção contínua e conceitual, tendo início muito antes da criança participar do ambiente escolar, de uma sala de aula. Alfabetizar, nessa perspectiva, significa construir conhecimentos. Desse modo, para ensinar a ler e escrever é necessário ter a compreensão de que as crianças passarão por processos distintos, paralelos e interligados, caracterizando o sistema de escrita e o uso da linguagem nos mais variados espaços que a criança convive e participa socialmente.

Nesse mesmo período, os estudos de Smolka (1987) propõem uma outra forma de conceber o ensino na alfabetização. Smolka, aborda a questão das relações de ensino, da linguagem como interação e interlocução; a produção de sentido apontando os aspectos para uma alfabetização como processo discursivo. Ao contrário, das demais autoras, já citadas, ela se mostra contrária aos métodos até então utilizados para alfabetizar os alunos, por isso, Smolka propõe a alfabetização como processo discursivo para o campo de estudos. Conforme já fora apontado neste estudo, os métodos de alfabetização eram baseados em atividades com repetição dos sons, cartilhas recheadas de atividades de coordenação motora, memorização das letras, cópias e ditados. De acordo com a autora, as atividades que envolvem leitura e escrita precisam estar associadas à circulação de textos que fazem parte da vivência dos alunos, que estão inundados de sentidos. Esses textos estão no cotidiano dos alunos e podem ser observados, visualmente, a partir dos objetos que estão circulando nos meios sociais. Um processo que se dá por meio da visualização de letras, palavras e outros símbolos que transmitem a linguagem escrita e oral. Logo, ao valorizar estes aspectos do cotidiano, Smolka evidencia a sua discordância quanto a atividades em que o foco está voltado para os aspectos de repetição, memorização e exercícios mecânicos.

Outra pesquisadora que investiga nessa perspectiva é Goulart (2000, 2013, 2014, 2015, 2017, 2019) Ela defende uma alfabetização em que a linguagem, as atividades de leitura e escrita a partir de textos estejam sempre presentes na sala de aula. Outro pressuposto importante é a interação entre os sujeitos envolvidos no processo educacional, bem como, a valorização das experiências do aluno, seus pensamentos e suas ideias. No processo de apropriação da escrita, o aluno é atuante e participa de todo esse processo. Goulart, portanto, defende uma concepção de alfabetização bastante diferente de práticas alfabetizadoras ligadas a algum tipo de método. Para a autora, os métodos são “meramente como um conjunto de materiais, técnicas e procedimentos para se atingir um fim, isto é, um conjunto programado de atividades para o professor e o aluno” (GOULART, 2000, p. 158). Tais métodos não permitem que os alunos avancem em suas construções escritas, visto que, durante as atividades, as crianças utilizam a fragmentação das palavras em letras, sílabas, ou palavras previamente estudadas, decoradas, treinadas, algo que, na maioria das vezes, não faz sentido e não tem significados para os alunos.

Em meio às discussões relacionadas à alfabetização no Brasil, não poderíamos deixar de destacar a mais recente proposta do Ministério da Educação (MEC), ao tratar de uma política educacional para a alfabetização. Trata-se do Decreto de nº 9.765, publicado no dia

11 de abril de 2019, instituindo a Política Nacional de Alfabetização (PNA). Em seu artigo 1º, ele decreta que

> **Art. 1º** - Fica instituída a Política Nacional de Alfabetização, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal (BRASIL, 2019).

O mesmo decreto (nº. 9.765/2019), em seu artigo 2º, parágrafos IV e V considera que:

> **Art. 2º**
> [...]
> IV – consciência fonêmica - conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala e a habilidade de manipulá-las intencionalmente;
> V – instrução fônica sistemática - ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada (BRASIL, 2019).

Conforme disposto na referida lei (Dec. nº 9.765/2019), observamos um retrocesso quanto ao processo de alfabetização, porque a proposta parte do fonema e da sua relação com os grafemas, enfim, de unidades menores para ensinar a criança a ler e escrever. É uma concepção baseada em um método mecanicista de repetição de letras e fonemas, priorizando a decodificação no ensino de leitura e escrita. De acordo com a Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF):

> O que está sendo considerado pela PNA como "estado da arte em alfabetização" exclui tanto o histórico de pesquisas nacionais e internacionais desenvolvidas na área, quanto sua abrangência. Ao focalizar prioritariamente pesquisas do campo das ciências da cognição, a proposta explicita o seu reducionismo, revelando uma visão estreita e sectária do campo educacional, que é, ao revés, multi e interdisciplinar. Mais que desconsideração, há uma desqualificação das pesquisas desenvolvidas no Brasil com a pluralidade de enfoques científicos [...] (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO, 2020, p. 2).

Essa proposta do governo, conforme evidenciado por esta nova lei, volta-se para o ensino das menores unidades que são os fonemas. É uma proposta que vai dos fonemas mais simples aos mais complexos, dão origem às sílabas e/ou palavras. Dispõe, ainda, que o ensino é fundamentado na organização das relações existentes entre grafemas e fonemas, ou seja, entre a escrita e o som da fala. Advertimos, porém, que o método fônico tem como princípio metodológico o ensino partindo da forma das letras e sons das vogais, seguidas das consoantes. Além desses aspectos, o método também envolve a prática da memorização das

letras/grafemas.

No contexto atual, após estudos que apontam para novas formas de alfabetizar, a promulgação deste decreto representa um retrocesso na área da alfabetização. Contrário a ele, estudiosos do campo educacional se posicionaram, ressaltando os avanços ocorridos a partir da década de 1980, graças aos estudos e ao empenho de pesquisadores e professores que têm buscado e apresentado novas contribuições para a construção de uma aprendizagem significativa.

Acreditamos, portanto, que essa concepção apontada pelo Decreto nº 9.765/2019 é um retrocesso, na medida em que não valoriza e nem respeita o sujeito em seu meio educacional. Assim, ao dispor sobre formas mecanicistas, ele nega a ideia do aluno participativo, com discurso próprio e capaz de interagir e de articular os seus pensamentos e experiências no processo de construção de textos.

Entendemos que para se desenvolver um ensino significativo, que respeite a criança como sujeito real, com seu modo natural de dizer e falar, não podemos trabalhar com unidades que não fazem sentido, pois não fazem parte do social vivido e experienciado pelos educandos, acarretando situações que dificultam na apropriação do sistema alfabético e, consequentemente, da escrita.

Por fim, concluímos que o decreto instituído vem na contramão do que defendemos como proposta de alfabetização. E, diante disso, acreditamos que a alfabetização baseada em textos favorece a aprendizagem das crianças, na medida em que, através de leituras textuais, oportunizam a construção de sentidos ampliando assim os conhecimentos dos alunos.

1.2 **Alfabetização: uma perspectiva discursiva**

Após discorrer acerca da alfabetização no Brasil, procuremos, em diálogo com Goulart (2019) compreender o processo de alfabetização numa perspectiva discursiva. Esta autora concebe o processo de alfabetização “de modo dialético e dialógico, caracterizado pela reconstituição contínua do universo de referências das pessoas, não só linguísticas, portanto, gerando transformações e mudanças qualitativas no entendimento que possuem do mundo” (GOULART, 2019, p. 14).

Nessa concepção, o aluno é visto como atuante real e participativo de todo processo educacional, afinal, ela busca a valorização de suas ideias/pensamentos, suas experiências.

Para Goulart, as interações discursivas, tanto orais como escritas, são fundamentais, porque proporcionam o encontro com o outro, uma relação dialógica, em que alunos e professores constroem saberes e conhecimentos.

O conceito de alfabetização discursiva, na concepção de Goulart, é construído a partir da teoria da enunciação de Bakhtin, em que a "linguagem é concebida como historicamente situada, culturalmente marcada, uma linguagem viva, por ser produzida por sujeitos vivos, concretos" (GOULART; WILSON, 2017, p. 169).

Ao considerar que o discurso é a "matéria-prima, não importa de quem é, tem uma assinatura, tem vida" (GOULART; WILSON, 2017, p. 171), as autoras dialogam com Bakhtin ao destacar a linguagem como o modo principal de constituição dos indivíduos e como um elemento fundante para a participação na sociedade. Nestes termos, o princípio dialógico estudado por Bakhtin constitui-se por todas as conexões que caracterizam os sujeitos, a partir de suas várias dimensões sociais e culturais.

De acordo com Goulart (2019), o princípio dialógico implica em pluralidade e dinamismo, compreende, também, que somos seres humanos dotados de discursos próprios, formados a partir das relações que construímos com outras pessoas, nos vários grupos sociais com os quais tivemos contatos. Assim, sejam em situações que envolvam o passado ou presente, somos afetados por esse dinamismo que é reflexo da nossa experiência cultural e da nossa vivência em sociedade.

Ao considerar a história e a cultura dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, Goulart e Wilson (2017) abordam que a linguagem é algo necessário para todos os que frequentam as salas de aula. Em um movimento constante de interação com os aprendentes, os docentes constroem laços, ao demonstrar interesse em compreender as reflexões e posicionamentos dos aprendizes. Desse modo, eles possibilitam o exercício reflexivo de suas ideias, a explanação das ideias e, por conseguinte, a expansão dos seus conhecimentos.

Essa prática é primordial, nas turmas que envolvem os processos de alfabetização, uma vez que valoriza o conhecimento dos alunos. Ela decorre de um trabalho em que a dinâmica central do ensino seja com a linguagem verbal, oral e escrita, num exercício constante de interação verbal. Trata-se de uma proposta fundamentada na "perspectiva discursiva de alfabetização e de trabalho com a linguagem na escola", já que há um grande destaque para a produção discursiva que se realiza em sala de aula (GOULART; WILSON; 2017, p. 172).

Quanto ao letramento, as autoras deixam claro “eu não me ‘desfiz’ do conceito de letramento, procurei compreender por que havia tanta mobilização em torno de um termo que re-qualificava o processo de alfabetização” (GOULART; WILSON, 2017, p. 169). Retomando a discussão sobre letramento, reforçamos que apesar de Soares (2004; 2014) fazer, também, esta discussão, preferimos seguir os caminhos trilhados por Goulart e Wilson (2017) e, pela própria Goulart em outros estudos.

Nos seus estudos, elas afirmam que o conceito de letramento defendido na década de 1980 destacava a dimensão social desse processo para além da dimensão linguística. Assim, a crítica que elas fazem ao letramento consiste no fato de que não cabe aos educadores ensinarem “práticas letradas” às crianças (GOULART; WILSON, 2017, p. 170), porque só é possível ensinar tendo como base o conhecimento de mundo, as bagagens de saberes e experiências dos sujeitos.

Seguindo o seu pensamento, o processo de alfabetização acontece “na medida em que a escola seja o espaço de conhecer outras formas de dizer o mundo, outras formas de olhar, falar e escrever o mundo, outras linguagens, outras discursividades orais e escritas” (GOULART; WILSON, 2017, p. 170).

No final do século XX, a concepção de letramento já havia se instituído e percebeu-se que o ensino, principalmente em relação à escrita, resultou em tensões entre alguns grupos, necessitando, assim, de novas discussões acerca do tema. Com isso, o par: “alfabetizar e letrar, mesmo que de forma variada – alfabetizar letrando e letrar alfabetizando” (GOULART; WILSON, 2017, p.169) ganhou força, reforçando que no processo de ensino-aprendizagem a leitura e a escrita são inseparáveis.

Para Goulart (2014) o letramento é como horizonte político para o trabalho escolar de alfabetização. Segundo ela,

> Aprender a escrita somente tem sentido se implicar a inclusão das pessoas no mundo da escrita, ampliando sua inserção política e participação social. Toma-se por base o modo como os processos de escolarização e de alfabetização são concebidos por Paulo Freire – como ato político e prática de liberdade (GOULART, 2014, p.37-38).

Para a autora, o letramento, enquanto horizonte político, implica na participação das pessoas nas esferas superiores de enunciação que proporcionará a integração delas na vida social, “tornando-as mais livres e criativas para reinventar continuamente gêneros e linguagens sociais” (GOULART, 2014, p. 48). Essa proposta vai além do espaço da sala de aula, pois resulta na participação dos alunos em práticas sociais de leitura e escrita.

Goulart destaca, ainda, que “a valorização da leitura do mundo fortalece a valorização do conhecimento de mundo de toda e qualquer pessoa, e que é alargado quando se aprende a escrita tomando como base aquele conhecimento de mundo” (2014, p. 169-170). Essa defesa da autora apoia-se nos estudos de Freire que propõe que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra em que o processo de alfabetização é entendido filosoficamente como ato político e prática de liberdade” (FREIRE, 1981, p. 9). Quando os estudantes chegam à escola, eles já possuem vivências e experiências com o mundo que os cerca, já tiveram acesso a várias informações que produziram conhecimentos sobre vários objetos ou situações que circulam no meio em que vive.

Nesta perspectiva, o processo de alfabetização é concebido como um processo de ampliação da leitura do mundo, cabendo à escola construir e/ou oportunizar maneiras de dizer, ver, falar e escrever o que faz parte da vida do aluno destacando o que está a sua volta, no mundo em que o cerca, com outras linguagens, discursividades orais e escritas. Nas palavras de Goulart, perspectiva discursiva de alfabetização é

> [...] voltada para o modo dialético e dialógico, caracterizado pela reconstituição contínua do universo de referências das pessoas, não só linguísticas, portanto, gerando transformações e mudanças qualitativas no entendimento que possuem do mundo[...] O processo de alfabetização se constitui no espaço-tempo de ampliação da leitura do mundo pelo aprofundamento tanto do conhecimento linguístico quanto dos modos de dizer e ler o mundo[...] (GOULART et. al, 2019, p. 14-15).

Esse estudo apresenta uma alfabetização diferente das que envolvem “práticas letradas”. É um estudo que tem como foco a contextualização dos conhecimentos, das vivências das pessoas e grupos sociais. Neste contexto, a escola é compreendida como um o espaço de possibilidades no qual os sujeitos, ao participarem da ação, difundem os conhecimentos acerca da cultura e expressam o mundo sociocultural por meio da escrita. Sendo assim, a escrita, além de expressar a sua pluralidade linguística, passa a ser entendida em seus variados aspectos, sociais, culturais e, fundamentalmente, políticos.

Em relação à aprendizagem da escrita, ela precisa fazer sentido para os indivíduos, levando-os a inserção e apropriação do mundo com a escrita que circula no meio social.

Podemos, então, dizer que o estudo realizado pela autora tem como foco a contextualização dos conhecimentos, das vivências das pessoas e seus grupos sociais. Sob esse ponto de vista, o espaço escolar é compreendido como um espaço que possibilita, ao mesmo tempo, a troca de saberes e a expansão dos conhecimentos oriundos da experiência

cultural, de forma que o sujeito, ao aprender, amplia o seu potencial linguístico e expressa sua leitura de mundo por meio da escrita.

Portanto, discutir esses aspectos que envolvem a linguagem que circula no mundo, ao mesmo tempo globalizada e tão presente em nossas vidas, nos leva perceber o quanto os enunciados proferidos pelos alunos são carregados de significados. Tais enunciados ressaltam as mais variadas dimensões humanas, visíveis ou não, expressões físicas ou faciais, marcando e deixando marcas nos outros a partir do que enunciamos, ou seja, do nosso discurso.

Na sequência, passaremos a algumas reflexões acerca da organização do tempo e do espaço na escola de tempo integral. Ao mesmo tempo em que apresentaremos alguns conceitos sobre o tema, ressaltando a sua importância para a comunidade escolar que frequenta o espaço educacional ora estudado.

1.3 **Escola de educação integral de tempo integral: compreendendo essa concepção**

Para Ana Cavaliere, os debates políticos para a implantação do tempo integral, no Brasil, podem ser agrupados em dois modelos: “a escola de tempo integral e o aluno em tempo integral” (CAVALIERE, 2009, p. 53). A autora se refere a esses modelos como auxiliares para pensar as propostas políticas de ampliação do tempo escolar já implementadas ou já experienciadas no Brasil.

De acordo com a autora, o primeiro modelo está baseado no empreendimento da unidade escolar, apontando que para conseguir bons resultados é necessário que toda comunidade educacional esteja envolvida nas ações desenvolvidas pela escola. Neste caso, além do investimento na formação pedagógica, há necessidade de estrutura física adequada para que a instituição consiga funcionar e oferecer o tempo integral aos alunos. Quanto ao segundo modelo, a escola precisa estar equipada no que concerne ao corpo docente, a fim de ofertar atividades com especialistas de várias áreas, como educação física, música, artes e outras. Essas atividades diversificadas podem ser oferecidas no ambiente escolar, por instituições, projetos ou mesmo pela escola, ou fora dele.

Cavaliere (2009) assevera, ainda, que as atividades realizadas em outros espaços, fora da escola ou em parceria com outras instituições, teriam a função de garantir ou promover uma jornada ampliada, de forma fragmentada, demonstrando assim um sistema de educação precário e frágil. Cabe, ainda, destacar que essas atividades podem incorrer na execução de

tarefas para cumprir um determinado tempo, não fazendo parte de uma prática pedagógica, de um Projeto Político Pedagógico e, assim, não apresentando uma formação para o desenvolvimento educacional do aluno.

Segundo estudiosos do assunto, os primeiros debates relacionados à Educação integral no Brasil remetem às décadas de 1920 e 1930, tendo Anísio Teixeira como um precursor e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, datado de 1932, como um marco para a educação brasileira. Ressalte-se que Anísio foi um dos educadores que encabeçou o referido documento, e, em decorrência de suas experiências e defesa da educação pública, é estudado até hoje, sobretudo, quando se trata de Educação integral em tempo integral.

Convém lembrar que o século XX foi marcado por intensos movimentos, tanto na política quanto pela sociedade civil, em defesa de novos modelos de educação que fossem capazes de atender, principalmente, às camadas populares da sociedade brasileira. Na década de 1950, o já conhecido Anísio se destaca pela sua experiência com a Escola Parque, na Bahia, concretizando, na época, uma proposta de Escola integral de tempo integral.

Entre os anos de 1950 e 1960, em virtude do contexto político, houve uma aproximação entre Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Aproximação que intensificou os movimentos em defesa de uma educação pública para todos. Nesta mesma época, chamamos a atenção para a presença de correntes emancipadoras, como os movimentos de educação popular. Movimentos estes que defendiam uma educação para o desenvolvimento crítico do indivíduo, a partir da análise de sua realidade e em busca da sua autonomia enquanto sujeito. Entretanto, estes movimentos foram interrompidos em 1964, em função do Golpe Militar.

Nos anos de 1980 e 1990, após o final do regime militar, e sem a presença de Anísio, tendo em vista a sua morte em 1971, a questão da educação integral ressurge no cenário nacional brasileiro por intermédio de Darcy Ribeiro que, apoiado pelo então governador Leonel Brizola, implanta, no Rio de Janeiro, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP).

Acerca das perspectivas da Educação Integral, Cavaliere afirma que

> Nas primeiras décadas do século XX, o entusiasmo pela educação escolar era um sentimento difundido e que perpassava diferentes orientações ideológicas. Por isso, podemos encontrar significados diversos para a concepção de educação integral, representando diferentes projetos políticos. Para a Ação Integralista Brasileira (AIB), transformada em partido em 1935, a educação integral envolvia o Estado, a família e a religião, postos em sintonia pela escola, numa intensiva ação educativa (CAVALIERE, 2010, p. 249).

De acordo com a autora, a Ação Integralista Brasileira (AIB) foi pensada com o intuito de promover uma mudança na cultura e no pensamento do povo brasileiro. Para isso, os espaços escolares tinham um papel primordial, pois o projeto unia ideias de se formar cidadãos em todos os aspectos formadores de um ser pensante, ou seja, aspectos físicos, intelectuais, cívicos e espirituais. Face a esta concepção, a educação integral defendia a ideia de "educação integral para o homem integral" (CAVALIERE, 2010, p. 249).

Atualmente, no cenário educacional, os debates ganharam nova força, especialmente a partir da política do Plano Nacional de Educação de 2014, bem como das políticas de Educação integral em tempo integral. Assim, verificamos em documentos, propostas e metas educacionais brasileiras que a Educação integral em tempo integral ainda é um tema bastante atual. Encontramos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/1996), no artigo 34º, seção III, § 2 º, a proposta de progressão ampliada do período da permanência dos estudantes do ensino fundamental das redes públicas de ensino, para o regime de tempo integral. Já o Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/2014, visa oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas, com destaque para a oferta de uma carga horária mínima de 7h (sete horas) diárias, favorecendo o progresso e desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes em várias dimensões da educação.

Constatamos, no decorrer deste estudo, que há diferentes concepções acerca da Educação integral e tempo integral. Em função disso, existem várias possibilidades e perspectivas teóricas que colaboram para reflexão. Recorremos, portanto, a Cavaliere (2010) e a Maurício (2009) para problematizar e situar o contexto da pesquisa, isto é, uma escola que trabalha com Educação integral e tempo integral.

Cavaliere nos lembra que

> As bases de uma concepção de educação escolar que alcançasse áreas mais amplas da cultura, da socialização primária, da preparação para o trabalho e para a cidadania estavam presentes desde os primórdios do percurso de Anísio Teixeira como pensador e político. Essa concepção foi sendo desenvolvida e aperfeiçoada por toda a sua obra e envolveu diversos elementos, entre eles a sua permanente defesa do aumento da jornada discente nos diferentes níveis de ensino (CAVALIERE, 2010, p. 250).

Retornando a Anísio Teixeira, a autora alerta que embora ele defendesse um conceito de educação que favorecesse a formação do indivíduo de maneira ampla, ele não utilizava a expressão educação integral, evitando, assim, qualquer comparação com os integralistas da década de 1930 que costumavam usar esse termo.

Vale lembrar que em função da ditadura militar, sem Anísio Teixeira e com Darcy Ribeiro exilado, seus ideais de educação foram esquecidos durante 20 anos, quando, em 1984 Darcy Ribeiro apresenta a proposta dos CIEP, baseada nas ideias de Anísio Teixeira, sendo o primeiro deles inaugurado no ano de 1985.

De acordo com Maurício,

> A concepção de educação integral com a qual partilhamos, que embasa a proposta de extensão do tempo escolar diário, reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Entende que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. A criança desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros conjuntamente. Não há hierarquia do aspecto cognitivo, por exemplo, sobre o afetivo ou social. Por isso, as atividades a que é exposta devem envolver multiplicidade de aspectos para benefício de seu desenvolvimento (MAURICIO, 2009, p. 26).

Para a autora, essa perspectiva é baseada na busca da construção do conceito de educação voltado para a formação crítica e emancipadora dos seus sujeitos. Daí a necessidade de que uma escola de tempo integral seja planejada no sentido pedagógico, filosófico, estruturalmente, a exemplo dos CIEPs. Nesse sentido, o diferencial entre a escola que oferece Educação integral em tempo integral com as demais, é que ela oferece, aos alunos, uma diversidade de atividades que contemplam propostas de trabalho com as mais variadas linguagens, tanto no campo da linguagem escrita e oral, quanto artística, musical, física entre outras.

Diante do exposto, destacamos que a escola pesquisada trabalha com a proposta de horário integral, das 8h (oito horas) às 17h (dezessete horas), o que possibilita um tempo maior para estudos, bem como para a realização das atividades na própria escola. Atividades que, muitas vezes, não são possíveis de serem concretizadas quando as crianças estão em seus lares. Além disso, as crianças estão inseridas num ambiente que proporciona atividades dinâmicas que, além de estimular o desenvolvimento educacional, resultam em vivências que cooperam para uma formação do estudante.

Assim, levando em consideração o exposto no decorrer deste estudo, defendemos a implementação das escolas de tempo integral, tendo em vista fatores como a opção autônoma da escola em relação à proposta pedagógica, o envolvimento dos sujeitos e da comunidade, a integração e interação efetiva de diferentes saberes, desenvolvendo ações com os alunos que os levem ao pleno exercício de sua cidadania. Além desses aspectos, destacamos a importância do quadro de profissionais com suas especialidades nas mais variadas áreas da educação – professor de artes, de música, educação física, inglês dentre outros, atendendo a

instituição escolar. Vale ressaltar que se torna imprescindível que o prédio apresente uma estrutura que ofereça espaços para oferta das salas a serem utilizadas de forma adequada para atender todas as atividades educacionais propostas pela unidade escolar em tempo integral.

2 **CAMINHOS METODOLÓGICOS**

Neste capítulo, apresentamos a metodologia utilizada no desenvolvimento da pesquisa. De início, reafirmamos que o objetivo principal consiste em compreender como se organiza o trabalho da professora alfabetizadora de 2º ano em uma escola de Educação integral em tempo integral em relação à apropriação do sistema alfabético.

Assim, buscando atender aos objetivos propostos, realizamos uma investigação de abordagem qualitativa, utilizando os seguintes instrumentos para a produção de dados: entrevista semiestruturada, observação em sala de aula, gravações em áudio, fotos e cópia das atividades desenvolvidas.

Nos tópicos subsequentes, descrevemos como foi o processo de escolha da escola e da professora, os procedimentos adotados na produção dos dados (a entrevista e a observação), apresentamos a escola, a turma pesquisada, a professora e ainda relatamos como foi o processo de organização dos dados produzidos.

2.1 **A escola**

Para o desenvolvimento desta pesquisa, definimos a Unidade Municipal de Educação Parque das Flores. Entre os critérios utilizados para a escolha da referida escola, baseamo-nos, a princípio, no fato de que se trata de uma escola que oferece Educação integral em tempo integral aos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Outro motivo para a escolha da escola foi a receptividade da comunidade escolar de aceitar participar da pesquisa, o que facilitou o nosso ingresso e permanência na escola. Pensando nisso, o contexto da pesquisa será descrito contemplando os seguintes aspectos: fundação, localização, estrutura física e organizacional da escola.

Inaugurada no ano de 2012, a Unidade Municipal de Educação Parque das Flores está situada no bairro Icaraí, no município de Niterói, Estado do Rio de Janeiro. Trata-se de um bairro tradicionalmente elitizado, cercado de morros que, ao longo dos anos, vem se transformando em comunidades populares.

Durante esta pesquisa, constatamos que crianças matriculadas na escola são, na grande maioria, moradoras de uma das comunidades que circundam o bairro; que a unidade escolar

atende cerca de 100 crianças, entre 6 e 9 anos de idade, contemplando os anos iniciais do Ensino Fundamental I – 1º ciclo, e que o horário de funcionamento é das 8h (oito horas) às 17h (dezessete horas), ou seja, uma carga de 9h (nove horas) diárias evidencia que a unidade de ensino trabalha com Educação integral em tempo integral. Além da carga horária diária, a distribuição das disciplinas com professores especialistas, regentes e a disposição dos ambientes educacionais, evidenciam que a unidade de ensino trabalha com Educação integral em tempo integral.

De acordo com Projeto Político Pedagógico da Unidade, por ser uma escola nova da rede municipal, inicialmente, contemplava apenas o atendimento de dois grupos de Educação Infantil e cinco grupos do 1º ciclo em dois turnos: matutino e vespertino. No entanto, com a observância do comprometimento e experiência dos profissionais, a equipe técnico-pedagógica, junto aos demais participantes da comunidade escolar, investiu na proposta de oferecer uma Educação integral em tempo integral à comunidade local. Diante desse fato, no ano de 2014, a escola iniciou o ano letivo com a nova proposta educacional contemplando ampliação de tempo e a garantia de Educação integral, ainda, naquele período, atendendo dois grupos de Educação Infantil e cinco grupos de Ensino Fundamental I.

Em 2015, em virtude das mudanças realizadas no ano anterior, houve uma alteração no atendimento e a unidade escolar ofertou a Educação Infantil apenas para um grupo, mantendo os cinco grupos do Ensino Fundamental I. No ano seguinte, ou seja, em 2016, a escola passou a ofertar atendimento somente no Ensino Fundamental I, contemplando assim os alunos oriundos da Educação Infantil de outras unidades da rede municipal. Diante disso, a Escola Parque das Flores ganhou um novo formato: escola de primeiro ciclo do Ensino Fundamental I, que, entre os seus objetivos, visa acompanhar e favorecer o ensino-aprendizagem no processo de leitura e escrita no período da alfabetização.

Ressaltamos que na instituição de ensino estudada, a escrita faz parte do contexto escolar, o que pode ser notado nas várias situações de leitura expostas em suas paredes. Podemos exemplificar com o banner que é encontrado logo em frente à sala da direção (Fig. 1), cujas imagens possibilitam aos alunos a visualização das letras do alfabeto colaborando com a percepção de reconhecer e identificar cada letra e, ao mesmo tempo, o movimento corporal que se pode fazer acompanhando as formas das letras. Assim, o alfabeto é trabalhado com ludicidade e algumas crianças ficam imitando a construção das letras de acordo com os movimentos corpóreos demonstrados pelo banner.

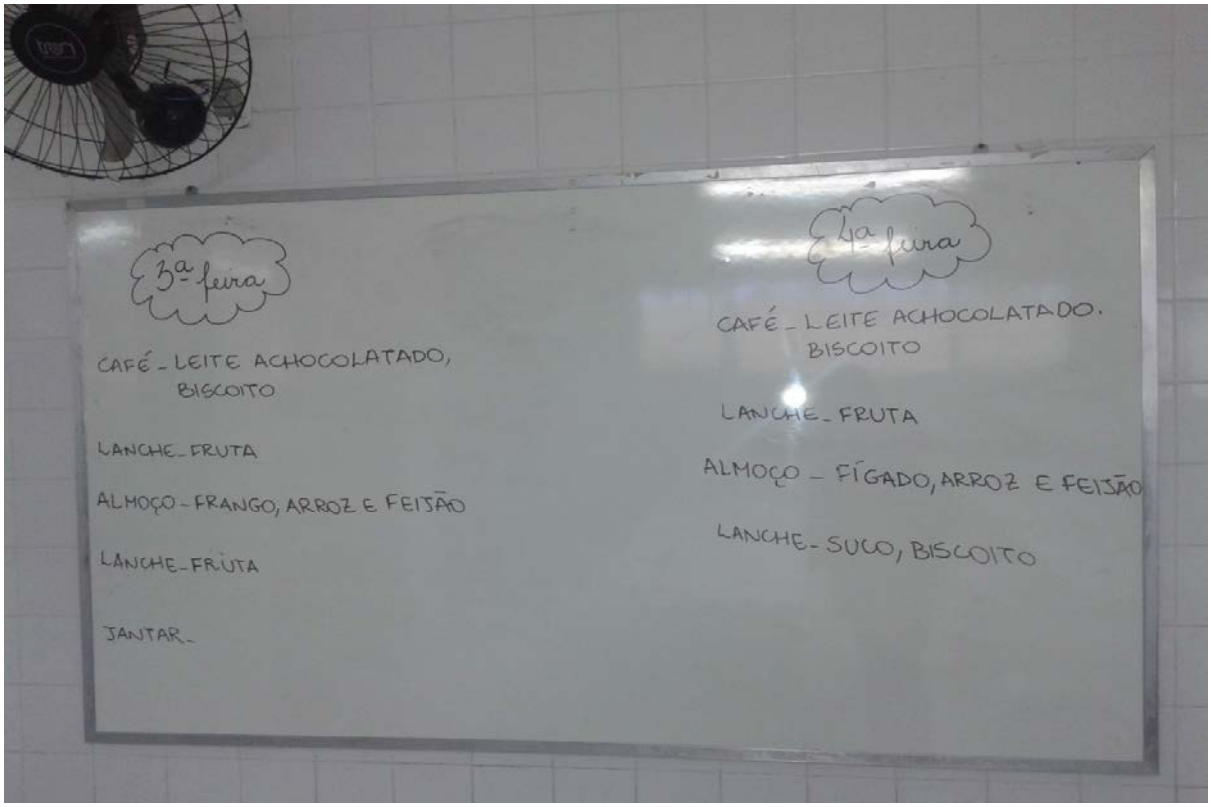
Figura 1 – Cartaz: Corpo e movimento

Fonte: A autora, 2019.

Quanto à estrutura física, há uma quadra de esportes e um pátio descoberto logo na entrada da escola. Além disso, ela possui três pavimentos com seis salas de aula, uma sala de recursos, uma sala de multimeios, uma sala de informática e uma sala de artes. Conta, ainda, com uma sala de professores, uma secretaria e um gabinete de direção e com nove banheiros, sendo um para alunos com necessidades especiais.

Para a realização das refeições, encontramos, no térreo, uma cozinha, uma despensa e um refeitório. Este ambiente possui mesas e bancos para que os alunos possam se acomodar, porém as turmas realizam as refeições em horários diferentes porque o espaço não comporta todos ao mesmo tempo. Disposto na parede, existe um quadro com o cardápio da semana, de forma que os alunos e outros interessados saibam e conheçam as refeições a serem oferecidas. Portanto, também neste espaço, observamos a presença da escrita permitindo e colaborando com a leitura dos alunos.

Figura 2 – Cardápio



Fonte: A autora, 2019.

A partir desse contexto, notamos que o uso da escrita foi percebido nas diversas atividades desenvolvidas no interior da escola, realçando as finalidades que a escrita assume nos diferentes espaços.

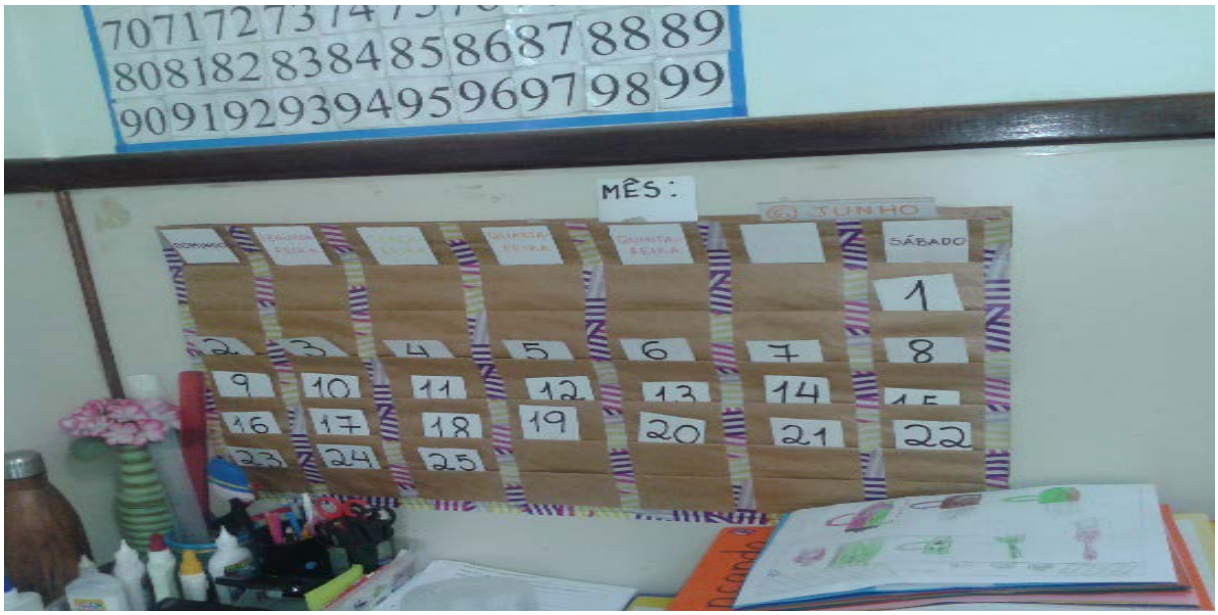
É importante registrar que todas as salas são refrigeradas e que a sala dos professores possui computador e impressora para uso em pesquisas, atividades e propostas educativas de interesse dos professores que fazem parte do corpo docente.

A sala de aula acompanhada ao longo desta pesquisa, do ponto de vista físico, é pequena, porém comporta bem os dezoito alunos. Trata-se de uma sala arejada, com ar

condicionado e com mobiliário bem conservado, assim como as paredes que se apresentam conservadas e, ao mesmo tempo, como um espaço para a exposição de cartazes e da produção dos alunos.

A professora, que nesta pesquisa recebe o nome de Orquídea, fixou o alfabeto ilustrado na parede acima do quadro branco. Nas laterais da sala, existiam cartazes e trabalhos dos alunos contendo gravuras recortadas de revistas, com seus respectivos nomes, cartazes e atividades sobre a história da escrita, mapa do Brasil, o calendário anual com datas, meses e anos a serem trocados diariamente. Havia uma estante, com duas alturas, para os alunos colocarem os cadernos e, no mesmo espaço, em separado, ficavam livros infantis à disposição dos alunos para escolha de leitura quando acabavam suas atividades escolares. Os nomes dos alunos integrantes da turma foram fixados na porta do armário da sala de aula, de forma que todos pudessem visualizar a escrita de cada nome dos colegas. A sala era ocupada pela própria professora Orquídea em todo período do dia, manhã e tarde. Sendo assim, a sala estava sempre organizada de acordo com a proposta das atividades elaboradas pela professora.

Figura 3 – Calendário



Fonte: A autora, 2019.

Figura 4 – Alfabeto ilustrado

Fonte: A autora, 2019.

Os alunos da turma encontravam-se entre a faixa etária de 7 e 8 anos. Do grupo de alunos, faziam parte oito meninos e dez meninas. Todos acompanhavam a turma desde o ano anterior, 2018, tendo apenas uma aluna como parte integrante que iniciou na escola no ano da pesquisa, 2019.

Na sala de aula em que foi realizada a pesquisa, a professora Orquídea identificou três crianças que necessitavam de trabalhar com mais atividades ligadas ao sistema alfabético. De acordo com o relato da professora, durante a entrevista realizada no dia 05 de agosto de 2019, para a realização do levantamento de dados de aprendizagem da turma, ela propõe o seguinte:

> Em função do nível do conhecimento das crianças. A primeira coisa que faço com eles é uma avaliação diagnóstica para saber em que pé as crianças estão, conhecer, saber quais são os conhecimentos prévios que eles têm. E, a partir daí eu começo a perceber o que que interessa, quais são as áreas de conhecimento que eles têm interesse e o que eles precisam de fato aprender. E, a partir daí eu vou conversando com a turma. A gente vai fazendo alguns combinados dos assuntos que são pertinentes para eles. A partir daí eu começo a elaborar o meu planejamento de aula (Relato da prof.ª Orquídea, 05 ago. 2019).

Nesse caso, a identificação das crianças, através de avaliação diagnóstica, contribuiu para a determinação dos sujeitos da pesquisa. Ou seja, a partir da avaliação diagnóstica e as observações realizadas pela professora Orquídea, ela percebeu que haviam três crianças que necessitariam de uma atenção mais direcionada para que o processo de apropriação da escrita. Essas crianças eram: Lírio, Margarida e Gerânio.

No primeiro dia de observação das aulas, a professora colocou os três alunos sentados bem próximos a ela para que pudesse acompanhá-los de forma efetiva. Durante todo o tempo das observações, que duraram três meses, os alunos se encontravam nos mesmos lugares definidos pela Orquídea. Em nossas observações, foi possível perceber que as crianças gostavam muito de falar sobre suas experiências e sobre elas mesmas. Além disso, eram muito participativas principalmente nas atividades que envolviam trabalhos em duplas, trabalhos que envolviam escrita, leitura e apresentação dos livros infantis que liam em casa.

A partir dos relatos da professora, podemos destacar algumas características dos três alunos. Algo que, também, foi notado durante a entrevista do dia 05 de agosto de 2019.

> A aluna Margarida precisa de ajuda em tempo integral. Ela requer esse tipo de ajuda. Ela não é uma criança que faça nenhuma atividade sozinha, desde as mais simples, às mais elaboradas. Margarida não era da turma do ano passado. Ela entrou esse ano, nessa turma. A aluna tinha uma dificuldade, não é uma coisa que está cem por cento solucionada, de elaborar frases. Ela usava basicamente duas palavras para escrever uma frase, um verbo e um substantivo. Ela não usava artigo, não usava preposição.
> O aluno Gerânio, está passando por uma avaliação. Mas a questão dele, por exemplo, a mãe falou recentemente que ele está com uma perda auditiva e que ele vai precisar fazer exame ano que vem, para comprovar e ver se isso é uma coisa temporária ou se é definitiva. Ele faz muita troca de grafema porque ele fala distorcendo alguns fonemas e já tinha sido encaminhado para a fonoaudióloga.
> Lírio é um aluno que fala distorcendo demais, é difícil entender o que fala, ele faz isso na escrita. A escrita dele se torna até difícil, mas você sabendo o contexto, você lê numa boa, mas se você não sabe, às vezes fica difícil pelas trocas que ele faz. Mas ele tem compreensão na leitura, você vê perfeitamente pelo tipo de resposta que ele dá. Você vê que ele leu, entendeu e respondeu, só que com um monte de intervenções que precisa ser feita na escrita dele. Gerânio e Lírio fazem muitas trocas entre t/d, v/f, p/b (Relato da prof.ª Orquídea, 5 ago. 2019).

Durante as observações das aulas, foi possível perceber a participação constante dos alunos Margarida, Gerânio e Lírio em todas as atividades propostas pela professora na sala de aula. Eram alunos que demonstravam interesse em aprender e não se recusavam frente às atividades solicitadas. Diante das propostas de leitura, o entusiasmo era visível e todos desejavam participar, pois os alunos se dirigiam à frente da turma de forma bem visível e liam para os colegas, expressando bom desempenho.

Do ponto de vista da professora Orquídea, todos os alunos apresentaram avanços, uns mais consideráveis e outros poucos. Segundo a professora, o que colaborou para os avanços de seus alunos, foram as mediações realizadas durante as aulas e o acompanhamento diário das atividades propostas. Além disso, a professora também contou com a colaboração da orientadora pedagógica com os encaminhamentos e reuniões com os pais, e com a colaboração da professora Girassol.

2.1.1 A localização da Escola Municipal

Conforme já anunciamos, a Unidade Municipal de Educação Parque das Flores se localiza no bairro de Icaraí, Município de Niterói na Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro.

Niterói conta com uma população estimada de 487.327 habitantes (2010) e uma área de 129,375 km², sendo a sexta cidade mais populosa do estado e a de maior Índice de Desenvolvimento Humano. Foi a capital da província (a partir de 1892, estado) do Rio de Janeiro de 1834 até a fusão em 1975 do estado do Rio de Janeiro com o estado da Guanabara, quando a capital estadual foi transferida para a cidade do Rio de Janeiro. Tem os apelidos de Cidade-sorriso e Niquiti.

O estudo feito pela Fundação Getúlio Vargas em junho de 2011 classificou Niterói como a cidade com população mais rica do Brasil, por possuir 30,7% dela inserida na classe A. Considerando as classes A e B, Niterói também aparece em primeiro lugar, com 42,9% de sua população inserida nessas classes.

O termo Niterói vem da língua tupi e significa água que se esconde, ou ainda, porto sinuoso.

Figura 5 – Mapa da Cidade de Niterói/RJ

Fonte: Google, 2019. Disponível em: http://www.encontraniteroi.com.br/niteroi.

A escola se encontra num bairro muito movimentado e seus moradores, em sua maioria, são pessoas de classe média, como já apontado anteriormente. Os alunos que frequentam essa escola, além de serem moradores das comunidades do entorno da escola, alguns são filhos de mulheres que trabalham, em sua maioria, como domésticas nas residências de moradores com maior poder aquisitivo. A grande maioria das crianças matriculadas frequentam as aulas obedecendo ao horário escolar em tempo integral. Percebemos com isso que o horário oferecido pela unidade escolar favorece os interesses da comunidade que frequenta a escola.

Figura 6 – Mapa Localização da Unidade Municipal de Educação Parque das Flores

Fonte: Google, 2019. Disponível em: https://www.google.com/search.

Essa Unidade Escolar, como já destacamos, é nova na rede municipal de Niterói, porém, muito comprometida em viabilizar a consecução de seus princípios norteadores, tendo como ponto de partida o Projeto Político Pedagógico (PPP) e suas ações com o Plano Instituinte (PI), consolidando, assim, o projeto de escola com Educação integral em tempo integral.

De acordo com Projeto Político Pedagógico, o corpo docente e seus funcionários encontram apoio na história da educação que demonstra as experiências anteriores, considerando a implantação das Escolas Parque na Bahia, dos CIEPs no Rio de Janeiro, e as inúmeras contribuições de autores como Anísio Teixeira que protagonizaram muitas lutas em defesa da democratização da educação. Obras como “Educação não é privilégio”, “Educação

para a democracia" e "Educação é um direito" os inspiraram a pensar na proposta de se tornar uma escola de tempo integral. Assim podemos citar:

> A história nos remete as experiências anteriores considerando a implementação das Escolas Parque na Bahia, dos Ciep no Rio de Janeiro etc. e as inúmeras contribuições de autores como Anísio Teixeira que protagonizou muitas das lutas em defesa da democratização da educação. Obras como: "Educação para a Democracia, A educação não é privilégio e Educação é um direito" [...] (PPP, 2019, p. 1).

Portanto, em consonância com a Fundação Municipal de Educação, os funcionários que atuam na unidade de ensino pesquisada assumiram a tarefa de promover a escola de Educação integral em tempo integral, tendo em vista suas características e referências, com uma proposta de ação desenhada a partir de suas particularidades/especificidades.

2.1.2 Direção, professores e apoio

A escola possui uma diretora geral, uma diretora adjunta, uma secretária, uma pedagoga e uma coordenadora de turno. Quanto ao corpo docente, a escola tem: uma professora de sala de recursos, quatro professoras de apoio, seis professoras regentes, professor de artes, de educação física, de inglês e música, e uma professora readaptada. Ainda conta com agente de coordenação de turno, portaria e administração. Para preparação dos alimentos a escola conta com: quatro merendeiros e para a limpeza do espaço a escola tem quatro funcionários.

A diretora geral, a adjunta e a secretária ocupam o mesmo espaço, uma sala com duas divisões separando a direção e a secretaria.

2.1.3 Plano de ação da escola

Apresentaremos, a seguir, um breve resumo dessa proposta do plano de ação e projeto instituinte da unidade escolar.

No ano de 2014, já com a proposta de uma Educação integral em tempo integral, a equipe técnico-pedagógica e o corpo docente aderiram ao Projeto Anual Instituinte para que a escola trabalhasse durante o ano letivo, sendo que a cada ano, teriam um personagem da cultura brasileira a ser homenageado. Essa homenagem seria realizada com atividades elaboradas pelos professores e construídas junto com os alunos.

A escolha do personagem é feita através de voto e com a participação dos professores, que fazem suas opções com antecedência para poder apresentar suas defesas em dia previamente marcado. Nesse dia, cada professora apresenta sua defesa, depois é realizada a votação e definição do personagem a ser estudado.

A partir da definição do personagem, ocorreram propostas de estudos para se familiarizarem com os aspectos e características do homenageado para que se tivesse material e informações para realização do projeto. Nessa perspectiva, a equipe gestora dá apoio oferecendo palestras, oficinas e passeios para que possam ter dados a serem trabalhados no ambiente escolar proporcionando interação e conhecimento do mundo em que vivemos.

A escola já teve, até então, os projetos elaborados com os seguintes personagens homenageados:

Quadro 1 – Projetos da escola

ANO	PROJETO
2014	Projeto Portinari, infâncias e cultura
2015	Criando e Brincando com Cecília Meireles
2016	Chico Buarque para ver, ouvir e dar passagem
2017	Ana Maria Machado: Uma aventura na Arte da Literatura
2018	Chiquinha Gonzaga – Ô Abre Alas que a Escola vai passar!
2019	Tarsila do Amarelo Vivo, do Rosa Violáceo, do Azul Pureza, do Verde Cantante, do Amaral

Fonte: A autora, 2020.

Ao observarmos a lista dos homenageados pela escola, percebemos a riqueza de informações que os alunos já obtiveram através das experiências e vivências ao conhecerem

as obras de artes com pintores famosos (Portinari e Tarsila do Amaral), a música (Chico Buarque e Chiquinha Gonzaga) e a literatura (Cecília Meirelles e Ana Maria Machado).

Todos os seis projetos, destacados acima, fazem parte da proposta anual e nasceram da própria comunidade escolar com a ajuda e colaboração de todos os funcionários da instituição, que abraçaram o projeto com muito comprometimento.

Com essa proposta de trabalho, traduzida nos personagens que já tiveram destaque, a escola manifesta uma outra maneira de organizar o trabalho tendo em vista a forma de abordar um determinado tema ou conhecimento, levando à elaboração do desenvolvimento de atividades práticas, de estratégias de pesquisa, de busca e uso de diferentes fontes de informação. A elaboração das atividades é muito rica para o desenvolvimento das crianças, auxiliando de maneira significativa na sua formação integral.

Os projetos elaborados pela instituição contribuem para um aprendizado permeado de diversas oportunidades permitindo aos alunos que suas falas, seus discursos, suas ideias, sejam ouvidas promovendo, assim, a construção da autonomia.

A cada projeto, a cada personagem, uma viagem diferente, um mergulho na vida de cada homenageado, uma vivência de riqueza de detalhes com momentos de apresentação e exposição de trabalhos realizados pelos alunos, retratando cada detalhe, cada percepção vista e observada pelos olhos infantis.

Observamos, portanto, que na escola há um trabalho de colaboração entre os profissionais, o que facilita no desenvolvimento dos projetos. A cooperação e a construção coletiva resultam em experiências significativas para os funcionários, professores e para os pequenos estudantes que embarcam nessa viagem em conhecer um pouco da cultura brasileira.

Destacamos que, durante a pesquisa, tivemos a oportunidade de observar alguns trabalhos realizados pelos alunos e pela escola, sobre o personagem homenageado do ano: Tarsila do Amaral.

Figura 7 – Verbetes sobre Tarsila

Fonte: A autora, 2019.

Figura 8 – Retratando Tarsila

Fonte: A autora, 2019.

2.2 **A pesquisa e seus instrumentos**

Conforme já anunciamos, esta pesquisa é de abordagem qualitativa. Optamos por essa abordagem porque oportuniza investigar situações da/na escola, isto é, em seu ambiente de ocorrência.

De acordo com Moreira e Caleffe (2008) a pesquisa qualitativa possibilita que os pesquisadores façam uso de variadas técnicas e estratégias, por meio de registros e análises, tendo em vista que trabalha com um universo de significados variados. Na concepção desses autores,

> [...] os pesquisadores qualitativos têm estilos investigatórios bastante diversos e essa diversidade não se origina apenas dos compromissos e talentos dos pesquisadores, mas também do problema a ser pesquisado, da variedade dos cenários sociais e das contingências encontradas (MOREIRA, CALEFFE, 2008, p. 165).

Partindo da perspectiva de Moreira e Caleffe (2008), ressaltamos que o cenário investigado foi a UME Parque das Flores, espaço no qual observamos a sala de aula do segundo ano do Ensino Fundamental, sob a regência da professora Orquídea.

As observações das aulas tiveram a duração de três meses: maio, junho e julho de 2019, ocorrendo uma vez por semana, em dias alternados. Ressaltamos que, em alguns dias, permaneci na escola o dia inteiro, com a finalidade de acompanhar a rotina diária da turma. Destacamos que foram observadas, também, aulas de outros professores e especialidades diversas como educação física, artes e inglês. As observações totalizaram 15 dias, com 48 horas durante os três meses, já apontados anteriormente.

Além das observações, recorremos aos cadernos dos alunos para compreender a prática alfabetizadora da professora observada. Eles foram fotografados para que pudéssemos analisar as atividades propostas.

Para complementar as análises, realizamos duas entrevistas semiestruturadas com a professora Orquídea. Optamos por realizar a entrevista semiestruturada por permitir aos sujeitos da pesquisa desenvolverem suas ideias com liberdade de pensamento desvelando suas inquietações e reflexões de suas ações pedagógicas e experiências. Assim, podemos caracterizar a entrevista semiestruturada:

> A entrevista semiestruturada representa, como o próprio nome sugere, o meio termo entre a entrevista estruturada e a entrevista não-estruturada. Geralmente se

> parte de um protocolo que inclui os temas a serem discutidos na entrevista, mas eles não são introduzidos da mesma maneira, na mesma ordem, nem se espera que os entrevistados sejam limitados nas suas respostas e nem respondam a tudo da mesma maneira. O entrevistador é livre para deixar os entrevistados desenvolverem as questões da maneira que eles quiserem (MOREIRA e CALEFFE, 2008, p. 169).

No contato inicial com a professora Orquídea, tivemos a preocupação de expor como seria o desenvolvimento da pesquisa, qual o objetivo do trabalho e a necessidade da participação dela, por um período, para realizarmos as entrevistas, o que exigiria disponibilidade de horário e tempo. Dessa forma, estabelecemos nosso primeiro contato verbal. Foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas, uma inicial, logo na terceira semana de observação da aula. A entrevista foi realizada em sala de aula, no horário de planejamento individual, em momentos previstos e já organizados quando os alunos trocam de ambiente e acompanham as aulas dos professores especialistas em outros espaços.

As entrevistas foram gravadas e transcritas. A princípio, a professora Orquídea demonstrou certa insatisfação com a gravação de seus relatos, comentando que não gosta de sua voz. Diante do fato, explicamos a necessidade de gravação dos relatos para que pudéssemos ter evidências para produção dos dados. Ela concordou e escolheu um nome de flor para preservar sua identidade com um nome fictício.

Assim, estabelecemos um contrato verbal e iniciamos os nossos encontros, a princípio formado por duas entrevistas, podendo sofrer alguma alteração caso fosse necessário tirar dúvidas. A primeira entrevista, com duração de quarenta e cinco minutos, teve como proposta relatar sua vida profissional, considerando em sua fala aspectos relacionados à formação, suas experiências no exercício da carreira do magistério, os alunos que ainda estavam se apropriando do sistema alfabético e a opção por trabalhar nos anos iniciais do ensino fundamental, com a alfabetização.

A segunda entrevista durou cinquenta minutos e aconteceu na sala de aula, em horários de planejamento individual, que é quando ocorrem as aulas de especialistas. Nessa última entrevista, realizada no mês de agosto de 2019, o foco contava com esclarecimentos sobre os avanços dos alunos em relação ao ensino aprendizagem da escrita, sua opinião sobre Educação integral em tempo integral, bem como outras questões pertinentes à concepção de trabalho da professora. Comparando com a primeira, essa segunda entrevista já foi mais tranquila, pois a professora Orquídea já estava bem familiarizada com a minha presença e não se incomodou com a gravação da entrevista.

2.2.1 Participante: professora “Orquídea”

A professora regente escolheu um pseudônimo, com o intuito de assegurar o anonimato de sua verdadeira identidade. Para a escolha de um nome, chegamos à conclusão, pesquisadora e professora, que a opção poderia ser de um nome de flor. No vasto número de nomes de flores, a professora fez sua escolha pelo nome: Orquídea. Segundo a docente, essa flor algumas vezes “é selvagem”. Parece que sua opção se relaciona aos grandes desafios que vivenciamos enquanto professoras de escola pública em tempo integral, em que é necessário ser forte, resistente como “selvagem”, para dar conta dos fazeres da docência. Ao mesmo tempo em que enfrentamos grandes desafios no cotidiano escolar, também presenciamos situações de alegria e prazer ao compartilhar saberes e experiências com os pares, colegas de profissão, e com nossos alunos através da interação, da troca, da aprendizagem única e singular nos momentos mais preciosos.

A professora Orquídea encontra-se na faixa etária entre quarenta e cinquenta anos, formada em Curso Normal, Letras e, atualmente, está cursando Pedagogia. Ela é professora desde 1995, quando iniciou sua carreira em escola da rede privada. No ano de 2001, ingressou na rede pública e atua na instituição pesquisada desde o ano de 2014.

Por fim, considerando que a docente optou pelo nome de flor, os nomes dos alunos seguiram nesta mesma direção: Margarida, Rosa, Gerânio, Hibisco e Lírio. Como já dissemos, são nomes fictícios que têm como finalidade manter o anonimato dos sujeitos pesquisados.

2.2.2 Outra participante: professora de apoio “Girassol”

Para manter o anonimato da professora, a mesma escolheu o nome de flor Girassol, como pseudônimo, destacando que esta é uma flor muito iluminada.

Girassol encontra-se na faixa etária entre 60 e 70 anos. Formada em Curso Normal, é graduada em Pedagogia com licenciatura plena e pós-graduação em Planejamento e Supervisão Escolar. Atua há 52 anos na área da educação, já atuou com turmas de alfabetização de jovens e adultos por aproximadamente 10 anos. Na escola atual, onde foi

realizada a pesquisa, está há 8 anos e já lecionou com turmas de educação infantil quando a escola oferecia e turma de primeiro ano.

Atualmente, se encontra na função de colaboradora acompanhando alunos que precisam de apoio nos aspectos relacionados aos processos de apropriação do sistema alfabético, como observamos em uma atividade que foi desenvolvida com a aluna Margarida (Fig. 7 e 8).

2.2.3 Referencial Curricular e os Eixos Temáticos

De acordo com documentos da Fundação Municipal de Niterói, destacamos que o currículo das unidades de educação da rede municipal de Niterói está organizado a partir dos três Eixos Temáticos de Estudo e Pesquisa, conforme o Referencial Curricular apontando os seguintes itens:

I – Linguagens;

II – Tempo e Espaço;

III – Ciências e Desenvolvimento Sustentável.

No Eixo Linguagens são priorizados os domínios de diferentes linguagens e formas de expressão (verbal e não verbal), articulando-as às questões da diversidade cultural e cidadania. Os conteúdos curriculares desse Eixo, na perspectiva do currículo para Escola de Cidadania e de Diversidade Cultural, ajudam o aluno a ampliar suas capacidades de comunicação e expressão, por meio de práticas criativas e usos de diferentes linguagens, tais como: oral, artística, corporal, da leitura e escrita. Da mesma forma possibilitam a construção de conhecimentos, práticas e valores socioculturais determinantes para a formação de uma identidade aberta à valorização da pluralidade cultural.

No Eixo Tempo e Espaço são priorizadas questões relativas ao espaço e ao tempo, articulados aos aspectos econômicos, políticos e socioculturais. Os conteúdos curriculares desse Eixo referem-se às relações que o aluno estabelece com o mundo, procurando conviver com a diversidade, respeitando e valorizando as diferenças. Nesse sentido, destaca-se o conhecimento de si mesmo, enfatizando sua vivência cidadã, as relações interpessoais e as formas de intervenção no meio físico e social.

No Eixo Ciências e Desenvolvimento Sustentável são priorizadas a valorização dos saberes científicos e suas relações com os outros saberes; articulados à responsabilidade

socioambiental e ao desenvolvimento sustentável. Os conteúdos curriculares desse eixo ajudam os alunos com o cuidado do corpo e da saúde, além de levá-los a analisarem as relações existentes entre os seres humanos, os seres vivos e entre estes e o ambiente, resultando numa ação consciente, a partir da percepção global, de forma que estes sejam capazes de respeitar e de intervir, de forma qualificada, na preservação ambiental.

Este eixo pretende, ainda, contribuir para a formação da identidade dos sujeitos, a partir do contato com a pluralidade cultural e com as diferentes formas de conhecimento. Por meio de situações problema e com o apoio de materiais concretos, os alunos, de forma progressiva, vão realizando abstrações e desenvolvendo o raciocínio lógico e científico.

Apesar de apresentar os três eixos, destacamos que a presente pesquisa procurou se voltar para o eixo "I- Linguagens", apontado anteriormente nos três eixos Temáticos de Estudo e Pesquisa, conforme o Referencial Curricular da Fundação Municipal de Niterói (FMN).

2.3 **Categorias de análise**

A partir do referencial teórico de Goulart et. al (2019), *Alfabetização e discurso: dilemas e caminhos metodológicos,* em que a autora apresenta uma abordagem histórico-social da linguagem com base nos estudos da teoria da enunciação de Mikhail Bakhtin, trazemos alguns pontos que serão utilizados na análise das atividades observadas durante a pesquisa.

A autora defende a importância das interações discursivas, nos diálogos ou enunciados que ocorrem nos espaços escolares, nos processos de ensino-aprendizagem, mais especificamente, em salas de aula.

Corroborando com as palavras de Goulart et. al (2019), trazemos Bakhtin (2009, p. 127) que defende que "a verdadeira substância da língua está no fenômeno social da interação verbal, realizada através das enunciações", ou seja, é através dos diálogos escritos ou orais entre os indivíduos que a linguagem acontece.

Para alcançarmos o objetivo de pesquisa, uma vez concluídas as etapas de campo, organizamos os dados coletados – anotações, entrevistas, fotografias – e, a partir disso, os agrupamos em duas categorias, cada uma com quatro subcategorias. A primeira trata das especificidades da escola de Educação integral em tempo integral, com três subcategorias, e a

segunda sobre Proposta de Ensino e Aprendizagem e as Relações Interativas, com quatro subcategorias.

A seguir, por meio dos quadros, apresentamos as categorias citadas, bem como as subcategorias e o que propomos a partir de cada uma delas.

- Categoria 1 – Especificidades da escola de Educação integral em tempo integral

Quadro 2 – Especificidades da escola de Educação integral em tempo integral

ESPECIFICIDADES DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL	
Projeto instituinte	Observar como o projeto instituinte ocorre na unidade escolar.
Rotina	Observar como as atividades de rotina são desenvolvidas na escola.
Reuniões pedagógicas	Observar os conhecimentos e trocas de experiências ocorridas no coletivo do corpo docente.

Fonte: A autora, 2020.

- Categoria 2 – Proposta de ensino e aprendizagem e relações interativas

Quadro 3 – Proposta de ensino e aprendizagem e relações interativas

PROPOSTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM E RELAÇÕES INTERATIVAS	
Conteúdo	Identificar os temas, os textos e os gêneros discursivos abordados pela professora.
Criança	Observar nas atividades desenvolvidas como os saberes, cultura, conhecimentos e imaginação da criança são valorizados pela professora.

Professor	Observar a organização das atividades e as intervenções propostas pela professora. Identificar as interações que ocorrem entre professora e alunos na sala de aula, que envolve as trocas e socialização de conhecimentos entre eles.
Outros educadores	Identificar a contribuição de outros educadores para o processo de alfabetização dos alunos.

Fonte: A autora, 2020.

Uma vez apresentadas, destacamos que as análises destas categorias serão realizadas no próximo capítulo.

3 **ALFABETIZAR: EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL**

Neste capítulo, analisamos os trabalhos com a produção de textos, as interações realizadas pelas crianças e pela professora alfabetizadora Orquídea. Por meio dele, analisamos as intervenções orais e/ou escritas realizadas no contexto da escola de Ensino Fundamental da rede municipal de Niterói, local em que se deu a pesquisa de campo. Conforme apresentamos no capítulo anterior, trata-se de uma escola de Educação integral em tempo integral e a sala de aula pesquisada trata-se de uma turma de segundo ano, composta por dezoito alunos.

A partir das análises buscamos encontrar respostas para as questões apresentadas no início do estudo. Questões, estas, que retomamos agora para discutir sobre as categorias de análise: Será que em uma escola de educação integral em tempo integral, a professora tem mais tempo para acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos em relação à construção sistema alfabético? O que dizem os depoimentos da professora a esse respeito? Quais são as intervenções que a professora utiliza com os alunos que não alcançaram os objetivos do 1º ano de Ensino Fundamental? Enfim, estas indagações serviram para nos nortear, ao longo da pesquisa, e para orientar o nosso olhar, levando-nos a uma reflexão constante acerca do tema estudado.

Nesse sentido, reafirmamos que partimos da concepção de alfabetização na perspectiva discursiva de acordo com os estudos de Goulart (2019). E, fundamentada no pensamento da autora, analisamos os processos de ensino aprendizagem e as interações observadas durante a pesquisa, atentas aos aspectos relacionados ao aprendizado no período de alfabetização. Assim retomamos as categorias e subcategorias de análise anunciadas no capítulo anterior.

3.1 **Especificidades da escola de educação integral em tempo integral**

Faremos uma análise das atividades que foram realizadas nos espaços da escola, integrando o Projeto Instituinte desenvolvido pela professora. Essas atividades colaboraram para o desenvolvimento dos alunos reunindo vários aspectos inerentes ao processo da alfabetização e as ações pedagógicas realizadas pela professora Orquídea.

3.1.1 Quanto à subcategoria – Projeto Instituinte

Para tratar desta subcategoria, abordaremos acerca do trabalho desenvolvido a partir do “Projeto Tarsila do Amaral”, desenvolvido na escola pesquisada no ano de 2019.

Desde 2014, quando da implantação do horário integral em tempo integral na escola, a comunidade escolar abraçou a realização de um projeto anual instituinte, cuja proposta é, entre tantos personagens do meio cultural brasileiro, escolher um para ser homenageado pela escola durante o ano escolar. Todos os profissionais podem indicar um personagem que merece ser estudado. Em uma reunião, no início do ano letivo, os profissionais apresentam as propostas de personagens. É realizada a votação dentre os apresentados e o eleito passa a ser estudado por toda escola.

Para a execução do projeto, a equipe gestora promove encontros, pesquisas, passeios, oferecendo suporte aos profissionais e contribuindo com a busca de informações sobre a vida e obra do personagem. Uma vez realizado o processo de formação dos profissionais, processo que os leva a conhecer melhor o personagem, o mesmo é apresentado à comunidade escolar, conforme destacamos no quadro 1, ilustrando os temas trabalhados pela escola desde o seu início em 2014.

A partir de então, são iniciadas as atividades com os alunos. Todo movimento é pensado para que as atividades construídas com os alunos sejam momentos de construção de novos saberes. Ao final, todos aprendem, juntos, sobre a obra e a biografia do personagem escolhido no ano. Assim, por meio do projeto, os alunos podem “aprender a ler e a escrever que é dialogar com conhecimentos de diferentes áreas e aprender sobre eles” (GOULART et. al, 2019, p. 18).

O projeto instituinte contribui, também, para a formação integral dos alunos, ampliando os conhecimentos deles a respeito da arte e cultura brasileira.

Figura 9 – Obras de Tarsila

Fonte: A autora, 2019.

Figura 10 – Pintando com Tarsila

(a) (b)

Legenda: (a) e (b) – estudantes, em momentos distintos, pintando com Tarcila. Fonte: A autora, 2019.

Figura 11 – Ler e criar com Tarsila

Fonte: A autora, 2019.

Observamos que o projeto instituinte colaborou para o desenvolvimento das crianças, ao trabalhar com novas e variadas formas de linguagens, envolvendo aspectos do cotidiano. Foi um trabalho que resultou em interações ao longo da sua realização, tanto nos estudos sobre a personagem homenageada quanto no trabalho acerca da cultura brasileira. Algo que fica evidente em um trecho do projeto instituinte (2019, p. 6):

> Um dos pilares deste trabalho é a formação em serviço. Primeiro a equipe busca se aprofundar sobre o tema e em seguida revisitamos as proposições de atividades para os alunos, intencionadas em um momento embrionário do projeto. Os professores de Artes da escola farão uma formação para o grupo sobre o MODERNISMO, contextualizando o período e depois focamos nos estudos específicos sobre Tarsila do Amaral. Montagem de uma caixa com acervos variados sobre a artista, e outros contemporâneos, para utilização nas formações com professores e alunos. Vídeos e filmes para debates, como por exemplo Macunaíma. Este ano no MASP, São Paulo, está sendo realizada a Exposição TARSILA POPULAR – de abril a junho. O grupo demonstrou interesse em participar, sendo uma atividade livre. Proposta de viagem para vermos de perto originais de Tarsila do Amaral, entre 20 e 23 de junho.

Consideramos que nas ações realizadas, os alunos se envolveram e participaram ativamente de todo o processo do projeto. Eles demonstraram interesse na produção do conhecimento e descoberta da arte de Tarsila do Amaral.

Por meio das observações percebemos que a professora pode desenvolver atividades de leitura e escrita articuladas à proposta do Projeto Tarsila do Amaral. Isso possibilitou que as crianças tivessem acesso a diferentes gêneros discursivos como por exemplo: exposição

oral, relatos de experiências, pinturas, poemas, verbetes, e outros, permitindo assim que construíssem sentido a partir da leitura e da escrita.

Nas imagens abaixo (Fig. 13 e 14), destacamos o texto que trata do planeta Mercúrio, que tem a cratera Amaral, em homenagem à pintora Tarsila do Amaral e a reprodução do quadro Palmeiras – pintura feita pela artista em 1925.

Vale destacar que a proposta da atividade foi criar um livro "Tarsila de A a Z", com verbetes em ordem alfabética sobre fatos acontecimentos relativos à vida da artista.

Figura 12 – Planeta Mercúrio

Fonte: A autora, 2019.

Figura 13 – Palmeiras

Fonte: A autora, 2019.

3.1.2 Quanto à subcategoria – Rotina

Acerca da rotina da escola de Educação integral em tempo integral, destacamos a seguir os horários das atividades por meio dos quadros que se seguem. Os quadros de horário se encontram nas salas de aula de cada turma, de forma que as professoras conseguem acompanhar todo o movimento das turmas colaborando para organização do espaço escolar. Por meio dos quadros 4 e 5) demonstramos o horário de rotina do primeiro e segundo turnos, e (Quadro 6) os horários de aulas especializadas, conforme destacamos a seguir:

- Rotina da escola de Educação integral em tempo integral.

Quadro 4 - Rotina do 1º turno

Entrada	Recreio	Retorno	Almoço	Retorno	Descanso
8h	10h	10h 15 min	11h 20 min	11h 40 min	12h

Fonte: A autora, 2020.

Quadro 5 – Rotina do 2º turno

Retorno	Recreio	Jantar	Retorno	Saída
13h	14h40 min/15h	16h 15 min	16h 30 min	17h

Fonte: A autora, 2020.

- Horário de aulas especializadas.

Quadro 6 - Aulas especializadas durante a semana

Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8h/9h	Português/ Ciências	Português	Português/ História	Educação Física	Português/ História
9h/10h	Artes	Inglês	Educação Física	Inglês	Sala de Leitura
10h/10h15	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
10h15/11h20	Ciências	Português	História	Matemática	História
11h20/11h 40	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
11h40/12h	Português/ Agenda	Português/ Agenda	Matemática/ Agenda	Português/ Agenda	Português/ Agenda
12h/13h	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso
13h/14h	Matemática	Matemática	Artes	Ciências/ Português	Matemática
14h40/15h	Recreio	Recreio	Matemática	Recreio	Recreio
15h/16h	Matemática	Artes	Saída	Artes	Matemática
16h15/ 16h30	Jantar	Jantar		Jantar	Jantar
17h	Saída	Saída		Saída	Saída

Fonte: A autora, 2020.

Ao observarmos o quadro com as aulas especializadas, percebemos que a duração das aulas é de 1h (uma hora) para cada disciplina, com o total de quatro disciplinas, sendo elas:

artes, inglês, educação física e teatro. Para entendermos melhor o processo ensino-aprendizagem proposto pela unidade escolar pesquisada, vejamos um trecho do Projeto Político Pedagógico que apresenta os princípios para o desenvolvimento de estratégias de ensino e aprendizagem:

> A organização do tempo-espaço se institui como estratégia primeira para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. O tempo se revela como aliado nesse processo quando associado às escolhas político-pedagógicas. Assim, o tempo integral goza de sua amplitude quando nos referimos à experiência educativa (PPP-UMEPF, 2019, p.9).

Acerca da organização do "tempo-espaço" da escola, notamos que suas atividades são realizadas contemplando o horário de tempo integral, o que contribui para um melhor desenvolvimento do ensino e uma melhor aprendizagem dos alunos, além disso, há uma maior integração entre os professores.

Em relação ao horário de descanso, que também faz parte da carga horária, ele acontece de meio dia até às treze horas. Para essa atividade, os alunos são agrupados em uma sala própria, para descansarem, acompanhados por professores especialistas das áreas de educação física, artes, teatro e inglês que atuam na escola sendo remunerados para isso. No grupo de professores, também tem os docentes de apoio, porque os alunos com necessidades especiais não aceitam outros docentes. Cabe ressaltar que, nesses horários, os professores regentes se encontram em horário de almoço.

Nesse horário, os alunos repousam em tatames e colchonetes com almofadas individuais que ficam nas mochilas deles. As almofadas vão e voltam todos os dias da semana e são lavadas em casa pelos responsáveis. A sala é refrigerada e as luzes são apagadas. Não é permitido cobertores. A criança que sentir frio usa seu próprio casaco. Durante o descanso, são exibidos filmes, o que ocorre, geralmente, em dois dias. Alguns alunos dormem, mas são despertados às treze horas para reiniciar a rotina escolar. No entanto, os alunos com necessidades especiais podem estender o repouso, caso estejam dormindo. Destacamos que os alunos demonstraram boa aceitação ao participarem desse momento coletivo.

Nota-se que a ampliação e diversificação de espaços, observadas durante a pesquisa, possibilitou integralidade da articulação de diferentes áreas do conhecimento como artes, inglês, educação física, português, matemática, ciências, história e descanso. Para evidenciar essa integralidade, citamos um exemplo do professor de artes, em uma das aulas observadas, relatou fatos históricos da vida de Tarsila do Amaral, envolvendo assuntos históricos e fatos da biografia da autora, articulando assim, informações e dados que envolvem várias

disciplinas. Com isso percebemos o alargamento da escola em abarcar essas dimensões do desenvolvimento do ensino, redimensionando a rotina escolar, os tempos de aula, o trabalho com projetos, entre outros.

3.1.3 Quanto à subcategoria – Reuniões Pedagógicas

Para tratar desta subcategoria, analisamos as reuniões pedagógicas, destacando alguns aspectos que evidenciaram o trabalho para construção de um ensino organizado e construído com propostas que atenderam o horário integral em tempo integral.

As reuniões pedagógicas aconteceram, prioritariamente, nas quartas-feiras de 15h às 17h. Os dias de reuniões são normas da Fundação Municipal de Educação de Niterói. Nesses dias, ocorreram reuniões pedagógicas com planejamentos coletivos, assuntos referentes ao desenvolvimento das ações pedagógicas, e, algumas vezes, ocorreram formações abordando temas indicados pela FME ou a pedido e interesse do próprio grupo de professores. Alguns professores tiveram a oportunidade de apresentar seus trabalhos e práticas pedagógicas para o grupo, compartilhando seu conhecimento, suas ideias e colaborando para troca de experiências acerca do processo de ensinar.

Essas reuniões, geralmente, são orientadas e acompanhadas pela pedagoga da escola, cuja função é acompanhar e orientar os professores nos assuntos pedagógicos. As reuniões, normalmente, se iniciavam com leitura de uma pauta previamente organizada pela pedagoga para tratar de assuntos relacionados a vários aspectos educacionais que necessitavam de resoluções em grupo.

Nas reuniões pedagógicas, de forma coletiva, os professores conseguiram discutir situações do cotidiano em busca de encontrar caminhos que os auxiliassem nas propostas educativas, como bem exemplifica a fala de uma professora em uma das formações realizadas no decorrer de uma reunião pedagógica organizada pela docente Orquídea. Essa formação tratava do tema: “Produção textual” e, conforme os registros do diário de campo, nos ajuda a refletir sobre o tema em questão.

> Orquídea apresentou alguns exemplos de escrita e reescrita dos alunos. Também mostrou uma legenda que é usada com os alunos para correção: uma estrelinha significa usar letra maiúscula, um círculo fechado é a concordância que precisa ser corrigida. Alguns professores perguntam de que forma podemos trabalhar essas

> etapas da produção de textos com alunos que não resistentes às regras e com número grande de alunos em sala de aula.
> A pedagoga Tulipa e a Orquídea esclareceram que essas etapas precisam ser rotineiras em sala de aula. Dessa forma é que todos os alunos vão entendendo e se apropriando dessas práticas e assim se sentirem pertencentes ao grupo.
> A professora Azaleia destacou a relevância desta formação... e o valor dos saberes de suas parceiras. Como foi o caso da formação de artes moderna dada pelo professor Antúrio que também trabalha na unidade escolar. Também ressaltou que tudo que aprendemos nessas formações servem para várias matérias. E até pra gente mesmo. A professora Azaleia ainda complementou: A gente aprende pra gente mesmo. Nós temos muito a contribuir com as práticas umas das outras (Diário de campo, 31 jul. 2019).

Diante do exposto, concluímos que as reuniões pedagógicas que ocorreram nessa escola são momentos muito importantes e enriquecedores para as práticas pedagógicas desenvolvidas no seu cotidiano. Nesse encontro, diante do relato da professora Azaleia que diz “A gente aprende pra gente mesmo”, nota-se a importância singular e, ao mesmo tempo, plural desses encontros para a formação dos professores. Além disso, as contribuições de cada um, a partir de suas experiências, cooperam para a formação do indivíduo, sobretudo nos aspectos profissionais e na formação dos alunos.

3.2 **Processos de ensino e aprendizagem e as interações**

Nesta segunda categoria, faremos uma análise das atividades que foram realizadas em sala de aula, isto é, que integram os trabalhos desenvolvidos pela professora. Essas atividades compõem as práticas de alfabetização e intervenções pedagógicas desenvolvidas pela professora Orquídea.

3.2.1 Quanto à subcategoria - Conteúdo

Para tratar desta subcategoria, destacaremos como alguns temas, textos e gêneros discursivos foram trabalhados em sala de aula com os alunos alfabetizandos.

Selecionamos algumas atividades mais recorrentes nas aulas observadas e que, juntas, compõem as intervenções caracterizando o foco escolhido. As práticas de alfabetização e as intervenções estão sendo analisadas buscando compreender as relações entre as ações da

docente e as orientações das categorias apontadas (Quadros 2 e 3), de acordo com a alfabetização na perspectiva discursiva.

Segundo Fontoura, Pierro e Chaves,

> [...] a escola é o lugar onde a intervenção pedagógica intencional desencadeia o processo ensino-aprendizagem. O professor tem o papel explícito de interferir no processo, diferentemente de situações informais nas quais a criança aprende por imersão em um ambiente cultural [...] (FONTOURA; PINHEIRO; CHAVES, 2011, p. 55).

Sabemos que a escola é responsável pelo ensino-aprendizagem dos alunos, cabendo ao professor, através de intervenções, ampliar as experiências oportunizando situações que eles consigam desenvolver o conhecimento com autonomia. Porém, devemos ressaltar que assim como os alunos, o professor também tem suas experiências. Para corroborar com nossos estudos, recorremos a Leite e Freund que nos dizem que:

> [...] a experiência de trabalho e os saberes oriundos da experiência docente cotidiana constituem o alicerce da prática e da competência profissional, pois, por meio deles, o professor adquire e produz seus próprios saberes profissionais. Ao ensinar, o docente mobiliza uma variedade de saberes, reutilizando-os, adaptando-os e transformando-os pelo e para o trabalho [...] (LEITE; FREUND, 2018, p. 69).

A partir dessas ideias, podemos perceber que o professor alfabetizador, com suas experiências e vivências no meio educacional, possui uma gama de saberes e práticas pedagógicas que se tornam de grande importância para trabalhar com alunos em fase inicial de apropriação do sistema alfabético. É a partir dessas competências que o professor consegue elaborar atividades que venham a buscar intervenções pedagógicas que contribuam para o aprendizado dos alunos.

Desta maneira, as práticas e as intervenções foram concebidas a partir do mapeamento das atividades realizadas durante o período de observação apontado com o número de dias e relacionadas com: Leitura de diversos gêneros, Análise linguística-apropriação do sistema alfabético, Análise ortográfica e Análise linguística/Produção textual oral e escrita, descritas no quadro abaixo:

Quadro 7 – Práticas de alfabetização e intervenções pedagógicas

Eixos Temáticos	Número de atividades/ Total de dias	Atividades propostas
Leitura de diversos gêneros textuais	12 /15	- Exibição do filme "De onde vem o papel" e "Como é feito o lápis"; - Localização da Fábrica Faber Castel (filme); - Atividade com texto xerografado – sobre habitação; - Leitura do livro infantil escolhido em sala por cada aluno; - Escolha de livros para ler com a família, durante a escolha, os alunos leem o livro antes de decidirem qual levarão; - Leitura de texto e interpretação textual: O quadro de Joaquim (folha no caderno); - Leitura e interpretação textual: O rato Tatau; - Leitura no livro didático: Aventuras de Amir Klink; - Leitura do livro de histórias infantis; - Interpretação textual: Tecendo Saberes (livro didático); - Atividades de escrita do texto: A foca famosa. - Treinando em sala para a apresentação do Projeto "Conhecendo a história da Escrita" em grupo de três e de quatro alunos- leitura oral para a turma e em grupo.
Ensino da Escrita- Apropriação do Sistema alfabético (SA), revisões e reescritas	13 /15	- Preenchimento da ficha catalográfica do livro; - Construção do cabeçalho no caderno com uso de fichas de identificação (atividade diária -rotina) com o nome do aluno, alfabeto maiúsculo e minúsculo para conferência do uso das letras; - Atividade em folha xerografada sobre pontuação e frases.

- Estudos da ortografia.	04 /15	- Atividades no livro: Aventura da Escrita – História do desenho que virou letra; - Atividade com o texto Tecendo Saberes (livro didático); - Atividades com frases utilizando a pontuação-interrogação; - Atividades de ortografia pontuação: interrogação e exclamação; - Atividades de escrita do texto: A praia; - Organização da agenda para organização dos estudos e construção da autonomia através deste material, funcionando com documento; - Atividades no caça-palavras e construção de frases; - Atividade do quadro-com perguntas e respostas pessoais-identidade; - Atividade de escrita de frases a partir de desenhos; - Treinando em sala para a apresentação do Conhecendo a história da Escrita" de três e de quatro alunos- elaboração da escrita de cada aluno; - Separação silábica- decomposição de palavras; - Ortografia-som nasal; - Ortografia "M" e "N" antes de "P" e "B";(folha xerografada) - Ortografia: uso do ce/ci; que/qui.

Análise linguística/ Produção textual – produtores de textos orais e escritos.	08/15	- Após da exibição do filme "De onde vem o papel" e "Como é feito o lápis" /oralidade – relatos de experiências e vivências (o que já conhecem); Em dupla, a professora solicitou a produção textual sobre temas relacionados à História da escrita, elencados pela professora; - Recontando a história dos homens da caverna- oralmente; e escrita produzida na argila pelos alunos; - Produção oral do livro infantil escolhido em sala por cada aluno; apresentação para a turma; - Três atividades de preenchimento da ficha catalográfica (recontando/reescrevendo a história através da escrita de forma espontânea); - Atividade com o texto: Tecendo Saberes (livro didático) - relatos pessoais (valorizando as experiências e vivências dos alunos); - Atividade do quadro-com perguntas e respostas pessoais-produção oral- organização do pensamento; - Construção de frases- escrita espontânea, atividades do quadro; - Apresentação dos trabalhos produzidos no Projeto Conhecendo a história da Escrita para as turmas do primeiro ano – elaboração da oralidade, socialização e valorização do conhecimento.

Fonte: A autora, 2019.

Tomando as informações apresentadas pelo quadro acima, percebemos que as atividades desenvolvidas pela professora, nos dias em que estive observando as suas aulas, foram 13 atividades de Apropriação do Sistema alfabético, 08 atividades de Análise linguística/ Produção textual e 12 atividades de Leitura de diversos gêneros textuais. Salientamos que algumas atividades relacionadas às rotinas da turma ocorreram mais vezes, como a utilização das fichas de identidade e uso das agendas. Destacamos ainda, que utilizamos o termo análise linguística com a finalidade de observarmos, a reflexão dos alunos ao utilizarem determinadas palavras, expressões discursivas que poderiam ser adequadas ou não ao seu jeito de dizer e de falar expondo assim suas ideias.

Também percebemos que a professora trabalha diferentes gêneros textuais, se

aproximando da perspectiva de Goulart. Para esta autora,

> A proposta é que se tomem as enunciações das crianças no processo concreto de interação como base para as atividades de sala de aula, que se trabalhem os diferentes gêneros do discurso e as situações em que são produzidos e que evocam, e se possa chegar ao exame das formas da língua, orientado pelo processo de produção de sentidos (GOULART et. al, 2019, p. 16).

A afirmação de Goulart ressalta a importância de trabalhar com a discursividade e as interações tão presentes em sala de aula, utilizando-se de recursos pedagógicos que contemplem formas e maneiras dos alunos se posicionarem diante da apropriação do conhecimento utilizando seus discursos, tanto por meio da oralidade quanto pela escrita.

Pensando assim, desejamos discutir sobre os temas – textos e gêneros discursivos – trabalhados pela professora Orquídea durante o período de observação das aulas. Quanto aos temas, destacamos o projeto História da Escrita, realizado pela professora, que será apresentado no decorrer desse tópico. Em relação aos textos, evidenciaremos os textos orais e escritos ocorridos em sala de aula. No que tange aos gêneros discursivos, destacaremos o gênero discursivo no campo da oralidade – o diálogo.

Observamos que as propostas desenvolvidas e as intervenções realizadas pela professora ocorreram de maneira dialógica no transcorrer das atividades. Isso pode ser evidenciado, por exemplo, no projeto sobre A História da escrita, utilizando vários instrumentos pedagógicos, como filmes, atividades em duplas, e leitura de gêneros textuais diversos. Vale ressaltar que tais propostas surgiram do interesse das crianças em conhecer a história da escrita, como surgiu e quem criou as letras do alfabeto.

Entre as atividades referentes à leitura de diversos gêneros textuais apresentadas no quadro acima (Quadro 7), listamos duas que, no nosso entendimento, favoreceram a interação dos alunos com a professora. A exibição de três filmes, um com título “De onde vem o papel” e o outro, “Como é feito o lápis” e a “Localização da Fábrica Faber Castell”, resultando em situações que colaboram e possibilitam os discursos orais no contexto escolar, sobretudo da alfabetização. Chegamos a esta conclusão a partir da situação observada, pois por ocasião dos filmes, além da mensagem expressa, a professora explicou como se faz o pergaminho (pele de animal morto). E, ao assistirem ao filme, as crianças complementaram com informações que haviam lido no livro intitulado “A Escrita Memória dos Homens”. Destaco a seguir o diálogo que ocorreu após o filme:

> A professora explicou o seguinte:
> **Professora:** Para se fazer um pergaminho, passa-se um produto para a pele ficar lisinha.
> **Aluno:** O Hibisco quis saber como se limpa a pele.
> **Professora:** Com pedra pome para limpar e tirar os pelos. Para se escrever na pele ela precisa estar bem limpinha e muito lisa.
> **Hibisco:** Professora, o que significa escriba?
> **Professora:** São pessoas que escreviam textos. Eram pessoas muito importantes e poucas tinham essa profissão.
> Logo em seguida, uma aluna perguntou:
> **Margarida:** Professora onde fica São Paulo?
> A professora, prontamente pegou o mapa do Brasil, exposto na sala de aula, e mostrou a localização do estado e a cidade onde se localiza a fábrica. As crianças observaram o mapa com bastante interesse e curiosidade.
> Os alunos ficaram muito animados e comentaram:
> **Alunos:** Como o papel e o lápis são importantes!
> **Professora:** Sim, muito importantes!

Neste diálogo, podemos constatar a presença de uma combinação de curiosidades e vivências. As curiosidades surgiram diante das imagens vistas nas cenas do filme e as vivências podem ser observadas nos enunciados das crianças revelando conhecimentos em relação à profissão, à cidade, ao mapa e ao papel. Outros enunciados que não se mostram, pois dizem respeito às expressões faciais, gestuais, que também estão presentes nos discursos e colaboram com as interações entre os sujeitos. As crianças possuem uma imaginação muito aguçada, com muita facilidade para relacionar suas experiências com o imaginário, essas dimensões do aprendizado contribuem para a construção do conhecimento. Percebemos nessa interação, que o diálogo proporcionou um momento de ampliação de ideias.

Consideramos que momentos assim favorecem situações sociais singulares e muito enriquecedoras para o processo de ensino, permitindo a expansão da experiência discursiva. São momentos de interação, como aponta Goulart (2019, p. 93), em que: “a relação de ensino como lugar de práticas de linguagem [...], como espaço em que as enunciações dos sujeitos revelam suas vivências, referências, interesses, conhecimentos e forças sociais em disputa”, nos ajudam a entender sobre a dinâmica das relações em espaços educacionais e seu cotidiano.

Os filmes, assistidos pelos alunos, complementaram as ideias que as crianças possuem sobre a história da escrita, dando novos sentidos aos conhecimentos já adquiridos. Percebemos, nas observações, que algumas crianças conseguiram construir um movimento dialógico discursivo, porque houve a interlocução com a professora. Eles conversaram respeitando o outro colega, ouvindo o que cada um dizia, enfim, assumindo o que diziam e identificando-se como sujeito ativo e social do meio em que vivem. Como nos lembra Goulart,

> Alunos e professores são sujeitos históricos, marcados cultural e socialmente, vivenciando e compartilhando a experiência escolar coletivamente, uns afetando os outros, criando sentidos, produzindo e usando conhecimentos. O sujeito faz e se refaz, permanentemente, na direção do outro, pela linguagem, na perspectiva alteritária (GOULART et. al, 2019, p. 72).

Baseando-se nessa perspectiva alteritária, proposta pela autora, entendemos que é uma prática em que os indivíduos possam se reconhecer no outro, percebendo que o outro é singular, respeitando suas maneiras de ser e de pensar, suas formas de expressão, de se colocar no lugar do outro, sendo tolerante e assim refletirem sobre as individualidades.

Além da professora considerá-los como sujeitos singulares, que se refazem, a partir do filme ela trabalhou a leitura visual e a oralidade, trazendo informações complementares ao projeto A história da escrita. Projeto este que, além dos seus recursos pedagógicos, resultou em situações que fazem parte da cultura das crianças.

A professora Orquídea proporcionou a conversação ao criar momentos que contribuíram para que as crianças elaborassem novos sentidos ao processo de comunicação. Além disso, houve aprendizagem de novos conhecimentos, pois, como elucidado pelos autores

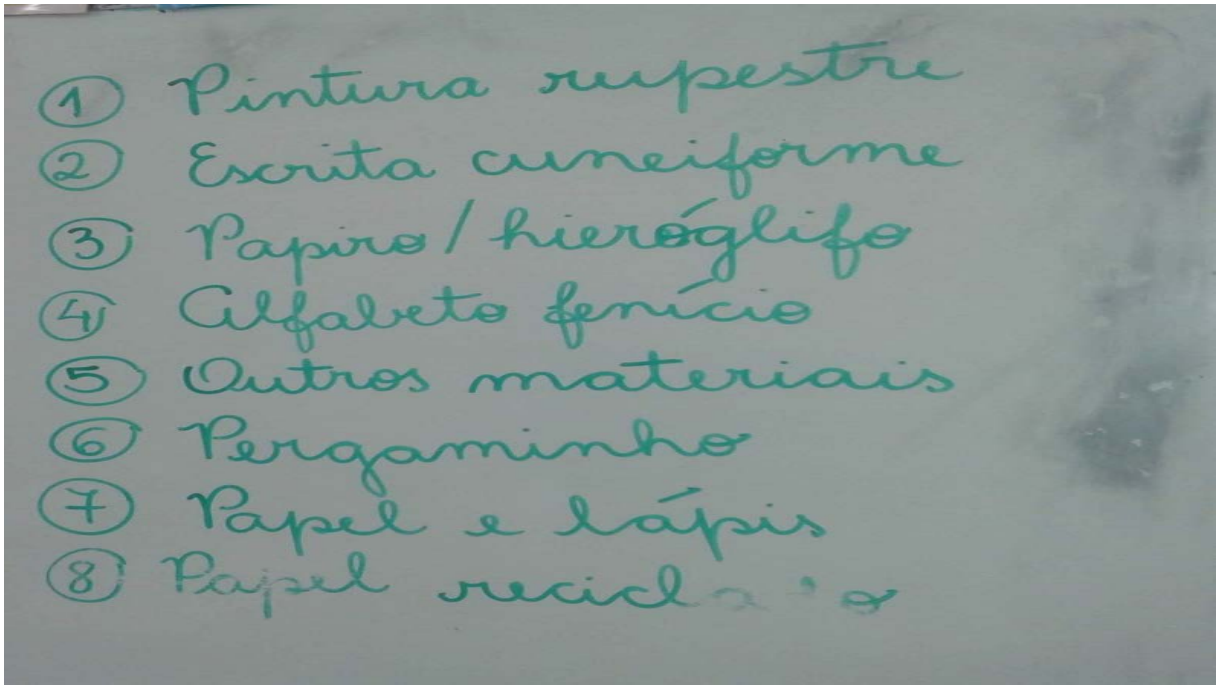
> Nos processos de falar, ouvir, ler e escrever, em permanente constituição e transformação dos sentidos dos sujeitos e de suas ações/interações sociais, aprendemos novos conhecimentos, novas construções composicionais, novos valores, que se manifestam discursivamente (GOULART et. al, 2019, p. 18).

Essa afirmação de Goulart (2019) destaca a importância de um trabalho que contemple diferentes situações discursivas que oportunizem o contato das crianças com variados tipos de gêneros textuais, permitindo a ampliação do seu repertório linguístico a ser usado nas mais variadas situações cotidianas da linguagem.

Entre as atividades que observamos, este foi um dos exemplos em que o diálogo entre a professora e os alunos proporcionou a troca de informações, de forma que estas fizessem sentido para as crianças, ou seja, que elas conseguissem se constituir na e pela linguagem, a partir das interações.

A seguir, trazemos outra atividade de produção de escrita em dupla, em que houve a interações dos alunos. Nesse primeiro momento de análise, abordaremos os tópicos destacados no quadro pela professora Orquídea. Contudo, iremos retomá-los na próxima categoria aprofundando a discussão no que concerne ao trabalho desenvolvido na proposta. Traremos agora, a organização dos temas elaborados pela docente, para que os alunos realizassem a escolha.

Figura 14 – Organização dos temas



Fonte: A autora, 2019.

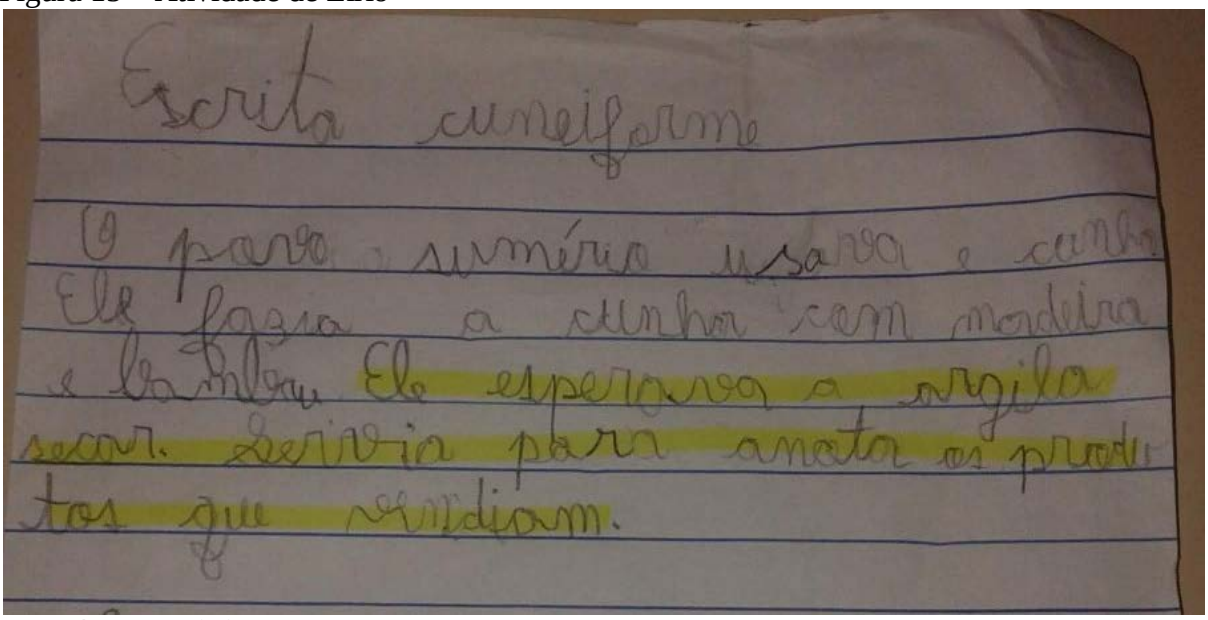
A atividade acima proposta relaciona-se ao projeto da História da escrita, definido em sala de aula com a participação das crianças. Para a realização dos trabalhos, a professora definiu os temas escrevendo-os no quadro e as duplas construíram seus textos com as informações estudadas durante o período do projeto iniciado aproximadamente no mês de abril com sua conclusão em julho de 2019. Após a organização dos grupos, os alunos construíram seus textos e se organizaram para as apresentações orais. Eles apresentaram para cada turma da escola. Assim, cada aluno tinha uma parte do trabalho para mostrar e apresentar para os colegas de outras turmas. Dessa forma, as crianças socializaram os conhecimentos obtidos nas pesquisas e estudos que fizeram naquele período com as outras turmas da escola. Além disso, esse é outro exemplo em que houve a oportunidade de trabalhar a linguagem oral.

Em seguida, apresentaremos outra atividade de escrita de cartazes em dupla sobre o tema: A história da escrita. Reafirmamos que o tema surgiu a partir do interesse dos alunos em conhecer o surgimento da escrita e das letras do alfabeto. O tema em destaque acabou gerando um projeto que foi desenvolvido na turma experimentando vários instrumentos de estudos.

Durante essa atividade, observamos que a professora Orquídea acompanhou a escrita de três alunos Lírio, Gerânio e Margarida, colaborando com a organização do pensamento, tendo em vista que o assunto já havia sido trabalhado e explorado durante as aulas. As

crianças necessitaram de orientação porque são alunos que ainda não alcançaram o processo de alfabetização de forma autônoma.

Figura 15 – Atividade de Lírio

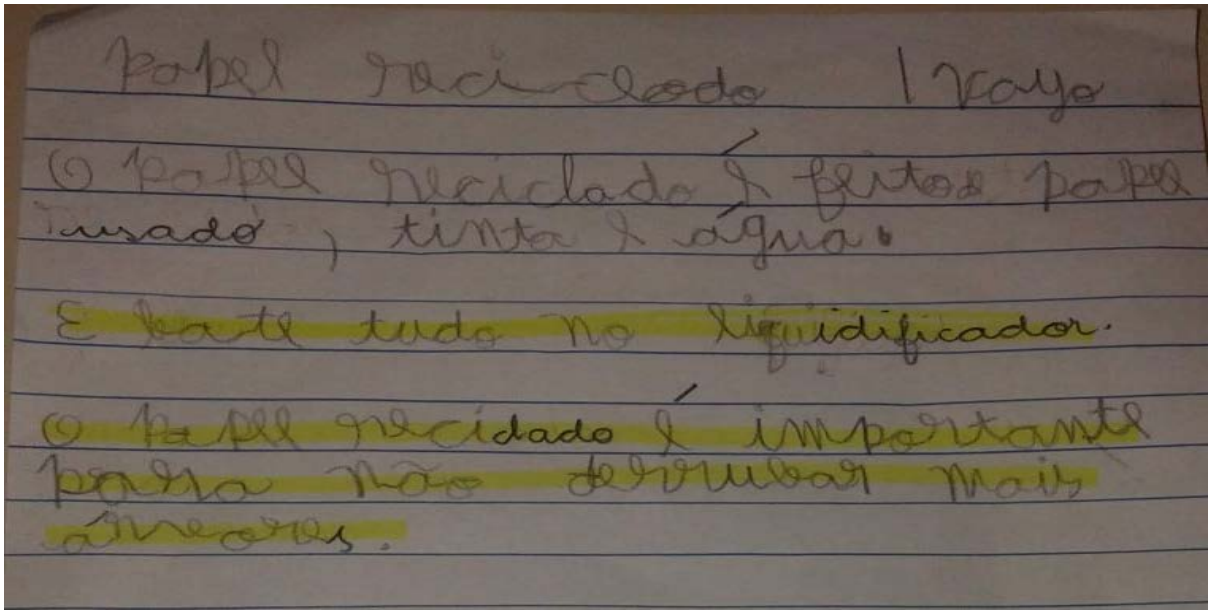


Fonte: A autora, 2019.

Escrita cuneiforme

O povo sumério usava a cunha.
Ele fazia a cunha com madeira e bambu.
Ele esperava a argila secar. Servia para anota os produtos que vendiam. (LÍRIO)

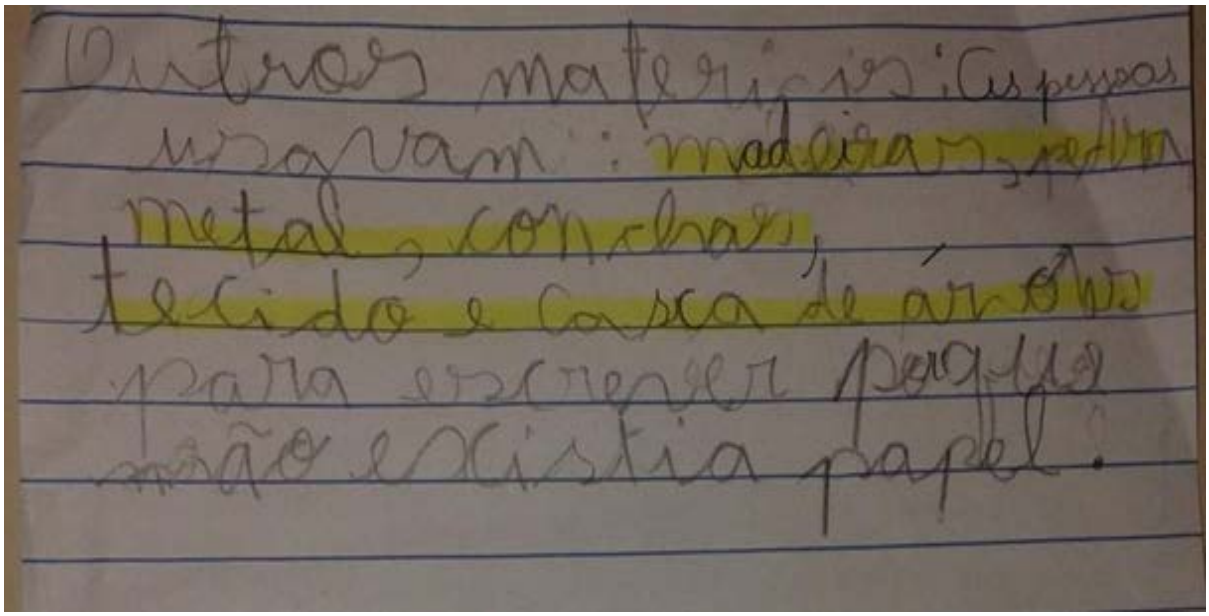
Figura 16 – Atividade de Gerânio



Fonte: A autora, 2019.

Papel reciclado
O papel reciclado é feito de papel usado, tinta e água.
E bate tudo no liquidificador.
O papel reciclado é importante para não derrubar mais árvores. (GERÂNIO)

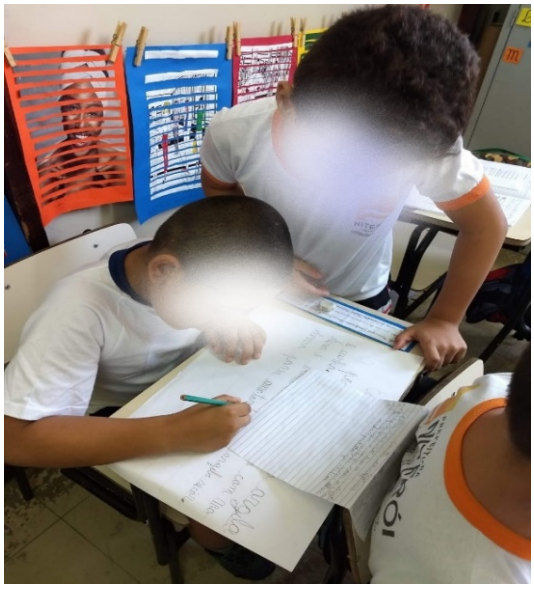
Figura 17 – Atividade de Margarida



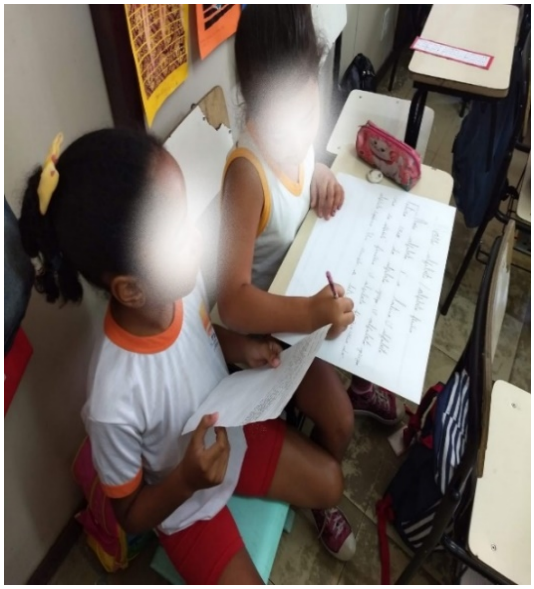
Fonte: A autora, 2019.

Outros materiais: As pessoas usavam: madeiras, pedras, metal, conchas, tecido e casca de árvores para escrever porque não existia papel. (MARGARIDA)

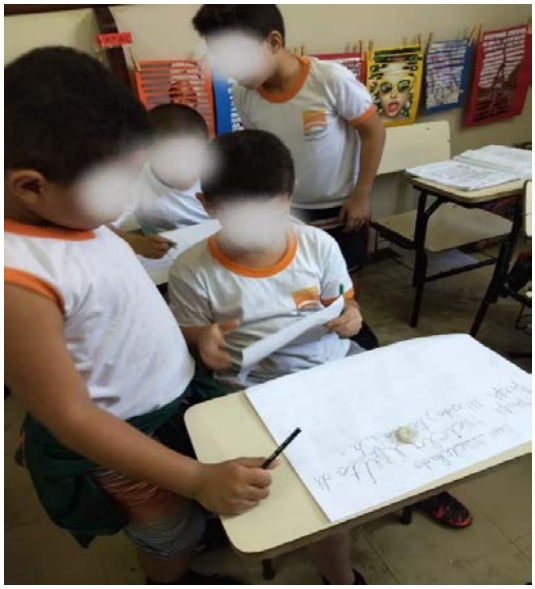
Figura 18 – Produção de cartaz para exposição



(a)



(b)



(c)

Legenda: Ilustrações (a), (b) e (c) são registros dos alunos criando os cartazes.
Fonte: A, autora, 2019.

Nas atividades de produção textual, realizadas pelas crianças citadas acima, observamos que a proposta apresenta uma elaboração de construção e sistematização do conhecimento dos alunos, com a utilização da escrita ao registrarem suas ideias e pensamentos no papel.

Podemos observar nas atividades dos alunos, Lírio, Adonis, Narciso, Gerânio, Rosa e Margarida, a intervenção da professora, realizada junto com os alunos, através da correção da escrita e acentuação gráfica de algumas palavras.

Na atividade de Lírio, a intervenção ocorreu na escrita da palavra usava – na letra s, na atividade de Gerânio, a intervenção ocorreu nas palavras: usado, liquidificador e reciclado, além do acento agudo nas palavras: água e é. Quanto à atividade de Margarida, observamos a intervenção na palavra: madeira – na letra i. Após essas correções as crianças produziram os cartazes, utilizando a leitura e a produção de textos em dupla. Essas interações entre as duplas favoreceram momentos dialógicos e a troca de experiência, assim como afirma a autora:

> [...] podemos dizer que esse princípio instaura uma constituição subjetiva plural, somos pessoas constituídas pelos discursos de muitas outras pessoas, tanto do ponto de vista do passado quanto do ponto de vista da cultura, das culturas, dos grupos sociais que integramos e nos integram, e dessa constituição fazem parte conhecimentos, valores, percepções, sensações... (GOULART, 2017, p. 171).

Nota-se que a atividade permitiu que as crianças construíssem um texto em que o ponto de vista de cada um da dupla fosse considerado nessa construção. Os textos das seis crianças, citadas acima, demostram alguns conhecimentos em relação à escrita cuneiforme, da produção do papel reciclado e da possibilidade de escrever em diversos materiais. Mesmo apresentando esses conhecimentos, percebemos no texto de Gerânio e Narciso uma marca de oralidade, quando ele escreve “e bate no liquidificador”. O texto de Lírio e Adonis apresenta o pronome pessoal do caso reto “ele” para substituir o povo sumério. O texto de Margarida e Rosa demostra o conhecimento do uso dos dois pontos para indicar uma enumeração.

Os alunos tiveram contato com vários materiais que facilitaram a compreensão do significado dos objetos, como por exemplo: a argila, utilizando-a para registrar a escrita e a produção do papel reciclado, recolhendo os papéis usados em outras turmas, vivenciando a produção do papel na própria escola. Assim, o trabalho com a atividade colaborou para a construção de sentidos e para uma aprendizagem significativa, a partir da vivência e observação com os materiais utilizados.

Sintetizando o que foi analisado nessa categoria, percebemos que a docente busca trabalhar com diversos gêneros textuais permitindo o contato das crianças com a escrita, leitura e oralidade.

3.2.2 Quanto à subcategoria – Criança

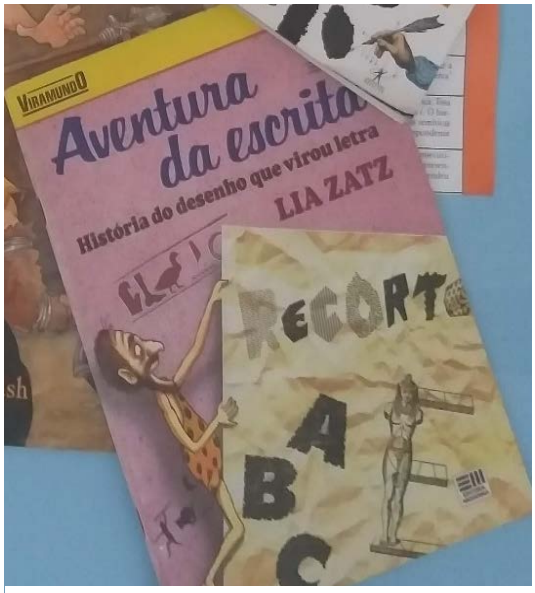
Nesta subcategoria analisaremos a atividade “Brincando com as palavras”, porque é uma das atividades que demonstra concepção da professora Orquídea sobre as crianças. Ela

buscava valorizar os saberes, a cultura, os conhecimentos, a imaginação infantil usando a criatividade com orientações e intervenções realizadas por ela.

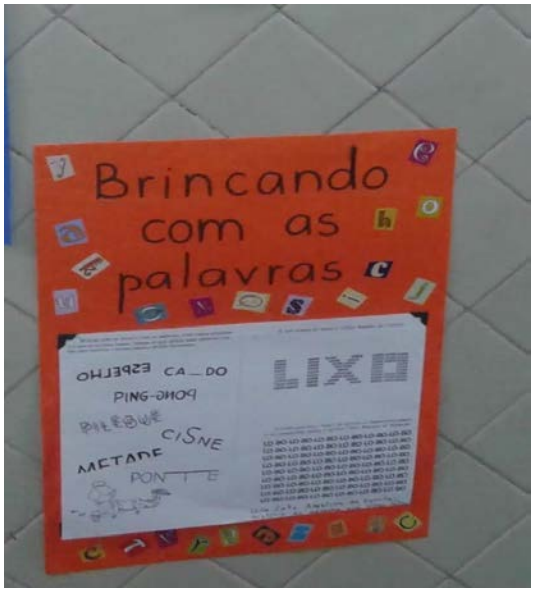
A atividade foi realizada pela professora com apoio do livro de Lia Zatz intitulado “A aventura da escrita”. O livro foi lido em capítulos, pela professora, capítulos esses relacionados à invenção da escrita que permitiram às crianças perceberem as possibilidades de se brincar com as palavras, de forma lúdica e bastante criativa.

Podemos notar a preocupação da docente em selecionar o material para que as crianças tivessem acesso às possibilidades de criação através da tentativa de criar situações que contribuíssem efetivamente para a produção escrita das crianças.

Figura 19 – Atividade: Brincando com as palavras



(a)



(b)

(c)

(d)

Legenda: as ilustrações (a), (b), (c) e (d) se referem à atividade "Brincando com as palavras, sendo que (a) diz respeito ao livro "A aventura da escrita", de Lia Zatz e as demais, (b), (c) e (d) são registros da atividade realizada pela professora Orquídea com os alunos expostos na parede da sala de aula.
Fonte: A autora, 2019.

Ao analisar as produções, observamos como as crianças criaram suas palavras, relacionando-as aos seus significados através de suas experiências, vivências e saberes, bem como da sua imaginação. Percebe-se, nessa atividade, a presença do lúdico e da imaginação, como uma dimensão dos conhecimentos das crianças.

Notamos, também, que a proposta pedagógica convida as crianças a explorarem a arte, o estético, como desafio a novas experiências. Por meio dela, são desenvolvidas atividades com os recursos estéticos, articulando o lúdico, a imaginação e, principalmente, a criatividade das crianças.

Os alunos foram convidados a entrarem no mundo da imaginação e pensar em palavras que trouxessem na escrita algo que caracterizasse seu significado. Nessa sugestão, identificamos uma atividade que proporcionou a reflexão sobre o uso do sistema alfabético, a compreensão do significado das palavras, seus sentidos, assim como, as relações de letras e movimentos, se configurando uma atividade prazerosa. É uma proposta que se aproxima da perspectiva defendida por Goulart. Segundo a autora,

> [...] a atividade estética permite a reflexão sobre a dimensão ética da vida, pois destaca de modo peculiar a diferença fundamental de lugares, de valores sociais, instituindo conclusões necessárias, pois elas, ainda que provisoriamente, contribuem para a estabilização dos conhecimentos que vão se constituindo nas novas relações oportunizadas pela aprendizagem (GOULART et. al, 2019, p. 126).

Analisando as produções escritas dos alunos (Fig. 19, (c) e (d)), concluímos que a atividade envolveu momentos de criatividade, imaginação, concentração, interesse e engajamento nas produções favorecendo o protagonismo da própria aprendizagem.

Observa-se, portanto, que os alunos participaram da proposta – Brincando com as palavras – de forma criativa, elaborando suas construções a partir de palavras que fazem parte do seu cotidiano e de seu repertório linguístico. Podemos dizer, então, que em sua prática pedagógica, a docente considera a criança como um sujeito que produz cultura e história ao valorizar os conhecimentos dos alunos. E, além disso, que acredita nas possibilidades de criatividade delas.

A professora Orquídea trabalha com todos os alunos da sala, ao mesmo tempo em que foca seu olhar para três alunos que necessitam de intervenções mais direcionadas a eles. De acordo com o depoimento da professora Orquídea, em entrevista[2], podemos observar pela fala como ocorrem suas intervenções:

> Todos os meus alunos, em algum momento do dia tem a minha mediação. Mas têm aquelas crianças que precisam mais do que outras... Depois que as crianças começam a adquirir um pouco mais de independência pra fazer as atividades e começam a ler com uma certa independência, já fica mais tranquilo você poder ajudar aquelas crianças que você está vendo que não estão avançando tanto quanto aquelas que já começaram a te preocupar... (ORQUÍDEA, 2019).
>
> "E ter um olhar atento, observar seu aluno, sentar do lado dele, se não fizer isso, você não terá material para você ensinar. Se eu não sento com o Gerânio para entender o que ele está pensando, não consigo fazer uma intervenção satisfatória. A gente só consegue ver "tete a tete", olhando o aluno, ouvindo, prestando atenção, fazendo mediação" (ORQUÍDEA, 2019).
>
> [...] eu sento diariamente perto de Margarida, ela precisa de ajuda em tempo integral. Ela requer esse tipo de ajuda. Ela não é uma criança que faça nenhuma atividade sozinha, desde as mais simples, às mais elaboradas. Ela sempre vai precisar, por enquanto né, ela precisa de muita ajuda do professor. E ela teve pouco avanço...Mas assim, o pouco avanço dela, foi muito pequeno perto do que a gente espera para uma criança do segundo ano (ORQUÍDEA, 2019).
>
> [...]o Lírio que fala distorcendo demais, é difícil entender o que fala, ele faz isso na escrita. A escrita dele se torna até difícil, mas se você ...sabendo o contexto, você lê numa boa, mas se você não sabe, às vezes fica difícil pelas trocas que ele faz. Mas ele tem compreensão na leitura, você vê perfeitamente pelo tipo de resposta que ele dá. Você vê que ele leu, entendeu e respondeu, só que com um monte de intervenções que precisa ser feita na escrita dele (ORQUÍDEA, 2019).

Acerca das intervenções realizadas pela professora Orquídea, ao acompanhar os alunos Margarida, Lírio e Gerânio, na atividade "Brincando com as palavras", vejamos o diálogo:

[2] Foram realizadas duas entrevistas com a professora Orquídea. A primeira no dia 21 de maio de 2019 e a segunda no dia 05 de agosto de 2019.

A professora iniciou explicando:
Professora: A palavra terremoto pode ser escrita toda tremida, imitando o tremor da terra.
Margarida: Gostei, entendi tia!
Gerânio estava atento às explicações e quis saber:
Gerânio: Posso escrever ovo?
Professora: Sim e como seria?
Gerânio: Ainda estou pensando.
Professora: Como é um ovo depois de quebrado?
Gerânio: O ovo tem gema e uma parte clara.
Professora: O ovo tem gema e clara. Você não quer colocar as gemas dentro das letras o?
Gerânio: Sim, acho que ficará legal!
Professora: E você, Margarida, o que pensou em fazer?
Margarida: Posso fazer a gota?
Professora: A palavra gota?
Margarida: Sim!
Professora: E como ficaria?
Margarida: As letras g e o podem ser as gotas?
Professora: Sim, vai ficar bonito.
Professora: E você, Lírio, o que pensou fazer?
Lírio: Eu posso escrever amor?
Professora: Pode, como você quer fazer?
Lírio: Quero colocar um coração.
Professora: E onde ficaria o coração?
Lírio: Pode ser na letra o?
Professora: Sim, claro que pode.

Nesse diálogo da professora com Margarida, Lírio e Germânio percebemos que as intervenções realizadas ajudaram os alunos a organizar as ideias e os pensamentos, como por exemplo quando a professora pergunta a Gerânio “como seria” a sua escrita de ovo. A professora percebe que ele não tinha definido ainda como associaria o desenho à escrita do ovo, e interroga Germânio: “Como é um ovo depois de quebrado?”. Isso demonstra uma intervenção de organização das ideias na conversa com a criança. Assim, a professora se aproximou de cada um deles, interrogando o que e como faria sua palavra de forma criativa. Foi através do diálogo entre a professora e os alunos, que ela pode acompanhar o aprendizado dos alunos que ainda não alcançaram o processo do sistema alfabético, fortalecendo, assim, o desenvolvimento da aprendizagem.

Observamos que esse tipo de intervenção foi realizado pela professora, porque a sala tem poucos alunos o que facilita essa mediação. A professora valorizou o diálogo, o modo de falar e expressar das crianças.

Portanto, consideramos que na proposta das atividades Orquídea proporcionou que os alunos fizessem conexões com suas experiências de vida e diferentes acontecimentos vividos em sala de aula. Diante do exposto, percebemos que, ao proporcionar esse tipo de atividade, a professora trabalha com uma concepção de criança que a compreende como sujeito social, que constrói sentidos, que demonstra sentimentos, possui vivências e experiências, respeitada

nas suas diferenças e no lugar que ocupa no mundo. Sujeito social, que lê e escreve sobre o mundo à sua volta, expressando seus saberes das mais variadas formas de se expressar, construindo e ampliando os conhecimentos a partir das intervenções da professora.

3.2.3 Quanto à subcategoria – Professor

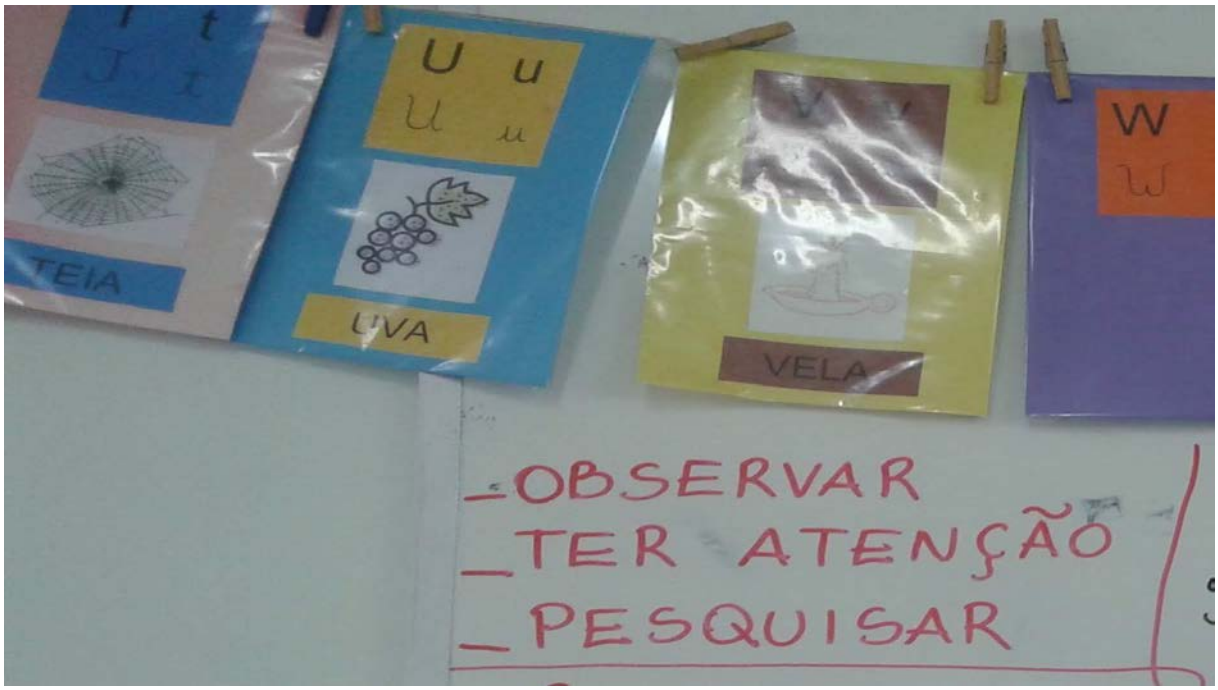
Nesta subcategoria destacamos as intervenções propostas pela professora e as interações que ocorreram entre ela e os alunos na sala de aula que envolveram as trocas e socialização de conhecimentos entre eles. Mantemos um olhar considerando nesta atividade as relações estabelecidas na sala de aula.

Quanto à organização das atividades, observamos que:

- Ela propôs atividades em dupla, de forma que facilitasse a produção da escrita das crianças. Isso permite que algumas condições sejam criadas, ou seja, que as crianças opinem sobre o que escrever, que elas percebam que podem dialogar com os colegas não só de forma oral, mas também por meio da escrita. A produção em grupo ou dupla colabora para a efetivação do processo de construção de sentidos. Como mostramos na subcategoria do “conteúdo”.
- Propõe atividades de escrita e leitura ligadas ao projeto sobre a história da escrita. A partir desta proposta, percebemos que ela conduziu os alunos a realizarem vínculos com as experiências de vida e com as situações e leituras vivenciadas em sala de aula.
- Propôs que as crianças assistissem ao filme sobre a história da escrita e sobre a produção de lápis na fábrica Faber Castell, oportunizando conhecer outros povos como os egípcios e os sumérios. Além disso, vivenciaram o manuseio do mapa do Brasil, localizando o estado de São Paulo, onde se encontra a fábrica de lápis. Dessa forma, a professora contribuiu para ampliar o universo cultural das crianças, através das atividades realizadas.
- Propôs atividades que favoreceram a oralidade dos alunos através da produção da linguagem oral ao trabalhar com a perspectiva do que os alunos já sabem, expondo seus conhecimentos, suas vivências e experiências.

Quanto às intervenções, observamos que a professora circulava em sala de aula procurando auxiliar às crianças quando se fazia necessário. Esse tipo de mediação era individual de acordo com a necessidade identificada pela professora. Outra forma de intervir era através da escrita. Orquídea escrevia no quadro as orientações para as crianças. Dessa forma, ela mostrava para a turma que a escrita e a leitura servem para dar instruções. Na imagem abaixo, seguem as orientações da professora para visualização dos alunos. Vale destacar, que a professora, cotidianamente, lia as orientações junto com os alunos, lembrando-os da importância de cada tópico para a aprendizagem.

Figura 20 – Orientações pedagógicas



Fonte: A autora, 2019.

Face ao exposto, observamos nas propostas e intervenções trabalhadas pela professora Orquídea a presença de uma prática dialógica. Prática esta que se destaca em sua ação pedagógica, na medida em que assegura aos alunos situações de aprendizagem que contribuem para o desenvolvimento do fazer criativo, que incentivam à construção do conhecimento, estimulam a sua autonomia e o respeito às diferenças, e que cria condições para que alunos argumentem e exponham suas experiências.

3.2.4 Quanto à subcategoria – Outro educador

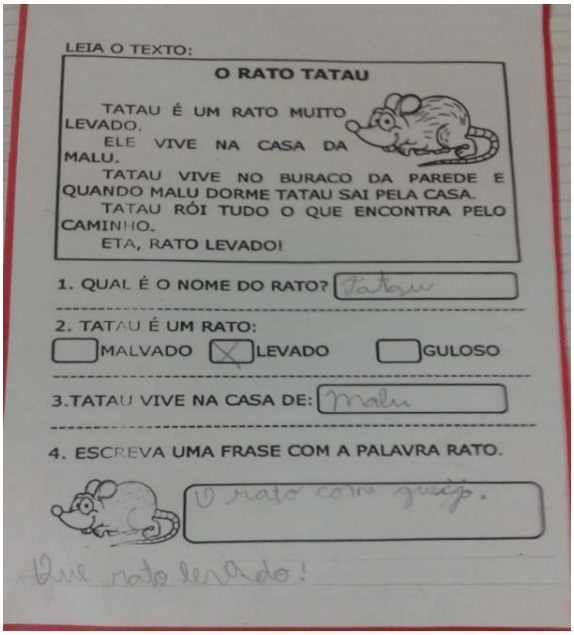
Nesta subcategoria analisaremos as atividades realizadas por outros educadores da escola com as crianças da sala da professora Girassol. A professora Girassol – professora de apoio – realizava as atividades com três crianças da sala. Geralmente as atividades eram direcionadas para área de leitura e escrita. Essas atividades têm a finalidade de colaborar com o desenvolvimento e aprendizagem no tocante à organização de pensamento, construção de frases, leitura e interpretação textual. A professora Girassol trabalhou uma variedade de texto, no entanto, selecionamos apenas uma atividade para essa categoria.

As atividades selecionadas e utilizadas pela Girassol são propostas orientadas pela professora regente Orquídea. Girassol trabalha a leitura oral da aluna sempre intervindo com perguntas orais para certificar-se da compreensão leitora da aluna. De acordo com a professora Girassol a aluna já demonstra avanços, pois apresenta boa leitura, necessitando melhorar a organização do pensamento, das ideias e formular respostas coerentes com as questões de forma a tornar-se uma aluna segura e autônoma em seus estudos. Esclarecemos que a Girassol atendia à aluna Margarida, diariamente, durante toda semana, não havendo um horário previamente estabelecido.

O prazer em trabalhar com a aluna Margarida pode ser observado nos pequenos detalhes, gestos e palavras de incentivo para a efetivação das atividades no caderno, comprovando o desenvolvimento da linguagem escrita e a organização do pensamento, dando, assim, visibilidade ao trabalho que realizava.

Observemos a atividade realizada pela professora Girassol. Vale destacar que as atividades ocorrem fora de sala, em outro espaço, escolhido pela professora Girassol, que, muitas vezes, ocorriam no corredor da escola, com uma mesa, cadeiras e matérias escolares. Nesses momentos, a turma de origem continuava com suas atividades em sala de aula com a professora Orquídea.

Figura 21 – Atividade: O rato Tatau


LEIA O TEXTO:

O RATO TATAU

TATAU É UM RATO MUITO LEVADO.
ELE VIVE NA CASA DA MALU.
TATAU VIVE NO BURACO DA PAREDE E QUANDO MALU DORME TATAU SAI PELA CASA.
TATAU RÓI TUDO O QUE ENCONTRA PELO CAMINHO.
ETA, RATO LEVADO!

1. QUAL É O NOME DO RATO? Tatau

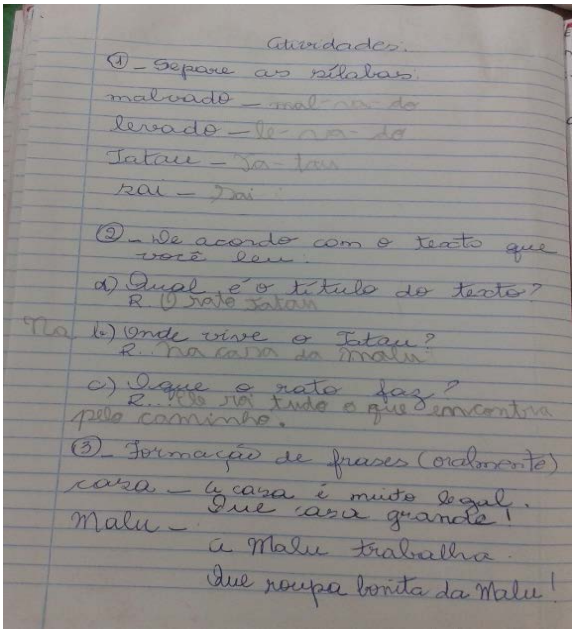
2. TATAU É UM RATO:
☐ MALVADO ☒ LEVADO ☐ GULOSO

3. TATAU VIVE NA CASA DE: Malu

4. ESCREVA UMA FRASE COM A PALAVRA RATO.

O rato come queijo.

Que rato levado!


Atividades:

① - Separe as sílabas.
malvado - mal-va-do
levado - le-va-do
Tatau - Ta-tau
sai - Sai

② - De acordo com o texto que você leu:
a) Qual é o título do texto?
R. O rato Tatau
b) Onde vive o Tatau?
R. Na casa da Malu
c) O que o rato faz?
R. Ele rói tudo o que encontra pelo caminho.

③ - Formação de frases (oralmente)
casa - A casa é muito legal.
Que casa grande!
Malu - A Malu trabalha.
Que roupa bonita da Malu!

Legenda: as ilustrações (a) e (b) fazem parte da atividade, sendo (a) impressa e (b) no caderno.
Fonte: A autora, 2019.

A escrita ocorria a partir da leitura e compreensão do texto, realizada pela professora, iniciando pelo título do texto, seguindo-se do enunciado da proposta e com os esclarecimentos que a docente fazia intervindo para que a aluna entendesse a tarefa. Selecionamos uma das propostas para analisar, porque as outras são parecidas com a que foi apresentada.

Antes de iniciar a atividade, Girassol esclareceu à pesquisadora que a professora Orquídea é quem fornece a tarefa, o texto. Relatou que aluna lê, interpreta, depois oralmente elas vão formando as palavras e frases, pois a aluna tem muita dificuldade na organização do pensamento. Acrescentou que, normalmente, Margarida se restringe a falar a utilidade do objeto quando se pede para formar frases. Ao solicitar à aluna que faça uma frase com a palavra cola, ela responde que é para colar. Diante do exemplo, estão trabalhando para que Margarida enriqueça sua expressão se expresse de outras formas.

Vejamos as orientações da professora Girassol, nas interações, a partir do diálogo, relacionado à questão de número, na separação de sílabas:

> Girassol: Então, vamos lá! Vamos ver o que você fez aqui. Agora, quando você falou pra tia, sai, quantas vezes você abriu a boca?
> Margarida: Sai.
> Girassol: Uma vez! Olha o que você fez? Você colocou duas vezes. Então, apaga e vamos deixar uma vez só. O sa e o i, não são separados, são juntos: sai. Agora, se fosse, saída, aí sim, seriam três.
> Margarida apagou e corrigiu a resposta.

Girassol: Muito bem! Agora, você vai ter que voltar lá no texto. Vê o que está pedindo aqui?
Margarida: Qual é o título do texto?
Girassol: Isso! Vamos responder aqui. Vamos voltar lá, pra você achar o título do texto.
Margarida: O rato Tatau.
Nesse momento Girassol, declara para a pesquisadora, que a Margarida já aprendeu a identificar o título de um texto.
Girassol: Margarida, agora, coloca o nome dele aqui. Tem que ser com que letra?
Margarida: Tatau.
Girassol: Não, pra começar, qual é o título que você vai copiar?
Margarida: O rato Tatau.
Girassol: O nome próprio daquele rato. Então, a letra tem que ser?
Margarida: T.
Girassol: tem que ser o quê? O nome próprio do rato, vai ser o quê? Maiúsculo ou minúsculo?
Margarida: Minúsculo.
Girassol: Não, o rato é comum, é um animal comum, mas se eu chamo ele de Tatau, o Tatau tem que ser o quê?
Margarida: Maiúsculo.
Girassol: Então, põe aqui. Viu como fizemos aqui?
Margarida: Ah, tia entendi.
Girassol: Agora, lê a outra pergunta.
Margarida: Onde vive o Tatau?
Girassol: O Tatau é o rato.
Margarida: Ele vive na casa de Malu.
Girassol: Para começar a resposta, tem que ser com letra maiúscula. Ele com letra maiúscula.
Margarida: Malu, com letra maiúscula.
Girassol: Sim, com letra maiúscula.
Margarida: É nome de pessoa.
Girassol: Então, o que que o rato faz?Vai na leitura e vê o que ele faz.
Nesse momento, Girassol, explica para a pesquisadora: se errou, eu ensino o correto, para registrar o correto, eu corrijo para fixar.
Girassol: O que que ele faz? Tatau...
Margarida: Caminho.
Girassol: Então, o que que ele faz? Ele sai fazendo o quê?
Margarida: faz caminho.
Girassol: Não, caminho é por onde ele passa.
Margarida: Sai cavando buraco.
Girassol, conversa com a pesquisadora. Está vendo, o entendimento, não é isso que estou perguntando.
Girassol: Tatau vive no buraco da parede, não é?
Margarida: Sim.
Girassol: Quando ele sai, ele faz o quê?
Margarida: Ele rói tudo o que encontra.
Girassol: Isso!
Girassol: Agora, vamos formar frases oralmente.
Girassol diz para a pesquisadora: Aqui já estou ajudando na pontuação com o ponto de exclamação. Nessa frase aqui: O rato come queijo. Já está saindo coisa diferente.
Girassol: Como podemos admirar o rato? Ele é muito levado!
Margarida: Como esse rato é levado!
Girassol pede para a aluna fazer a leitura do texto para a pesquisadora. A aluna realiza a leitura com segurança.
Girassol: Agora, vamos fazer uma frase para a palavra casa. Vamos admirar uma casa.
A aluna apresentou certa dificuldade para construir a frase. A professora deu outros exemplos de palavras como celular. A aluna, começou a construir algumas frases: O celular é bonito! O celular é grande.
Girassol: E agora, com a palavra casa, como podemos fazer uma frase?

> Margarida: Que casa grande! Eu estou aprendendo.
> Girassol: Sim, cada dia mais. E agora, com a palavra Malu?
> Margarida: A Malu trabalha.
> Girassol: Vamos admirar a Malu.
> Margarida: Que roupa bonita da Malu.
> Girassol: Isso!
> Nesse momento, iniciou o horário do intervalo e a aluna foi liberada para o lanche.

Destacamos que as frases construídas oralmente, em algumas situações, a professora, Girassol, as registra no caderno da aluna para que a aluna possa visualizar suas ideias registradas.

No diálogo transcrito acima, a professora orientava a aluna Margarida para a realização de uma atividade de leitura de interpretação do texto. Analisando-o, destacamos que a fala da aluna nos indica uma das formas como ela estava compreendendo ou tentando compreender a proposta.

Consideramos, portanto, que, nessa atividade, o texto serviu como instrumento para trabalho com a leitura e apropriação da escrita alfabética. Já que objetivo era verificar o que a aluna conseguia ler sozinha, quais palavras foram identificadas no texto e a partir delas construir frases. Destacamos que, ao explorar algumas palavras retiradas do texto "O rato Tatau", a professora Girassol buscou fazer com que a escrita dessas palavras tivesse um significado para Margarida. Foi necessário fazer dessa forma, porque são palavras que estão relacionadas ao texto trabalhado. Também percebemos, pelo diálogo, que a aluna já estabelecia relação entre as letras do alfabeto e as palavras. Vejamos um exemplo destacado do diálogo:

> Girassol: Não, pra começar, qual é o título que você vai copiar?
> Margarida: O rato Tatau.
> Girassol: O nome próprio daquele rato. Então, a letra tem que ser?
> Margarida: T.
> Girassol: Tem que ser o quê? O nome próprio do rato, vai ser o quê? Maiúsculo ou minúsculo?

Em síntese, as intervenções realizadas pela professora demonstraram contribuir para a organização do pensamento da criança. Percebemos isso ao observar a atuação da professora na condução do diálogo, sempre atenta ao que a aluna falava e, diante disso, concluímos que ao fazer questionamentos sua prática colaborou com novas informações, encorajou e criou novas oportunidades para Margarida ampliar seus pensamentos, ideias e conhecimentos, favorecendo o acesso a um bem cultural, que é a escrita. No entanto, Girassol trabalha com textos muito simples, semelhantes aos apresentados em cartilhas. Esses textos, segundo a professora Orquídea, são trabalhados pela professora Girassol porque são textos que facilitam

o apoio da professora, que colabora com a produção leitora da aluna. É uma concepção de alfabetização oposta ao que é proposto pela professora Orquídea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi
aprendendo socialmente que, historicamente,
mulheres e homens descobriram
que era possível ensinar.
Paulo Freire

Chegamos ao momento de finalizar aquilo que nos propusemos analisar. Sabemos, portanto, da nossa incapacidade de captar a totalidade do processo a fim de se constituir uma conclusão definitiva, tendo em vista as características inesgotáveis que emergem do tema proposto. No entanto, ficam as riquezas das indagações e a conclusão, mesmo temporária, que foram aqui tecidas pelos fios das múltiplas vozes presentes neste processo dialógico.

Retomando as questões norteadoras que guiaram a reflexão nos estudos desta pesquisa, ressaltamos que fomos conduzidas a mergulhar na proposta da alfabetização em uma escola de tempo integral, nos instigando e, ao mesmo tempo, nos desafiando.

Nessa perspectiva, tecer estas considerações nos possibilita retomar o objetivo geral da pesquisa, em busca de compreender como se organiza o trabalho da professora alfabetizadora de 2º ano em uma escola de Educação integral em tempo integral em relação à construção do sistema alfabético.

Levamos em consideração alguns questionamentos: Será que em uma Escola integral de tempo integral, a professora tem mais tempo para acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos em relação à construção do sistema alfabético? O que diz o depoimento da professora a esse respeito? Se ela tem esse tempo, quais são as propostas de trabalho realizadas pela professora com os alunos que ainda se encontram em processo de apropriação do sistema alfabético da turma do segundo ano do Ensino Fundamental?

Em busca de respostas para estas indagações, percebemos, ao longo da pesquisa, que a Escola Municipal de Educação Parque das Flores é uma escola de Educação integral em tempo integral que corresponde às propostas de formação e desenvolvimento dos alunos. E, como mencionamos no capítulo anterior, isso pode ser evidente, porque é uma escola que planeja e organiza suas atividades no Projeto Anual Instituinte.

Além disso, atentamos que os projetos desenvolvidos pela escola contribuem para um aprendizado permeado de diversas oportunidades, entre elas, destacamos as falas dos alunos,

seus discursos, suas ideias que, ao ser ouvidas, contribuem para promover a construção da autonomia.

A cada projeto observado, a cada personagem uma viagem diferente, um mergulho na vida de cada homenageado, uma vivência de riqueza de detalhes com momentos de apresentação e exposição de trabalhos realizados pelos alunos, retratando cada detalhe, cada percepção vista e observada pelos olhos infantis.

Observamos, ainda, na escola um trabalho no qual a troca entre os profissionais facilita o desenvolvimento, coopera para construção de experiências únicas, para os funcionários, professores e para os pequenos estudantes que embarcam nessa viagem em conhecer um pouco da nossa rica cultura brasileira. É, portanto, uma proposta que se aproxima dos estudos de Cavaliere (2010).

Outra característica da escola que proporciona o desenvolvimento de sua proposta educativa é o espaço físico amplo para movimentação dos estudantes. Em vários momentos do cotidiano escolar, notamos que há interação e convivência, graças ao espaço físico que oportuniza ao uso de diferentes ambientes, algo tão importante para alunos que estudam em horário de tempo integral. Além disso, percebeu-se que a Escola, com sua equipe gestora, corpo docente e funcionários, reconhece a criança como sujeito de direitos, com um ambiente próprio em que a metodologia é atravessada pelas diferentes linguagens, interações, brincadeiras e diálogos entre os indivíduos participantes do processo ensino aprendizagem.

Portanto, a escola assume o compromisso com a formação dos alunos e professores a partir de uma concepção de Educação integral em tempo integral, oferecendo formação diversificada, artística, física e cultural e moral, para além da formação intelectual contemplada no currículo da escola.

Ressaltamos que a escola também articula o trabalho entre as áreas do conhecimento. E, no caso da sala de aula estudada, a professora realiza intervenções sistemáticas ligadas à apropriação do sistema alfabético. Além disso, o projeto instituinte construído com todos da escola propiciou que o tempo ampliado permitisse que o trabalho da professora fosse construído com base nas intervenções sistemáticas junto aos alunos cotidianamente.

Outra constatação, feita no decorrer da pesquisa, foi o acompanhamento realizado pela professora Orquídea às três crianças que necessitavam de intervenções pontuais para a apropriação do sistema alfabético. As três crianças: Margarida, Lírio e Gerânio, demonstravam familiaridade com as atividades propostas pela professora, realizando-as com as intervenções e mediações dela, sempre que era necessário. Consideramos, portanto, que as intervenções individuais da professora foram embasadas nas propostas contidas tanto no plano

de ação quanto no projeto instituinte, oportunizando a formação de leitores e produtores de textos. Não só Margarida, Lírio e Gerânio, mas todos da classe se tornarem leitores e participantes sociais, porque Orquídea propunha constantemente que eles compartilhassem os conhecimentos adquiridos com outras turmas da escola.

No que se refere à observação dos cadernos das três crianças, notamos que há uma regularidade quanto ao uso na sala de aula, com as intervenções constantes da professora regente que acompanha o desenvolvimento dos alunos diariamente. Mediante isso, podemos afirmar que esse material escolar possibilitou a apropriação do sistema alfabético.

Por meio deste estudo, evidenciamos que as intervenções individuais exercem um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem que envolve a apropriação do sistema alfabético, uma vez que colaborou para a conquista da autonomia em relação à linguagem escrita desses três alunos, assim como da classe. Destacamos, portanto, que as intervenções se fizeram presentes através dos discursos orais e escritos fortalecendo as interações entre professora e alunos.

Outro fator observado foi o fato de que Orquídea também pode contar com o auxílio de uma professora de apoio para desenvolver outras atividades com essas crianças. No entanto, foram atividades que não relacionavam com a proposta de alfabetização discursiva como desenvolvia a professora Orquídea.

Quanto à contribuição dos referenciais teóricos, no tocante à proposta de alfabetização em uma perspectiva discursiva, os estudos de Goulart contribuíram para que compreendêssemos a organização do trabalho da professora observada. Acerca disso, Orquídea considera seus alunos como sujeitos produtores de discursos orais e escritos, bem como suas condições sociais e culturais que envolvem essa produção, ou seja, o modo de falar, sua forma de se expressar, entre outros aspectos inerentes ao ser humano.

Reafirmamos que a docente valoriza os conhecimentos das crianças, respeitando-as como sujeitos capazes de produzir discursos, que tem experiências e vivências. Orquídea propõe atividades como analisamos no capítulo anterior, que possibilitam os alunos lerem e escreverem textos significativos, como foi o da História da Escrita.

Quanto às práticas de leitura, notamos que houve leituras variadas. Percebemos que a professora Orquídea privilegiava o uso de textos. Ela reconhecia a importância do planejamento para a realização da atividade, organizando semanalmente o tempo adequado para a interação dos alunos com os materiais de leitura. Essa organização sistemática diante do ensino aprendizagem contemplava leitura de jornais, livros de histórias infantis, propagandas, pinturas de artistas, filmes históricos e informativos, faziam pesquisas em vários

materiais escritos, enfim, vários gêneros textuais. Consideramos que esses aspectos têm repercussões positivas, colaborando para construção de textos e de novos significados, ampliando, assim, o repertório dos alunos.

As produções textuais eram constantes e planejadas, sempre baseadas em alguma leitura anterior, um projeto elaborado pela escola ou pela professora como “A História da Escrita”. Essas propostas favoreceram o desenvolvimento dos alunos a partir de ações conscientes e planejadas no sentido de promover os conhecimentos para a apropriação da linguagem escrita.

Diante do exposto, depreendemos que a concepção de alfabetização da professora Orquídea aproxima-se de uma abordagem de alfabetização na perspectiva discursiva.

Ressaltamos, porém, que as discussões e análises aqui apresentadas não se esgotam, mas provocam e instigam pesquisadores a dar continuidade, porque enfrentamos muitos problemas e desafios nas turmas de primeiro ciclo que abarcam o início da alfabetização.

Diante disso, fomentamos os seguintes questionamentos:

a) Todas essas experiências, vividas em campo, nos aproximaram da perspectiva de alfabetização discursiva se pensar o processo ensino aprendizagem da língua como algo significativo para as crianças. Para isso, sabemos que é necessário construir, nas nossas salas de aula, espaços discursivos que resultem na produção de textos escritos como forma de enunciação, constituídos a partir das condições de produção. Diante disso, se torna necessário uma mudança teórica e prática de uma concepção de linguagem e de sujeito, como norteadores do trabalho pedagógico. Com isso, indagamos: Quais as dificuldades que os/as professores/as encontram nas propostas do trabalho educativo, com alunos de alfabetização, que levam alguns/algumas professores/as à manutenção de práticas tradicionais e cristalizadas?

b) Sabemos que alfabetizar em uma perspectiva discursiva, envolvendo o trabalho integrado com as dimensões discursiva e linguística, isto é, com as práticas de leitura, de produção de textos e de análise linguística, exige dos (as) professores (as) uma atuação sempre atenta às interlocuções de sala de aula e aos indícios de compreensão das crianças. Como conciliar essa perspectiva de alfabetização em salas superlotadas do primeiro ciclo?

Essas são indagações para futuras pesquisas, como também, no limite desse estudo, não sabemos como ocorre a alfabetização em outras escolas de Educação integral em tempo integral.

Ao final de nossas considerações, desejamos que nossos estudos contribuam para as reflexões de todos aqueles que se dedicam aos alunos dos anos iniciais, buscando enfrentar os dilemas educacionais tão comuns nas escolas públicas do nosso país. Desejamos, ainda, que a pesquisa estimule outros pesquisadores desenvolverem pesquisas nessa temática.

Consideramos que a trajetória por mim percorrida até a escrita desta dissertação levou em consideração não somente o processo de investigação, mas as suas experiências no campo da educação. Experiências estas que resultaram em reflexões e questionamentos acerca de como trabalhar a alfabetização discursiva. Não obstante isso, a pesquisa nos instiga a pensar-nos essencialmente como aprendizes, visto que nos oportunizou o vivenciá-la e experienciá-la no cotidiano, compreendendo as crianças como sujeitos produtores de textos e leitores assíduos.

Sendo assim, concluímos que o fato de pesquisar alfabetização e a atuação dos professores, através do vivido em sala de aula, contribuiu significativamente para que pudéssemos repensar nossas práticas pedagógicas. Ao término deste trabalho, confirmamos o desejo e a busca por uma educação que possibilite aos professores e alunos compreenderem e vivenciarem a escola como um espaço privilegiado de (re) construção da cultura brasileira. Espaço este capaz de envolver os alunos, professores e funcionários, levando-os, juntos, conhecerem os mundos de grandes e marcantes personagens da música, do teatro, da obra de arte, da literatura, enfim, personagens que fazem parte da nossa cultura.

Assim, chegamos ao fim, não ao fim como término, mas como possibilidades de se voltar ao início e construir novos recomeços, novas trajetórias, novos convites aos desafios que regem uma pesquisa.

REFERÊNCIAS

ABALF. *Posicionamento da frente ao Programa de Alfabetização "Tempo de Aprender"*. 11 mar. 2020. Disponível em: http://abalf.org.br/?page_id=69 Acesso: 25 mar. 2020.

BRANCO, Márcia Brilhante. *O Programa de Intervenção Pedagógica e a Formação Continuada dos Docentes dos anos iniciais em uma escola da Superintendência da regional de Juiz de Fora*. 2014. 102f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública), Univ. Federal de Juiz de Fora, UFJF, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 13. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2009.

BRASIL, Congresso Nacional. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 12 out. 2018.

_____. Congresso Nacional**.** Lei nº 8. 069, 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso: 12 out. 2018.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 13.005, aprovada em 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências*. Brasília, DF: 2014. Disponível em: www.Planalto.gov.br Acesso: 17 fev. 2020.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. *PNA. Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética.* Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm Acesso: 20 jul. 2019.

_____. Ministério da Educação. *Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos / Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem.* Disponível em: http://portal.mec.gov.br/pro-letramento Acesso: 15 jun. 2019.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Portaria MEC nº 142, de 22 de fevereiro de 201*8. Sec. De Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral, Coordenação Geral de Ensino Fundamental – Programa Mais Alfabetização, Manual Operacional do Sistema de Orientação Pedagógica e Monitoramento.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm . Acesso em 12 out. 2018.

CANDAU, Vera Maia F.; SACAVINO, Suzana B**.** *Educação: Temas em Debate.* Rio de Janeiro: Ed. Nova América, 2015.

CARDOSO, Ivânia Miranda Rodrigues. *Programa Escola Integral no Amazonas: Um Estudo sobre a Organização do Tempo em uma Escola de Manaus.* 2016. 149f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública), Universidade de Juiz de Fora, 2016.

CASTRO, V. L. *Alfabetização Científica no Ensino da Leitura e Escrita na Escola Estadual de tempo Integral Santa Teresinha*. 2016. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências na Amazônia), Universidade do Estado do Amazonas, 2016.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. *Paidéia*. v. 20, n. 46, p. 249-259, maio-ago. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf Acesso: 20 nov. 2019.

_____. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). *Educação integral e tempo integral*. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009. Editoria Inep/MEC. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Educa%C3%A7%C3%A3o+integral+e+tempo+integral/798ad55d-4bfe-4305-a255-5da3bd750092?version=1.3 Acesso: 23 fev. 2020.

COTA, N. S. *A Formação de Professores Prevista e Vivenciada na Implementação do Projeto da escola de Tempo Integral no Município de Araçatuba: Práticas e Desafios*. 2016. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho /Pr. Prudente, 2016.

DALRI, M. X. C. *Gestão da Escola de Tempo Integral: o caso de uma Escola Pública de Ensino Fundamental do Município de Americana (SP).* 2013. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2013.

DIAS, Ana Paula Moura Fernandes. *Os Efeitos do Programa de Intervenção Pedagógica no Ciclo de Alfabetização: O desafio para que todos os alunos leiam e escrevam até os oito anos de idade.* 2015. 141f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Univ. Federal de Juiz de Fora, UFJF, 2015.

FERNANDES, Xymene Trindade. *A Efetividade do Programa de Intervenção Pedagógica: Um estudo de caso na E. E. Professor Leopoldo Miranda em Diamantina – MG*. 2015. 122f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Univ. Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2015.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita.* Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23ª ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. *Pedagogia da autonomia saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FONTOURA, H. A.; PIERRO, G. M. S.; CHAVES, I. M. B. *Didática: do Ofício e da Arte de Ensinar*. 1ª ed. Niterói: Intertexto, 2011.

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Atos do Presidente Portaria FME N˚ 085/20111, *Diretrizes e os Referenciais Curriculares e Didáticos: Uma Construção Coletiva, para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental Regular*. Disponível em: http://www.educacaoniteroi.com.br/wp-content/uploads/2016/05/PORTARIA-FME-085-2011.pdf. Acesso: 20 jan. 2020.

GOULART, Cecília. M. A. A apropriação da linguagem escrita e o trabalho do alfabetizador na escola. *Cadernos de Pesquisa*, nº 110, p. 157-175, jul. 2000.

_____. Alfabetização: dimensões políticas, pedagógicas e práticas.

_____. Apresentação. *ad. Cedes*, Campinas, v. 33, n. 89, p. 9-12, jan./abr. 2013. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso: 30 ago. 2019.

_____. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. *Bakhtiniana*, São Paulo, 35-51, Ago./Dez. 2014.

_____. O processo de alfabetização e a produção do sentido no discurso escrito. *Filologia e Linguística Portuguesa* (Online), v. 18, p. 46-57, 2015.

GOULART, C. M. A.; GARCIA, I. H. M.; CORAIS, M. C. (Orgs.). *Alfabetização e discurso: dilemas e caminhos metodológicos.* Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019.

GOULART, Cecília. M. A.; WILSON, V. Alfabetização, linguagem e discurso: uma entrevista com a Profa. Dra. Cecília Goulart. *Pensares em Revista*, v. 11, p. 167- 175, 2017.

LARROSA, Bondia Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19. p. 20-28, Jan./Fev./Mar./Abr. 2002.

LEITE, Vânia Finholdt Ângelo; FREUND, Cristina. Estratégia Didáticas da Formação Continuada Empreendida pelo Coordenador Pedagógico no contexto da Reforma: limites e possibilidades. In: MARCONDES, Maria Inês; CUNHA, Viviane. G. P. (Orgs.). *Pesquisa Sobre Política, Currículo e Cotidiano Escolar*. 1 ed. Rio de Janeiro: 7 Letras Editora, 2018, p. 60-81.

LIMA, Priscila Soares. *O Desenvolvimento de Projetos em uma escola de Educação (em tempo) Integral da Rede Pública de Manaus- Amazonas*. 2018. 198f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2018.

LUZ, Rafaela Cristina Ribeiro da. *A Educação Integral e a Prática nas escolas de Ensino Fundamental de Tempo Integral de um município do Vale do Paraíba Paulista.* 2017. 175f. Dissertação de Mestrado Profissional em Educação. Universidade de Taubaté, 2017.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). *Educação integral e tempo integral*. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 1-165, abr. 2009. Editoria Inep/MEC. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Educa%C3%A7%C3%A3o+integral+e+tempo+integral/798ad55d-4bfe-4305-a255-5da3bd750092?version=1.3 Acesso: 23 fev. 2020.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008, p. 165-194.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 44, p. 329-341, maio/ago. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a09.pdf Acesso: 28 mar. 2019.

_____. *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. Goiânia: Cultura Acadêmica, 2011.

_____. História dos métodos de alfabetização no Brasil. *Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate"*, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27 abr. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf Acesso: 10 mar. 2019

MORTATTI, Maria Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da. *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, o que fazemos e queremos?* São Paulo. Editora UNESP. 2014.

MOTA, Cristina Nascimento da. *O Programa de Educação em Tempo Integral da Prefeitura Municipal de Vitória: Contribuições para a Avaliação de suas implicações na Gestão Escolar*. 2013. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

PAULA, Elisabeth Queiroz de Paula. *A Política de Formação de Professores do Programa de Intervenção Pedagógica – Alfabetização no Tempo Certo da Rede Estadual de Ensino do Estado de Minas Gerais.* 2014. 185f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública), Univ. Federal de Juiz de Fora, UFJF, 2014.

PIMENTA, Gabriela dos Santos. *Avaliando a Implementação do Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC): Estudo de Caso da SRE "Zona da Mata"*. 2014. 163f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública), Univ. Federal de Juiz de Fora, UFJF, 2014.

RIBEIRO, Darcy. O Livro dos CIEPs. Rio de Janeiro: Bloch editores S.A., 1986.

ROCHA, Denise Cristina Correa da. *Avaliação de impacto de uma política pública em educação: análise do programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo no período 2008/2012*. 2016. 203f. Tese (Doutorado em Educação), Univ. Federal de Juiz de Fora, UFJF, 2016.

ROCHA, Noelma Souza. *Desafios e Possibilidades de Intervenção Pedagógica para a consolidação do Processo de Alfabetização em turmas de 4º e 5º ano em escolas do Município de Ibititá-ba.* 2018. 118f. Dissertação (Mestrado Profissional em Currículo, linguagens e inovações pedagógicas), Univ. Federal da Bahia – Salvador, 2018.

ROSA, Glediane Saldanha Goetzke da. *Intervenção Pedagógica ancorada na autorregulação da aprendizagem com foco em produção de textos no ciclo de alfabetização*. 2015. 195f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação), Univ. Federal de Pelotas, Capão do Leão, 2015.

SANTOS, Rozania de Fatima. *O Programa de Intervenção Pedagógica e os Desafios da Alfabetização: O caso da Escola Estadual Profª Júlia Kubitschek da Superintendência Regional de Ensino de Diamantina/MG.* 2014. 143f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública), Univ. Federal de Juiz de Fora, UFJF, 2014.

SMOLKA, Ana Luiza B. *A alfabetização como processo discursivo.* 1987. 170f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas/ SP, 1987.

SOARES, Magda B**.** *Alfabetização e Letramento.* 6ª ed, 6ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2014.

_____. Alfabetização e Letramento: Caminhos e Descaminhos. *Pátio-Revista Pedagógica.* Artmed Editora, p. 96-100, 29 fev. 2004.

_____. A reinvenção da alfabetização. *Presença Pedagógica*, v. 9 n. 52, p. 16-21, jul./ago. 2003. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/reivencao_alfabetizacao.pdf Acesso 03 mar. 2006.

TAVARES, Angela Machado**.** *A Formação Continuada de Professores na Escola de Tempo Integral e a Possibilidade da Reestruturação Curricular para a Implantação da Educação Integral.* 2017. 151f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação), Fundação Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2017.

TEIXEIRA, Renata Mota. *O Programa de Intervenção Pedagógica em duas Escolas Estaduais de Juiz de Fora: Sucessos e Entraves.* 2013. 105f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação), Univ. Federal de Juiz de Fora. UFJF, 2013.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevistas

Entrevista com professores

I – Identificação

Professor (a): / Formação: /Unidade: / Função exercida na escola:

II:/Tempo de profissão: /Tempo na escola atual: / Tempo na alfabetização:/

Local da entrevista: _____

Você está entre que faixa etária: ( ) 20 e 30; ( ) 30 e 40; ( ) 40 e 50 ; ( ) 50 e 60; ( ) 60 e 70.

E-mail:_____

Questão guia:

Minha pesquisa é sobre a prática e intervenções realizadas por vocês, professores que estão inseridas nesse contexto de ensino aprendizagem relacionado a alfabetização dos alunos (as). Quero compreender a experiência e vivência de vocês nesse processo tão significativo na vida dos alunos.

Questões

1. Conte-me seu percurso de professora alfabetizadora. Há quanto tempo você alfabetiza?
2. Para você, o que é ser alfabetizado?
3. Quais são as atividades cotidianas que você realiza visando o processo de alfabetização dos seus alunos? Como elas ocorrem?
4. Quais são as atividades de alfabetização mais desafiadoras e atrativas para seus alunos?
5. Quais são as maiores dificuldades dos seus alunos no processo de alfabetização?
6. Conte-me uma situação na qual você observou que o processo de alfabetização de um aluno necessitava de sua mediação. Quais foram seus encaminhamentos?
7. De acordo com sua experiência, que aspectos você acha que são importantes para a atuação de uma professora de alfabetização?
8. Você gostaria de acrescentar alguma sobre o processo de alfabetização/letramento de seus alunos?

ROTEIRO DA ENTREVISTA DA SEGUNDA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.

As questões poderão sofrer alterações e/ou mudanças.

Questões

1. Para você o horário de tempo integral facilita a aprendizagem dos alunos? Em que aspectos?
2. No horário de tempo integral você tem mais tempo com os alunos?
3. Como você organiza o ensino nas suas aulas?
4. Como você acompanha a aprendizagem dos seus alunos?
5. Quais os alunos que ainda não avançaram no processo de alfabetização?
6. Qual o problema de cada?
7. O que foi feito para cada um avançar?
8. Foi traçada alguma meta para os alunos? E com quem você organiza?
9. Você fez atividades diferenciadas? Utilizou textos diferentes?

APÊNDICE B - Resultados obtidos na revisão de literatura

Os estudos aqui descritos foram levantados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes no ano de 2018.

As informações que seguem foram extraídas a partir da leitura dos resumos, introdução e metodologia dos estudos encontrados. Salientamos que as referidas pesquisas se diferem da nossa no que tange ao recorte realizado do objeto de estudo e do marco teórico que as subsidia. No entanto, servem tanto para justificar a pertinência de nosso estudo, quanto para que possamos estabelecer um diálogo com seus achados.

Na revisão de teses e dissertações do Catálogo de dados da CAPES, pesquisando pelas palavras-chave Educação em tempo integral e alfabetização no período de 2013 a 2018, encontramos dez (10) pesquisas, assim categorizadas:

Quadro 8 – Revisão de literatura "Educação Integral e Escola em Tempo Integral"

Tipo	Título	Autor	Ano
Dissertação de Mestrado (acadêmico) UFRJ	O Programa Mais Educação e seus Entrelaces com a Educação Integral: desafios e perspectivas para escolas do Município de Nova Iguaçu	MENDES, Ana Luíza Pedra Climaco	2013
Dissertação de Mestrado (acadêmico) UVRD	Escola em Tempo Integral: territórios e saberes	LOURENCO, Mirian Nubia Simões	2016
Dissertação de Mestrado (profissional) UFJF	Programa Escola Integral no Amazonas: Um Estudo sobre a Organização do Tempo em uma Escola de Manaus	CARDOSO, Ivania Miranda Rodrigues	2016
Dissertação de Mestrado (acadêmico) PUC/ Campinas	Gestão da Escola de Tempo Integral: O Caso de uma Escola Pública de Ensino Fundamental do Município de Americana (SP)	DALRI, Marisa Xavier Coutrim	2013
Dissertação de Mestrado (profissional) UFJF	O Desenvolvimento de Projetos em uma Escola de Educação (em Tempo) Integral da Rede Pública de Manaus – Amazonas	LIMA, Priscila Soares	2018

Dissertação de Mestrado (acadêmico) UFES	O Programa de Educação em Tempo Integral da Prefeitura Municipal de Vitória: Contribuições para a Avaliação de suas Implicações na Gestão Escolar	MOTA, Cristina Nascimento da	2013

Fonte: A autora. A partir de levantamento de pesquisas no Catálogo de dados da CAPES, 2019.

Quadro 9 – Revisão de literatura "Formação de Professores"

Tipo	Título	Autor	Ano
Dissertação de Mestrado (acadêmico) UEPJMF/ Pr.Prudente	A Formação de Professores Prevista e Vivenciada na Implementação do Projeto da Escola de Tempo Integral no Município de Araçatuba: Práticas e Desafios	COSTA, Neiva Solange da Silva	2016
Dissertação de Mestrado (profissional) UFP	A Formação Continuada de Professores na Escola de Tempo Integral e a Possibilidade da Reestruturação Curricular para a Implantação da Educação Integral	TAVARES, Ângela Machado	2017

Fonte: A autora. A partir de levantamento de pesquisas no Catálogo de dados da CAPES, 2019.

Quadro 10 – Revisão de literatura "Educação Integral e Práticas Docentes"

Tipo	Título	Autor	Ano
Dissertação de Mestrado (profissional) UT	A Educação Integral e a prática nas Escolas de Ensino Fundamental de Tempo Integral de um município do Vale do Paraíba Paulista	LUZ, Rafaela Cristina Ribeiro da	2017

Fonte: A autora. A partir de levantamento de pesquisas no Catálogo de dados da CAPES, 2019.

Percebemos pela listagem acima que temos 06 (seis) Gestão – Dalri (2013), Mendes (2013), Mota (2013), Cardoso (2016), Lourenço (2016), Lima (2018); 02 (duas) Formação de Professores – Costa (2016), Tavares (2017); 01 (uma) Educação Integral e Práticas – Luz (2017). A exclusão se deve ao fato de não contemplar o nosso objetivo de pesquisa.

Apenas uma atende as palavras-chave e será listada no quadro abaixo:

Quadro 11 – Revisão de literatura “Alfabetização Científica”

Tipo	Autor	Título	Ano
Dissertação de Mestrado (acadêmico) UEA	CASTRO, Valdeni Libório de.	Alfabetização Científica: O ensino da Leitura e escrita em uma escola estadual de tempo integral em Manaus/Amazonas	2016

Fonte: A autora. A partir de levantamento de pesquisas no Catálogo de dados da CAPES, 2019.

A dissertação encontrada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, intitulada “ Alfabetização Científica: o ensino da leitura e escrita em uma escola estadual de tempo integral em Manaus/Amazonas”, trata do tema buscando destacar como a alfabetização tem importância na vida de um indivíduo e mostrar como o ensino ajuda na compreensão da realidade social e conscientização de seu papel como sujeito na sociedade em que vive.

Castro (2016), realiza a pesquisa em uma escola pública Estadual de tempo integral Santa Teresinha / Manaus, com uma turma do 5º ano do ensino fundamental. A turma em que Castro, realiza a pesquisa tem vinte e nove (29) alunos. Ele aponta em seus estudos que parte dos alunos que integram a turma apresentam dificuldades que envolvem o processo de alfabetização.

Em seu relato, o autor apresenta questionamentos levantados pela professora regente. A docente percebia que a leitura e a escrita eram um grande desafio que os alunos precisavam superar, pois os mesmos não conseguiam ler pequenos textos.

Ele apresenta dados sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), de algumas escolas da cidade que foram selecionadas e o desempenho de cada uma. Após a escolha da Unidade Escolar, Castro demonstra através de quadros informações pertinentes para o desenvolvimento do seu trabalho na escola pública Estadual Santa Teresinha.

A pesquisa de Castro aponta-nos que estudos nessa área são importantes e ajuda-nos a tecer caminhos para a construção do processo de alfabetização e letramento, elementos importantes para o pleno exercício da cidadania, pois é através do conhecimento que todo cidadão a conquista.

Após a pesquisa realizada no Catálogo de Teses e Dissertações, com as palavras-chave “Alfabetização e tempo integral”, não encontramos estudos abordando a proposta apresentada nesta pesquisa envolvendo alunos do primeiro ciclo.

Nesse sentido, percebemos que ainda não existem análises sobre o processo de Alfabetização e Letramento em escola de tempo integral com turmas de primeiro ciclo.

Após essa análise percebemos a necessidade de realizar uma pesquisa no Catálogo de dados de dissertações da CAPES com as palavras chave Alfabetização e Intervenção Pedagógica, com a finalidade de buscar/encontrar temas nessa área que pudessem nos ajudar nos estudos que ora nos debruçamos. Os estudos foram realizados entre os anos 2013a 2018.

Vale ressaltar que as informações que seguem foram extraídas a partir da leitura dos resumos, introdução e metodologia contidas nos estudos. Na pesquisa realizada encontramos dez dissertações e uma tese de doutorado perfazendo um total de onze trabalhos.

Quadro 12 – Revisão de literatura “Alfabetização e Intervenção Pedagógica”

Tipo	Título	Autor	Ano
Dissertação de Mestrado (Profissional) em Gestão e Avaliação da Educação. UFJF	O Programa de Intervenção Pedagógica em duas Escolas Estaduais de Juiz de Fora: Sucessos e Entraves	TEIXEIRA, Renata Mota	2013
Dissertação de Mestrado (Profissional) em Gestão e Avaliação da Educação Pública UFJF	O Programa de Intervenção Pedagógica e os Desafios da Alfabetização: O caso da Escola Estadual Profª Júlia Kubitschek da Superintendência Regional de Ensino de Diamantina/MG	SANTOS, Rozania de Fatima	2014
Dissertação de Mestrado (Profissional) em Gestão e Avaliação da Educação Pública UFJF	Avaliando a Implementação do Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC): Estudo de Caso da SRE “Zona da Mata”	PIMENTA, Gabriela dos Santos	2014
Dissertação de Mestrado (Profissional) em Gestão e Avaliação da Educação Pública UFJF	O Programa de Intervenção Pedagógica e a Formação Continuada dos Docentes dos anos iniciais em uma escola da Superintendência da regional de Juiz de Fora	BRANCO, Marcia Brilhante	2014

Dissertação de Mestrado (Profissional) em Gestão e Avaliação da Educação Pública UFJF	A Política de Formação de Professores do Programa de Intervenção Pedagógica – Alfabetização no Tempo Certo da Rede Estadual de Ensino do Estado de Minas Gerais	PAULA, Elisabeth Queiroz	2014
Dissertação de Mestrado (Profissional) em Gestão e Avaliação da Educação Pública -UFJF	O Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabe-tização no Tempo Certo-PIP/ATC em Teófilo Otoni	CARDOSO, Marines Gomes	2015
Dissertação de Mestrado (Acadêmico) em EDUCAÇÃO UFP/ Capão do Leão	Intervenção Pedagógica ancorada na autorregulação da aprendizagem com foco em produção de textos no ciclo de alfabetização	ROSA, Glediane Saldanha Goetzke da	2015
Dissertação de Mestrado (Profissional) em Educação UFVJM	A Efetividade do Programa de Intervenção Pedagógica: Um estudo de caso na E. E. Professor Leopoldo Miranda em Diamantina – MG	FERNANDES, Xymene Trindade	2015
Dissertação de Mestrado (Profissional) em Gestão e Avaliação da Educação Pública UFJF	OS Efeitos do Programa de Intervenção Pedagógica no Ciclo de Alfabetização: O desafio para que todos os alunos leiam e escrevam até os oito anos de idade	DIAS, Ana Paula de Moura Ferreira	2015
Tese de Doutorado em Educação UFJF	Avaliação de impacto de uma política pública em educação: análise do programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo no período 2008/2012	ROCHA, Denise Cristina Correa da	2016

Dissertação de Mestrado (Profissional) em Currículo, linguagens e inovações pedagógicas. UFB	Desafios e Possibilidades de Intervenção Pedagógica para a consolidação do Processo de Alfabetização em turmas de 4º e 5º ano em escolas do Município de Ibititába	ROCHA, Noelma Souza	2018

Fonte: A autora. A partir de levantamento de pesquisas no Catálogo de dados da CAPES, 2019.