

**A ALFABETIZAÇÃO NA
PERSPECTIVA DO LETRAMENTO:
A EXPERIÊNCIA DE UMA PRÁTICA
PEDAGÓGICA NO 2º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Terezinha Toledo Melquiades de Melo

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TEREZINHA TOLEDO MELQUIADES DE MELO

**A ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO:
A EXPERIÊNCIA DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 2º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Juiz de Fora
2012

TEREZINHA TOLEDO MELQUIADES DE MELO

**A ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO:
A EXPERIÊNCIA DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 2º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, na linha de pesquisa Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Luciane Manera Magalhães

Juiz de Fora
2012

TEREZINHA TOLEDO MELQUIADES DE MELO

**A ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO:
A EXPERIÊNCIA DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 2º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação,
do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade
Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Luciane Manera Magalhães – Orientadora
Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF

Prof^ª. Dr^ª. Lúcia Furtado de Mendonça Cyranka – Examinadora
Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF

Prof^ª. Dr^ª. Sara Mourão Monteiro – Examinadora
Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG

Juiz de Fora, 20 de março de 2012.

*O amanhecer chega
Por obra da natureza
Já a vida, a vida
É nossa grande obra (Marin Melquiades)*

Dedico este trabalho, primeiramente a Deus por ter me dado persistência e força para perseguir este sonho, ao meu marido Marcelo e a minha filha Marcela, por terem acreditado em mim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter guiado meu caminho, neste e em todos os momentos de minha vida.

Agradeço também ao meu querido e amado marido, Marcelo por ter confiado em minha capacidade e ter compreendido o quanto este momento era importante para mim.

À minha linda e adorada filha, pelo carinho, pelo empenho em me levar às aulas do mestrado na faculdade e pela paciência em ouvir os “causos” da escola, do mestrado, da dissertação...Obrigada, Cela!

Aos meus irmãos Ângelo, Máximo, Mário, Alice, Tida, Nicinha, e Laíce por terem torcido por mim e por sermos tão unidos. Que continuemos assim!

Àqueles irmãos que se foram: Tânia, fonte de inspiração por sua capacidade de fazer as coisas darem certo e Marin, amigo e companheiro pescador.

Ao meu pai por ter me ensinado valores tão importantes na vida e a minha mãe que pouco esteve comigo neste mundo, mas que sempre me acompanhou, eu sei, em momentos difíceis como este.

À Angélica que cuidou de mim com carinho.

Aos meus sobrinhos e sobrinhas amados, colegas e companheiros. Em especial a Lívia, ouvinte e boa amiga em conversas sobre a educação.

Às minhas amigas Juliana, Kamila e Diomara pela força e pelas boas conversas que tivemos.

Agradeço, em especial, a minha orientadora, por ter acreditado em mim, na minha capacidade, quando eu mesma, depois de tantas decepções, já não acreditava. Por ter sido tão amiga, paciente, ter me ensinado e ajudado tanto. Obrigada por tudo!

À professora e à escola que possibilitaram, de maneira prazerosa, a realização deste trabalho.

Enfim, à todos que de uma forma ou de outra me incentivaram para que este trabalho fosse realizado, muito obrigada!

RESUMO

Atualmente, defende-se um trabalho pedagógico nos anos iniciais que envolva tanto o alfabetizar quanto o letrar. Esta é a nova e desafiadora tarefa que se apresenta aos professores. No entanto, o que isto significa em termos pedagógicos? Ou seja, o que a professora faz em sala de aula, no ensino da língua escrita, na perspectiva do alfabetizar letrando? A alfabetização, em determinado momento histórico, era compreendida como mera aquisição de um código linguístico. Em momento posterior, devido ao entendimento equivocado dos estudos construtivistas, passou a ser concebida como a inserção do aluno no mundo dos textos, desprestigiando assim, os aspectos específicos do sistema de escrita. Atualmente, busca-se um equilíbrio destes dois aspectos. É fundamental que as crianças adquiram capacidades inerentes ao sistema, mas ao mesmo tempo essa aquisição deve ser feita por meio dos usos sociais que se faz da leitura e da escrita. Para compreender este processo, investigamos a prática pedagógica de uma professora em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, numa escola da Rede Pública de Ensino de Juiz de Fora/MG, que afirma alfabetizar letrando. Analisamos, por meio das atividades realizadas em sala de aula, como a referida professora desenvolve as capacidades linguísticas (BRASIL, 2007) junto aos seus alunos. Buscamos em Soares (2004, 2006, 2008), Kleiman (1995), Rojo (1998, 2009), Ferreiro e Teberosky (1991), Ferreiro (1996), Bakhtin (2003, 2004) e Vigostski (2007, 2009) construtos teóricos para subsidiar nossas reflexões. A metodologia utilizada foi a pesquisa interpretativista de cunho etnográfico. Como instrumentos de geração de dados optou-se pela observação, entrevista e notas de campo. A análise foi realizada com base em cinco eixos: *Apropriação do sistema de escrita*, *Compreensão e Valorização da Cultura Escrita*, *Leitura*, *Produção de texto e Desenvolvimento da Oralidade*. Selecionamos, a partir das atividades realizadas pela professora, capacidades inerentes a cada um dos eixos citados para serem analisadas na concepção do alfabetizar letrando. No eixo *Apropriação do sistema de escrita* utiliza de um gênero textual, a escrita da data e da rotina do dia, para desenvolver aspectos inerentes ao sistema alfabético. No que concerne ao eixo *Compreensão e Valorização da Cultura Escrita* a professora envolve os alunos em situações significativas de leitura e de escrita, de modo que eles possam perceber a função do aprendizado de ler e escrever. O trabalho com o eixo *Leitura* baseia-se no uso de estratégias leitoras que possibilitem o entendimento de textos que circulam socialmente. Ao tratar do eixo *Produção de textos* propõe a escrita coletiva de uma carta aos colegas do ano seguinte. Por fim, no eixo *Desenvolvimento da Oralidade* possibilita aos alunos vivenciarem um momento em que

confeccionam um cartaz e o apresentam oralmente à turma. A professora no trabalho desenvolvido com todos os eixos busca inserir os alunos em vivências letradas. Entretanto, percebemos uma menor ênfase nos aspectos do eixo *Apropriação do sistema de escrita*. Por fim, destacamos a possibilidade de organização e sistematização do trabalho na alfabetização por meio dos eixos e capacidades linguísticas.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetizar letrando. Prática pedagógica. Capacidades linguísticas.

ABSTRACT

Currently, it is argued a teaching job in the early years involving both the reading instruction and literacy. This is the new and challenging task that is presented to teachers. However, what does this mean in terms of teaching? Is that, what the teacher does in the classroom, the teaching of writing, from the perspective of reading instruction literacy? Literacy, in a particular historical moment, was understood as a mere acquisition of a language code. Thereafter, due to misunderstanding of constructivist studies, came to be conceived as the inclusion of students in the world of texts, giving no credits so, to the specific aspects of the writing system. Presently, we seek to balance these two aspects. It is essential that children acquire skills inherent in the system, but at the same time the acquisition must be made through the social uses of reading and writing. To understand this process, we investigated the pedagogical practices of a teacher in a class of 2nd year of elementary school, in the Public School System in Juiz de Fora / MG, which states practicing reading instructions literacy. We analyzed it through activities in the classroom, how the teacher develops language skills (BRAZIL, 2007) along with their students. We sought in Smith (2004, 2006, 2008), Kleiman (1995), Rojo (1998, 2009), Smith and Teberosky (1991), Smith (1996), Bakhtin (2003, 2004) and Vigotski (2007, 2009) theoretical constructs to subsidize our reflections. The methodology used was an interpretative research with ethnographic characteristics. For data generation instruments were chosen observation, interview and field notes. The analysis was performed on the basis of these five axes: Writing System Ownership, Understanding and Valuing Culture Writing, Reading, Text Production and Development of Orality. We selected from the activities carried out by the teacher, inherent capabilities in each of the referred axes for being considered in the reading instruction literacy conception. In Writing System Ownership axis uses a genre, the writing of the date and the daily routine, to develop aspects inherent to the alphabetic system. Concerning to Understanding and Valuing Culture Writing the teacher engages students in significant situations of reading and writing, so that they can realize the function of learning how to read and write. The work with the axis Reading is based on the use of reading strategies which enable the readers' understanding of socially circulating texts. By treating the Text Production axis, proposed by the collective writing of a letter to the following year colleagues. Finally, the axis of Orality Development enables students to experience a moment in which they make a poster and present it orally to the class. A teacher at work with all axes attempts to insert students into literate experiences. However,

we see a lower emphasis on ownership of the axis of the writing system. Finally, we highlight the possibility of organization and systematization of work in literacy through the axes and language skills.

KEYWORDS: Reading instruction literacy. Pedagogical practice. Language skills.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
INTRODUÇÃO	17
1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	19
1.1 Os métodos de alfabetização no Brasil	19
1.2 A virada paradigmática do construtivismo	21
1.3 A inserção do letramento no discurso da educação	23
1.4 Conceituando alfabetização e letramento	26
1.5 Os eixos como princípios do alfabetizar letrando	28
<i>1.5.1 Compreensão e valorização da cultura escrita</i>	29
<i>1.5.2 Apropriação do Sistema de Escrita</i>	30
<i>1.5.3 Leitura</i>	30
<i>1.5.4. Produção de textos</i>	31
<i>1.5.5. Desenvolvimento da Oralidade</i>	31
2 A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO: IMPLICAÇÕES EM BAKHTIN E VIGOTSKI	33
2.1 Implicações em Bakhtin	33
2.2 Implicações em Vigotski	37
3. METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS	39
3.1 Metodologia	39
<i>3.1.1 As principais abordagens de pesquisa</i>	39
<i>3.1.2 O Caminho metodológico percorrido</i>	40
<i>3.1.3 Os instrumentos de pesquisa: observação participante, entrevista e notas de campo</i>	41
<i>3.1.4 A escola e a turma pesquisada</i>	42
<i>3.1.5 A professora: sua formação profissional e prática pedagógica</i>	43
<i>3.1.6 A organização dos dados</i>	44

3.2 Análise dos dados	45
3.2.1 <i>Apropriação do sistema de escrita na perspectiva do alfabetizar letrando – Registro da data e da Rotina do dia</i>	46
3.2.2 <i>Compreensão e valorização da cultura escrita – O trabalho com os gêneros textuais</i>	54
3.2.3 <i>Leitura na perspectiva do alfabetizar letrando – Leitura do gênero reportagem</i>	61
3.2.4 <i>Produção de textos na perspectiva do alfabetizar letrando – Produção coletiva de uma carta</i>	68
3.2.5 <i>Oralidade na perspectiva do alfabetizar letrando – Apresentação Oral de trabalho</i>	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	86
ANEXOS	89

APRESENTAÇÃO

[...] é preciso supor além disso um certo horizonte social definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos, um horizonte contemporâneo da nossa ciência, da nossa moral, do nosso direito.

(Bakhtin, 2004, p.112).

Ao iniciar este trabalho, faz-se necessário envolver o leitor nos caminhos percorridos e trilhados por mim, como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental. É preciso vislumbrar o *horizonte social* ao qual pertenço, pois só a partir dele será possível compreender o interesse pelo tema e as opções teórico-metodológicas feitas.

Como cheguei à alfabetização e ao letramento? Acredito que a resposta a esta questão esteja atrelada ao próprio histórico da alfabetização.

Minha formação como professora iniciou-se em 1982, quando optei por fazer o Curso Normal. Nesta época, os estudos ainda tinham como proposta de alfabetização, os métodos, desenvolvidos por meio de cartilhas e de livros de alfabetização. Apesar de ser um curso de ensino médio, a maioria das disciplinas eram específicas para a qualificação do professor que iria atuar de 1ª à 4ª série, hoje 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Isso foi muito importante, pois o estudo destas disciplinas mostrou-me que a opção pela educação representava a satisfação profissional.

Ingressei na carreira do magistério como professora, em 1992. Atuei em uma sala de alfabetização somente após sete anos do término do curso normal. Nesta época, as discussões sobre a alfabetização apoiavam-se na teoria construtivista de Jean Piaget e nos estudos de sua discípula, Emília Ferreiro, sobre a psicogênese da língua escrita. Essas discussões vieram de encontro ao que até então havia vivenciado a respeito da alfabetização e possibilitaram um repensar sobre o ensino da leitura e da escrita.

Como esta seria minha primeira experiência em sala de aula e os estudos apontavam para uma mudança de postura, utilizei, com base em alguns cursos fornecidos pela Secretaria Estadual de Educação/MG, a abordagem metodológica de alfabetização pautada nos princípios do construtivismo. Acreditando na proposta e buscando mais conhecimento a respeito do assunto, consegui alfabetizar muitas crianças em um ano letivo.

Daquela época até o ano de 2002, tive a oportunidade de trabalhar não só com turmas de alfabetização, mas também com os outros anos do primeiro segmento do Ensino

Fundamental. Durante quatro anos, fui também professora de turmas da Educação Especial. O único segmento o qual tive pouco contato foi a educação infantil. Hoje percebo que todas as vezes que era possível escolher a turma para o ano letivo seguinte, optava pelas de alfabetização, com as quais mais me identificava.

Neste período, questionando a minha prática pedagógica, observei alguns aspectos fundamentais sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, mas, somente agora, posso compreendê-los melhor: a criança no processo de alfabetização precisa estar em contato com diferentes suportes textuais e participar de atividades que explorem seus usos e funções sociais. Isso me fez perceber que, no lugar de trabalhar com as cartilhas constituídas por textos extremamente pobres em termos dos recursos lexicais e sintáticos, valia a pena privilegiar a diversidade de gêneros textuais e promover reflexões sobre eles, na sala de aula. Certamente, essa opção favoreceria muito mais a aquisição da leitura e da escrita pelos alunos.

Comecei, então, a interessar-me pela questão dos gêneros discursivos e a buscar trabalhos teóricos que pudessem me oferecer embasamento sobre o assunto.

Assim, em 2002, sistematizei em minha prática pedagógica o trabalho com os diferentes gêneros textuais. As formulações teóricas a que tive acesso também contribuíram para esse processo, dentre as quais destaco: Rojo (2000) que propõe o ensino de língua portuguesa baseado no agrupamento dos gêneros textuais e Geraldini (1977) que ressalta a relação entre o ensino da leitura, da produção textual e a análise linguística.

Neste mesmo ano, trabalhava com uma turma de 3ª série e tinha como objetivo refletir com os alunos as características, funções e contextos em que circulam os diversos gêneros. Contudo, percebia que as outras professoras trabalhavam basicamente com pequenos contos retirados de livros didáticos, com o objetivo de ensinar alguns conceitos da gramática normativa. O texto era pretexto para outras atividades e não era tomado como meio adequado para se compreender a língua em seus usos reais.

Diante da constatação de que o trabalho com os textos priorizava exclusivamente o estudo dos aspectos gramaticais, optei por construir um projeto para a escola. Tal projeto tinha como proposta oferecer aos alunos a oportunidade de operarem com diferentes gêneros que fazem parte do dia a dia de nossa sociedade, mas que dentro da escola não estavam presentes nas aulas de língua. O que se desprende de tal constatação é que, na maioria das vezes, os professores tendem a selecionar somente os textos literários para fazerem parte das aulas de português; a infinidade de gêneros é vista como algo à parte, de outros domínios e não o da escola.

Assim, em 2004, elaborei, junto com uma professora¹ da escola, o projeto “Gêneros textuais, bem-vindos à escola”, que começou a ser desenvolvido com as turmas de 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental. Fizemos uma progressão curricular com os diferentes gêneros, distribuindo-os ao longo do ano letivo e das séries, de modo que, nos primeiros anos de escolaridade, o aluno tivesse oportunidade de conviver com notícias, reportagens, propagandas, artigos de opinião, regras de jogos, receitas, contos, histórias em quadrinhos, dentre outros. O projeto estava inserido na carga horária do aluno, sendo um total de três aulas semanais, de 50 minutos cada.

Tive a oportunidade de acompanhar o desenvolvimento dos alunos durante três anos, pois desenvolvi o projeto de 2004 a 2006. Nesta mesma época, surgiu a oportunidade de fazer um curso de graduação oferecido pela secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais: o Projeto Veredas², que significou, para mim, a oportunidade de aprofundar meus conhecimentos e de obter novas experiências.

No entanto, mesmo fazendo um curso de graduação e envolvida com as questões de gêneros textuais na escola sempre me questionava como trabalhar a alfabetização na perspectiva do letramento. Entender a língua como um processo vivo, dinâmico e que se realiza em usos sociais por meio dos gêneros subjaz a noção de letramento e estes devem estar presentes também na alfabetização. Tudo isso me fez optar por retornar a uma sala de alfabetização, na qual havia desenvolvido um trabalho tão promissor.

Em 2008, retornei ao 1º ano do Ensino Fundamental. Essa opção se deu também por pretender cursar a Especialização em Alfabetização e Linguagem – FACED/UFJF. No entanto, nos dias atuais, a educação nos coloca este novo desafio: alfabetizar letrando. Neste momento, as concepções do construtivismo já não norteiam mais a prática pedagógica dos professores e os estudos de Vigotski e Bakhtin começam a orientar as propostas para a educação.

Apesar de entender e ter trabalhado o ensino da língua na dimensão dos gêneros, esta experiência se deu em outros níveis de ensino, ou seja, no 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. Entretanto, permanecem, ainda, algumas questões: (i) como inseri-los no trabalho com a alfabetização inicial? (ii) Como conciliar a dinâmica da apropriação da tecnologia da leitura e da escrita relacionando com suas práticas em usos sociais? (iii) Como se alfabetiza letrando?

Minha opção foi, a partir de diferentes gêneros (cantigas, parlendas, receitas, histórias

¹ Márcia Patrícia Barboza.

² Curso de graduação, semipresencial, oferecido a professores efetivos pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais em parceria com universidades federais. Em todo o estado o projeto formou mais de 50.000 professores das redes municipal e estadual. Em Juiz de Fora a parceria foi com a UFJF.

em quadrinhos, dentre outros), trabalhar as letras do alfabeto, as sílabas, as frases, as relações fonema/grafema, enfim, aspectos relativos à apropriação do sistema da escrita. Percebo que naqueles dois anos de retorno à sala de alfabetização, a maioria dos meus alunos conseguiu dominar a mecânica do sistema, ou seja, foram alfabetizados, mas a dúvida permanece: eu alfabetizei na perspectiva do letramento?

Esta é uma inquietação que certamente não é só minha, mas de muitos professores que também se encontram nas salas de alfabetização de nosso país. O caminho que percorri durante esses anos atuando como professora, de mudanças de postura, de busca por novas metodologias e propostas, de um constante devir, pode, também, ser visto como o processo pelo qual a história da alfabetização percorreu até o presente momento. Um processo de idas e vindas na busca de uma educação que, além de ensinar a decodificar, se proponha a dar acesso aos grupos excluídos à participação social e cultural, como um processo político, um bem simbólico indispensável na luta pela conquista da cidadania (SOARES, 2008).

Atualmente, após ter participado do Pró-Letramento³ como formadora percebo que este novo referencial para alfabetização, pautado nos eixos e capacidades linguísticas, foi para mim e, poderá ser para os professores, uma forma compreender melhor como se configura o alfabetizar letrando.

³ Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental, do Ministério da Educação/MEC.

INTRODUÇÃO

Este trabalho teve sua origem em dúvidas e anseios vindos de nossa prática pedagógica enquanto professora do 1º ano do Ensino Fundamental. Procuramos investigar como se dá, na prática, a proposta da alfabetização na perspectiva do letramento.

A alfabetização sempre foi foco de discussão na educação. Em determinado momento discutiam-se os métodos e, com isso, o ensino enfatizava o código⁴ linguístico. Em outro momento, pautado nos estudos construtivistas a preocupação era como a criança se apropria deste sistema e, por isso, o ensino visava à imersão da criança no mundo da escrita por meio de textos autênticos.

Estes momentos anteriores foram importantes e necessários na medida em que são processos históricos e sociais, mas fundamentalmente, são essenciais para que pudéssemos perceber que tanto a apropriação do sistema de escrita como o trabalho com os textos autênticos são indispensáveis nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Vivenciamos um momento de busca de equilíbrio em que se percebe a importância de que o aprendizado do sistema alfabético aconteça apoiado na ideia da língua em uso.

Neste sentido, o alfabetizar letrando tem sido discutido por diferentes autores (SOARES, 2004; MACIEL e LÚCIO, 2008; MORAIS, 2010; dentre outros). Isto porque com o desenvolvimento econômico, social e tecnológico somente o acesso ao mecanismo da escrita não é suficiente para que o indivíduo participe da sociedade; é preciso, além de ser alfabetizado, saber fazer uso da leitura e da escrita nos contextos sociais em que circula.

No entanto, como promover a parceria destes dois conceitos na sala de aula?

Além de publicações sobre o tema, temos a preocupação do governo federal, por meio do Ministério da Educação, que prepara os professores em cursos de formação continuada como o Pró-Letramento.

Diante disso, pode-se perceber que o alfabetizar e letrar não é somente uma inquietação nossa, enquanto professora, mas uma proposta que precisa estar presente nas salas de aula.

Buscando compreender a prática pedagógica que corrobora com esta perspectiva é que decorreram nossas perguntas de pesquisa, quais sejam: (i) Qual é o diálogo entre a proposta curricular (leia-se capacidades linguísticas) e a prática pedagógica da professora? (ii) O que a

⁴ Usamos a expressão “código” linguístico para caracterizar o modelo de alfabetização vigente na época dos métodos em que a leitura e a escrita eram vistas como decodificação e codificação.

professora faz em sala de aula, no ensino da língua escrita, na perspectiva do alfabetizar letrando? (iii) Que tipos de atividades são realizadas?

Foi devido a estes questionamentos que objetivamos, neste trabalho, investigar a prática pedagógica de uma professora do 2º ano do Ensino Fundamental que trabalha a alfabetização na perspectiva do letramento.

Para isso, no primeiro capítulo, traçamos um percurso histórico que se inicia em um momento no qual a alfabetização era compreendida como aprendizagem de um código até a noção de alfabetização inserida a perspectiva do letramento. Discutimos os principais métodos de alfabetização existentes no Brasil e a importância dos estudos construtivistas para a alfabetização. Em seguida, tratamos do conceito de letramento e de sua inserção nas concepções da alfabetização. Por fim, abordamos o tema alfabetizar letrando e a proposta dos eixos e das capacidades linguísticas que fazem parte do Pró-Letramento.

No segundo capítulo, destacamos os aportes teóricos de Bakhtin e Vigotski e suas implicações em aspectos da alfabetização e do letramento.

O terceiro capítulo destina-se à metodologia e à análise dos dados. No tópico metodológico, discutimos as principais abordagens e nossa opção pela pesquisa interpretativista de cunho etnográfico. Descrevemos, ainda, nossos objetivos, os instrumentos de pesquisa, a escola e os sujeitos pesquisados. No segundo tópico, apresentamos a análise dos dados.

Por fim, em nossas considerações finais, retomamos as questões de pesquisa e apontamos o que significa alfabetizar e letrar.

1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Este capítulo trata das abordagens teóricas subjacentes aos conceitos de alfabetização e letramento e suas implicações na prática pedagógica. Inicialmente, apresentamos os principais métodos de alfabetização que fizeram parte da história da educação do nosso país até a virada paradigmática representada pelo construtivismo. Em seguida, discutimos a inserção do termo letramento no discurso educacional e a proposta pedagógica do alfabetizar letrando baseada nos eixos do Pró-Letramento.

Buscamos estas perspectivas a partir de uma revisão de literatura que tem como principais contribuições as ideias de Soares (2004, 2006, 2008), Kleiman (1995), Rojo (1998, 2009), Ferreiro e Teberosky (1991), Ferreiro (1996), dentre outros.

1.1 Os métodos de alfabetização no Brasil

Durante muito tempo, no Brasil, data-se aproximadamente de 1890 a 1970, a discussão a respeito da alfabetização limitava-se aos métodos e sua eficácia. Eles estavam divididos em dois grupos: os sintéticos e os analíticos.

Os métodos sintéticos seguem a marcha que vai das partes para o todo. Dentre eles compreendem-se (i) o método alfabético, que toma a letra como unidade de estudo, (ii) o fônico, que toma o fonema como unidade e (iii) o silábico, que toma a sílaba como foco inicial. Nos referidos métodos, o que se ensina é o sistema alfabético/ortográfico de escrita com sua lógica de representação, de organização e combinatórias.

O segundo grupo são os métodos analíticos, cujo processo de ensino vai do todo para as partes. Estes métodos privilegiam a compreensão, ou seja, o reconhecimento global como estratégia principal e não a decifração. Tomam como unidade de estudo as palavras, as frases ou os textos para, posteriormente, realizar a análise das unidades menores. A leitura silenciosa e a cópia são atividades incentivadas e frequentes em salas de aula que utilizam estes métodos.

Com o propósito de compreender a história dos métodos de alfabetização, Mortatti (2000) faz um resgate da alfabetização no estado de São Paulo tendo como referência os anos de 1876 a 1994. Para tal, a autora caracteriza quatro momentos históricos que envolvem a discussão do ensino da leitura e da escrita buscando compreender as dificuldades das crianças em aprender a ler e escrever.

O primeiro momento, compreendido até o final do Império brasileiro, denominado a

metodização do ensino da leitura, constitui-se como um período em que o trabalho da leitura e da escrita contava com poucos materiais específicos e os ambientes escolares eram inapropriados. A leitura era realizada por meio das cartas do ABC que apresentavam as letras do alfabeto nas suas variadas formas (maiúsculas, minúsculas, manuscrita e imprensa). Subjacente às cartas do ABC estão os métodos de marcha sintética como o da soletração, da silabação e o fônico. De acordo com Frade (2007, p.22) sua aplicação dava-se na seguinte ordem:

[...] decoração oral das letras do alfabeto, seu reconhecimento posterior em pequenas sequências e numa sequência de todo o alfabeto e, finalmente, de letras isoladas. Em seguida a decoração de todos os casos possíveis de combinações silábicas, que eram memorizadas sem que se estabelecesse a rela o entre o que era reconhecido e o que as letras representavam, ou seja, a fala.

Mortatti (2000) considera a publica o, em 1876, da Cartilha Maternal ou Arte da Leitura, escrita pelo português João de Deus, um marco crucial deste momento. Tendo como aporte o método da palavra o, esta cartilha baseava-se nos princípios modernos da linguística da época. Seu diferencial consistia em trabalhar inicialmente a palavra e, posteriormente, os valores fonéticos menores, ou seja, as letras. Desta forma, foi considerada, por seu principal militante Silva Jardim, como fase científica e definitiva para o ensino da leitura.

O segundo momento   considerado como uma fase de expansão do método analítico. A preocupa o centra-se em como ensinar – visando às questões didáticas – e, a quem ensinar – definindo habilidades motoras e visuais da criança, ou seja, atrelando às questões de ordem psicológica.   também considerada uma fase de consolida o do mercado editorial, havendo uma grande elabora o de diversas cartilhas brasileiras.

Como enfatiza a autora, iniciou-se, nesse período, uma disputa entre os partidários do novo método analítico e os adeptos dos tradicionais métodos sint ticos da época do Império, em especial o da palavra o.

A partir de 1920, destaca-se o terceiro momento histórico da alfabetiza o. Com a autonomia didática proposta pela Reforma Sampaio D ria ⁵ observa-se que, além dos métodos analíticos e sint ticos, os mistos ou ecl ticos⁶ passaram a ser utilizados nas escolas. No entanto, a defesa acirrada de um ou outro método foi, de certo modo, relativizada em decorrência da institucionaliza o das novas bases psicológicas da alfabetiza o, descritas no

⁵ Lei 1750, de 1920 (que reforma a Instru o Pública).

⁶ Métodos que conciliavam as marchas analítica e sint tica ou vice-versa.

livro Testes ABC⁷ (1934), por M. B. Lourenço Filho. Com o objetivo de buscar soluções para as dificuldades das crianças, aplicavam-se provas de verificação da maturidade da criança. Com isso, os métodos passaram a subordinar-se ao nível de maturidade dos alunos e ao período preparatório, que consistia em exercícios de discriminação e coordenação viso-motora e audio-motora.

Nestes três momentos históricos abordados por Mortatti (2000), a alfabetização apoiava-se nos métodos e na noção de sujeito, apontando para as seguintes questões: como se ensina e a quem se ensina? No entanto, como se aprende, não era, até então, foco de atenção por parte dos educadores e pesquisadores. Esta é, portanto, a principal característica do quarto momento – o construtivismo, do qual tratamos a seguir.

1.2 A virada paradigmática do construtivismo

O quarto momento iniciado a partir dos anos 1980 significou uma “revolução conceitual” (MORTATTI, op. cit.). Tendo como base teórica a epistemologia genética proposta por Jean Piaget, Emília Ferreiro e Ana Teberosky em seus estudos sobre a psicogênese da língua escrita, centram-se no processo de aprendizagem. Diferentemente das concepções dos momentos anteriores, nesta perspectiva a criança é vista como um sujeito cognoscente, aquele que busca adquirir conhecimento. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1991, p.26), a criança é “um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo.”

A inserção dos estudos construtivistas na escola representou um avanço para a alfabetização. Isto porque a psicogênese da língua escrita compreendia a escrita não apenas como mera decifração de um código, um ato mecânico, como pensavam os adeptos dos métodos tradicionais de alfabetização, mas como algo que transcende os muros da escola.

Ferreiro (1996) propõe um novo olhar sobre a alfabetização, uma vez que a língua é vista em sua dinamicidade e nos usos que a sociedade faz dela. Para a autora, a escola tradicional operou uma transmutação da escrita, transformando-a em um objeto exclusivamente escolar, ocultando suas funções extra-escolares. Na realidade, “a escrita é importante na escola porque é importante fora da escola e não o inverso” (FERREIRO, op. cit., p.20).

⁷ Testes empregados para medir o grau de maturidade para a leitura e para a escrita.

Tal afirmação pode ser compreendida a partir dos objetivos e algumas concepções fundamentais enfatizadas pela autora (FERREIRO, 1996), as quais resumimos a seguir:

- (i) Restituir à língua escrita seu caráter de objeto social;
- (ii) Desde o início (inclusive na pré-escola) se aceita que todos na escola podem produzir e interpretar escritas, cada qual em seu nível;
- (iii) Permite-se e estimula-se as crianças para que interajam com a língua, nos mais variados contextos;
- (iv) Permite-se o acesso o quanto antes possível à escrita do próprio nome;
- (v) Não se supervaloriza a criança, supondo que de imediato compreenderá a relação entre a escrita e a linguagem oral;
- (vi) Não se pede de imediato correção gráfica nem correção ortográfica.

Nota-se que a noção de língua contrapõe-se às prerrogativas dos tradicionais métodos de alfabetização, pois esta não é pensada como objeto estático a ser apreendido pelos alunos. Diferentemente disso, é por meio da participação e da convivência em um “ambiente alfabetizador”, com toda espécie de materiais escritos, que as crianças poderão compreender e perceber o significado da escrita. Além disso, criam-se oportunidades para que os alunos possam escrever espontaneamente, elaborando hipóteses, sem a intensa preocupação com a correção ortográfica, isto porque os erros são considerados construtivos e indicativos dos níveis de conceitualização das crianças.

Os pressupostos teóricos da psicogênese da língua escrita repercutiram nos meios acadêmicos com a publicação em massa de artigos, livros, teses etc e foram amplamente utilizados em sala de aula. No entanto, a sua apropriação por parte dos professores deu-se de forma inadequada. Segundo Soares (2004), embora a perspectiva psicogenética tenha alterado a concepção do processo de construção da representação da língua escrita pela criança, esta conduziu a equívocos e falsas inferências. Uma delas é a ideia de que a apropriação da escrita se daria de forma espontânea, ou seja, apenas o convívio com os vários portadores de textos seria suficiente para que a criança se alfabetizasse. Os métodos de alfabetização passaram a ser foco de críticas e, em decorrência, observa-se a ênfase em atividades baseadas em materiais escritos do convívio das crianças.

Corroborando com esta perspectiva, Soares (op. cit) afirma, ainda, que houve, a partir dos anos 80, a “desinvenção da alfabetização”, já que a escola passa a ter como foco de

trabalho nos anos iniciais do Ensino Fundamental somente o uso de textos, desvalorizando os aspectos relacionados às “especificidades” da alfabetização.

Com isso, verificamos, na literatura, a defesa de uma metodologia como forma de retomada das características específicas do processo que envolve a alfabetização. Em texto publicado em 1990, intitulado, *Alfabetização: em busca de um método?* Soares (2008) já apontava para esta necessidade. Nas palavras da autora,

[...] um método de alfabetização será, pois, o resultado da determinação dos objetivos a atingir (que conceitos, habilidades, atitudes caracterizarão a pessoa alfabetizada?), da opção por certos paradigmas conceituais (psicológico, linguístico, pedagógico), da definição, enfim, das ações, procedimentos, técnicas compatíveis com os objetivos visados e as opções teóricas assumidas. (SOARES, op. cit, p. 93).

A autora ressalta que alfabetizar envolve uma diversidade de procedimentos e métodos de ensino. A aprendizagem inicial da língua escrita exige não um método, mas múltiplas metodologias.

Esta ideia, de ampliação do conceito de alfabetização, será foco do próximo item. Neste pretendemos discorrer sobre o surgimento do termo letramento que foi, aos poucos, sendo incorporado ao discurso da educação.

1.3 A inserção do letramento no discurso da educação

O termo letramento surgiu no mundo moderno complementando o conceito de alfabetização, uma vez que este se tornou insatisfatório. Isto porque nossa sociedade é centrada no uso da escrita e exige de seus indivíduos diversas formas de exercer as práticas sociais de leitura e escrita. Assim, a noção de letramento foi sendo incorporada como uma forma de explicar e acompanhar o desenvolvimento social, econômico e cultural do país e do mundo.

Para indicar o desenvolvimento socioeconômico, muitos países têm como foco as taxas de analfabetismo. Segundo Ferraro (2002), no Brasil, desde as primeiras décadas do século XX, essas taxas eram observadas a partir de avaliações censitárias, as quais tomavam como indicadores de alfabetização, a assinatura do próprio nome. Somente no censo de 1950, por influência da UNESCO⁸ que o conceito de alfabetizado passou a representar a capacidade

⁸ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Órgão que tem como objetivo contribuir para a paz e segurança no mundo mediante a educação, a ciência, a cultura e as comunicações.

de “ler e escrever um simples bilhete em qualquer idioma, não sendo assim consideradas aquelas que apenas assinassem o próprio nome.” (FERRARO, 2002, p. 31).

Como se observa, a definição de analfabetismo, ou as formas de se considerar um indivíduo analfabeto, vem sofrendo alterações com o passar dos anos, baseadas nas transformações ocorridas no mundo. Esse processo de mudanças tecnológicas fez surgir novas e diferentes formas de leitura e escrita, suscitando o debate segundo o qual somente a capacidade de decifrar letras, isto é, estar alfabetizado, não seria suficiente para participar efetivamente da vida na sociedade moderna.

No Brasil, este fenômeno foi discutido por diferentes autores que perceberam e vivenciavam a necessidade da ampliação do conceito de alfabetização e buscaram por um termo que pudesse explicar o processo que envolvesse, além do acesso ao sistema linguístico, as demandas por práticas sociais de leitura e escrita.

Nos anos 80, Ferreiro (1996), em seus estudos sobre a psicogênese da língua escrita, contrapondo-se a uma educação restritiva como a dos métodos, ressalta a necessidade de ultrapassar o sentido restrito de alfabetização como mera aquisição do código. De acordo com a referida autora, precisaríamos de um termo para definir:

[...] algo que envolve mais que aprender a produzir marcas [...] algo que é mais que decifrar marcas feitas pelos outros, porque é também interpretar mensagens [...]; algo que também supõe conhecimento acerca deste objeto tão complexo – a língua escrita – que se apresenta em uma multiplicidade de usos sociais (FERREIRO, op. cit, p.79)

A preocupação com a ampliação do conceito de alfabetização pôde também ser observada em texto publicado por Soares em 1985⁹, no qual se verifica a diferenciação de dois processos: um refere-se à aquisição da língua e o outro ao desenvolvimento da língua. No que se refere à aquisição da língua escrita, “seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler)”. Em contrapartida, o desenvolvimento da língua requer a “compreensão/expressão de significados”. Para a autora, no entanto, o processo de alfabetização seria a combinação destes dois conceitos (SOARES, 2008, p.15).

Paulo Freire também compreendia a alfabetização numa concepção mais ampla. Em seu livro “A importância do ato de ler” (1988), o autor discute as questões relativas à leitura e define-a como um processo que vai além da significação das letras. Nas palavras do autor “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”. Em consonância com os estudos atuais do

⁹ Artigo publicado em: SOARES, 2008.

letramento, o referido autor defende uma educação que seja capaz de transformar o homem e de conscientizá-lo. Isso implica em uma educação como prática de libertação, um projeto político capaz de desenvolver a consciência crítica dos alunos, levando-os a analisar os problemas de forma a superá-los.

Soares (2008)¹⁰ propõe o uso do termo “alfabetismo” para definir mais precisamente as características do indivíduo que não somente sabe ler e escrever, mas que usa socialmente esta função. A autora ressalta que a palavra “analfabetismo” como estado ou condição de analfabeto não possui um correspondente contrário. Assim, o termo “alfabetismo” é utilizado para qualificar “estado e ou condição que assume aquele indivíduo que aprende a ler e escrever” (SOARES, op. cit., p.29). Nesse sentido, o termo é utilizado para caracterizar uma ressignificação do conceito de alfabetização, aproximando ao entendimento do que, atualmente, compreendemos por letramento.

No Brasil, o termo surge atrelado ao conceito de alfabetização, isso devido à “necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas, que as práticas do ler e escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (SOARES, 2004, p.6).

A palavra letramento vem do inglês *literacy*, que quer dizer estado ou condição daquele que é *literate* - que possui a habilidade de ler e escrever. Letrado é, então, aquele que além de saber ler e escrever faz uso competente da leitura e da escrita. Letramento é utilizado para designar o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita.

O termo foi incorporado ao discurso da pedagogia e da linguística no Brasil a partir da metade dos anos 80. Conforme constata Kleiman (1995), foi utilizado pela primeira vez por Kato (1986) em seu livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. Após essa ocorrência observa-se seu emprego por diversos autores (cf. Tfouni 1988; Kleiman 1995; Rojo 1998; Soares 1998 e outros). Estas obras contribuíram para as reflexões e discussões acerca da alfabetização na perspectiva do letramento, buscando caracterizar e viabilizar a compreensão destes dois conceitos por parte dos educadores e pesquisadores de um modo geral. Mas foi somente em 2001, que a palavra foi inserida ao dicionário Houaiss, aproximando sua definição aos estudos atuais do letramento.

Tendo como pressuposto de que não há como dissociar a perspectiva do letramento da compreensão de gêneros discursivos, pois eles são representativos das ações comunicativas dos indivíduos, a alfabetização passou a contar com a presença de parlendas, receitas,

¹⁰ O texto de Soares (2008) foi inicialmente publicado em 1985.

músicas, reportagens, notícias etc para desenvolver as capacidades relacionadas à aquisição do sistema linguístico.

Não há como viver num mundo grafocêntrico como o nosso e aprender com textos desprovidos de sentido e distantes da realidade. Por isso, as atividades que tratam do domínio do sistema alfabético precisam acontecer paralelamente àquelas que visam o letramento. O importante é que, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, ao mesmo tempo em que o aluno vai se apropriando do sistema, vá também se tornando usuário do texto.

1.4 Conceituando alfabetização e letramento

Neste trabalho, compreendemos, assim como vários autores, que alfabetização e letramento são conceitos diferentes, uma vez que envolvem conhecimentos e habilidades distintas. Porém, são processos indissociáveis, simultâneos e que precisam caminhar juntos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com Soares (2004, p.14),

[...] a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (*grifos da autora*).

É considerado alfabetizado aquele que aprendeu o sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, ou seja, adquiriu a natureza linguística deste objeto, sendo, portanto, capaz de ler e escrever. Já o letrado é “não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita.” (SOARES, op. cit, p.40).

Entretanto sabe-se que o fenômeno do letramento é complexo, pois abrange uma gama de conhecimentos, capacidades, valores, usos e funções sociais, sendo desta forma, difícil defini-lo e, sobretudo, avaliá-lo.

Subjacente a estas proposições, estão as duas principais dimensões que se referem ao letramento: a dimensão individual e a dimensão social. Na dimensão individual o letramento é visto como um atributo do indivíduo, um conjunto de habilidades as quais ele lança mão para ler e escrever. Desta forma, é “simples posse individual das tecnologias mentais complementares de ler e escrever” (WAGNER¹¹ *apud* SOARES, 2006, p.66).

¹¹ WAGNER, D.A. Ethno-graphies: an introduction. International Journal of the Sociology of Language, v.42, 1983. P. 5-8.

A dimensão social compreende o letramento não somente como um atributo pessoal, mas como uma prática social que está relacionada ao contexto histórico e social dos indivíduos. Pode-se dizer que é aquilo que as pessoas fazem ou como utilizam a leitura e a escrita no ambiente em que vivem, no seu dia a dia.

Ainda para Soares (2006), na dimensão social do letramento, encontramos interpretações conflitantes sobre as quais ele pode ser compreendido. Existe, assim, a versão fraca ou liberal e a versão forte ou revolucionária.

A versão fraca compreende as habilidades e conhecimentos que os indivíduos adquirem como necessárias para funcionarem adequadamente em determinado contexto social. Assim como é apresentado pelo modelo autônomo (STREET¹² *apud* KLEIMAN, 1995, p. 21), em que o letramento está associado “quase que casualmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social.”

Na versão forte, no entanto, as habilidades de leitura e escrita não são vistas como neutras, mas como um conjunto de práticas socialmente desenvolvidas que levam o indivíduo a reforçar ou questionar valores, tradições, padrões de poder presentes na sociedade. Esta também é a visão do modelo ideológico (STREET *apud* KLEIMAN, 1995), que não pressupõe uma relação causal do progresso e letramento, mas “[...] um meio de tornar-se consciente da realidade e transformá-la.” (SOARES, 2008, p.36).

Compreende-se, diante desta discussão, que letramento é um fenômeno que envolve saberes que estão presentes nos contextos sociais de leitura e escrita. O fato do indivíduo não saber ler e escrever, não significa que ele não utilize práticas subjacentes à leitura e à escrita. Segundo Soares (2008), um adulto analfabeto ao ditar uma carta ou ao pedir que alguém leia uma carta para ele, conhece as funções, as convenções e as estruturas textuais próprias da leitura e da escrita. Este indivíduo não é alfabetizado, mas possui um nível de letramento capaz de atender a sua demanda, no seu contexto social. Disso decorre a noção de que não temos um letramento, mas sim, letramentos, no plural ou, níveis de letramento.

Da mesma forma, a criança mesmo antes de entrar na escola já teve algum contato com a leitura e com a escrita, participa de práticas de letramento. O que irá diferenciar no seu grau de letramento é o contexto social em que vive, já que o nível social, econômico e cultural da população está diretamente relacionado com o letramento.

O que se depreende desta constatação, é a importância da escola, como principal agência de letramento e como fator decisivo na promoção do letramento. De acordo com

¹² STREET, B. Literacy in Theory and Practice. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

Soares (2008), para entrar no mundo letrado é preciso que haja, primeiramente, escolarização real e efetiva da população e, em segundo lugar, deveria haver disponibilidade de material de leitura, ou seja, ter acesso a livros, revistas, jornais, livrarias e bibliotecas.

Portanto, no mundo atual, não basta dar aos indivíduos acesso ao sistema linguístico, de modo que eles possam decifrar as palavras, é preciso ir além: letrar, e isto é feito em consonância com propostas pedagógicas que levem em conta os diferentes textos que circulam na sociedade, com procedimentos metodológicos definidos e adequados. Como propõe o modelo ideológico, a versão forte do letramento e a concepção libertadora de Paulo Freire, “conduzir o trabalho de alfabetização na perspectiva do letramento, mais do que uma decisão individual é uma opção política [...]” (MACIEL e LÚCIO, 2008, p.31).

1.5 Os Eixos linguísticos como princípios do alfabetizar letrando

Neste tópico, trataremos dos eixos linguísticos a serem desenvolvidos com os alunos dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Tais eixos fazem parte do Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Pró-Letramento¹³) e visam o desenvolvimento de habilidades que englobam a alfabetização e o letramento.

Criado em 2005, o Pró-Letramento configura-se como referencial para a elaboração de currículos que integram as redes de ensino, bem como é norteador das práticas pedagógicas e do planejamento dos professores.

O material é composto por sete fascículos e contempla questões cruciais para o ensino de língua materna como as capacidades linguísticas a serem desenvolvidas pelos alunos, o aspecto lúdico, o uso da biblioteca escolar, os modos de falar e escrever, a avaliação, o tempo escolar e o livro didático.

Neste trabalho, focaremos o fascículo 1, concernente às capacidades linguísticas, as quais são distribuídas em cinco eixos norteadores, quais sejam:

1. Compreensão e valorização da cultura escrita;
2. Apropriação do sistema de escrita;
3. Leitura;

¹³ Destacamos que o material apresentado no fascículo 1, do livro do Pró-Letramento, foi elaborado a partir de publicação mais completa, porém com menor divulgação nas redes de ensino : BATISTA, Antônio Augusto Gomes et al. Coleção Instrumentos da Alfabetização. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

4. Produção de textos escritos;
5. Desenvolvimento da oralidade.

Cada um destes eixos apresenta um quadro composto por suas respectivas capacidades (Anexos A,B,C,D,E), que também nos servirão de base para a análise dos dados.

No próximo tópico trataremos de cada um dos eixos por serem fundamentais para a compreensão do que nos propomos neste trabalho, compreender como dialogam proposta curricular e prática pedagógica da alfabetização na perspectiva do letramento.

1.5.1 Compreensão e valorização da cultura escrita

As crianças que desde cedo convivem em ambientes com ricas experiências de leitura e escrita, chegam à escola compreendendo e percebendo a função social inerente à estas práticas. No entanto, esta não é a realidade da maioria dos alunos das escolas públicas, muitos deles são oriundos de comunidades e famílias que participam pouco da cultura escrita. A escola e os professores desempenham, para eles, um importante papel no sentido de ampliar o seu grau de letramento.

Este eixo diz respeito às capacidades necessárias à integração dos alunos no mundo letrado ou ao processo de uso da leitura e escrita que se encontram subjacentes à cultura. Isto quer dizer que são valores, ações e procedimentos presentes no mundo letrado, mas que nem todos têm acesso.

Conhecer, utilizar e valorizar os modos de produção e de circulação da escrita na sociedade implica em perceber a importância e fazer uso dos materiais escritos que nos rodeiam. Significa saber ler e compreender uma notícia, uma reportagem, uma tirinha, um livro de literatura, uma bula, um documento. Significa, também, sentir gosto pela leitura e ainda saber frequentar lugares de acesso a estes diferentes gêneros textuais, como a biblioteca escolar ou uma banca de jornal.

Da mesma forma, requer entender os usos que fazemos da escrita no cotidiano, nos diversos ambientes os quais estamos inseridos. Com isto, escrevemos um bilhete para dar um recado ou pedir algo, uma lista de compras para nos organizar, um cartão para parabenizar; enfim a escrita permeia nossas ações e as crianças desde cedo, principalmente aquelas vindas das classes populares, precisam conviver com esse repertório do mundo letrado.

Os conhecimentos relativos à cultura escolar também se inserem neste eixo e compreendem conhecimentos desde saber usar o lápis, a borracha, a régua até manusear um livro didático, um dicionário, fazer uma pesquisa ou elaborar um cartaz. Envolve

capacidades que merecem destaque nos primeiros anos e que devem ser ensinadas com situações lúdicas ou próximas daquelas que são usadas realmente na escola ou na vida.

1.5.2 Apropriação do Sistema de Escrita

Este eixo trata dos conhecimentos necessários aos alunos para compreenderem o mecanismo do sistema de escrita e se apropriarem dele. As capacidades vão desde a diferenciação de letras e outros recursos gráficos até aspectos da escrita ortográfica.

Podemos dizer que os alunos, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, deverão realizar atividades que possibilitem o entendimento de que escrevemos da esquerda para direita, de cima para baixo, que usamos letras e que deixamos espaços entre as palavras. Além disso, precisam conhecer todas as letras do alfabeto e as diferentes formas de grafá-las; perceber as relações que existem entre fonemas e grafemas favorecendo o desenvolvimento da consciência fonológica. E, por fim, aprender sobre a ortografia do nosso sistema de escrita.

Tais aspectos contemplados nas capacidades são importantes uma vez que nosso sistema de escrita, o alfabético, é complexo e possui regras próprias de funcionamento, exigindo de seus usuários conhecimento de sua natureza linguística e de sua estrutura.

1.5.3 Leitura

A concepção de leitura que embasa este eixo é a prática social que envolve atitudes, gestos e habilidades os quais são mobilizados pelo leitor, tanto no ato de leitura propriamente dito, como no que antecede a leitura e no que decorre dela (BRASIL, 2007).

Neste sentido, é que o eixo Leitura visa o desenvolvimento de capacidades que incluem não só a decodificação dos textos, mas também a sua ampla compreensão.

Assim como o eixo *Apropriação do sistema de escrita* está ligado a valores, procedimentos e ações inerentes à escrita, com a leitura podemos dizer que acontece o mesmo, porém no contexto de outra habilidade. Ter comportamentos favoráveis à leitura significa saber movimentar-se em uma biblioteca ou numa livraria, ler diferentes gêneros e saber interpretá-los. É ainda, interessar-se por livros, por literatura, sentir prazer pela leitura.

Para isso, é importante que o professor trabalhe além das capacidades ligadas à decodificação, à fluência, como também aquelas que promovam o contato e a apropriação dos diferentes gêneros e suportes textuais. É necessário, ainda, que trabalhe com estratégias antes,

durante e após a leitura, pois por meio delas os alunos poderão criar hipóteses, fazer previsões e com isso, contribuir para a construção de sentidos para o texto.

1.5.4 Produção de Textos

Neste eixo, a produção escrita de textos é concebida como uma ação deliberada da criança com vista a realizar determinado objetivo. Desta forma, devem ser desenvolvidas capacidades necessárias ao domínio da escrita desde as primeiras formas de registro alfabético e ortográfico até a produção autônoma de textos (BRASIL, 2007).

Um processo eficiente de ensino aprendizagem deve tomar como ponto de partida a noção de que cada situação comunicativa demanda um determinado tipo de escrita, ou seja, para cada evento, utilizamos um gênero discursivo diferente. Este é um dos aspectos importantes a serem incorporados pelos alunos. Saber produzir textos de diferentes gêneros significa dominar práticas letradas que fazem parte de nossa sociedade.

Além de produzir textos adequados aos propósitos comunicativos, é importante também ser capaz de revisar o próprio texto tendo como pauta os recursos ortográficos e os objetivos a que se propõe. Implica em compreender para que, para quem e como se vai escrever. Implica ainda recorrer a recursos estilísticos e composicionais relacionados ao gênero a ser escrito.

Tudo isso deve ser feito inicialmente pela professora e de modo significativo para que, gradativamente, os alunos possam ir se tornando mais autônomos. No primeiro ano, quando as crianças ainda encontram-se em processo de alfabetização inicial, pode-se propor produções coletivas em que o professor atue como escriba da turma. O fato de elas não saberem ainda escrever não significa que não conheçam ou não possam conhecer a estrutura de um bilhete ou de um convite. Isto colabora para que elas participem de práticas de letramento e compreendam a função da escrita tanto na escola, quanto fora dela.

1.5.5 Desenvolvimento da Oralidade

Este eixo é composto por capacidades relativas à língua falada e sua relação com a sala de aula. Deste modo, temos capacidades como: participar das interações cotidianas em sala de aula, escutando e respondendo com atenção, respeitar a diversidade das formas de expressão oral manifestada pelos colegas e professores, usar a língua falada em diferentes situações comunicativas, dentre outras. Estas capacidades precisam ser desenvolvidas nos alunos, para

possibilitar uma maior participação deles nos contextos comunicativos da sociedade.

Trabalhar com a oralidade requer ensinar a linguagem adequada à situação linguística a qual estamos inseridos. É também oportunizar aos alunos o convívio com gêneros orais e que requerem uma formalidade ou monitoração maior ou menor. Implica ainda, em desenvolver a capacidade de escutar atentamente e opinar respeitando a vez e o momento.

No entanto, um ponto a ser ressaltado e discutido com os alunos é a heterogeneidade linguística de nossa língua. Assim, respeitar e compreender os diferentes modos de falar como formas organizadas e legítimas da língua é fundamental desde que a criança inicia sua vida escolar. De acordo com os PCNs,

O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. (BRASIL, 1997, p.31).

Nesse sentido, entende-se a importância da escola como instituição social responsável pela oportunidade dos saberes. No caso da oralidade, esses saberes relacionam-se ao desenvolvimento de práticas com os usos reais da língua; significa oferecer o domínio da norma de prestígio, sem com isso, estigmatizar a variedade dos alunos.

2 ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO: IMPLICAÇÕES EM BAKHTIN E VIGOTSKI

Neste capítulo, pretendemos apresentar as implicações dos pressupostos teóricos de Bakhtin e Vigotski para o nosso trabalho. Desta forma, discutiremos os conceitos que subsidiam nossas concepções e que são fundamentais para a noção do que chamamos de uma prática pedagógica na perspectiva do alfabetizar letrando. Num primeiro momento, trataremos das contribuições de Bakhtin, evidenciando a concepção de língua que o autor propõe e as inter-relações dos gêneros discursivos com a questão do letramento.

No segundo tópico, temos como propósito refletir sobre a importância da linguagem e a aprendizagem como formas de impulsionar o desenvolvimento. Para isso, utilizaremos os referenciais de Vigotski e a perspectiva histórico-cultural.

2.1 Implicações em Bakhtin

Na literatura atual sobre alfabetização e letramento, é consenso de que cabe ao professor “alfabetizar letrando”. No entanto, como isso acontece na prática, no contexto da sala de aula? É possível ensinar a mecânica e as especificidades do sistema alfabético por meio de práticas autênticas dos usos da leitura e da escrita? Quais são os aportes teóricos que poderão subsidiar tal proposta?

Compreendemos que alguns conceitos e perspectivas teóricas estão estritamente relacionados aos conceitos de alfabetização e letramento e poderão contribuir para o entendimento destas noções em sala de aula. Pretendemos, assim, discutir as contribuições do pensamento de Bakhtin no que tange às práticas com a alfabetização e o letramento na escola.

Precisamos partir de um dos pressupostos essenciais de Bakhtin para o trabalho com a língua materna: a compreensão de que a língua é um processo enunciativo discursivo. Entretanto, faz-se necessário situar as duas principais correntes da linguística do séc. XIX, o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato, às quais Bakhtin/Volochinov (2004) empreende uma crítica por considerar que essas teorias não trabalham a língua como um fenômeno social.

A primeira tendência, o subjetivismo idealista, isola a linguagem como um ato de fala, monológico, ou seja, é pura criação do indivíduo, expressão do eu. A língua é vista como um produto acabado, um depósito inerte, independente de qualquer contexto histórico e social.

Segundo o autor, a língua vista desta forma constitui um fluxo ininterrupto de atos de fala, segundo a qual nada permanece estável, nada conserva sua identidade.

Já a segunda perspectiva criticada por Bakhtin/Volochinov (2004) é o objetivismo abstrato. Esta considera a língua como um sistema de formas linguísticas, imutável e homogêneo, portanto, passível de ser analisado. A principal função da linguagem, nesta concepção, é servir de instrumento para a comunicação. Assim, a língua é vista meramente como um código.

Do ponto de vista bakhtiniano, no entanto, a língua é um processo enunciativo-discursivo que se constitui na interação verbal. Para Bakhtin (2003, p.261), a língua “efetua-se em forma de enunciados concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. Desta forma, compreende-se que em nossa vida diária, em nossas interações, utilizamos enunciados, isto é, sentidos completos destinados a alguém, em determinado contexto social e histórico. Nesse sentido, Bakhtin/Volochinov (op. cit., p.95) afirma que na verdade,

[...] não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.

Cabe ressaltar, entretanto, que as concepções de língua enquanto atividade individual ou sistema estável de formas ainda encontram-se presentes nas propostas pedagógicas com a alfabetização, o que leva a um trabalho que se limita ao domínio do sistema linguístico, com tarefas de cópia e de memorização. No entanto, a prática que se diz apoiada na perspectiva do letramento só poderá ter como concepção de língua a enunciação, ou seja, o produto real das interações humanas.

A criança ao chegar à escola, antes mesmo de saber ler e escrever, é um falante nativo de sua língua, compreende e sabe expressar-se perfeitamente bem. Isso porque a língua não nos é dada como algo pronto e acabado, mas a adquirimos penetrando na corrente da comunicação verbal (BAKHTIN/VOLOCHINOV, op. cit.).

Os estudos sociolinguísticos (cf. BAGNO, 2002; BORTONI, 2004; FARACO, 2008) nos mostram que os diferentes falares dos vários grupos sociais são perfeitamente coerentes, coesos e subjazem a uma norma implícita; são, portanto legítimos, nada têm de errado ou ruim.

No entanto, na maioria das vezes, a escola toma como principal referência para o ensino da língua materna ou da alfabetização a norma padrão. Com isso, a língua é vista como

algo inatingível, um objeto imutável, principalmente para aqueles alunos vindos de comunidades linguísticas que usam uma variedade menos prestigiada.

Segundo Cagliari (1991), o grande equívoco da escola é ensinar o português a falantes nativos como se fosse uma língua estrangeira. O objetivo do ensino da língua materna deve ser o de mostrar quais são seus usos e suas modalidades.

Nesse sentido, Bakhtin/Volochinov (2004) discute dois conceitos que nos possibilitam compreender essa importância, de a língua seja aprendida por meio do uso: o conceito de *senal* e de *signo*. Para o autor, o *senal* é algo que é apenas identificado, é uma entidade de conteúdo imutável; não podendo, portanto, nem refletir, nem refratar nada. Uma palavra de língua estrangeira, para um indivíduo, pode representar um sinal, ou seja, ele a decodifica, mas não é capaz de compreendê-la.

Já o *signo* requer o entendimento da palavra. O *signo* tem sentido e significado para um grupo organizado socialmente; tem uma significação que vai além da palavra propriamente dita sendo capaz de refletir e refratar. A criança, desde pequena, convivendo com seu grupo social, aprende as palavras e estas são para ela signos e não sinais, pois possuem um contexto e uma situação precisos.

Por isso, no processo de alfabetização, a criança necessita ter contato e compreender a língua como signo e não apenas como sinal. É necessário que ela apreenda o sistema linguístico, mas isso não pode estar atrelado a uma proposta metodológica que trabalhe apenas com sinais e pseudotextos. A perspectiva do letramento se insere neste contexto como uma forma oposta de se conceber a linguagem, isto porque ela é compreendida (ou tomada) em sua dimensão social, em seus contextos de uso, o que faz mais sentido para quem está aprendendo.

Outro conceito essencial para a perspectiva do letramento é a noção de gêneros discursivos. Bakhtin compreende que os enunciados são relativamente estáveis, constituindo-se, assim, os gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003). Nesse sentido, podem ser pensados como “modos” de falar ou escrever que as pessoas utilizam, a partir do contexto em que se efetiva o enunciado.

Isso significa que os enunciados são ditos pelos seres humanos de acordo com os diferentes campos de atividades existentes, ou seja, os diversos domínios discursivos pelos quais transitamos. Os gêneros do discurso são produzidos nessas esferas ou instâncias comunicativas como: jurídica, jornalística, religiosa, publicitária, de saúde, comercial etc.

Considerando os gêneros como representativos destas várias atividades de comunicação entre os indivíduos, ressaltamos sua infinidade e sua diversidade. A este respeito, Bakhtin (2003, p.262) ressalta:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

Pautando-se na abordagem dos gêneros discursivos, Kleiman (2010) afirma que é preciso “ensinar o letramento”. Disso decorre a noção de que é preciso desenvolver e ensinar as habilidades e competências decorrentes do letramento, para que os alunos possam ler e compreender os diferentes gêneros que circulam não só na escola, mas na sociedade de um modo geral. É importante, também, criar situações que permitam aos alunos participar efetivamente de práticas letradas e, para isso, é necessário ter manipulado, observado, analisado e se apropriado dos mais variados gêneros.

O professor alfabetizador ao ler, por exemplo, uma notícia no jornal para seus alunos, precisa discutir o título, destacar que se trata de um acontecimento ocorrido em determinado lugar, com determinados sujeitos, buscar a fonte, observar as fotos, o autor da notícia. Enfim, envolvê-los em capacidades de leitores competentes fazem uso ao acessar os vários gêneros, mas que a maioria das crianças vindas de famílias com pouco contato com materiais escritos, ainda não desenvolveram. São essas e outras habilidades que se encontram subjacentes aos usos sociais da leitura e da escrita que merecem ser tratadas, ou seja, “ensinadas na sala de aula.”.

A escola, instituição comprometida com a democratização social e cultural do conhecimento, tem a função de garantir os saberes necessários para o exercício da cidadania. Portanto, diante das novas necessidades comunicativas do mundo atual, é sua responsabilidade promover a ampliação do letramento dos alunos, para que estes possam participar e compreender melhor o mundo. Mas ampliar a competência discursiva significa dominar diferentes gêneros textuais. Para Bakhtin,

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 285).

Neste trabalho, corroboramos com a concepção de língua e de gêneros discursivos de Bakhtin e defendemos a ideia de que uma prática pedagógica de alfabetização condizente com a proposta do letramento deverá ter como pressuposto tais embasamentos teóricos.

2.2 Implicações em Vigotski

Pretendemos, neste item, a partir dos estudos de Vigotski, buscar elementos que ajudem a compreender o que representa a aquisição do sistema de escrita para a criança e sua relação com as práticas de ensino.

Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, o objetivo principal é que os alunos aprendam a ler e a escrever, isto é, sejam alfabetizados. É neste momento, de modo sistemático, que eles irão se apropriar de capacidades necessárias à apropriação do sistema alfabético.

Em seus estudos, Vigotski (2007) mostra-nos a importância e o que significa a aquisição desse complexo sistema de signos que é a linguagem escrita. Para o autor, esta representa um novo salto no desenvolvimento da criança e provoca grandes mudanças em seus processos cognitivos. Estas mudanças constituem-se em elementos importantes para as funções mentais superiores, pois possibilitam o acesso a um plano mais abstrato, que é o pensamento simbólico, o qual antes ela não possuía.

No entanto, este mundo simbólico, propiciado pela aquisição da linguagem não nos é dado como algo pronto e acabado, mas nos apropriamos dele devido às relações sociais que estabelecemos com o outro. Toda a significação passa necessariamente pelo outro, ou seja, todo conhecimento é mediado, quer pelo outro, quer pelos sistemas semióticos, quer pelos instrumentos. Para Vigotski (op. cit.), nós nos tornamos nós mesmos através do outro.

Desta forma, percebe-se que a cultura é elemento essencial para o autor, pois é por meio dela que ocorre o desenvolvimento do ser humano. É somente através dela que o ser (biológico) se constitui enquanto sujeito histórico e social. Sem o convívio com outras pessoas apresentaremos somente funções elementares típicas dos animais.

Um ponto importante que é destacado por Vigotski (op. cit) é de que a escrita deve ser ensinada naturalmente. Nesse sentido, o autor contrapõe-se a um trabalho com a escrita pautado em uma habilidade motora, o ensino deve levar em conta que a escrita é uma atividade cultural complexa. Segundo o autor:

[...] a escrita deve ter significado para as crianças, que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. [...] Só então poderemos estar certos de que se desenvolverá não só o hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem. (VIGOTSKI, 2007, p. 144).

Entretanto, muitas vezes, a escola tradicional, pautada nos métodos, a aquisição do sistema de escrita - a alfabetização - é feita baseada em textos desprovidos de sentido, elaborados fundamentalmente para o ensino. O trabalho é feito através de atividades repetitivas e mecânicas que visam à memorização de letras, sílabas e palavras. O processo de construção da linguagem torna-se assim artificial e marcado por estereótipos, crenças e valores que não ajudam a integração dos alunos no mundo letrado.

Vigotski (2007) empreende uma crítica com relação a essa concepção mecanicista de trabalho com a linguagem escrita, afirmando que:

[...] a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal (VIGOTSKI, op. cit, p. 125).

Isso porque, a aquisição da língua escrita representa não só o direito e a participação efetiva dos indivíduos no mundo letrado, mas constitui-se como uma nova forma de pensamento, mais elaborado e organizado.

Este empreendimento, ensinar a língua escrita, deve ser feito por meio dos textos que são representativos das atividades comunicativas dos indivíduos, os gêneros. Desta forma, aprender a ler e a escrever torna-se algo significativo e necessário uma vez que os alunos estão aprendendo vivenciando a língua em uso.

Não há como viver num mundo grafocêntrico como o nosso e aprender com “textos” desprovidos de sentido e distantes da realidade. Por isso, as atividades que visam a mecânica do sistema alfabético precisam acontecer paralelamente com aquelas que visam o letramento. O importante é que, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, ao mesmo tempo em que o aluno vai se apropriando do sistema, vá também se tornando usuário dele.

3 METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo está estruturado em duas grandes seções. Na primeira, apresentamos as opções metodológicas que nos serviram de alicerce na realização da pesquisa e o caminho por nós trilhado na construção deste processo.

Na segunda seção, analisamos os dados gerados a partir da prática pedagógica de uma professora do 2º ano do Ensino Fundamental.

3.1 Metodologia

Esta seção está organizada em seis subseções, nas quais discutimos os principais tipos de pesquisa e defendemos a abordagem interpretativista de cunho etnográfico. Explicitamos os objetivos e os instrumentos de pesquisa. Apresentamos informações importantes acerca da escola, da turma pesquisada e do sujeito de pesquisa. Por fim, destacamos como os dados foram organizados.

3.1.1 *As principais abordagens de pesquisa*

As duas principais correntes de pesquisa nas ciências sociais podem ser compreendidas como positivismo (de base quantitativa) e interpretativismo (de base qualitativa). A pesquisa em sala de aula insere-se no campo da pesquisa social e pode ser analisada sob a ótica destas duas abordagens. Desta forma, faz-se necessário traçar a distinção destas perspectivas e apresentar o porquê de nossa escolha metodológica.

O paradigma positivista postula a ideia de que a ciência se faz por meio de observações regulares e, por meio delas, pode-se chegar a regras e leis gerais. O mundo social é apreendido sob determinada padronização e generalização.

Outro tipo de postulação é a neutralidade do pesquisador. De acordo com Bortoni-Ricardo (2009, p.15), nesta abordagem “a percepção de mundo tem de estar dissociada da mente do pesquisador que não se apresenta como sistema de referência”.

Já o paradigma de pesquisa interpretativista, diferentemente da visão anterior, compreende o mundo num contexto histórico e social, portanto a realidade não pode ser pensada como independente, pois ela é construída por sujeitos sociais. Para Moita Lopes (1994) “os múltiplos significados que constituem as realidades só são passíveis de interpretação”. O pesquisador também incorpora outra dimensão sendo entendido como

sujeito e, portanto, não é neutro, carrega valores, interesses e princípios que orientam o trabalho.

Corroborando com esta visão, Bortoni-Ricardo (2009) afirma que não se pode observar o mundo independente das práticas sociais e significados vigentes, por isso a compreensão do pesquisador está enraizada em seus próprios significados, visto que ele é um sujeito ativo neste processo.

Desta forma, enquanto a abordagem positivista preocupa-se em contabilizar dados estatísticos, buscando tabulações e padrões quantitativamente explicáveis, a abordagem interpretativista busca compreender os significados dos aspectos processuais, os quais serão qualitativamente interpretados.

Sendo a escola um contexto social em que convivem diferentes sujeitos pode-se dizer que coexistem várias significações e percepções. É por isso que a sala de aula é um espaço privilegiado para a condução de pesquisas qualitativas, que se constroem com base no interpretativismo (BORTONI-RICARDO, op. cit.).

3.1.2 O caminho metodológico percorrido

Neste trabalho, optamos pela pesquisa interpretativista de cunho etnográfico uma vez que nos fornece subsídios para a compreensão de como determinado sujeito realiza sua prática pedagógica. Isso se torna fundamental, pois a rotina da sala de aula faz com que muitas vezes, os atores não sejam capazes de identificar os processos, os padrões estruturais ou os significados sobre os quais suas práticas se assentam (BORTONI-RICARDO, op. cit.).

Uma vez que estamos inseridos na educação, esta pesquisa deve ser vista numa perspectiva de cunho etnográfico já que utiliza de seus instrumentos, e não como uma etnografia no sentido estrito. Com isso, nossos principais instrumentos de geração de dados foram: observação participante, entrevista e documentos produzidos no campo.

Nosso objetivo principal, conforme já explicitado na introdução é investigar o diálogo entre a proposta curricular e a prática pedagógica de uma professora que afirma alfabetizar letrando. Propusemos, mais especificamente, analisar, nas atividades realizadas em sala de aula, como a professora desenvolve algumas das capacidades linguísticas referentes aos eixos: *Apropriação do sistema de escrita, Compreensão e Valorização da Cultura Escrita, Leitura, Produção de textos e Desenvolvimento da Oralidade.*

Através de um contato com a Secretaria de Educação obtivemos a indicação de cinco escolas (Escolas A,B,C,D, E), as quais apresentavam uma prática pedagógica de referência na alfabetização.

Um segundo passo foi estabelecer uma aproximação com as escolas e saber da disponibilidade em participar da pesquisa. A partir disso, nos dispusemos a fazer uma observação inicial em todas as escolas e traçarmos alguns critérios para a escolha da professora. Um deles foi verificar se havia, em suas aulas, a presença dos diferentes gêneros textuais em suas aulas, o que representaria o acesso ao letramento e, o outro, se a professora afirmava que alfabetizava letrando, o que nos indicaria que está atenta ao processo de alfabetização na perspectiva do letramento.

Ao final deste processo, com as cinco escolas, percebemos que a *Escola E* melhor atenderia aos nossos critérios, pois, a professora além de declarar que alfabetizava letrando, utilizou, na observação inicial, um gênero textual para trabalhar os aspectos do sistema linguístico.

Após termos selecionado a *escola E* e feito a pesquisa de campo neste local, mais uma questão nos levou à elaboração de novos critérios. Como mostrar ao leitor a prática pedagógica desta professora? Quais categorias ou atividades deveríamos selecionar?

Estes questionamentos nos levaram a perceber que se estávamos tratando dos eixos linguísticos, poderíamos então, focar as capacidades inerentes a estes eixos para analisar e explicitar ao leitor a proposta da alfabetização na perspectiva do letramento. Percebemos que *Rosa*¹⁴ trabalhava com diversas destas capacidades e que, portanto, elas poderiam ser foco de nossa análise, pois possibilitariam ao leitor compreender como se configura a prática pedagógica do alfabetizar letrando.

3.1.3 Os instrumentos de pesquisa: observação participante, entrevistas e notas de campo

A observação participante compreende um trabalho em que o pesquisador tem contato direto com o fenômeno a ser estudado a fim de obter informações sobre os sujeitos no próprio contexto e não como fatos isolados. Devido à interação do pesquisador no ambiente, este pode afetá-lo ou ser afetado por ele. Maren¹⁵ (*apud* OLIVEIRA, 2007, p. 80) define observação participante como “[...] a estrutura e o conteúdo de toda realidade a ser observada e registrada.

¹⁴ Nome fictício da professora da *escola E*.

¹⁵ MAREM, Jean-Marie Van de. *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal, 1995.

A observação é sempre um fundamento, um instrumento de análise da realidade que se percebe”.

Neste trabalho, tivemos um total de 13 observações realizadas entre os dias 30/08/2010 e 10/12/2010, ocorridas principalmente às sextas feiras, de 07h30min às 11h. Tal opção se deu porque em outros dias da semana os alunos saíam para aulas especializadas como educação física, laboratório de informática e biblioteca. Por isso, decidimos concentrar nossas observações nas sextas feiras por ser um dia em que os alunos permaneciam um tempo maior em sala e a professora tinha oportunidade de realizar atividades mais longas e sem interrupção.

Tendo como foco conhecer o fazer pedagógico, participamos das aulas de língua materna na qual fazíamos as notas de campo por escrito relatando as atividades desenvolvidas, o modo como estas foram trabalhadas e, ao mesmo tempo, realizávamos pequenas entrevistas com a professora sobre as atividades ou sobre acontecimentos da aula. Tentamos capturar momentos de diálogos entre a professora e os alunos, de apresentação ou proposta de algum tema ou atividade, pois isto seria essencial para a compreensão de suas concepções.

Optamos pela entrevista não estruturada como forma de aprofundar e esclarecer questões percebidas nos momentos de observações, bem como conhecer as concepções da professora e sua trajetória na educação.

Assim, ao final do trabalho de campo, realizamos mais uma entrevista com a professora da *escola E*, desta vez semiestruturada, com a duração de uma hora.

3.1.4 A escola e a turma pesquisada

O local em que foi realizada a pesquisa é uma escola da rede municipal de Juiz de Fora/MG localizada em um bairro afastado do centro da cidade. É um local tranquilo e composto por casas, muitas granjas e sítios. Muitos alunos da escola moram nestes sítios nos quais os pais trabalham como caseiros.

Por ser uma escola de tempo integral, os alunos chegam às 07h30min e saem às 15h30min. Durante esse período, em que ficam na escola, além das disciplinas tradicionais como português, matemática, ciências, história e geografia, os alunos participam de oficinas de música, teatro e capoeira.

A escola funciona num prédio novo, inaugurado em 2008 e possui um ambiente adequado ao que se destina: tempo integral. Possui um refeitório amplo, espaço para

circulação dos alunos, pátio, quadra de esportes, biblioteca, salas de administração, de projetos extracurriculares e de aula.

Atende a todo o Ensino Fundamental e a duas classes de Educação Infantil sendo um total de 11 turmas que iniciam suas atividades pela manhã e terminam à tarde. Como alimentação, são oferecidos aos alunos café da manhã, almoço e lanche.

Durante os dias de observação, verificamos que a escola expõe sempre os trabalhos dos alunos no corredor central. São trabalhos realizados pelas disciplinas tradicionais e pelas oficinas. Havia alguns quadros de artistas famosos como Tarsila do Amaral sendo pintados pelos alunos.

A turma pesquisada é formada por 30 alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. Na parte da manhã têm aulas de Português e ciências com a professora pesquisada e, à tarde, eles têm aulas de Matemática, História e Geografia, com outra regente responsável por este período. Percebemos que a maioria deles já conseguia ler pequenos textos, mas alguns, ainda apresentavam dificuldades de leitura e escrita.

3.1.5 A professora: sua formação profissional e prática pedagógica

Nesta seção, descrevemos a formação e experiência com o magistério, vivenciada pela professora, os quais, certamente, contribuíram para que sua prática pedagógica se configurasse como alfabetizar e letrar.

A professora *Rosa* dedicou-se, em sua carreira de magistério, 10 anos à alfabetização o que indica sua experiência com o segmento. Seu foco de estudo no mestrado foi a alfabetização e o letramento, ou seja, mais um indicativo de que sua prática pedagógica consolida-se nesta perspectiva.

Ela relata na entrevista que, após se tornar mestre em educação, quis voltar para a sala de aula e poder *“fazer de novo para ter essa outra experiência, esse outro olhar”* (*Entrevista*). Por isso, foi para a escola pesquisada e lá está há 3 anos.

Relatou, ainda, que optou por turmas de alfabetização e, junto com as outras professoras dos primeiros anos se reúne para discutir sobre as turmas, sobre os alunos e sobre o currículo.

Já foi tutora do Pró-Letramento e atuou, junto aos professores, em diversos cursos oferecidos pela Secretaria de Educação do município em grupos de estudos sobre o Ensino Fundamental de 9 anos. Isso lhe possibilitou novos estudos, a compreensão sobre a

importância dos eixos, das capacidades linguísticas e de uma prática pedagógica que estivesse voltada para os dois aspectos: tanto da alfabetização, quanto do letramento.

Toda sua formação, seu interesse pela alfabetização e pela sala de aula é visível em sua prática pedagógica. O modo como a professora trata o letramento baseia-se no modelo ideológico, enquanto prática social. Por isso, visa a inserção plena dos alunos no mundo da leitura e da escrita, ou seja, que eles possam ser “sujeitos” leitores.

Além da formação, identificamos, em sua prática, algumas propostas que também devem ser destacadas: (i) notamos que as atividades eram sempre encadeadas e não tarefas isoladas. Tudo era feito com um propósito, com um sentido, baseado em um projeto maior da escola ou em um projeto que estava em andamento na sala. Desta forma, a leitura relacionava-se com a produção, que se relacionava com o projeto Afro, que gerava pesquisa sobre crianças africanas etc.; (ii) no início da aula, todos os dias, a professora fazia um momento de contextualização, ou seja, retomava o que já havia sido trabalhado anteriormente e explicava como seria a continuidade da proposta. Assim, os alunos sabiam o que fazer naquele dia e o porquê de determinadas atividades; (iii) os alunos estão sempre dispostos em duplas não fixas. Os critérios para os agrupamentos eram: colocar um mais experiente com um menos experiente ou separar uma dupla para diminuir as conversas excessivas; (iv) durante toda a aula a professora circulava entre as carteiras, explicando ou fazendo questionamentos sobre as atividades.

A postura da professora fala por si e mostra-nos sua concepção de aprendizagem e de sujeito. De aprendizagem como algo que se constrói e, portanto, não pode ser tratada como itens isolados, mas elos que, alicerçados em conhecimentos anteriores, geram outros novos conhecimentos. Além disso, observa-se a importância atribuída à mediação, uma vez que os alunos aprendem uns com os outros, pois se sentam em duplas e a própria professora transita pela sala promovendo esta mediação.

A concepção de sujeito também é observável: aquele que troca experiências com o colega, que traz consigo seus saberes, suas vivências e, desta forma, merece saber como será a rotina da aula.

3.1.6 A organização dos dados

Para que se possa compreender a organização dos dados em nossa análise é preciso esclarecer alguns pontos:

- ✓ O total das 13 aulas observadas encontra-se em anexo (Anexo G) e foram organizadas tomando como foco a atividade realizada e uma breve descrição. Por isso, as classificamos como: A1¹⁶, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12 e A13.
- ✓ Para nossa análise selecionamos episódios das aulas citadas acima. (Episódio 01, Episódio 02 e assim por diante).
- ✓ Os quadros referentes aos cinco eixos encontram-se em anexo (Anexo A, B, C, D e E).
- ✓ Para a análise dos dados não utilizamos a ordem dos eixos do Pró-Letramento. Nossa ordem dos eixos será: *Apropriação do sistema de escrita, Compreensão e valorização da cultura escrita, Leitura, Produção de textos*, e, por fim, *Desenvolvimento da oralidade*.
- ✓ Todos os nomes usados (da escola, da professora e dos alunos) são fictícios.

3.2 Análise dos dados

Nesta seção, apresentamos a análise dos dados, a qual está alicerçada nos cinco eixos linguísticos propostos no fascículo 1 do livro do Pró-Letramento, conforme já anunciado anteriormente.

Entendemos que, em termos linguísticos, torna-se difícil separar os cinco eixos, pois estes se entrecruzam a todo instante na prática pedagógica. Visando, entretanto, uma organização dos momentos reflexivos, eles serão abordados por meio de atividades ou tópicos específicos das aulas desenvolvidas pela professora.

O eixo *Compreensão e Valorização da Cultura Escrita* (O trabalho com os gêneros textuais) não apresentará episódios de atividades desenvolvidas pela professora, como poderá ser observado nos outros eixos. Isto porque ao concebermos a prática pedagógica de uma professora que alfabetiza letrando, compreendemos que as capacidades inerentes a tal eixo estão diretamente ligadas ao trabalho com a *Leitura*, a *Produção de textos*, a *Apropriação do sistema de escrita* e a *Oralidade*, como poderá ser visto na análise destes tópicos.

Organizamos a análise dos dados com base nos demais eixos de forma a contemplar pelo menos um episódio das aulas correspondente a cada um: *Apropriação do sistema de escrita* na perspectiva do alfabetizar letrando (registro da data e da rotina do dia), *Leitura* na

¹⁶Aula 1

perspectiva do alfabetizar letrando (leitura do gênero reportagem), *Produção de textos* na perspectiva do alfabetizar letrando (produção coletiva de uma carta) e *Desenvolvimento da Oralidade* na perspectiva do alfabetizar letrando (apresentação oral de trabalho).

3.2.1 Apropriação do sistema de escrita na perspectiva do alfabetizar letrando - Registro da data e da Rotina do dia.

A questão da apropriação do código linguístico durante algum tempo na história do ensino da leitura e da escrita no Brasil tinha como referência os métodos. Cabia ao professor executá-los e ao aluno, aprender. Diante de exercícios de memorização e de pseudotextos as crianças que ingressavam na antiga 1ª série eram apresentadas ao sistema alfabético de forma gradativa e baseada no pressuposto de que era preciso ensinar do mais fácil para o mais difícil, do ponto de vista do adulto. Em decorrência, muitas vezes os alunos eram privados de ler ou escrever uma palavra ou texto que não tivesse sido, anteriormente, explorado em seus aspectos fonológicos ou silábicos.

Conforme discutido, pode-se dizer que os métodos de alfabetização não são mais as perspectivas de ensino da língua, isto porque eles desconsideram um dos fatores essenciais para o aprendizado da leitura e da escrita: seus usos sociais. No entanto, não podemos deixar de apontar aspectos vindos dos diferentes métodos que são fundamentais ao desenvolvimento da compreensão do sistema e que se fazem presentes nas capacidades linguísticas do eixo *Apropriação do Sistema de escrita*. Citamos como exemplo as relações grafema/fonema, base do método fônico; o reconhecimento de unidades menores, típico do método silábico e a importância do trabalho com os textos e histórias, fundamento do método global. Enfim, a crítica que se faz ao uso dos métodos é a descontextualização e a artificialidade com que a língua é tratada, desprovida de seu aspecto social e interacional.

Durante as 13 observações que fizemos notamos que a professora *Rosa* tratava do Eixo *Apropriação do Sistema de Escrita* especificamente em dois episódios de suas aulas: (i) quando os alunos estavam produzindo algum texto escrito e (ii) quando os alunos faziam o *Registro da data* e da *Rotina do dia*.

Quando eles estavam escrevendo individualmente ou em grupo algum texto, ou seja, realizando uma produção textual, *Rosa* circulava entre as mesas e esclarecia dúvidas dos alunos com relação (i) à composição de palavras e à grafia de alguma delas, (ii) à necessidade de pontuação ou de letra maiúscula e (iii) à estrutura do texto que estava sendo escrito.

Quando eles faziam o *Registro da data* e da *Rotina do dia* a professora preocupava-se

principalmente em refletir com os alunos sobre a constituição de sílabas e palavras, para isso fazia algumas perguntas ou desestabilizava alguma hipótese, como poderá ser visto na descrição deste episódio mais adiante.

Elegemos para análise o momento em que *Rosa* fazia o *Registro da data* e da *Rotina do dia*, uma vez que nestes momentos a professora realizava a atividade coletivamente. Sendo assim, foi possível acompanharmos mais detalhadamente a aula. Durante as produções de texto, ela circulava entre as carteiras ou fazia atendimento individual e não era possível acompanhar de perto suas intervenções.

Identificamos, nos episódios de *Registro da data* e da *Rotina do dia*, algumas capacidades inerentes ao eixo em questão, as quais serão foco de nossa análise. São elas:

- (i) dominar as relações grafemas e fonemas;
- (ii) compreender a função de segmentação dos espaços em branco entre as palavras;
- (iii) compreender a categorização funcional das letras.

Sobre o uso deste procedimento, o *Registro da data e da rotina do dia*, é importante dizer que ele possibilita partilhar com os alunos a organização e as tarefas a serem realizadas no dia. Isto aproxima as crianças de uma prática social de escrita usual, além de constituir-se como segurança e apoio para elas. Diferentemente do que se observa comumente nas escolas, *Rosa* não utiliza uma ficha pré-elaborada, fixa, a partir da qual os alunos tenham apenas que completar, todos os dias, com as mesmas informações. Ao contrário, em algumas aulas propõe o *Registro da data* partindo do dia da semana, seguido do mês e ano. Em outras, começa pelo local, seguidos do dia, mês e ano. Em outras, ainda, além do local, dia, mês e ano, solicita aos alunos que escrevam o nome completo e/ou o nome da escola.

Para a compreensão de como se deu o trabalho com o eixo em questão partiremos de episódios de uma aula (Anexo G – A6) em que a professora faz o *Registro da data* e da *Rotina do dia* e trabalha as capacidades citadas acima.

A proposta deste momento da aula era escrever a data iniciando pelo local, depois o dia, o mês e o ano. Em seguida, seria escrita a Rotina em forma de texto, conforme se observa no episódio (01), a seguir:

Juiz de Fora, 20 de outubro de 2010.
 “Hoje nós vamos à biblioteca e depois vamos escrever um convite”.

Episódio 01

Apresentamos, nos próximos itens, a análise dos dados pautando-nos na aula (A6) ministrada pela professora.

(i) Dominar as relações grafemas e fonemas

Um aspecto fundamental para apropriar-se do sistema de escrita é compreender as relações entre fonemas e grafemas, ou seja, que os sons podem ser representados por letras. Tal característica pode parecer simples para um indivíduo já alfabetizado, mas para as crianças que estão se iniciando nesse processo é complexo e, muitas vezes, arbitrário.

Arbitrário devido ao fato de as regras de correspondência entre sons e letras nem sempre serem as mesmas, elas variam. Assim, por exemplo, temos o som /z/ que pode ser representado pelo grafema “s” como em “peso” e pelo próprio grafema “z” como em “prazo”.

Além de ser arbitrário, o sistema alfabético é também complexo. Por isso as crianças passam por um processo cognitivo de elaboração de hipóteses com relação à língua escrita até serem capazes de perceber que os sons que elas utilizam na fala podem ser escritos por signos convencionalmente instituídos pelos homens.

O processo de aquisição da língua escrita vivenciado pela criança passa por etapas evolutivas e uma delas compreende o que Ferreiro (1985) denomina de fonetização da escrita. Este período inicia-se na fase silábica e culmina no período alfabético. Segundo a autora, nesta etapa a criança começa a dar atenção às propriedades sonoras do significante.

Para Morais (2010) este processo, a consciência fonológica, inclui

[...] habilidades metalinguísticas porque implicam que o indivíduo raciocine sobre as palavras como objetos constituídos de partes sonoras, em lugar de preocupar-se com os significados que elas, as palavras, transmitem ou os efeitos que possam causar em quem as escuta. (MORAIS, 2010, p. 52).

Corroboramos com a perspectiva de Morais (2010) o qual defende que, para dominar a lógica do sistema de escrita alfabética, o aprendiz precisa ter desenvolvido habilidades de consciência fonológica. Desta forma, é preciso que desde a Educação Infantil, os professores utilizem atividades lúdicas como jogos de reconhecimento de palavras que comecem, terminem ou tenham partes com sons parecidos, dentre outros, para que as crianças possam

desenvolver esta consciência fonológica.

Nos anos iniciais, além do trabalho com jogos e atividades lúdicas, é importante que se trabalhe com atividades de composição e decomposição de palavras favorecendo a visualização e a reflexão acerca de segmentos linguísticos menores como as sílabas e os fonemas. A escrita de palavras é importante tanto para aqueles que ainda estão iniciando no processo de aquisição do sistema alfabético - de modo que possam refletir sobre suas hipóteses, quanto para aqueles que já entendem o seu funcionamento e precisam de um tempo para consolidar as relações grafofônicas (relações entre fonemas e grafemas) e ganhar mais agilidade na escrita (MORAIS, op. cit.).

No episódio (02) a seguir, podemos identificar o trabalho com as relações grafemas e fonemas realizada pela professora:

Ao iniciar a atividade a professora dita: *Juiz de Fora, 20 de outubro de 2010* e pede que os alunos pensem sobre a escrita. Questiona, então: *como se faz o “Ju” de “Juiz”?* Os alunos respondem: “J” e “u” e a professora inicia o registro desta sílaba no quadro.

Logo após, continua indagando sobre a constituição da segunda sílaba, o “iz”. E eles respondem: “i” e “z”.

Rosa continua com este procedimento, questionando a composição das sílabas até o final da escrita da data e da rotina.

Episódio 02

Durante toda a atividade de elaboração do *Registro da data* e da *Rotina do dia*, Rosa toma como referência principal a reflexão sobre as relações fonemas e grafemas apresentando questionamentos advindos dos conflitos vivenciados pelas crianças. Uma vez que elas encontram-se em processo de apreensão deste sistema, a mediação e as questões levantadas pela professora são fundamentais para que os alunos possam (re)elaborar suas hipóteses e avançar de um nível a outro.

Configurando-se como a escriba da turma, Rosa questiona a constituição da sílaba “Ju” de “Juiz” e as crianças respondem “J” e “u”. Mesmo que nem todos os alunos estabeleçam uma relação grafofônica, o fato de a professora questionar instiga-os a pensar em unidades sonoras como as sílabas. Para aqueles que já apreenderam o princípio do sistema alfabético, Rosa ajuda a buscar e selecionar em sua memória quais são as letras necessárias e em qual posição elas devem ser grafadas para que se obtenha a sílaba desejada.

(ii) *Compreender a função de segmentação dos espaços em branco entre as palavras:*

A atividade *Registro da data e da Rotina do dia*, da aula A6, propiciou o desenvolvimento de outra capacidade que é compreender a função de segmentação dos espaços em branco entre as palavras.

As crianças, falantes competentes de sua língua materna, quando se iniciam no processo de alfabetização, tomam como referência para a escrita a pauta sonora da fala. No entanto, a fala parece “aos ouvidos uma cadeia contínua, em que não se distinguem nitidamente os limites das palavras” (BRASIL, 2007). Desta forma, quando os aprendizes estão diante da escrita tendem a transferir aspectos da oralidade, o que os leva a cometer “erros” denominados, por Cagliari (2010), de juntura vocabular (hiposegmentação) e separação indevida (hipersegmentação).

Segundo o autor, a juntura vocabular reflete critérios que as crianças usam para analisar a fala, por isso, muitas delas tendem a escrever sem usar os espaços que separam uma palavra da outra. Para exemplificar temos: “juizdifora” (Juiz de Fora).

Em contrapartida, pode ocorrer uma separação indevida, ou seja, o espaço em branco é colocado onde não seria necessário, como por exemplo, “a manhã” (amanhã) e “co migo”.

Tais “erros”, no entanto, devem ser vistos, por um lado, como indícios dos processos pelos quais a criança passa, pois fazem parte de suas elaborações e, por outro, como pistas para a professora na programação das atividades de reflexão linguística a serem realizadas em aula.

No episódio (03) a seguir, *Rosa* promove um momento de reflexão com a turma no que concerne à segmentação entre as palavras:

A professora fala: “Juizde...” e pergunta se o “de” deveria ser escrito junto com o “Juiz” ou separado. Os alunos respondem que seria separado do “Juiz”.

Episódio 03

Rosa chama a atenção dos alunos para a questão da segmentação entre as palavras ao questionar se o “de” escreve-se junto ou separado de “Juiz”. Isto porque na fala pronunciamos o nome de nossa cidade de uma só vez “Juizdefora”, não sendo possível perceber onde existem os espaços em branco.

Com esta atitude, *Rosa* faz com que os alunos prestem mais atenção à pauta sonora, necessária para a escrita de textos. Mostra, ainda, que ao escrevermos precisamos usar uma convenção social que é o espaço em branco entre as palavras.

(iii) Compreender a categorização funcional das letras

Segundo Ferreiro (1985), na linha da evolução psicogenética rumo à apropriação da língua escrita, a criança passa por um período marcado pela construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo). É um período em que as crianças percebem que para se escrever palavras é preciso variar não só a quantidade de letras (eixo quantitativo), mas também as letras internamente (eixo qualitativo).

Neste processo vivido pelos alunos é importante que se trabalhe com a capacidade relacionada à compreensão da categorização funcional das letras. Seria o entendimento de que as letras possuem uma identidade funcional, ou seja, representam sons, mas também, que estas não podem ser usadas em qualquer posição nas palavras. Assim, para escrever é importante que se tenha em mente não só quantas letras são necessárias, mas quais letras e como elas deverão ser organizadas para que se obtenha a sílaba ou a palavra desejada.

No episódio (04) a seguir, observa-se o trabalho com a capacidade *compreender a categorização funcional das letras*:

Rosa vai escrevendo no quadro toda a data questionando sobre as letras necessárias à constituição das sílabas. Na palavra “*outubro*” procede da mesma forma e, na sílaba final “*bro*”, diante de hipóteses diferenciadas dos alunos para a constituição da sílaba, coloca no quadro “*bo*” e indica que para a formação da sílaba “*bro*” necessitaria de uma letra, qual seria ela?

Alguns alunos respondem que seria preciso acrescentar um “*r*”.

O questionamento de *Rosa* continua, pois falta ainda saber a posição em que o “*r*” deveria ser colocado.

Os alunos respondem que o “*r*” ficaria entre as letras.

Este episódio em que a professora trabalha com a palavra “outubro” e questiona sobre a formação da sílaba “bro” configura-se como um momento em que o objetivo é fazer com que os alunos, ainda não alfabéticos, possam ir adiante.

Tendo como propósito enfatizar o aspecto qualitativo e quantitativo, de modo que os alunos (re)elaborem suas hipóteses, a professora pergunta qual letra deveria ser usada em “bo” para formar “bro”. É importante ressaltar que eles deverão recorrer à memória, numa relação grafofônica, como dito no tópico *Apropriação do sistema de escrita* e, entender, qual grafema corresponde ao som dito por Rosa.

Ela continua seus questionamentos de tal forma que os alunos possam perceber que não basta saber o grafema, precisa-se também, buscar sua localização na sílaba. Tal conduta os leva a refletir sobre um som específico o / ʀ /¹⁷ que em outra posição formaria a sílaba, “bor”, por exemplo, e não o “bro” de “outubro”, solicitado pela professora.

O conflito diante da escrita é necessário e produtivo, na medida em que contribui para o aprendizado e para a reflexão metalinguística.

Uma vez apresentadas as capacidades trabalhadas pela professora no eixo *Apropriação do Sistema de Escrita*, faremos algumas observações sobre a sua prática pedagógica no que diz respeito a este eixo.

Inicialmente, é importante dizer que das 13 observações Rosa realizou, por 9 vezes, o *Registro da data* e da *Rotina do dia*. Como dito anteriormente, o uso deste gênero textual em sala de aula possibilita a compreensão da dinâmica da aula e torna os alunos participantes, já que eles ficam cientes das atividades do dia. Utilizá-lo para desenvolver os aspectos inerentes ao sistema alfabético nos mostra que a professora compreende a perspectiva do letramento. Entretanto, em todos estes momentos, de *Registro da data* e da *Rotina do dia*, as mesmas capacidades eram trabalhadas e a ênfase situava-se na reflexão da constituição das sílabas e palavras.

A reflexão sobre as palavras é um importante recurso a ser trabalhado no início da alfabetização, mas não podemos nos limitar a isto, sem observar a diversidade de outras capacidades que precisam ser trabalhadas.

O fato é que, apesar de termos concentrado nossas observações às sextas-feiras, vimos uma diversidade de atividades no trabalho com os eixos *Compreensão da cultura escrita*, *Leitura*, *Produção* e *Desenvolvimento da oralidade*. Entretanto, em nenhuma das aulas

¹⁷ Símbolo fonético correspondente à letra r.

observadas, presenciamos um trabalho de sistematização ou uma diversidade de atividades com os outros aspectos e capacidades do eixo em questão.

A ideia não é de retomarmos o uso de tarefas com palavras ou textos descontextualizados, repetitivas e sem sentido para as crianças, como é comum às propostas com os métodos tradicionais de alfabetização. No entanto, elas precisam de atividades constantes e organizadas em torno das capacidades do sistema de escrita, sendo que algumas delas, levando-se em conta as hipóteses dos alunos, deveriam ser diárias. Citamos como exemplo a compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita ou caso todas as crianças já estejam alfabéticas pode-se tratar das questões ortográficas (regularidades e irregularidades).

Por fim, sabemos que esta pesquisa foi realizada em uma turma de 2º ano, no segundo semestre de 2010 e que, portanto, a professora não precisaria dar tanta atenção aos princípios do sistema, pois baseando-nos no quadro das capacidades (ANEXO B), ao final do 2º ano os alunos deveriam estar alfabéticos. Percebemos, entretanto, que nos momentos de produção de textos havia alunos que ainda não dominavam o sistema linguístico. Alguns deles vinham à nossa mesa questionando sobre sílabas e palavras. Por isso, afirmamos que seria importante que houvesse atividades diversificadas, algumas delas com o objetivo de introduzir uma capacidade, outras que venham trabalhá-las sistematicamente ou retomá-las a fim de que a maioria dos alunos possam consolidá-las de modo a possibilitar o avanço de todos.

Na entrevista realizada com a professora, ao ser questionada sobre os motivos de termos observado que alguns alunos ainda não estavam alfabéticos, constatamos que ela inicialmente, enfatiza a questão do acesso restrito ao mundo da cultura escrita de algumas crianças como principal elemento na aquisição do sistema de escrita.

Os meninos que já leem são meninos que vão ter a prática da escrita e leitura mediada por outros lugares que não só a escola. Os meninos que não leem são aqueles que só a escola tem feito a mediação da leitura e da escrita para eles. (Entrevista)

Em outro momento, cita o nome de 9 alunos trazendo diferentes justificativas para o “atraso” de alguns:

*O Jorge, o Israel, o Pedro e o André, são meninos também muito dispersos.
A Andréa, o Leandro e o Carlos são meninos que a gente recebeu de outras escolas com quadro já distorção idade/série.
A Mirian, ela não vem à aula.
A Isabel tem os pais analfabetos. (Entrevista)*

Compreendemos que existem variações no ritmo da aprendizagem, ou seja, nem todos aprendem da mesma forma e ao mesmo tempo, que alguns dos alunos pelo fato de terem pouco contato com a leitura e a escrita poderão demorar um tempo maior para serem alfabetizados, que a frequência e a atenção às aulas são fatores importantes para um bom desempenho. Entretanto, observa-se que em nenhum dos momentos a professora dá indícios de que trabalhou especificamente os aspectos do sistema de escrita ou de outra forma, que apesar de ter desenvolvido sistematicamente a alfabetização, alguns alunos ainda não estão alfabetizados. Este ponto de vista, que nos mostraria sua preocupação com a compreensão do sistema linguístico pelos alunos – a alfabetização – não é perceptível em sua fala. Mas na primeira fala percebe-se a importância dada à cultura escrita, ou seja, ao letramento.

Diante disso, cabe-nos dizer que a professora, em sua prática pedagógica privilegia atividades ligadas ao acesso dos alunos à cultura escrita, atribuindo a este aspecto, um peso maior (como poderá ser observado nas próximas análises) e às “especificidades da alfabetização” (SOARES, 2004) um peso menor. Não estamos dizendo que *Rosa* estaria polarizando sua prática e somente letrando ou ensinando aos seus alunos estruturas de gêneros textuais, como se vê em outras práticas pedagógicas, mas estamos mostrando que as capacidades do sistema de escrita deveriam ter um lugar também de destaque em sua sala de aula.

3.2.2 Compreensão e valorização da cultura escrita – O trabalho com os gêneros textuais

Como já dito em tópico anterior, o eixo compreensão e valorização da cultura escrita refere-se aos conhecimentos inerentes ao letramento. São capacidades a serem desenvolvidas que visam o trabalho com a leitura e a escrita, presentes no dia a dia, no contexto de nossas ações sociais. Para muitas crianças, o convívio e o acesso a textos escritos é algo comum e, com isso, ao ingressarem na escola, a leitura, a escrita e as tarefas típicas do ambiente escolar lhes são familiares e pertinentes. Entretanto, para outras crianças, ler e escrever são ações pouco presentes em seu cotidiano. Para estas, a possibilidade de ampliar seu grau de letramento, por meio da convivência com o material escrito, é algo a ser feito pela escola.

Nesse sentido, Morais e Albuquerque (2010, p.69) destacam

[...] que crianças que vivem em ambientes letrados não só se motivam precocemente para ler e escrever, mas começam, desde cedo, a poder refletir sobre as características dos diferentes textos que circulam ao seu redor, sobre seus estilos, usos e finalidades. Disso deriva uma implicação pedagógica fundamental [...] a escola precisa assegurar a todos os alunos – diariamente – a vivência de práticas reais de leitura e produção de textos diversificados.

Corroborando com a concepção dos autores, apontamos, ao longo desta pesquisa, a importância do trabalho com os diversos gêneros textuais.

No capítulo 2, buscamos aproximar a conceituação dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003) do processo de letramento e afirmamos que uma prática pedagógica na perspectiva do letramento necessita abranger os diversos gêneros textuais. Entretanto, não basta que estes estejam presentes na sala de aula, importa-nos trabalhá-los numa proposta discursiva.

A concepção de *Rosa* sobre a noção de língua enquanto discurso, movida por um objetivo, um contexto e com um destinatário específico pode ser identificada no seu depoimento ao falar sobre letramento:

Eu acho que tem que ter a perspectiva do letramento, você tem que fazer isso dentro de um contexto dentro de um sentido, dentro de uma função social. Então, eu tenho que escrever, eu escrevo pra alguém. Na minha escrita tem marcas, tem voz, eu me coloco, e isso tem que ser dito pra criança. Quando você escreve tem que fazer uma letra legível, não é porque a professora te pede pra fazer uma letrinha bonitinha é porque eu não escrevo pra mim, eu escrevo pro outro, ainda que eu não saiba quem. E esse outro pode ser um destinatário suposto, eu escrevo para o outro e se eu escrevo pro outro esse outro precisa entender o que eu estou escrevendo. Eu acho que esse é um processo que eles precisam entender. (Entrevista)

Dizer que as crianças precisam saber para quem estão escrevendo implica em ter um trabalho alicerçado na ideia de língua como um processo de interação, que se constitui no contato entre os indivíduos. Em decorrência, advém a necessidade e a defesa da professora de que os alunos saibam que *escrevem para alguém* porque isso irá definir a forma, o estilo utilizado para se escrever, mas fará com que as crianças percebam a vivacidade e a dinamicidade da língua.

Nosso objetivo, na análise deste eixo, é mostrar os textos usados pela professora, mas principalmente, sua postura diante deles. Nas aulas de *Rosa*, observamos a presença de vários gêneros textuais. O que merece ser destacado é que, diferentemente de muitas práticas em que os gêneros encobrem uma proposta tradicional com a língua, a versão da professora consistia em criar momentos nos quais os alunos pudessem vivenciar os modos de utilização da cultura escrita, ou seja, em suas atividades com as crianças, em vários momentos, ela

explicitava que escrevemos ou lemos com propósitos e objetivos definidos, como veremos nos episódios analisados.

Para que se possa compreender o trabalho com os gêneros textuais e a postura de *Rosa* em relação a eles, selecionamos, a partir do quadro 1 (ANEXO A), duas capacidades para serem foco de nossa análise, as quais citamos abaixo:

- (i) Conhecer, utilizar e valorizar os modos de produção e circulação da escrita na sociedade;
- (ii) Conhecer os usos e funções sociais da escrita.

Estas capacidades serão discutidas conjuntamente, no próximo item, porque ao mesmo tempo em que os alunos estão conhecendo e aprendendo a utilizar e a valorizar a cultura escrita estão, também, conhecendo seus usos e funções sociais.

(i) *Conhecer, utilizar e valorizar os modos de produção e circulação da escrita na sociedade.*

(ii) *Conhecer os usos e funções sociais da escrita.*

A primeira capacidade a ser analisada comporta três verbos que merecem ser destacados: *conhecer*, *utilizar* e *valorizar*. Para que os alunos possam *conhecer* os modos de produção e circulação da cultura escrita seria necessário disponibilizar e explorar com eles uma gama diversificada de suportes textuais como livros, jornais, revistas entre outros e os vários gêneros que encontramos nestes suportes. Mas a tarefa torna-se mais complexa, pois não é suficiente *conhecer*, no sentido de ter conhecimento de sua existência, é preciso também *usar* esta cultura escrita, pois só quando a usamos cotidianamente, que esta se torna importante e fundamental para nós. Com isso, seremos capazes de *valorizá-la*.

Quando os alunos são chamados a conhecer, mas também a ler, a produzir e a compreender os diversos gêneros textuais, oportuniza-se o convívio com esta cultura escrita e cria-se um espaço para que eles venham a ser usuários dela. Gostar de ler, ter interesse em folhear um jornal, uma revista, em visitar e ser frequentador de bancas de jornal, bibliotecas ou livrarias é algo a ser construído desde o início da escolarização.

Trabalhar o letramento, dentro da escola, implica em explorar diariamente e levar os alunos a compreenderem os diversos materiais escritos, seja para leitura (entenda-se aí os

diversos tipos de leitura¹⁸), para produção ou para conhecimento. É frequentar e usar a biblioteca, de modo que as crianças possam conhecer como se organiza e que tipos de livros e materiais oferece para o leitor. É ensinar-lhes o comportamento adequado, como circular, como buscar o que se procura neste ambiente, é ler na biblioteca, é fazer empréstimo de livros, é ter oportunidade de mostrar ou indicar a um colega. Enfim é entender a dinâmica deste lugar e sentir-se como parte integrante dele.

Trabalhar com o letramento significa além de ter na sala de aula livros, revistas, jornais, *folders* etc ao alcance de todos, mediar a interação do aluno com o mundo da cultura escrita promovendo a formação de alunos leitores e escritores competentes. É ler todos os dias, no início da aula, um livro de literatura ou outro gênero textual tornando a leitura, assim, algo importante, pois é realizada antes das tarefas. Enfim, é preciso ter condições para o letramento (SOARES, 2006).

Das 13 observações presenciadas, constatamos que os alunos trabalharam com diferentes gêneros em episódios de leitura e produção de textos, mas o que nos chamou atenção, como já enfatizado, foi a forma com que *Rosa* desenvolveu estes momentos. Devido a isto, podemos dizer que sua prática corrobora com a proposta do letramento.

Estamos caracterizando como momentos de produção de textos aqueles nos quais os alunos foram convidados a escrever um pequeno texto. E, de leitura, aqueles em que a professora procurava tratar a compreensão do texto por meio de estratégias de leitura e de perguntas que propiciassem às crianças fazerem inferências, elaborarem hipóteses e entenderem o texto como um todo.

Nosso foco, neste eixo é analisar a proposta de trabalho com os gêneros textuais. Por isso destacamos, primeiramente, os diferentes gêneros trabalhados e as aulas em que aconteceram os momentos de *Leitura e Produção de texto*.

(i) Gêneros trabalhados em momentos de *Leitura*:

- literatura infantil (Livro) - (A5; A7; A13)
- texto “o baile” (no livro didático)- (A5)
- imagem (no livro didático) - (A5)
- música (A9)
- notícias da escola (jornalzinho) - (A9)

¹⁸ A este respeito ver FONSECA, Maria Nilma Goes da e GERALDI, João Wanderley. O circuito do Livro e a Escola. In GERALDI, João Wanderley (org.). *O Texto na Sala de Aula*. São Paulo: Ática, 2006.

- reportagem (A11)
 - biografia (A12)
- (ii) Gêneros trabalhados em momentos de *Produção textual*:
- carta (A2; A3)
 - diário (A4; A9)
 - convite (A6; A10)
 - apresentação de trabalho - gênero oral (A13)

Na pedagogia tradicional, muito se trabalha com textos na sala de aula, mas a maioria deles é do tipo narrativo e circulam apenas na instância escolar. Assim, os alunos iniciam no mundo da leitura e da escrita lendo textos curtos retirados de livros didáticos de PNLD¹⁹ anteriores que ainda não estavam inseridos na perspectiva do alfabetizar e letrar. Quando o trabalho alicerça-se nesta ideia, cria-se uma noção de que todos os textos são “histórias” com começo, meio e fim e de que lemos para responder perguntas, para retirar palavras com a sílaba que está sendo trabalhada ou para aprender aspectos da gramática normativa.

A variedade de gêneros selecionados por *Rosa*, para o trabalho em sala de aula, aponta para sua preocupação com a formação do leitor e do escritor proficiente. Das observações que presenciamos, notamos que *Rosa* utilizou, por uma vez, um texto do livro didático, mas daquele que foi escolhido no PNLD 2010, entretanto, sua ênfase é com a diversidade de gêneros ou suportes.

Ao focar gêneros de instâncias diferentes da escolar, o aluno pode compreender que escrever um convite aos pais para o batizado da capoeira exige um grau de formalidade diferente de quando relatamos, em nosso diário pessoal, como foi o final de semana. Além disso, aprende-se que a postura para uma apresentação de trabalho deve e precisa ser diferente de quando se conversa com um colega, no recreio. Ou ainda, que nosso objetivo ao ler uma literatura é para nos deliciar, por exemplo, com as peripécias de um coelho poeta que tinha uma orelha maior que a outra²⁰ (leia-se leitura enquanto fruição). Ao ler uma biografia de uma criança africana a meta é conhecer melhor esta criança (leitura enquanto busca de

¹⁹ Programa Nacional do Livro Didático. A partir do PNLD de 2010 todos os livros aprovados estão inseridos na proposta do alfabetizar e letrar.

²⁰ FUNARI, Eva. Felpe Filva. São Paulo: Editora Moderna, 2006. Livro de literatura usado pela professora em A5.

informações) e, por isso, a leitura precisa ser mais detalhada, precisamos ler, reler e, se necessário, fazer marcas no texto para auxiliar a memória.

Outro elemento importante proporcionado pela variedade de gêneros, usada por *Rosa*, é a possibilidade de os alunos irem, aos poucos, se familiarizando com outras estruturas e tipologias textuais. Uma reportagem, por exemplo, é um texto jornalístico resultado de uma pesquisa, de uma cobertura de eventos, classifica-se como relatar, visa à documentação e memorização das ações humanas. Já a literatura usada pela professora configura-se como narrar e seu domínio é a cultura literária ficcional. A estrutura destes dois gêneros é diferente e precisa ser tratada na sala de aula para que os alunos possam percebê-las e serem capazes de conhecer os modos de produção e circulação da cultura escrita.

Um segundo ponto de análise, e que nos parece mais relevante, é a forma como a professora trabalha, uma vez que defendemos a perspectiva do alfabetizar e letrar. É nesse sentido que dissemos, no início deste tópico que não basta *conhecer* os diferentes gêneros e suportes textuais, somente isso não torna os alunos usuários sociais e não os faz valorizar a leitura e a escrita.

No eixo *Apropriação do Sistema de Escrita*, a professora utiliza um gênero presente no dia a dia da sala de aula *Registro da data e da Rotina do dia* para que os alunos possam refletir sobre algumas das capacidades da escrita. Isso é importante para as crianças porque elas podem compreender o uso, ao mesmo tempo em que aprendem um elemento fundamental para esse uso - saber escrever.

No tópico da *Leitura* (que será o próximo eixo a ser analisado) a professora seleciona um gênero textual (reportagem) de grande circulação nos meios sociais para trilhar, junto com os alunos, experiências de um leitor proficiente. O propósito não era medir a fluência na leitura, mas possibilitar a vivência de uma prática social de leitura. Sabe-se que a compreensão de um texto depende da rapidez e desenvoltura, entretanto isso não deve configurar como pré-requisito para o trabalho com estratégias de leitura.

Rosa traz para a sala de aula uma reportagem extraída da revista eletrônica *Ciência Hoje das Crianças*, intitulada *Você sabia que Plutão não é mais um planeta?*(Anexo F). Ela contextualiza, levanta hipóteses e desenvolve estratégias de leitura com os alunos. Dá a eles metas e finalidades que poderão ser alcançadas por meio da leitura do texto: ler para aprender, buscar informações e ter mais conhecimento no momento da excursão programada ao planetário²¹.

²¹ Espaço de visitação do Centro de Ciências da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), que fica no Colégio de Aplicação João XXIII.

Compreendemos que a professora trabalha a leitura na perspectiva do letramento, possibilitando aos alunos a vivência do que significa ler na vida, na sociedade. E isto merece ser destacado porque sabemos que em muitas salas de aula, ainda perdura a ideia de que só é possível propor atividades com uma reportagem, texto extenso e de difícil compreensão, quando as crianças já estão alfabetizadas. Neste trabalho, defendemos e mostramos que isto pode ser feito mesmo antes deles serem leitores ou escritores experientes, é preciso, porém, que os professores compreendam a importância destes momentos para os alunos e de que isso é trabalhar o letramento.

No eixo *Produção de Texto* (4º a ser analisado) a professora possibilita com a escrita de uma carta²² destinada aos alunos de outra turma, a vivência de uma escrita no mundo digital. Para isso, sugere que os alunos escrevam, junto com ela, a carta usando os recursos do *data show*. Os alunos têm em mente o destinatário, o objetivo da escrita (saber como é o próximo ano escolar) e, ao mesmo tempo, participam da construção da estrutura e da linguagem a ser usada no texto em questão. Com isso se cria uma oportunidade de escrita similar àquela que vivemos e conseguimos que o uso social seja experienciado pelos alunos. Em decorrência, podemos dizer que *Rosa* trabalha a produção de texto em parceria com o letramento e envolta a uma proposta discursiva com os gêneros textuais.

Por fim, no último eixo *Desenvolvimento da Oralidade* também os alunos participam de um momento de letramento escolar, uma vez que o objetivo era que ao final de todo um trabalho de pesquisa e confecção de um cartaz, eles apresentassem para a turma o resultado daquilo que haviam aprendido sobre as crianças africanas. Este tipo de procedimento, ler e escrever para elaborar um cartaz é típico da instância escolar e já no 2º Ano pode ser proposto às crianças, como visto na prática de *Rosa*.

Ressaltamos a postura da professora no trabalho com estes eixos, mas em todos os momentos presenciados, em sala de aula, ler, escrever, falar e escutar são tarefas pensadas, organizadas e contextualizadas. Com isto, ela estava ensinando aos alunos a importância da cultura escrita em nossa sociedade e como valorizá-la porque dela fazemos uso.

²² Na escola existe um projeto de escrita de cartas entre os alunos, professores e funcionários.

3.2.3 *Leitura na perspectiva do alfabetizar letrando - Leitura do gênero reportagem*

Palavra desprovida de pensamento é, antes de mais nada, palavra morta. (VIGOTSKI, 2009).

Ao tratar do eixo leitura, precisamos inicialmente levantar algumas questões que subjazem à prática pedagógica: o que é ler? O que é compreender? Como podemos ajudar nossos alunos a tornarem-se leitores competentes?

Tais questões podem ser respondidas de diferentes formas dependendo da concepção que se tenha da língua. Quando a língua é pensada como representação do pensamento, a leitura é vista como atividade de captação das ideias do autor, sem que se levem em conta as experiências e os conhecimentos do leitor. Quando a língua é vista como código, a leitura é vista como uma atividade que exige do leitor unicamente a atenção na linearidade do texto, uma vez que tudo estaria dito no dito.

Diferentemente das perspectivas anteriores, quando a língua é concebida como interação, os sujeitos são atores/construtores sociais que – dialogicamente – constroem o sentido no texto. É na interação autor-texto-leitor que essa complexa atividade de produção de sentido se realiza; ler não é decifrar, não é transformar letras em sons, sem atribuir um significado para aquilo que se está lendo (KOCH, 2011). A leitura é uma atividade cognitiva, que requer construção de sentidos, que envolve processos de percepção, memória, inferência e processamento.

Em nosso dia a dia, utilizamos a leitura com diferentes objetivos, os quais direcionam nossas atitudes diante do texto. São essas estratégias, práticas sociais que vivenciamos em nossas ações de leitores competentes, que devem ser tomadas como base para o ensino e o trabalho na sala de aula com a leitura.

Vigotski (2007) nos mostra que a escola sempre tratou a aprendizagem pautando-se somente naquilo que a criança seria capaz de realizar autonomamente, mas o principal foco de atuação da escola deveria ser nos processos que ainda não amadureceram que são ainda “brotos” do desenvolvimento (VIGOTSKI, op. cit., 98).

Nesse sentido, o autor trata do conceito de Zona de desenvolvimento proximal, que se caracteriza pela distância entre o que se faz sem auxílio, desenvolvimento real, e o que se faz com ajuda do outro.

Por isto, quando o professor torna-se modelo e mostra aos alunos estratégias de leitura, mesmo antes de serem capazes de ler fluentemente, cria-se esta possibilidade de aprendizagem daquilo que eles, no futuro, farão sozinhos.

Solé (1998, p.70) destaca que estratégias de compreensão leitora permitem

[...] procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento de ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança.

Ao considerar o trabalho com estas estratégias de compreensão leitora em sala de aula, três momentos podem ser destacados: antes, durante e depois da leitura. *Antes da leitura* é o momento em que o professor ativa os conhecimentos que os alunos têm sobre o tema e juntos fazem um exame do texto como um todo. Para isso, busca-se compreender, a partir dos elementos expostos explicitamente ou implicitamente, o nome do autor, o contexto, o gênero textual, o suporte textual do qual aquele gênero foi retirado etc. Neste momento, também é importante que os alunos criem hipóteses, façam predições sobre o que será lido, pois com isto enfatizam-se elementos que possivelmente aparecerão no texto. Todo este processo ajuda no processo de compreensão dos textos.

Durante a leitura é quando se relacionam as informações que se têm com as informações do texto. Neste processo, confirmam-se ou não as hipóteses levantadas e tem-se uma compreensão global do texto.

Por fim, temos o *depois da leitura*, quando há uma reflexão sobre o significado do texto, extrapolando-o. É o momento de sintetizar as ideias principais, avaliar a partir de crenças e valores o que foi lido e formar opiniões.

Como se pode perceber, o trabalho com as estratégias de leitura (KLEIMAN, 1997) pode contribuir com o processo de compreensão de textos, visto que as utilizamos nas leituras que fazemos. Partimos de uma leitura inicial, ativando o nosso conhecimento prévio, lendo as informações que se encontram ao redor do texto, como o título, as imagens, de modo que ao começarmos a leitura propriamente dita, o texto já não seja mais tão desconhecido. Ao final, chegamos a um entendimento global e tiramos nossas conclusões a respeito do tema ou assunto tratado.

Foram estes pressupostos de leitura como construção de sentidos e de ensino pautado nas várias capacidades inerentes ao eixo *Leitura* que vislumbramos nas aulas de *Rosa*.

Desta forma, para a reflexão acerca do alfabetizar letrando, selecionamos três capacidades de modo a exemplificar a prática pedagógica que corrobora com esta perspectiva. São elas:

- (i) Identificar finalidade e função da leitura, em função do reconhecimento do suporte do gênero e da contextualização do texto;
- (ii) antecipar conteúdos de textos a serem lidos em função de seu suporte, seu gênero e sua contextualização;
- (iii) levantar e confirmar hipóteses relativas ao conteúdo do texto que está sendo lido.

Para compreender como estas capacidades foram desenvolvidas apresentaremos um episódio de A11, em que *Rosa* trabalha a reportagem *Você sabia que Plutão não é mais um planeta?*

O texto foi publicado em 2006 e, além de apresentar as explicações para o fato de Plutão não ser mais considerado planeta, faz uma brincadeira para lembrarmos, por ordem de proximidade do sol, o nome dos planetas.

A proposta de *Rosa* consistia em servir-se de exemplo, de modo que os alunos pudessem perceber as atitudes e os comportamentos de um leitor. Neste caso, havia somente uma cópia colorida do texto, impresso na íntegra, constando de todos os elementos de uma página da internet.

A seguir, apresentamos a descrição do episódio (05) extraído de A11 (Anexo G):

A professora inicia a aula dizendo aos alunos que, devido à excursão ao Planetário, ela iria modificar a programação dos estudos em andamento com as crianças africanas. Assim, explica aos alunos que eles iriam trabalhar com um texto que trata dos planetas. Salientou, ainda, que após a leitura do texto, se ainda houvesse dúvidas, poderiam anotá-las para perguntar no Planetário.

Em seguida, mostra a reportagem aos alunos e questiona de onde aquele texto havia sido retirado e se ele seria um xerox.

Para que pudessem perceber e buscar estes elementos, a professora passa o texto por todos os alunos, de modo que eles podiam pegá-lo, olhar o que estava escrito, observar as imagens, o título etc.

Ao mesmo tempo em que vão analisando o texto, os alunos vão também apresentando suas hipóteses com relação aos primeiros questionamentos da professora. Dizem não se tratar de um xerox de uma revista. A professora questiona: *como vocês sabem disso?*

Um aluno aponta o endereço eletrônico no topo da página.

A professora chama atenção para outros indícios como a palavra *Uol*, nome de um provedor da internet.

Rosa ajuda-os a perceber que suas hipóteses estavam certas e os elementos por eles apontados indicam realmente tratar-se de uma reportagem retirada de uma revista eletrônica chamada *Ciência Hoje das Crianças*.

Após ter ficado claro qual era a fonte do texto, a professora diz que iria ler o título (*Você sabia que Plutão não é mais um planeta?*), logo em seguida fez as

seguintes perguntas: *O que é Plutão? Por que será que Plutão não é mais planeta? O que será que aconteceu com ele?* Os alunos vão respondendo aos questionamentos.

E Rosa continua: *vocês conhecem os outros planetas?* Vai ao quadro e, com a ajuda das crianças, faz uma lista dos nomes dos planetas já conhecidos: Terra, Marte, Júpiter, Saturno, Plutão.

Em seguida, diz que eles já conhecem cinco planetas e que para poderem descobrir o nome dos outros, ela iria ler a reportagem.

Após ter lido o texto, a Professora retira do primeiro parágrafo a seguinte frase: **“Minha velha, traga meu jantar: sopa, uva, nozes e pão”** e a escreve no quadro. Nesta frase, a letra inicial das palavras é usada para lembrar o nome e a ordem em que os planetas encontram-se em relação ao sol.

Rosa diz a primeira letra da palavra **“Minha”** e os alunos tentam descobrir o nome do planeta para completar a lista. Diz: *“M”, qual planeta começa com “M”?* Quando chega à palavra **pão**, a qual designaria o planeta Plutão, a professora chama atenção para a frase do texto e diz que a partir de agora, o jantar vai ter que ficar sem pão, porque Plutão não é mais um planeta. Em seguida, vai ao quadro e risca o nome do planeta em questão.

Episódio 05

Neste episódio (05), é possível observar o trabalho com as capacidades: (i) identificar finalidade e função da leitura, em função do reconhecimento do suporte do gênero e da contextualização do texto; (ii) antecipar conteúdos de textos a serem lidos em função de seu suporte, seu gênero e sua contextualização e (iii) levantar e confirmar hipóteses relativas ao conteúdo do texto que está sendo lido.

Como as capacidades (i) e (ii) compreendem noções de gênero e suporte, decidimos discuti-las conjuntamente para evitar redundâncias.

(i) Identificar finalidade e função da leitura, em função do reconhecimento do suporte do gênero e da contextualização do texto;

(ii) antecipar conteúdos de textos a serem lidos em função de seu suporte, seu gênero e sua contextualização.

Inicialmente, é importante dizer que o texto trabalhado por Rosa, a reportagem de uma revista, talvez seja visto por alguns professores como um texto não adequado aos alunos do 2º ano. Não adequado no sentido de que, para muitos, se trata de um texto extenso e, ao mesmo tempo complexo. Este pressuposto está baseado na ideia de que somente quando os alunos realizam a leitura (decifração) é que se diz haver compreensão leitora, ou seja, o fato de a leitura ter sido feita pela professora não é considerado um trabalho com a leitura. Devido a

este tipo de concepção, os alunos são privados do contato de textos autênticos, como uma reportagem, por exemplo.

Não queremos dizer, com isso, que a leitura deva ser sempre feita pela professora, ao contrário, os alunos devem ser levados a ler com autonomia, partindo de textos que eles sejam capazes de decodificar e compreender, mas isto deve ser feito com textos reais como parlendas, trava-línguas, cantigas, poesias etc. Este aspecto é fundamental para o desenvolvimento de capacidades relacionadas à decodificação, entretanto o trabalho não pode limitar-se a somente este aspecto, o da decodificação, pois assim estaríamos promovendo apenas o domínio do sistema, desvinculado dos usos sociais que fazemos deste sistema.

Quando se concebe a leitura como um processo de construção de sentidos e os alunos como sujeitos ativos é possível desenvolver um trabalho que vise além da capacidade de decifração, a capacidade de compreensão dos diferentes gêneros textuais.

Em decorrência, é necessário que, mesmo com crianças que ainda não foram alfabetizadas e com aquelas que estão neste processo, seja proposto um trabalho de escuta ativa e compreensão dos vários gêneros que circulam na sociedade. Ao mesmo tempo em que lê para as crianças, a professora poderá explorar as estratégias de leitura usadas por leitores proficientes. Este tipo de ação se constitui como uma prática de letramento importante para a formação dos futuros leitores.

A aula de *Rosa* pode ser vista como um desses momentos em que o professor serve de leitor mostrando como proceder diante de um texto desconhecido e apontando caminhos que levem à compreensão, ou seja, utilizando estratégias de leitura.

No início da aula, *Rosa* tem como objetivo a identificação do suporte textual. Para isto passa o texto por todos os alunos questionando de onde ele havia sido retirado e indagando se poderia ser um xerox. A atitude da professora em deixar que as crianças manuseiem o texto possibilita a observação das imagens, de palavras que os levariam a perceber que se tratava de um texto retirado da internet. Uma evidência disto é que os alunos, respondendo às perguntas da professora, justificam-se por meio de indícios como o endereço eletrônico no topo da página.

A identificação e a antecipação do conteúdo a ser lido com base no suporte textual (revista eletrônica), no gênero (reportagem), no nome da revista (Ciência Hoje das crianças) e no ano de publicação (2006) são elementos do contexto de produção que colaboram com uma leitura compreensiva. Isto porque quando estamos diante de uma revista criamos expectativas e acionamos nosso conhecimento prévio sobre as características deste suporte, imaginamos que poderemos encontrar uma reportagem, uma notícia, uma entrevista; possivelmente

aparecerão propagandas, imagens etc. Da mesma forma, identificar o gênero reportagem, nos leva a pensar na estrutura e configuração de um texto como este e nos leva a diferenciá-la de outros gêneros. E, por fim, situar historicamente um texto, ou seja, saber quando este foi publicado, ajuda-nos a constituir mentalmente os fatores históricos e sociais de determinado momento.

Os alunos da professora *Rosa* agiram como leitores proficientes, buscando pistas que os ajudassem a identificar e criar hipóteses a partir do reconhecimento do suporte. A professora ajuda-os ainda, esclarecendo se tratar de uma reportagem retirada de um meio eletrônico, como eles evidenciaram. Esta é uma estratégia que deve ser vivenciada pelas crianças para que elas possam perceber a necessidade de conhecer e buscar informações que contribuirão para a compreensão do texto.

Uma vez identificado o suporte e o gênero textual elaboramos nossos objetivos e expectativas diante do que será lido. Ao ler uma tirinha nosso propósito é diversão, prazer, mas ao ler uma reportagem nosso objetivo é outro, conhecer mais sobre um determinado assunto.

Rosa proporciona aos alunos este momento, ter objetivos de leitura, de duas formas: (i) no início da aula quando diz que, devido à excursão ao planetário, eles irão ler um texto sobre os planetas e que poderão anotar as dúvidas para resolvê-las no passeio e (ii) ao colocar no quadro o nome dos planetas já conhecidos e dizendo que eles poderão descobrir o nome dos outros depois da leitura.

A leitura, no primeiro momento, ganha uma finalidade: ler para aprender sobre os planetas e para saber do assunto que será abordado na excursão. Diferentemente do sentido meramente escolar e avaliativo atribuído à leitura na escola, na sociedade, lemos para buscar conhecimentos, para nos informar melhor sobre determinado assunto. Quando viajamos, por exemplo, para um lugar desconhecido, procuramos nos informar sobre a região, sobre os costumes, sobre o clima de modo que as informações nos permitam participar adequadamente deste contexto social. Os alunos, semelhantemente, fariam uma visita a um lugar diferente e ter conhecimentos a respeito dos planetas promoveria uma maior participação e um melhor entendimento do que seria vivenciado. Com isso, o ato de ler deixa de ser visto apenas como uma tarefa escolar, instigando e promovendo o interesse do aluno.

No segundo momento, em que *Rosa* coloca o nome dos planetas conhecidos no quadro e diz que irá ler o texto para que os alunos possam descobrir o nome dos que estão faltando, está, do mesmo modo, criando objetivos para a leitura: ler para aprender. Este é um tipo de leitura muito utilizada na escola, entretanto a proposta é feita da seguinte forma: entrega-se

um texto para o aluno ou pede-se que abram o livro didático em determinada página, façam a leitura e em seguida respondam às questões que mostrem como a leitura possibilitou o aprendizado. Não existe a preocupação com o caminho que leve ao aprendizado, mas somente com o produto final. Assim, não há trabalho com as estratégias, como se os alunos, por terem se apropriado do sistema linguístico, já estaria desenvolvida também a capacidade de compreensão de textos.

No tópico a seguir, poderemos perceber que, assim como é importante trabalhar com os aspectos do suporte textual e os objetivos de leitura do texto, a capacidade de levantar hipóteses contribui para o processo de desenvolvimento da competência leitora.

(iii) levantar e confirmar hipóteses relativas ao conteúdo do texto que está sendo lido.

Outro procedimento importante que deve ser proposto antes da leitura é explorar os conhecimentos prévios dos alunos e levantar hipóteses do que será lido. Isto foi observado no episódio (05) de duas formas: (i) quando a professora lê o título e faz os seguintes questionamentos: *O que é Plutão? Por que será que Plutão não é mais planeta? O que será que aconteceu com ele?* (ii) após a leitura, quando Rosa coloca a frase do texto no quadro e vai completando a lista dos planetas com as crianças.

Primeiro, a partir da leitura do título: *Plutão não é mais um planeta*, e as pergunta: *O que é Plutão? Por que será que Plutão não é mais planeta? O que será que aconteceu com ele?* a professora consegue que os alunos ativem conceitos e palavras relacionadas ao campo semântico e ao tema a ser tratado. Isto é fundamental para leitores iniciantes porque o texto ao ser lido não lhe soará totalmente estranho, desconhecido. As palavras, conceitos, conhecimentos colocados em evidência com as perguntas geram uma leitura mais fluente e possivelmente um entendimento maior.

Segundo, ao final da atividade, a professora coloca a frase no quadro: “**M**inha velha, traga **m**eu **j**antar: **s**opa, **u**va, **n**ozes e **p**ão” e faz com que os alunos descubram o nome dos outros planetas. É o momento em que os alunos irão confirmar suas hipóteses. Eles já conheciam cinco planetas; quantos outros existem? Quais são eles? Estas são informações que só foram esclarecidas porque se leu um texto em que um dos objetivos era saber o nome dos outros planetas.

Usando uma frase de referência e riscando o nome de Plutão da lista elaborada, Rosa mostra que as hipóteses criadas antes da leitura poderão ser confirmadas depois de ler, uma vez que o texto possibilitou aprender os nomes dos outros planetas.

Sabe-se que, durante a leitura, nem todas as hipóteses poderão ser sustentadas, muitas delas serão descartadas e outras poderão ser criadas quando se está lendo. Nesse sentido, concordamos com Solé (1998, p. 27) que “a leitura é um processo de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação”.

Pode-se observar que *Rosa* se difere das formas padronizadas de se trabalhar a leitura em sala de aula. O texto não se encontra pronto e acabado bastando que os alunos o leiam para que o compreendam, mas configura-se como um processo de elaboração de hipóteses, de antecipação do tema, de formação de significados.

3.2.4 Produção de textos na perspectiva do alfabetizar letrando - Produção coletiva de uma carta

Antes de iniciarmos nossa discussão sobre a produção coletiva da carta, faz-se necessário apresentar alguns aspectos sobre a escrita de textos na escola pesquisada, os quais são essenciais para a compreensão da prática pedagógica da professora que alfabetiza letrando.

Na análise das aulas desenvolvidas, percebemos a preocupação da professora *Rosa* em solicitar que seus alunos produzam textos de diferentes gêneros. Das treze observações, constatamos a presença desta atividade por cinco vezes.

Sabe-se que na escola a escrita, assim como a oralidade, ocupa um lugar de pouco destaque. Isto porque os professores, pautados numa metodologia tradicional segundo a qual a produção servia como forma de avaliação dos aspectos ortográficos e sintáticos, não compreendem como tratar a revisão e correção dos textos dos alunos. O que se verifica muitas vezes, é que a escrita de textos é usada para preencher espaço entre uma atividade e outra ou como forma de manter os alunos disciplinados por um tempo.

Desta forma, a produção representa uma tarefa rígida e com regras bem definidas. O professor, único interlocutor dos alunos, é quem lê, avalia e julga os textos (GERALDI, 2006). Este modo de conceber a produção faz dela um processo unicamente escolar, desprovido de sentido e de objetivo. Não existe a preocupação com a circulação dos textos em outros ambientes e para outros interlocutores.

Na sala de aula da professora *Rosa*, além de ser uma prática constante, a produção textual também é oportunidade de aprendizagem de diferentes gêneros. Os alunos não escrevem apenas para serem corrigidos ou avaliados, mas para criarem um laço de amizade com alunos de outra turma (carta), para convidarem os pais para o batizado da capoeira

(convite), para repensarem um fato importante (diário) e para compartilhar com mais pessoas as informações que aprenderam sobre a vida de crianças africanas (cartaz). Todas estas propostas aproximam-se das formas pelas quais a escrita é utilizada na sociedade.

Nesta seção, analisamos um episódio (06) ocorrido em A3 (Anexo G) em que *Rosa* realiza a *produção de uma carta coletiva*. Nesta atividade, pode-se observar o desenvolvimento de algumas capacidades da prática pedagógica do alfabetizar letrando.

É importante dizer que a escolha do gênero *cartas*, trabalhado com os alunos, não foi aleatória, mas partiu de um projeto maior desenvolvido na escola. Tal projeto iniciou-se com os alunos do 5º ao 9º ano, sob a coordenação da professora de português deste segmento. Isso se tornou algo tão importante e significativo na escola que, atualmente, os alunos de todos os anos do Ensino Fundamental participam. As cartas são escritas e um aluno, o carteiro, as recolhe e as entrega. Após tantas correspondências escritas, em 2009, com recursos vindo do FAPEB²³, um livro intitulado “*Cartas da escola*”²⁴ foi organizado pela professora coordenadora. Ao ler o livro percebe-se o que estes escritos representam para os alunos: falar de sentimentos, contar segredos, fazer reivindicações, levar notícias, parabenizar, isto é, nesta escola, a escrita de cartas tem uma função social. A professora *Rosa* insere-se neste contexto da escrita que circula socialmente e trabalha com as cartas já no 2º ano. Em suas palavras:

Eles trocam cartas uns com os outros e foi uma das formas que a gente encontrou melhor para eles se motivarem a escrever, porque eles ficam ansiosos para receber a carta e responder a carta. Eles gostam de receber a carta do outro. Eles gostam de ficar nessa função do carteiro. (Entrevista).

Compreendemos que, no mundo atual, movido pelas novas tecnologias, muitas pessoas não utilizam mais cartas pessoais para se comunicarem. A ideia de que o gênero carta pessoal está desaparecendo e abrindo espaço para outros como o e-mail ou o telefonema, por exemplo, é frequente. Entretanto, escrever cartas, nesta escola, nesta turma, não é apenas uma estratégia de trabalho para o ensino de um gênero textual, mas faz parte da vivência dos alunos. Receber a correspondência de um colega e poder respondê-la significa compreender a escrita em uso e a possibilidade de interação entre as pessoas.

É buscando entender como se alfabetiza letrando que selecionamos capacidades do eixo *Produção de textos* para serem analisadas. São elas:

²³ FAPEB Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica. O Fapeb é uma lei municipal de incentivo ao magistério (Lei nº 10.367 de 27/12/2002, regulamentada pelo Decreto nº 8.668, de 05/10/2005). O programa é destinado aos servidores do Magistério Municipal interessados em pleitear recursos para desenvolver projetos de educação.

²⁴ Nome fictício do livro publicado.

- (i) produzir textos escritos de gêneros diversos, adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação;
- (ii) organizar os próprios textos segundo os padrões de composição usuais na sociedade;
- (iii) revisar e reelaborar a própria escrita, segundo critérios adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação previstos.

A seguir descrevemos o episódio (06) da aula da professora:

A professora conversa com os alunos sobre as cartas já produzidas e propõe a escrita coletiva de uma nova carta para outra turma da escola.

Rosa diz que nesta carta eles poderiam questionar como é a rotina de uma turma diferente.

Indaga então, qual turma eles gostariam ter como destinatário.

Devido às sugestões dos alunos, fica combinado que eles iriam escrever uma carta para o 1º ano e outra para o 3º ano.

Rosa utiliza computador e data show para projetar. Assim, à medida que vai escrevendo, os alunos vão dando opiniões e a escrita vai sendo refeita adequadamente.

A professora começa a *produção coletiva de texto* (carta para o 3º ano) lançando a questão: *O que vocês desejam saber sobre a rotina do 3º ano?*

Os alunos respondem que querem saber se as tarefas são difíceis, se são muitas coisas para estudar... Enfim dúvidas de futuros alunos do 3º ano.

Como havia ficado combinado, a professora seria a escriba e os alunos iriam ajudá-la ditando a carta.

Ela começa a escrita, buscando os aspectos estruturais e estilísticos de uma carta. Pergunta: *Como vamos começar? Onde estamos? Para quem vamos escrever? Como podemos tratar os alunos do 3º ano? Pode ser “meus amigos”?*

A carta vai sendo digitada e, neste processo, Rosa faz questionamentos sobre a composição de algumas palavras, sobre a ortografia, pontuação...

Na medida em que o texto vai sendo construído, a professora retoma sugestões dos alunos, apaga alguma palavra e a corrige.

Para finalizar a carta, também conta com a participação dos alunos: *Como vamos despedir? Quem está escrevendo a carta?*

Ao terminar a escrita, a professora faz a formatação do texto com a ajuda dos alunos ressaltando a estruturação de uma carta pessoal: local fica na primeira linha a saudação na segunda o assunto vem depois, em seguida temos a despedida e, por fim, a assinatura.

Episódio 06

O episódio acima é demonstrativo da forma como a professora trabalhou o eixo *Produção de textos* e de como desenvolveu as capacidades (i), (ii) e (iii), as quais serão analisadas nos tópicos a seguir.

(i) *Produzir textos escritos de gêneros diversos, adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação.*

Os estudos de Bakhtin (2003) sobre os gêneros discursivos, a publicação dos PCNs (1997) e os estudos sobre letramento proporcionaram um redirecionamento do foco das aulas de língua materna pautando-se na linguagem em uso. Conseqüentemente, nas propostas de produção de textos também se observam mudanças. Como dito anteriormente, a proposta é que os estudantes produzam textos ligados aos usos reais, ou seja, diferentes gêneros textuais como bilhetes, cartas, receitas, histórias em quadrinhos etc.

Para que eles sejam capazes de tal empreendimento é necessário, principalmente quando são escritores iniciantes, que vivenciem situações significativas de escrita nas quais possam observar as atitudes de um escritor competente. O professor, por meio de produções coletivas, poderá servir de parâmetro, fornecendo objetivos para a escrita (escrever para comunicar algo, por exemplo), mostrando como se escreve (qual gênero, quais recursos linguísticos utilizar etc.) e tendo em mente o interlocutor (um amigo, uma autoridade etc.).

No trabalho com a produção coletiva de uma carta, *Rosa* configura-se como a escriba, servindo-se de exemplo, questionando aos alunos aspectos importantes da situação de produção como: ter objetivos, conhecer o interlocutor e o contexto de circulação.

Quando a professora diz às crianças que poderão perguntar sobre a rotina dos alunos da outra turma, ela está fornecendo-lhes *objetivos* para a produção. No dia a dia, quando nos dispomos a escrever, sempre temos um objetivo. Com o propósito de aproximar as crianças de uma escrita mais real, *Rosa* cria um espaço de participação de modo colaborativo (os alunos contam com o apoio do professor) e gradativo (eles vão aos poucos aprendendo os elementos de uma carta). Isto contribui para que o ensino/aprendizagem de um gênero seja um processo de construção que leva em conta o que os alunos já conhecem e avança em suas possibilidades.

Assim, como enfatiza Vigotski (2007, p. 144), a escrita enquanto atividade cultural deve ser ensinada na escola naturalmente, ou seja, partindo-se de situações de escrita que a sociedade usa e vivencia, não sendo tratada meramente como um ato motor, de “mãos e dedos”. Desta forma, escrevendo para uma colega e em uma escola cujo gênero carta tornou-se relevante, é que a escrita ganha sentido e significado.

Outro ponto abordado pela professora é a questão do *destinatário*. Por meio das perguntas *Para quem vamos escrever? Como podemos tratar os alunos do 3º ano? Pode ser “meus amigos”?* *Rosa* ensina aos alunos que a linguagem a ser utilizada na carta deve ser

adequada ao interlocutor a quem nos dirigimos. Por isso, usar “*meus amigos*” na saudação da carta é condizente, pois eles estavam escrevendo para colegas da mesma escola.

As perguntas sobre a rotina que constam da carta foram feitas pelos próprios alunos e ressaltam que a linguagem usada no conteúdo do texto é adequada ao destinatário. Isso pode ser observado na transcrição da carta abaixo (Episódio 07), destinada aos alunos do 3º ano:

Juiz de Fora, 10 de setembro de 2010
 Meus amigos do terceiro ano,
 Hoje nós estamos escrevendo esta carta para saber o que vocês fazem no 3º ano.
 Vocês brincam muito? Escrevem muito? São felizes? Estudam muito?
 Queremos saber se fazem muitas provas. São difíceis? Vocês sabem escrever letra cursiva? Vocês fazem tudo rápido para brincar? Usam mais borracha do que o lápis? Vocês erram muito?
 Gostaríamos de receber as respostas, pois estamos ansiosos e curiosos para saber.
 Muito obrigado,
 Nós do 2º Ano, sala 4

Episódio 07

Nota-se que *Rosa* trabalha com os alunos o gênero carta, ensinando-lhes sua estrutura e, ao mesmo tempo, promove a participação, inserindo os questionamentos originais dirigidos aos alunos do 3º ano.

As perguntas *Vocês sabem escrever letra cursiva? Vocês fazem tudo rápido para brincar?* mostram a adequação ao destinatário e espontaneidade dos alunos. Tudo isso faz com que a escrita do gênero carta seja momento de aprendizagem, mas também de prazer.

(ii) *organizar os próprios textos segundo os padrões de composição usuais na sociedade.*

Para Bakhtin (2003) gêneros surgem para atender às necessidades comunicativas de uma dada esfera social, que em geral caracterizam-se pelos temas. Eles organizam-se de acordo com um modelo formal que seria a estrutura composicional, a qual define quantas partes e em que ordem elas aparecerão. É como se fosse o esqueleto do gênero. Além disso, a maneira como os recursos linguísticos são utilizados num determinado gênero é o que compreende o estilo.

O foco desta capacidade centra-se na estrutura do gênero, a qual deve servir de base para a organização dos textos a serem produzidos. As diferentes situações comunicativas que participamos no cotidiano de nossas ações envolvem diferentes gêneros. Para que possamos

então participar destas diversas situações de comunicação de modo mais adequado, precisamos dominar a diversidade de gêneros textuais existentes.

Em decorrência, percebe-se a necessidade de que os alunos possam compreender a estruturação dos textos de modo a apropriar-se deles. A carta pessoal apresenta as seguintes características: local, saudação, assunto, despedida e assinatura. Tais características devem ser trabalhadas, em situações de uso, ou seja, durante a elaboração de uma carta, para que as crianças possam, aos poucos, irem internalizando a estruturação deste gênero textual.

Quando Rosa questiona *Como vamos começar? Onde estamos?* está enfatizando que iniciamos uma carta partindo do local onde nos encontramos no momento da escrita. Da mesma forma ao dizer *Para quem vamos escrever?* mostra que toda carta tem um destinatário e que precisamos saber tê-lo em mente em nossas produções.

A despedida e a assinatura são outros elementos deste gênero que são utilizados pela professora. Para que os alunos possam perceber a necessidade de que estejam presentes na escrita de uma carta, Rosa pergunta: *Como vamos despedir? Quem está escrevendo a carta?*

Configurando-se como um exemplo de escritor, a professora cria um momento de ensino contextualizado, pois as características são vistas no instante em que são necessárias e não como elementos a serem ensinados para posteriormente serem usados em futuras escritas.

É importante dizer que o ensino pautado nos gêneros e suas características é fundamental para a participação dos indivíduos na sociedade. Não é difícil encontrar professores que afirmam trabalhar com os gêneros textuais, no entanto, diferentemente da postura da professora observada, o gênero configura-se como pretexto para o ensino da gramática normativa. O processo discursivo e social da língua é deixado de lado em função de questões que pouco contribuem para a formação de escritores e leitores competentes.

O objetivo de se escrever uma carta na sociedade é que se tenha algo a dizer a alguém. Como a escola tem a função de desenvolver a leitura e a escrita, muitas vezes é necessário criar situações de uso próximas àquelas que vivenciamos na sociedade. Tal empreendimento, realizado por Rosa é válido uma vez que a função é ensinar aos alunos formas de escrita socialmente aceitas, como a carta.

(iii) Revisar e reelaborar a própria escrita, segundo critérios adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação previstos.

Para tratar da questão da revisão e reelaboração da produção, enfatizamos dois aspectos da prática de Rosa. Primeiro, na utilização do data show e, segundo, no momento

final da escrita no qual a professora faz a formatação do texto digitado na presença dos alunos destacando os elementos da carta.

Desde as primeiras escritas, as crianças devem perceber a importância e a necessidade de revisar ou reescrever seus textos. No momento em que o autor torna-se leitor e se dispõe a reler o que escreveu, consegue refletir sobre aspectos que até então não lhes pareciam claros, pois se encontrava no papel de escritor. Com isso, o olhar torna-se mais crítico e buscam-se melhorias para aquilo que foi produzido.

Neste sentido, o professor precisa promover reflexões coletivas que proporcionem aos alunos a mudança de papel, de escritor para leitor. Isto pode ser feito coletivamente, de maneira mediada pela professora ou individualmente, quando a criança se dispõe a revisar seus próprios escritos ou dos colegas.

Durante nossa observação da A3 percebemos que a professora, usando de um material que atrai a atenção dos alunos, o data show, leva para a aula de produção textual a percepção da reescrita. Enquanto *Rosa* está digitando, na presença dos alunos, tem necessidade de apagar algumas letras ou sílabas que apareceram indevidamente, voltar o cursor para determinado ponto da digitação, retomar a frase que estava sendo escrita... Enfim, procedimentos de quem escreve, lê, relê e reescreve que devem ser vivenciados pelos alunos.

Este espaço de reflexão linguística promovido pelos questionamentos de *Rosa* sobre a correção ortográfica das palavras e sobre a pontuação é fundamental para a constituição de escritores competentes que enfrentam estas situações quando produzem seus textos e buscam uma forma de melhorá-los.

Ao final da escrita da carta, a professora faz a formatação e os ajustes finais ressaltando que a estrutura deste texto tem o local na primeira linha, a saudação na segunda, o assunto em seguida, a despedida e a assinatura.

Esta atitude pode ser vista como simples, mas em nossa análise, *Rosa* se dispõe a explicitar a estrutura de uma carta de modo prazeroso, sem a rigidez formal de muitas aulas de língua materna. O trabalho com a linguagem, que essencialmente possibilita a interação, é algo incorporado à rotina da sala de aula e, quando isso faz parte de uma dinâmica, os alunos percebem a função da escrita, logo cedo.

3.2.5 Oralidade na perspectiva do alfabetizar letrando – Apresentação Oral de trabalho.

Na escola, as práticas de ensino da língua tomam como foco a escrita. O trabalho com a oralidade no ambiente escolar é, na maioria das vezes, escasso e inadequado; quando muito, limita-se a permitir que, em alguns momentos da aula, os alunos respondam ao que o professor perguntou. Não é difícil encontrar aqueles que se sentem acanhados ou inseguros quando estão diante de pessoas e situações que exigem a exposição de uma ideia, de um argumento; ou de outra forma, não percebem o nível de formalidade ou informalidade que a situação comunicativa demanda. Tudo isso porque a eles foi negado o desenvolvimento oral.

Uma das justificativas para tal concepção é que, como falantes proficientes da língua portuguesa, somos conseqüentemente, capazes de participar de todas as situações de comunicação as quais vivenciamos no dia a dia. No entanto, isso pouco contribui para que os alunos possam ampliar suas possibilidades de comunicação, sobretudo no que concerne às situações mais formais de interação.

Ser competente em diferentes situações discursivas orais implica, em primeira instância, saber adequar sua linguagem ao contexto ou ao evento que estamos inseridos. Implica, também, em saber as regras de convivência e de comportamento segundo o qual os espaços sociais estão organizados e, ainda, saber monitorar a fala em situações formais.

Desta forma, o trabalho com o eixo *Desenvolvimento da oralidade* deve ser planejado e organizado como qualquer um dos outros eixos já citados. Deve levar em conta os usos que fazemos da oralidade na sociedade, ou seja, deve promover momentos de contato e de apropriação com gêneros orais como: debates, conferências, entrevistas, apresentação em seminários, contação de histórias etc.

Para muitos, que não dominam a língua falada na escola, o alargamento das práticas de oralidade significa dar-lhes o direito a um instrumento necessário não só para a vida escolar, mas também para a vida em sociedade. Esta é uma formação que visa o exercício da cidadania. Corroborando com esta perspectiva, Bortoni-Ricardo (2004, p. 74) ressalta que cabe à escola

[...] facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos, permitindo-lhes apropriarem-se dos recursos comunicativos necessários para se desempenharem bem, e com segurança, nas mais distintas tarefas linguísticas.

Pela importância que se atribui à oralidade, podemos dizer que *Rosa* empreende uma tarefa de alfabetizar na perspectiva do letramento uma vez que o eixo *Desenvolvimento da Oralidade* faz parte de sua proposta de trabalho. Alfabetizar e letrar é compreender que se ensina e desenvolvem-se ações para que as crianças sejam sujeitos capazes de expor, argumentar, explicar, debater etc, além de escutar atentamente. É por meio destas experiências com a modalidade falada que se pode levá-los a perceber e a respeitar as variedades linguísticas do português.

Com base em nossas observações, selecionamos um episódio no qual percebemos que a professora tinha como proposta levar os alunos a compreenderem um gênero oral. Para isso, organizou e planejou atividades de pesquisa que lhes fornecessem conhecimentos para a confecção de um cartaz. Ao final, esta atividade culminou em um gênero oral – apresentação de trabalho.

Para que se compreenda como se desenrolou a tarefa com o gênero oral *Apresentação de trabalho* será necessário relatar episódios de três aulas observadas devido à ligação e à continuidade existente entre eles. Assim, apresentaremos cada um deles e, logo em seguida, a análise realizada. Os episódios serão apresentados da seguinte forma:

- a) Episódio 08, selecionado a partir de A10 (ANEXO G);
- b) Episódio 09, selecionado a partir de A12 (ANEXO G);
- c) Episódio 10, selecionado a partir de A13 (ANEXO G).

Ressaltamos, ainda, que para esta seção tomaremos como foco de análise, duas das capacidades inerentes ao eixo, as quais consideramos ser representativas da concepção da professora com relação à oralidade. São elas:

- (i) usar a língua falada em diferentes situações escolares, buscando empregar a variedade linguística adequada;
- (ii) Participar das interações cotidianas em sala de aula.

A seguir, apresentamos o episódio (08), extraído de A10 (ANEXO G):

Ida à biblioteca para assistir vídeos sobre a África.

A professora Rosa selecionou, previamente, da internet alguns vídeos para que os alunos pudessem compreender melhor alguns aspectos sobre o continente africano.

Já na biblioteca, inicialmente, baseando em uma conversa de uma aula anterior, ela desmistifica a ideia de que na África só existem animais (elefante, zebra etc). Ela questiona aos alunos:

_ Lá não tem cidade? Crianças? Escola?

Em seguida, apresenta a planificação do planeta, diz que são fotos tiradas do lado de fora do planeta e explica onde se localizam os continentes e seus nomes.

Depois, fala que a África é um continente muito diverso, possuindo tanto locais com árvores grandes, onde vivem animais, quanto desertos. Explica sobre os dois desertos africanos Saara e Calaari. Mostra, ainda, o mapa da África e ressalta o nome de alguns países e cidades.

Ao final, assistem a um documentário do Globo Repórter sobre a África.

Episódio 08

Apresentamos, a seguir, o episódio (09), retirado de A12 (ANEXO G):

Trabalho de pesquisa sobre as crianças africanas

A professora divide a turma em grupos com 3 ou 4 alunos para a realização de um trabalho de pesquisa sobre as crianças africanas.

Devido a turma ainda apresentar alunos com leitura pouco fluente, *Rosa* coloca pelo menos uma criança que lê com maior autonomia em cada grupo.

Em seguida, distribui um pequeno texto²⁵ diferente para cada grupo contendo a imagem de uma criança africana, seu nome e relatando alguns aspectos de sua vida. Desta forma, cada grupo fica responsável por uma criança africana diferente, como se segue:

1º grupo - Mohammed

2º grupo - Houda

3º grupo - Aseye

4º grupo - Bakang

5º grupo - Esta

6º grupo - Tadesse.

Logo após a divisão dos grupos e dos textos, a professora propõe aos alunos que realizem uma pesquisa e busquem algumas informações importantes sobre as crianças: onde moram (país), o que comem, se estudam, como é a família etc.

A professora distribui uma folha para que os alunos possam anotar as informações que descobriram.

Após informar sobre a tarefa a ser realizada, *Rosa* circula entre os grupos, questionando o que encontraram, auxiliando-os na busca por informações e ajudando-os em alguns trechos da leitura do texto.

Ao final, a professora pede aos alunos que façam um desenho relacionado à criança que estão pesquisando.

Episódio 09

²⁵ Texto retirado de: Crianças como você: uma emocionante celebração da infância no mundo. São Paulo: Ática, 6ª edição, 2002.

A seguir, relatamos o episódio 10, selecionado de A13 (ANEXO G):

Apresentação do trabalho de pesquisa (cartaz)

Neste dia, a professora pediu que os mesmos grupos se organizassem novamente para apresentarem o trabalho feito sobre as crianças africanas para a turma.

Observamos, nos cartazes, que os alunos tinham colado o desenho feito na aula anterior; haviam escrito as informações retiradas do pequeno texto disponibilizado pela professora e, ainda, que escreveram, com letras grandes, o nome da criança africana.

Após os grupos terem sido organizados, a professora explicou como seria a apresentação: cada grupo iria à frente da sala, explicaria o cartaz e responderia dúvidas que os demais alunos da turma pudessem ter sobre a criança africana que estava sendo apresentada.

Rosa explica, ainda, como os alunos deveriam se comportar e como deveriam falar diante dos outros colegas.

O 1º grupo a ir à frente e se apresentar foi do menino africano chamado Mohammed.

Os outros alunos que estavam sentados fizeram as seguintes perguntas: Quantos anos ele tem? Qual é a comida preferida dele? Onde ele mora? Onde estuda? Qual igreja ele vai?

A professora foi auxiliando o grupo a responder algumas perguntas, buscando no texto original, para aquelas que não haviam sido selecionadas para constar do cartaz.

Todas as apresentações seguem este mesmo padrão variando de acordo com a criança africana, apenas as perguntas feitas. Cito alguns dos questionamentos feitos aos outros grupos: quais brincadeiras ele gosta? Como é a casa dele? Eu queria saber qual dia ele vai à igreja. Ela é igual a gente? Quem mora com ela? Onde é a escola dela? Ela fala a nossa língua? Qual tipo de atividade ela gosta de fazer na escola?

Ao final das apresentações, a professora elogia os alunos e pede uma salva de palmas para os grupos.

Episódio 10

Inicialmente, é importante dizer que o relato destes três episódios de diferentes aulas da professora *Rosa* nos faz perceber o que significa, para ela, trabalhar com a linguagem oral e com a pesquisa escolar. A oralidade não surge apenas nos momentos em que os alunos participam da rotina do dia respondendo às questões propostas pelo professor, mas constitui-se como um conteúdo que precisa ser ensinado e, portanto, merece contar com atividades bem encadeadas e preparadas previamente. O trabalho de pesquisa precisa envolver os alunos e ser coerente com sua faixa etária.

Muitas vezes, o trabalho de pesquisa (cartaz ou pesquisa bibliográfica) é realizado da seguinte forma: o professor seleciona um tema, pede que os alunos busquem em livros ou

revistas e façam um cartaz ou escrevam em uma folha e levem para a sala. Quando se trata de um cartaz, será exposto, quando se trata de uma pesquisa bibliográfica, o professor dá um visto ou escreve algum comentário e, posteriormente, o devolve ao aluno.

O trabalho de pesquisa na perspectiva da professora *Rosa* é algo que deve ser realizado desde os primeiros anos de escolarização, mas principalmente é algo que precisa ser ensinado para que se torne fonte de conhecimento. A tarefa não é feita apenas para atender a uma tradição escolar, ao contrário, é realizada para mostrar aos alunos que pesquisar pode representar a compreensão mais ampla de um assunto ou tema. Mas é preciso que eles aprendam como se faz tal atividade. Para isso, *Rosa* se propõe a caminhar junto com eles, ensinando e apoiando neste empreendimento.

A ida à biblioteca para assistir a vídeos sobre a África e a disponibilização de materiais de consulta (revista) são instrumentos importantes para que os alunos possam compreender o que é fazer pesquisa, onde e quais fontes consultar. Para crianças oriundas de classes populares, que geralmente não possuem materiais para este fim, esta iniciação e orientação precisa, necessariamente, passar pelas mãos do professor. Ao visualizarmos os cartazes, no instante das apresentações, percebemos que a disposição do título na cartolina estava adequada, o desenho feito pelos alunos havia sido colado e constavam apenas tópicos relevantes sobre as crianças africanas, condição necessária para uma boa apresentação em um cartaz.

A professora dosou o trabalho com pesquisas escolares. Escolheu o tema porque se insere em um projeto maior realizado na escola, os estudos antropológicos, o qual busca possibilitar a compreensão de outras culturas. O tema foi explorado visando abordar, também, uma data especial que se aproximava – o dia da consciência negra. No entanto, o que nos chamou atenção foi a sensibilidade de *Rosa* em propor uma pesquisa adequada ao 2º ano, à faixa etária dos alunos e, ao mesmo tempo, motivadora, pois criaria uma relação de identidade com as crianças africanas.

As palavras da professora, abaixo, demonstram esse interesse de que os alunos sintam-se motivados e se identifiquem com aquilo que será pesquisado. Desta maneira, a aprendizagem torna-se mais significativa e condizente com o momento de desenvolvimento das crianças.

Quando a gente vai escrever, eu não vou escrever para a professora apenas, eu vou escrever as características de uma criança africana que eu estou vendo como ela brinca, eu vou escrever a lista dos animais africanos, porque como eu me aproximei mais dessa cultura, eu estou tentando entender mais a diversidade dessa cultura africana [...] (Entrevista)

Como se percebe, o empenho dos alunos em realizar uma pesquisa e em confeccionar um cartaz culminou em algo concreto, que merece ser relatado e ouvido, assim como acontece na área acadêmica em que os resultados das pesquisas são levados ao público. Buscando essa aproximação com os usos reais da pesquisa, a professora *Rosa* promove o momento da elaboração, mas ainda propõe a apresentação oral para a turma.

Após situarmos a perspectiva de *Rosa*, no que diz respeito ao trabalho de pesquisa em sala de aula, passaremos à análise das duas capacidades inerentes ao eixo *Desenvolvimento da Oralidade*.

(i) *Usar a língua falada em diferentes situações escolares, buscando empregar a variedade linguística adequada;*

(ii) *Participar das interações cotidianas em sala de aula.*

Os gêneros discursivos, presentes nas diversas situações comunicativas do nosso dia a dia podem ser tomados como propostas de ensino de uso real da linguagem. Ser capaz de usar a variedade linguística adequada à situação implica saber o que a situação demanda. Para Bakhtin (2003, p.285) “Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos [...] em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso projeto de discurso.”

Assim, conversar com um colega de classe, no horário do recreio exige uma fala mais coloquial e menor monitoração. Já transmitir um recado à diretora ou apresentar um trabalho à frente da turma, necessita de uma linguagem mais formal e uma maior monitoração da fala.

São estes aspectos inerentes à oralidade que precisam ser planejados sistematicamente pelo professor e vivenciados pelos alunos e isso foi possível perceber na prática de *Rosa* com este eixo. Estes tipos de atividades fazem com que eles possam perceber as variações da língua, sua relação com o contexto social e com os objetivos comunicativos que temos. O que frequentemente verificamos, na escola, são episódios em que os alunos são motivados a participarem de eventos e festividades e, para isso, ensaiam uma peça de teatro, uma poesia ou uma música para apresentar aos pais ou à comunidade. Se a escola estivesse atenta aos princípios da heterogeneidade linguística (BORTONI, 2004), este seria um momento ideal para refletir, junto com as crianças, sobre a adequação não só da linguagem, mas também das regras de convivência e de comportamento que tais eventos exigem. No entanto, faz-se todo o processo de treinamento com os alunos, mas a oportunidade de reflexão é deixada de lado ou, de outra forma, não lhe é dada a devida importância.

Ao propor que os grupos apresentem o trabalho de pesquisa realizado, *Rosa* está ensinando aos alunos outro contexto de comunicação, mais formal e que, portanto, determina um uso diferenciado da linguagem, bem como uma postura regrada. Decorre, dessa situação, a explicação da professora no sentido de alertá-los sobre o seu comportamento e o modo como deveriam falar diante da turma.

Destaque-se, ainda, que o fato de os alunos terem que responder a perguntas feitas pelos colegas e saber que podem contar com a ajuda do professor, apresenta-se como mais uma oportunidade de envolvimento com a oralidade. Para que pudessem ser compreendidos, eles teriam, portanto, que responder com pertinência ao que foi questionado. Não caberia, naquele instante, uma resposta pautada no senso comum, ao contrário, já que o cartaz foi construído tomando como referência as informações do texto de uma revista, as crianças iriam responder baseados em pressupostos científicos e técnicos. Para os alunos, significa a confiança, a segurança, naquilo que será dito e o momento deles participarem das interações expondo e fazendo argumentações.

Tantas vezes a escola silencia a voz dos alunos, dispondo somente ao professor o direito de falar em sala de aula, que acabamos por gerar o medo e a insegurança com relação àquilo que vamos dizer. Agregado a isso, muitos professores tomam unicamente como foco para o ensino da língua, a norma padrão, ou seja, a gramática normativa e desconsideram os seus usos sociais e suas variedades. As crianças das nossas escolas públicas, oriundas de comunidades com poder socioeconômico baixo, não se reconhecem enquanto falantes e não se sentem envolvidas por atividades, muitas vezes distantes de seu universo cultural.

Acreditamos que o trabalho com a oralidade, quando levado a sério e realizado de forma sistemática, é fundamental para a formação de sujeitos capazes de expor seu pensamento, de serem críticos, de saberem ouvir, de se fazerem ouvir e principalmente de respeitar as variações de nossa língua. Isso porque a ele foi dado o direito de aprender a transitar nos contínuos (BORTONI-RICARDO, 2004) e de usar mais adequadamente a sua linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme exposto na introdução, três questões orientaram esta pesquisa: (i) Qual é o diálogo entre a proposta curricular (leia-se capacidades linguísticas) e a prática pedagógica da professora? (ii) o que a professora faz em sala de aula, no ensino da língua escrita, na perspectiva do alfabetizar letrando? (iii) Que tipos de atividades são realizadas?

Estas questões geraram dois objetivos: (i) investigar a prática pedagógica de uma professora do 2º ano do Ensino Fundamental que trabalha a alfabetização na perspectiva do letramento e (ii) analisar nas atividades realizadas em sala de aula como a professora desenvolve algumas das capacidades linguísticas referentes aos eixos: *Apropriação do sistema de escrita, Compreensão e Valorização da Cultura Escrita, Leitura, Produção de Texto e, Desenvolvimento da Oralidade*.

Assim, analisamos como se dá, na prática da sala de aula, a alfabetização na perspectiva do letramento, por meio da observação do trabalho pedagógico de *Rosa*, uma professora do 2º Ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública de Juiz de Fora/MG.

No decorrer deste trabalho, enfatizamos que a alfabetização deve ocorrer em consonância com o letramento. A partir do trabalho de *Rosa* compreendemos alguns pontos de como isso se configura na prática pedagógica de um professor. Foi possível entender que alfabetizar e letrar relaciona-se ao tratamento dado aos cinco eixos linguísticos.

Em nossa análise, destacamos o trabalho da professora com os eixos *Apropriação do sistema de escrita, Compreensão e Valorização da Cultura Escrita, Leitura, Produção de Textos e Desenvolvimento da Oralidade* e algumas capacidades inerentes a estes eixos. Foi possível perceber que a professora no desenvolver de seu trabalho com estes eixos, distancia-se do que se vê tradicionalmente sendo feito em relação a eles.

No eixo *Apropriação do sistema de Escrita* não usa palavras isoladas ou textos desprovidos de sentido, o faz tomando como referência um gênero textual muito utilizado na escola, mas que nem sempre é tratado como possibilidade de aprendizado contextualizado.

Trabalhar os aspectos inerentes ao letramento por meio do eixo *Compreensão e Valorização da Cultura Escrita* é envolver os alunos em situações significativas de leitura e de escrita, de modo que eles possam perceber a função do aprendizado de ler e escrever. Nas palavras da professora:

Não são três anos para adquirir o código, são 3 anos em que a gente faz todo um trabalho de envolvimento deles com essa escrita. Escrever pra quê? Ler pra quê?
(Entrevista)

Quando se propõe trabalhar a *Leitura* escolhe um texto que circula socialmente, uma reportagem. Sua preocupação é que os alunos tornem-se decodificadores, mas é também que compreendam o que leem. Por este motivo não devem ler e ouvir somente narrativas, mas precisam escutar e participar da leitura de outros gêneros textuais, com estruturas composicionais diferentes.

Esta postura de envolver e chamar os alunos a participarem do mundo letrado foi também discutida no tópico *Produção de textos*. Quando *Rosa* utiliza o gênero textual *carta* em sua aula, não é para simplesmente cumprir determinadas capacidades ou usar um gênero textual em sala, mas para dar oportunidade aos alunos de ampliar sua participação na sociedade. Essa ideia pode ser compreendida por meio de seu relato:

[...] a gente tem conseguido fazer uma prática do que a gente chama de letrada. Que é trazer essa escrita dentro de um contexto, essa oralidade dentro de um contexto e não pode ser um contexto qualquer, é um contexto maior, que envolve [os alunos]. (Entrevista)

Produzir uma carta em um contexto significativo da escola como o “*Projeto Cartas a gente se escreve*” do qual toda a comunidade escolar participa, responde e interage, é envolvente. É compreender a linguagem como possibilidade de inserção nos ambientes, nos grupos, na sociedade, na vida.

Ao tratar do Eixo *Desenvolvimento da Oralidade*, eixo este muitas vezes inexistente na programação das atividades a serem trabalhadas, *Rosa* o faz com muita propriedade, possibilitando aos alunos a vivência de um gênero oral – apresentação de trabalho - típico da instância escolar.

Diante disso, corroboramos e validamos práticas pedagógicas, como as da professora *Rosa*, que desenvolvem o trabalho da alfabetização na perspectiva do letramento, mas alertamos para a necessidade e a urgência de um planejamento organizado e sistematizado com todas as capacidades do Sistema de Escrita.

Leite (2010) destaca alguns aspectos desta sistematização: (i) todos os conteúdos linguísticos que constituem o código utilizado na escrita das palavras da língua devem ser estudados com as crianças; (ii) o planejamento de um procedimento metodológico é condição de sistematização necessária e (iii) o processo de avaliação constante dos alunos permite ao professor discernir sobre os efeitos pedagógicos de sua prática e de intervenções saneadoras.

É preciso, no entanto, retomar um ponto já muito discutido pelos pesquisadores: não é letrar desconsiderando a importância do alfabetizar, nem letrar desmerecendo a necessidade

de se alfabetizar, mas é compreender que o letramento só fará sentido para aqueles que são usuários competentes da escrita alfabética e a escrita alfabética só fará sentido para aqueles que compreendem suas formas de uso.

O que constatamos em nossas análises é que a professora desenvolve com menos “entusiasmo” o primeiro eixo e nos outros quatro, percebemos que a ênfase foi maior.

Compreendemos, no entanto, que essa diferenciação no tratamento dado aos eixos, observado na prática pedagógica da professora *Rosa*, pode ser explicado por meio do processo histórico vivido na alfabetização: em determinado momento tínhamos métodos que definiam nosso caminho e em outro tínhamos uma abordagem inovadora que não nos dizia o percurso a seguir.

O que vivenciamos atualmente e que podemos vislumbrar na proposta da professora pesquisada é a tentativa de colocar tanto a alfabetização quanto o letramento em prática. E este caminho ainda encontra-se por construir, pois estamos “reinventado a alfabetização” (SOARES, 2004). É por meio da reflexão de práticas pedagógicas e exemplos como os de *Rosa*, que talvez possamos apontar caminhos deste novo desafio que é o alfabetizar letrando.

Por fim, destacamos que os eixos e as capacidades linguísticas constituem-se como conhecimentos importantes para os professores, pois possibilitam a organização e sistematização do trabalho na alfabetização. Isto porque eles norteiam o caminho daquilo que cada criança precisa saber nos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eliana. Conceituando alfabetização e letramento. In SANTOS, Carmi Ferraz e MENDONÇA, Márcia. Alfabetização e Letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: autêntica, 2007.
- BAGNO, Marcos. Preconceito linguístico. São Paulo: Loyola, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail /VOLOCHINOV. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.
- _____. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2009
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua portuguesa. Brasília, 1997.
- _____. Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. (Fascículo 1)
- CAGLIARI, Luis Carlos. Alfabetização & Linguística. São Paulo: Scipione, 1991.
- CHIZZOTI, Antônio. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. Petrópolis: Vozes, 2006.
- CURTO, Luis Maruny; MORILLO, Maribel Ministrál; TEXIDÓ, Manuel Miralles. Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e ler. Porto Alegre: Artemed, 2001.
- FARACO, Carlos Alberto. Norma culta brasileira: desatando alguns nós. São Paulo, Parábola, 2008.
- FERRARO, Alceu Ravanello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? Educação & Sociedade. Campinas, vol. 23, n.81, p. 21-47, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 05 jul. 2010.
- FERREIRO, Emília. Com todas as letras. São Paulo: Cortez, 1996.
- _____. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 1985.
- FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. Educação. Santa Maria, V.32 – n. 01, p. 21-40, 2007. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em 15 de jul. 2010.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1988.

GERALDI, João Wanderlei. O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 2006.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso; DIAS, Maria Tomayno de Melo; SILVA, Luciana Prazeres. O registro da rotina do dia e a construção de oportunidades de aprendizagem da escrita. In CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. (orgs.) Alfabetização e letramento na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008.

KATO, Mary. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

_____ O aprendizado da leitura. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KLEIMAN, Angela B.(org.). Os Significados do letramento. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

_____ Texto e leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura. Campinas: Pontes, 2002.

_____ Preciso “ensinar” o letramento? Disponível em;<
WWW.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/.../571o.pdf> Acesso em: 20 mar. 2010.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges; MORAIS, Artur Gomes. Alfabetizar Letrando na EJA: Fundamentos Teóricos e Propostas Didáticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Alfabetização: em defesa da sistematização do trabalho pedagógico. In LEITE, Sérgio Antônio da Silva; COLLELO, Sílvia M. Gasparin; ARANTES, Valéria Amorim (org.). Alfabetização e Letramento: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira e LÚCIO, Iara Silva. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. (orgs.) Alfabetização e letramento na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. São Paulo: Delta, vol.10, n.2, p. 329-338, 1994.

MORAIS, Artur Gomes. Ortografia: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2003.

MORAIS, Artur Gomes e ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Alfabetização e Letramento: O que são? Como se relacionam? Como alfabetizar letrando? In ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de e LEAL, Telma Ferraz (orgs.) Alfabetização de Jovens e adultos em uma perspectiva de letramento. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Os Sentidos da alfabetização. São Paulo: INESP: CONPED, 2000.

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

ROJO, Roxane. (org.). Alfabetização e letramento. Campinas-SP: Mercado das letras, 1998.

_____. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. 26ª Reunião Anual da Anped, 2004.

_____. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2008.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de Leitura. Porto Alegre: ArtMed, 1998

TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e Alfabetização. São Paulo: Cortez, 1988

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ANEXOS

ANEXO A

Quadro 1 – Compreensão e Valorização da cultura escrita

Fonte: BRASIL, 2007, Fasc. 1, p.18

Compreensão e valorização da cultura escrita: Conhecimentos e capacidades	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Conhecer, utilizar e valorizar os modos de produção e de circulação da escrita na sociedade.	I / T / C	T / C	T / C
Conhecer os usos e funções sociais da escrita	I / T / C	T / C	T / C
Conhecer os usos e funções da escrita na cultura escolar	I / T / C	T	R
Desenvolver capacidades necessárias para o uso da escrita em contexto escolar	I / T / C	T	R
(i) saber usar objetos de escrita presentes na cultura escolar	I / T / C	T	R
(ii) desenvolver capacidades específicas para escrever	I / T / C	T	R

ANEXO B

Quadro 2- Apropriação do sistema de escrita

Fonte: BRASIL, 2007, Fasc. 1 p.24

Apropriação do sistema de escrita: Conhecimentos e capacidades	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Compreender diferenças entre a escrita alfabética e outras formas gráficas.	I/T / C	R	R
Dominar convenções gráficas.	I/T / C	R	R
(i) Compreender a orientação e o alinhamento da escrita da língua portuguesa.	I/T / C	R	R
(ii) Compreender a função da segmentação dos espaços em branco e da pontuação de final de frase.	I/T / C	R	R
Reconhecer unidades fonológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras, etc.	I/T / C	T	R
Conhecer o alfabeto	I /T	T/C	R
(i)compreender a categorização gráfica e funcional das letras	I/T	T/C	R
(ii)Conhecer e utilizar diferentes tipos de letras (de fôrma e cursiva)	I /T	T/C	R
Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita	I /T	T/C	R
Dominar as relações entre grafemas e fonemas	I	T/C	T/C
(i)Dominar regularidades ortográficas	I	T/C	T/C
(ii)Dominar irregularidades ortográficas	I	I/T	T/C

ANEXO C

Quadro 3 – Leitura

Fonte: BRASIL, 2007, Fasc. 1, p.40

Leitura:	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Conhecimentos e capacidades			
Desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura	I /T/ C	T/C	T/C
Desenvolver capacidades de decifração	I	T/C	T/C
(i) saber decodificar palavras	I	T/C	T/C
(ii) saber ler reconhecendo globalmente as palavras	I	T/C	T/C
Desenvolver fluência na leitura	I	T	T/C
Compreender textos	I/T /C	T/C	T/C
(i) identificar finalidades e funções da leitura, em função do reconhecimento do suporte do gênero e da contextualização do texto.	I /T/C	T/C	T/C
(ii) antecipar conteúdos de texto a serem lidos em função de seu suporte, seu gênero e sua contextualização.	I /T/C	T/C	T/C
(iii) levantar e confirmar hipóteses relativas ao conteúdo do texto que está sendo lido.	I/T /C	T/C	T/C
(iv) buscar pistas textuais, intertextuais e contextuais para ler nas entrelinhas (fazer inferências), ampliando a compreensão.	I/T/C	T/C	T/C
(v) construir compreensão global do texto lido, unificando e inter-relacionando informações explícitas e implícitas.	I/T/C	T/C	T/C
(vi) avaliar ética e afetivamente o texto, fazer extrapolações.	I/T/C	IT/C	T/C

ANEXO D

Quadro 4 – Produção

Fonte: BRASIL, 2007, Fasc. 1, p.47

Produção: Conhecimentos e capacidades	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Conhecer e valorizar o uso da escrita com diferentes funções, em diferentes gêneros	I /T / C	T/C	T/C
Produzir textos escritos de gêneros diversos, adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação	I	T/C	T/C
(i)dispor, ordenar e organizar o próprio texto de acordo com as convenções gráficas apropriadas	I	T/C	T/C
(ii) escrever segundo o princípio alfabético e as regras ortográficas	I /T/C	T/C	T/C
(iii) planejar a escrita do texto considerando o tema central e seus desdobramentos	I /T/C	T/C	T/C
(iv) organizar os próprios textos segundo os padrões de composição usuais na sociedade	I /T /C	T/C	T/C
(v) usar a variedade linguística apropriada à situação de produção e de circulação fazendo escolhas adequadas quanto ao vocabulário e à gramática	I /T/C	T/C	T/C
(vi) usar recursos expressivos (estilísticos e literários) adequados ao gênero e aos objetivos do texto.	I /T/C	T/C	T/C
(vii) revisar e reelaborar a própria escrita, segundo critérios adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação previstos.	I	T	T/C

ANEXO E

Quadro 5 – Desenvolvimento da Oralidade

Fonte: BRASIL, 2007, Fasc. 1, p. 54

Desenvolvimento da oralidade: Conhecimentos e capacidades	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Participar das interações cotidianas em sala de aula:	I/T / C	T/C	T/C
Escutando com atenção e compreensão	I/T/C	T/C	T/C
Respondendo às questões propostas pelo (a) professor (a)	I /T/C	T/C	T/C
Expondo opiniões nos debates com os colegas e com o (a) professor (a)	I/T/C	T/C	T/C
Respeitar a diversidade de formas de expressão oral manifestas por colegas, professores e funcionários da escola, bem como por pessoas da comunidade extra-escolar	I /T/C	T/C	T/C
Usar a língua falada em diferentes situações escolares, buscando empregar a variedade linguística adequada	I	T	T/C
Planejar a fala em situações formais	I	T	T/C
Realizar com pertinência tarefas cujo desenvolvimento dependa de escuta atenta e compreensão	I	T	T/C

ANEXO F – Reportagem da Revista eletrônica “Ciência Hoje das Crianças”

http://cienciahoje.uol.com.br/64591

UOL
ASSINE BATE-PAPO BUSCA CENTRAL DO ASSINANTE E-MAIL SHOPPING UOL
INDICE PRINCIPAL



Revista Ciência Hoje das Crianças!

quero ir para o site principal! ch das crianças on-line!

BUSCA DICAS

EDIÇÃO ATUAL

ARQUIVO 2006

ARQUIVO 2005

ARQUIVO 2004

ARQUIVO 2003

ARQUIVO 2002

ARQUIVO 2001

ARQUIVO 2000

REVISTA CHC 175 :: DEZEMBRO DE 2006

Você sabia que Plutão não é mais um planeta?
Em 2006, astrônomos anunciaram que esse astro pertence à categoria dos planetas-anões

Para ajudar a lembrar o nome e a ordem dos planetas do Sistema Solar, há quem use uma frase que diz: “minha velha, traga meu jantar: sopa, uva, nozes e pão”. Isso porque a primeira letra de cada palavra é igual à primeira letra de cada um dos planetas da nossa galáxia: Mercúrio, Vênus, Terra, Marte, Júpiter, Saturno, Urano, Netuno e Plutão. Saiba você que essa frase tem de ser atualizada. É preciso retirar dela a palavra “pão”. Afinal, bem no ano em que a CHC completa 20 anos os astrônomos anunciam: Plutão não é mais um planeta, mas um planeta-anão. Xiii... O que isso quer dizer?



Ilustração: Alvim

Na verdade, nada mudou no universo. Ninguém explodiu Plutão e ele também não foi sugado por um buraco negro e sumiu. A única mudança foi no nome que os cientistas dão a cada tipo de astro. Com o avanço da tecnologia, em especial dos telescópios – os instrumentos usados para ver as estrelas e os planetas –, os astrônomos descobriram vários corpos celestes girando em torno do Sol, além dos planetas que já conhecemos. Alguns deles são até maiores que Plutão, que sempre foi o menor planeta do Sistema Solar, com um raio – a distância do centro até a superfície – cerca de cinco vezes e meia menor do que o da Terra. Assim sendo, para que não fosse preciso mudar o número de planetas cada vez que se achasse um astro de tamanho maior ou próximo do de Plutão, os cientistas resolveram fazer algumas restrições para distinguir com clareza o que é um planeta.

A partir de agora, para ser considerado um planeta, o astro deve orbitar o Sol, ser esférico – e não achatado como alguns asteroídes – e ter limpadado a vizinhança de sua órbita. Essa última condição significa que: o astro deve ter eliminado os corpos celestes próximos de sua órbita, seja colidindo (batendo) com eles, capturando-os como satélites (luas) ou tendo expulsado esses corpos para longe. Em resumo, esse critério requer que o candidato a planeta seja maior que todos os corpos próximos a ele. Essa condição não se aplica a Plutão, pois ele é pequeno demais para ter limpadado a sua órbita, que, até mesmo, chega a passar próximo da órbita de Netuno, que possui um raio quase 25 vezes maior do que o de Plutão. Portanto, Plutão deixou de ser considerado um planeta. Agora ele pertence à categoria dos planetas-anões, junto com Ceres, Eris e outros muitos. Já há 11 planetas na fila esperando para serem considerados planetas-anões, além de outros que os cientistas estão por descobrir.

No fundo, porém, a mudança de Plutão de planeta para planeta-anão não tem nenhum impacto na vida das pessoas e nem na astronomia. No entanto, essa mudança chama a atenção para o fato de que o nosso conhecimento do Sistema Solar mudou, já que antes não se esperava que houvesse astros maiores além da órbita de Plutão. A lição mais importante que podemos tirar desse troca-troca de nomes é que a ciência está sempre avançando. Não existe conhecimento fixo e estamos sempre aprendendo coisas novas sobre o Universo. Isso não é maravilhoso?

Martín Makler
Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas.

ASSINE



Ligue para
0800 727 8999

enviar matéria para amigo

INÍCIO | O INSTITUTO | CH ON-LINE | REVISTA CH | CH DAS CRIANÇAS | APOIO À EDUCAÇÃO | CONTATO
Instituto Ciência Hoje – Av. Venceslau Brás, 71 / casa 27 – 22.290-140 Rio de Janeiro/RJ – Fone: (21) 2109-8999
Instituto Ciência Hoje © 2006

ANEXO G – Aulas observadas

A1 data: 30/08/2010

ATIVIDADES	DESCRIÇÃO
1ª <u>Contextualização da aula</u>	Profª conversa sobre as mudanças observadas na escola e sobre a presença da pesquisadora.
2ª - <u>Escrita da data</u>	Pergunta: “que dia é hoje?”. Diante da resposta das crianças soletra a palavra inicial do dia da semana e questiona sobre como forma-se o “SE”. Os alunos respondem S e E e, em seguida, escrevem a sílaba. A professora questiona então, sobre a segunda sílaba o “GUN”. Alguns os alunos dizem somente “G e U”. A professora enfatiza a sílabas, discutindo com eles a letra que está faltando. Faz isso com toda a frase: “segunda feira, 30 de agosto de 2010”
3ª - <u>Escrita da rotina</u>	Professora diz que irão escrever a rotina em forma de texto e dita a frase “Hoje nós vamos organizar o portfólio”. Soletra a primeira palavra e trabalha com a formação das sílabas, como na atividade anterior da data.
4ª-<u>Escrita e reescrita de frases</u>	<p>A professora coloca no quadro uma frase retirada de uma carta produzida por um aluno. Nesta frase, observavam-se problemas com relação à segmentação e ortografia.</p> <p>Pede aos alunos que as reescrevam, fazendo as correções, usando primeiro o alfabeto móvel e, depois, o caderno.</p> <p>Os alunos produzem outras frases que poderão ser colocadas em futuras cartas.</p>
5ª- <u>Organização do portfólio</u>	Professora explica as atividades anexadas no portfólio. Discute com eles a legenda (Avaliação dos alunos) que se encontra no portfólio e explica o significado das letras “S, ED e NS” (Satisfatório, Em Desenvolvimento e Não Satisfatório).

A 2 - data: 03/09/2010

ATIVIDADES	DESCRIÇÃO
1ª- <u>Conversa sobre as características das cartas.</u>	Professora conversa com os alunos sobre a estrutura composicional de uma carta e propõe a escrita de uma para um colega da sala.
2ª - <u>Escrita da rotina</u>	Pergunta como desejam escrever a rotina. Eles decidem escrever em forma de tópicos (legenda). Ela então coloca no quadro os símbolos e os horários referentes às atividades do dia e os alunos completam com as palavras correspondentes.
3ª – <u>Escrita</u> (preenchimento do envelope)	Professora desenha um envelope no quadro e, junto com os alunos, vai escrevendo e explicando como deve ser o preenchimento de um envelope. Os alunos vão escrevendo em seus envelopes de acordo com o destinatário desejado. Presença do aluno-carteiro para esclarecer as dificuldades com relação à caligrafia que encontra quando vai entregar as cartas.
4ª- <u>Produção de texto (individual)</u> (carta para quem os alunos desejarem)	Professora propõe a produção escrita de uma carta. Durante a atividade, circula pela sala conversando sobre segmentação, ortografia, pontuação e elementos que não podem faltar na carta.

A 3 - data: 10/09/2010

ATIVIDADES	DESCRIÇÃO
<p>1ª - <u>Produção de texto (coletiva)</u> – (carta para os alunos do 1º e do 3º ano)</p>	<p>Professora propõe a escrita coletiva de uma carta aos alunos do 3º Ano. Eles poderão perguntar como é o próximo ano que irão cursar. Alguns alunos sugerem escrever também para o 1º Ano contando como é estar no 2º. Decidem, com isso, escrever duas cartas.</p>
	<p>A escrita é feita pela professora (escriba) no computador e é projetada no data show. Durante a tarefa vai perguntando sobre elementos importantes das cartas: como se deve começar, qual pronome de tratamento usar, como despedir-se etc.</p>
	<p>Após a escrita um aluno vai à secretaria para imprimir a carta.</p>
	<p>Ao retornar, dois alunos ilustram a carta e a profª a coloca no envelope.</p>
<p>2ª - <u>Cópia da carta</u></p>	<p>Professora pede aos alunos que copiem a carta no caderno e durante a tarefa circula esclarecendo dúvidas ortográficas, de segmentação e organização da escrita.</p>

A 4 - data: 17/09/2010

ATIVIDADES	DESCRIÇÃO
1ª – <u>Recitação de Parlenda</u>	Professora e alunos à frente da sala, de mãos dadas, formando uma roda. Recitam as parlendas: “Pé de cachimbo” e “ Repente da tabuada”. Fazem outra organização de recitação: ora os meninos recitam um verso, ora as meninas.
2ª – <u>Atividade avaliativa</u>	Professora faz com os alunos uma atividade avaliativa. Explica as questões e pede que realizem a tarefa proposta.
3ª – <u>Correção da atividade avaliativa</u>	Ao terminarem a avaliação, a professora faz a discussão das atividades que foram propostas. Para isso, coloca a tarefa no quadro, explica, dá exemplos e vai, aos poucos, levando os alunos a descobrirem as respostas corretas.
4ª- <u>Produção de texto</u> (Diário)	Como tarefa de casa a profª pede aos alunos que escrevam a rotina de final de semana no diário ²⁶ .

²⁶ Os alunos possuem um caderno pequeno denominado “diário” no qual relatam atividades interessantes.

A 5 - data: 01/10/2010

ATIVIDADES	DESCRIÇÃO
1ª - <u>Leitura oral</u>	Professora continua a leitura do livro de literatura “Felpe Filva ²⁷ ”(Eva Furnari), iniciada em dia anterior.
2ª - <u>Escrita da data</u>	Professora realiza a atividade questionando sobre a constituição das sílabas e palavras iniciando pelo dia da semana “Sexta-feira, 01 de outubro de 2010”.
3ª - <u>Escrita da rotina</u>	Rotina escrita em forma de tópicos
4ª - <u>Leitura de imagens</u> (ativ. livro didático)	Professora discute com os alunos atividades das páginas 62 e 63 proposta no livro didático. A atividade tratava-se de uma leitura de imagens a partir de um quadro de Maurício de Sousa inspirado em uma obra de Auguste Renoir.
5ª- <u>Leitura de texto</u> (ativ. livro didático)	Professora lê o texto “o baile” do livro didático.
6ª- <u>Interpretação do texto</u> (ativ. livro didático)	Professora lê uma a uma as tarefas de interpretação propostas pelo livro e os alunos as completam. Nas respostas, quando eles têm dúvidas sobre a escrita de determinadas palavras, questiona sobre as letras necessárias para formar a sílaba e a palavra.
7ª – <u>Desenho</u> –relacionando o texto “o baile” com a imagem	No texto lido “o baile”, os pares de animais não são da mesma espécie. A profª pede aos alunos que imaginem outro par de bichos que não sejam da mesma espécie para irem ao baile e façam um desenho deles.

²⁷ Livro de literatura infantil que conta a história de um coelho poeta que recebe uma carta de uma fã. No desenrolar da trama vão surgindo outros gêneros textuais.

A 6 - data: 20/10/2010

ATIVIDADES	DESCRIÇÃO
1ª <u>Contextualização da aula do dia</u>	Retomada da lista de pares dos bichos que está sendo feita. Professora diz que a pesquisa sobre masculino e feminino, combinada, ficará para outro dia, pois neste eles irão à biblioteca.
2ª – <u>Escrita da data</u>	Professora realiza a atividade questionando sobre a constituição das sílabas e palavras “Juiz de Fora, 20 de outubro de 2010”.
3ª – <u>Escrita da rotina</u>	Rotina escrita em forma de texto. A frase escrita é: “Hoje nós vamos à biblioteca e depois vamos escrever um convite.”
4ª - <u>Pintura</u> (Na biblioteca com a bibliotecária)	Na biblioteca os alunos pintam com guache uma flor amarela. A atividade faz parte do projeto desenvolvido pela professora bibliotecária com o poema “A flor amarela” de Cecília Meireles”.
5ª- <u>Conversa</u> (sobre as características de um convite)	Tendo como base o texto “O baile”, a professora conversa sobre o gênero convite e o relaciona com o texto e diz que na história o convite foi feito pela coruja, mas de boca a boca.
6ª – <u>Produção de texto</u> (convite)	Professora pede aos alunos para ajudarem a coruja a elaborar um convite escrito para o baile, pois, assim, ela poderá convidar mais animais. Mostra um convite de aniversário trazido por uma aluna e discute o que não pode faltar em um convite.

A 7 - data:23/10/2010

ATIVIDADES	DESCRIÇÃO
1ª – <u>Leitura oral</u> (livro “Bico calado, assunto encerrado”)	Antes da leitura a professora fala do autor e lê a quarta capa. Conversa sobre o título, explicando tratar-se de um ditado popular e, a partir disso, levanta hipóteses sobre o conteúdo do livro. Em seguida, faz a leitura completa do livro para os alunos.
2ª - <u>Escrita da data</u> (incluindo nome do aluno e da escola)	Escrita da data iniciando pelo nome da cidade. Neste dia escrevem também o nome da escola e o nome próprio “Juiz de Fora, 23 de outubro de 2010 /E. M. Ruy Barbosa/ Nome do aluno.”
3ª- <u>Escrita da rotina</u>	Professora realiza a atividade em forma de texto. A frase escrita é: “Hoje nós vamos fazer a lista de pares machos e fêmeas”.
4ª – <u>Pesquisa Bibliográfica</u> (masculino e feminino)	Professora coloca e os seguintes materiais de pesquisa na mesa: dicionário, um livro de biologia trazido por uma aluna e folha com uma pesquisa, realizada por ela, na internet.
	Retoma, escrevendo no quadro, a lista de animais (masc/fem) que os alunos já sabem os pares.
	Coloca um cartaz com a lista de animais, que os alunos não conseguiram descobrir o masc/fem e que, por isto, necessita de outra pesquisa. Para cada animal, procura o par nos materiais, mostrando como procurar e conversando com os alunos.
5ª – <u>Cópia</u> da lista de pares	Alunos recebem uma folha com a lista dos pares e vão completando-a junto com a professora.

A 8 - data: 29/10/2010

ATIVIDADES	DESCRIÇÃO
1ª <u>Contextualização da aula do dia</u>	Os alunos chegam à sala trazendo um comprovante de residência, necessário para colocação do endereço na carta do Papai Noel ²⁸ . Professora explica o significado de “comprovante” e de “residência”.
2ª – <u>Escrita no quadro</u> (preferências dos alunos)	Os alunos preencheram uma lista em casa com “brinquedos, jogos e brincadeiras favoritas”; “coisas que gosto de comer” e “pessoas que moram com você”. (projeto “nossas infâncias” ²⁹) Professora vai perguntando aos alunos suas preferências, anotando no quadro e quantificando o número de alunos que têm as mesmas preferências. Em seguida, conversa sobre as preferências da turma.
3ª – <u>Escrita</u> (cópia)	Os alunos transcrevem alguns dados da lista feita em casa para o “livrão”.

²⁸As cartas fazem parte de um Projeto realizado pelos Correios no qual os alunos de escolas públicas escrevem uma carta ao papai Noel.

²⁹ Projeto no qual os alunos estão organizando um “livrão” feito em cartolina, contendo foto e um pouco da sua história.

A 9- data: 05/11/2010

ATIVIDADES	DESCRIÇÃO
1ª- <u>Escuta e canto</u> (músicas infantis)	Professora coloca músicas infantis e todos as escutam. Depois a professora retoma as músicas, uma a uma, parando e fazendo perguntas relacionadas a elas.
2ª- <u>leitura e interpretação oral</u> (música)	Professora coloca um cartaz no quadro com a música “sabiá” e pede que os alunos lêem em voz alta. Depois da leitura, todos cantam a música. Em seguida, a professora faz perguntas relacionadas à música (interpretação).
3ª- <u>Escrita da data</u>	Escrita da data iniciando pelo dia da semana “Sexta-feira, 05 de novembro de 2010”.
4ª- <u>Escrita da rotina</u>	Escrita da rotina em forma de texto “Hoje nós cantamos a música do sabiá, organizamos a carta do papai Noel, vamos escrever no diário e ler o jornalzinho da escola”.
5ª- <u>Produção de texto</u> (diário)	Registro da rotina do dia anterior ou da ida ao cinema no diário.
6ª- <u>Escrita</u> (preenchimento do envelope)	Preenchimento do envelope da carta do papai Noel. Os alunos copiam do comprovante de residência entregue pela professora.
7ª- <u>Leitura</u> (jornalzinho da escola)	Professora vai lendo o jornalzinho da escola e conversando sobre cada parte (título, data, nome da matéria, assunto da notícia ou reportagem). Os alunos vão acompanhando e fazendo perguntas.

A10- data: 19/11/2010

ATIVIDADES	DESCRIÇÃO
1ª - <u>Contextualização da aula do dia</u>	Professora retoma a aula anterior sobre a África. Diz que fez uma pesquisa na internet e vai passar um vídeo no horário combinado na biblioteca.
2ª - <u>Escrita da data</u>	Escrita da data iniciando pelo nome da cidade e incluindo o nome da escola “Juiz de Fora, 19 de novembro de 2010 / E. M. Ruy Barbosa”.
3ª - <u>Escrita da rotina</u>	Escrita da rotina em forma de tópicos (legenda).
4ª - <u>Produção de texto</u> (convite)	Alunos confeccionam um convite para os pais convidando-os para o batizado da capoeira. Professora questiona aspectos da estrutura deste gênero textual: o que é convite, para que serve e o que não pode faltar em um convite.
5ª - <u>Vídeo</u> (documentário selecionado pela profª sobre a África, na biblioteca)	Alunos vão à biblioteca assistir o vídeo sobre a África. (Foto do planeta mostrando os continentes, imagens dos desertos, de animais, de cidades da África e por fim um documentário do Globo Repórter).

A 11- data: 26/11/2010

ATIVIDADES	DESCRIÇÃO
1ª- <u>Contextualização da aula</u>	Professora explica que neste dia seria a continuação dos estudos da África, mas devido à visita ao Planetário, ela trouxe um texto que fala dos planetas, que será lido.
2ª - <u>Escrita da data</u>	Escrita da data iniciando pelo nome da cidade “Juiz de Fora, 26 de novembro de 2010”.
3ª - <u>Escrita da rotina</u>	Escrita da rotina escrita em forma de texto “Hoje é sexta feira e vamos pesquisar os planetas”.
4ª- <u>Conversa</u> (sobre a reportagem_“Plutão não é mais um planeta” Revista on-line Ciência Hoje das crianças – reportagem completa)	Professora passa pelas carteiras a reportagem que será lida e pede que eles identifiquem que texto é aquele e de onde foi retirado. Professora lê o título e questiona se eles sabem o nome de alguns planetas.
5ª - <u>Escrita no quadro</u> (nome dos planetas conhecidos dos alunos)	Professora pergunta aos alunos o nome dos planetas que eles conhecem e escreve no quadro
6ª- <u>Leitura e Interpretação oral</u>	Em seguida, diz que irá ler o texto para eles descobrirem o nome dos outros planetas.
	Discussão sobre o texto.
	Profª completa a lista dos planetas no quadro.
7ª- <u>Leitura e interpretação escrita</u> (contendo o primeiro parágrafo da reportagem lida e cinco atividades)	Os alunos recebem um texto impresso com o primeiro parágrafo da reportagem, lêem em silêncio, depois alguns lêem voz alta, conversam sobre o texto e fazem as atividades.

A 12 - data: 03/12/2010

ATIVIDADES	DESCRIÇÃO
1ª- <u>Contextualização da aula</u>	Professora retoma o que já foi feito sobre a pesquisa das crianças africanas e explica que, neste dia, irão continuar com este trabalho.
2ª - <u>Escrita da data</u>	Escrita da data iniciando pelo dia da semana “sexta feira, 03 de dezembro de 2010”.
3ª - <u>Escrita da data</u>	Escrita da rotina em forma de tópicos (legenda).
4ª- <u>Trabalho de pesquisa</u> sobre as crianças africanas	Professora distribui para cada grupo uma folha diferente contendo a biografia de uma criança africana.
	Pede que os alunos leiam o texto e busquem informações como: nome da criança africana, o que gosta de comer, o que faz, onde mora etc.
	Em seguida, distribui uma folha e pede que eles escrevam um pequeno texto com as informações que descobriram das crianças.
5ª- <u>Desenho</u> (realacionado com o tema das <i>crianças</i> africanas)	Professora pede que os alunos façam um desenho para depois colar no cartaz

A 13 - data: 10/12/2010

ATIVIDADES	DESCRIÇÃO
1ª- Leitura de um livro “animais incríveis”(de uma aluna)	Professora lê o livro, mostra as gravuras. Lê também curiosidades sobre os mamíferos e responde às perguntas dos alunos.
2ª- Apresentação dos grupos (sobre as crianças africanas)	Os mesmos grupos de alunos do trabalho de pesquisa sobre as crianças africanas se reúnem e apresentam, à frente da sala, o cartaz elaborado sobre o tema em questão.
	Alunos de outros grupos fazem perguntas e os que estão apresentando respondem às perguntas feitas pelos colegas.