



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

MARIA CAROLINA MARQUES DOS SANTOS

**SABERES REVELADOS PELAS CRIANÇAS DO 3º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL SOBRE OS USOS E FUNÇÕES DA LEITURA E DA ESCRITA E A
RELAÇÃO DESTES COM A PRÁTICA DA PROFESSORA**

RECIFE

2017

MARIA CAROLINA MARQUES DOS SANTOS

**SABERES REVELADOS PELAS CRIANÇAS DO 3º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL SOBRE OS USOS E FUNÇÕES DA LEITURA E DA ESCRITA E A
RELAÇÃO DESTES COM A PRÁTICA DA PROFESSORA**

Monografia apresentada ao Curso de licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, como requisito para a obtenção de título de licenciada em Pedagogia, orientada pela Prof.^a Dr.^a Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral

RECIFE

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

S237s Santos, Maria Carolina Marques dos
Saberes revelados pelas crianças do 3º ano do ensino
fundamental sobre os usos e funções da leitura e da escrita e a
relação destes com a prática da professora / Maria Carolina
Marques dos Santos. – 2017.
83 f.: il.

Orientadora: Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) –
Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de
Educação, Recife, BR-PE, 2017.
Inclui referências e apêndice(s).

1. Leitura 2. Escrita 3. Letramento 4. Prática docente
I. Cabral, Ana Catarina dos Santos Pereira, orient. II. Título

CDD 370

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

**SABERES REVELADOS PELAS CRIANÇAS DO 3º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL SOBRE OS USOS E FUNÇÕES DA LEITURA E DA ESCRITA E A
RELAÇÃO DESTES COM A PRÁTICA DA PROFESSORA**

Prof.^a Coordenador(a) do curso de Licenciatura em Pedagogia

Data da Defesa: ____/____/201__

Horário: ____ horas

Local: Sala _____ - UFRPE

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral

Orientadora

Prof.^a Ms. Fabiana Cristina da Silva

Examinadora Interna

Prof.^a Dr.^a Priscila Angelina Silva da Costa Santos

Examinadora Externa

Há, por exemplo, tanta espécie de vozes no mundo, e nenhuma delas é sem significação.

Apóstolo Paulo (I COR. 14:10)

À minha avó Maria

À minha avó Inácia

*(em memória) – Mesmo que já tenham partido
estão presentes dentro de mim*

Ao meu avô Aluízio

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha força e meu sustento, fonte inesgotável de amor e de misericórdia.

Aos meus pais e a minha irmã, que cada um, a sua maneira, ouviram minhas preocupações, procuraram amenizar minha ansiedade e me consolaram quando foi preciso.

A minha orientadora Prof.^a Dr.^a Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral pelos momentos de aprendizado, pelo amparo, pela paciência e pelo interesse em me orientar.

Aos meus familiares e amigos que durante meu percurso estiveram ao meu lado.

Ao Núcleo de Investigação em Neuropsicologia, Afetividade, Aprendizagem e Primeira Infância (NINAPI) pelas vivências e contribuições em minha formação, em especial à Prof.^a Dr.^a Pompeia Villachan-Lyra e à Prof.^a Dr.^a Emmanuelle C. Chaves.

As professoras participantes da banca examinadora: Ms. Fabiana Cristina da Silva e Dr.^a Priscila Angelina Silva da Costa Santos pela leitura dedicada e cuidadosa desse trabalho e pelas valiosas contribuições passa essa pesquisa.

A todos os docentes do curso de Licenciatura em Pedagogia e da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 – Rotina das atividades realizadas ao longo das 10 observações | 56 |
| Quadro 2 – Aulas/Atividades que contemplam a Produção Textual ao longo das 10 observações | 66 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 – exemplo de alfabético com pouco domínio das regularidades diretas | 42 |
| Figura 2 – exemplo de alfabético com dificuldades nas regras regulares contextuais | 42 |
| Figura 3 – Questão 1 da atividade casa da aula A9 | 61 |
| Figura 4 – Questão 2 da atividade de classe da aula A7 | 61 |
| Figura 5 – Questão 2 da atividade de casa da aula A3 | 61 |
| Figura 6 – Questão 2 da atividade de casa da aula A4 | 61 |
| Figura 7 – Questão 3 da atividade de casa da aula A9 | 62 |
| Figura 8 – Questão 7 da atividade de casa da aula A4 | 62 |
| Figura 9 – questão 5 da atividade de casa da aula A9 | 63 |
| Figura 10 – questão 3 da atividade de classe da atividade da aula A7 | 63 |
| Figura 11 – questão 2 da atividade de casa da aula A6 | 65 |
| Figura 12 – questão 1, letra “a”, da atividade de classe da aula A8 | 65 |
| Figura 13 – questão 2 da atividade de classe da aula A8 | 65 |
| Figura 14 – questão 2 da atividade de classe da aula A6 | 65 |
| Figura 15 – questão 1 da atividade de classe da aula A6 | 65 |
| Figura 16 – questão 4 da atividade de classe da aula A9 | 65 |

Figura 17 – questão 1, letra “b”, da atividade de classe da aula A8..... 66

Figura 18 – questão 3 da atividade de classe da aula A6 66

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Nível de leitura dos alunos 42

Tabela 2 – Visão das crianças sobre o ensino-aprendizado da leitura e da escrita 43

Tabela 3 – Materiais escritos de diferentes gêneros discursivos identificados e não identificados pelas crianças 44

Tabela 4 – Materiais discursivos usados por grupos de pessoas (pessoa, família, comunidade e escola) 46

Tabela 5 – Conteúdos identificados e não identificados pelas crianças de diferentes materiais discursivos 49

Tabela 6 – Atividades propostas em cada categoria (leitura, sistema de escrita alfabética/análise linguística e produção textual 58

Tabela 7 – Gêneros discursivos utilizados pela docente 60

Tabela 8 – Aulas/Atividades que contemplam a Leitura ao longo das 10 observações 65

Tabela 9 – Aulas/Atividades que contemplam atividades relacionadas ao Sistema de Escrita Alfabética/Análise Linguística ao longo das 10 observações 64

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO I - TECENDO RELAÇÕES: CONCEPÇÕES DA ESCRITA E DA LEITURA NOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO..... 15

1.1. A escrita e a leitura: origens e desenvolvimentos 15

1.2. A representação e o significado de ler na infância: uma concepção sobre leitura..... 22

1.3. Alfabetização e letramento: conceitos que se relacionam 24

1.4. Práticas da leitura e da escrita: ensino e aprendizagem na perspectiva do letramento..... 29

CAPÍTULO II - CAMINHOS DA PESQUISA 35

2.1. A natureza da pesquisa 35

2.2. As vozes da pesquisa: as crianças e a docente..... 36

2.2.1. A Escola 36

2.2.3. O aspecto físico da sala de aula e fator alfabetizador 36

2.2.3. As crianças..... 37

2.2.4. A docente..... 37

2.3. Os meios da pesquisa..... 37

CAPÍTULO III - LEITURAS DA PESQUISA 41

3.1. A compreensão da linguagem escrita 41

3.1.1. Os níveis de escrita das crianças..... 41

3.1.2. O nível de leitura das crianças 42

3.2. Saberes sobre a leitura e a escrita: funções e usos de diversos materiais escritos..... 43

| | |
|---|----|
| 3.2.1. Concepções das crianças sobre o ensino da leitura e da escrita | 43 |
| 3.2.2. Identificação do gênero/suporte | 44 |
| 3.2.3. Uso, função e conteúdo dos materiais escritos | 48 |
| 3.3. A rotina de atividades escolar e as atividades observadas que envolvem conhecimentos sobre a linguagem e a prática pedagógica: práticas e concepções sobre os usos e funções da leitura e da escrita | 55 |
| 3.3.1. O trabalho com a Leitura | 58 |
| 3.3.2. O trabalho com a Escrita: em atividades da escrita alfabética e produção textual | 63 |
| 3.3.3. Concepção da docente sobre o ensino da leitura e da escrita | 68 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 71 |
| REFERÊNCIAS | 74 |
| APÊNDICES | 77 |
| Apêndice A – ficha de observação | 77 |
| Apêndice B – protocolo para análise do nível de escrita dos alunos..... | 79 |
| Apêndice C – roteiro 01 de entrevista aplicado aos alunos | 80 |
| Apêndice D – roteiro 02 de entrevista aplicado aos alunos | 81 |
| Apêndice E – roteiro de entrevista aplicado à professora | 82 |

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar os saberes revelados por crianças do terceiro ano do Ensino Fundamental, sobre os usos e funções da leitura e da escrita e relacioná-los ao ensino da Língua Portuguesa no processo de consolidação do sistema de escrita alfabética, buscando também investigar a prática pedagógica da docente e as atividades contempladas na área de linguagem. Para a coleta e análise utilizamos como procedimentos metodológicos: aplicação de um ditado de palavras, a fim de identificar o nível de escrita das crianças; entrevista semiestruturada com as crianças visando, identificar os conhecimentos revelados pelos estudantes sobre alguns materiais escritos; entrevista semiestruturada com a docente para a identificação da concepção da professora sobre o ensino da leitura e da escrita; observação sistemática das aulas buscando identificar a prática pedagógica e os recursos utilizados pela docente para o ensino da leitura e da escrita, assim como o nível de leitura dos alunos. Os dados revelaram que os estudantes conseguiram identificar alguns materiais escritos a eles apresentados, devido ao contato que tinham com estes, em eventos na família, em sua comunidade e na sua escola. Também foi evidenciada a importância das vivências em sala de aula, a fim de ampliar e aprofundar as práticas de letramento dos alunos, fazendo com que estes tenham acesso aos diferentes materiais, em diferentes situações comunicativas.

Palavras-Chave: Leitura. Escrita. Letramento. Prática docente.

ABSTRACT

This research aimed to investigate the knowledge revealed by children in the third grade of elementary school, about the uses and functions of reading and writing and relate them to the teaching of Portuguese language in the consolidation of the alphabetic writing system process, seeking to also investigate the teacher's pedagogical practice and the activities contemplated in the area of language. For the collect and analysis we used as methodological procedures: application of a word dictation in order to identify the level of children's writing; semi-structured interview with children aiming to identify the knowledge revealed by the students about some written materials; semi-structured interview with teacher to identify the teacher's conception of reading and writing teaching systematic observation of classes seeking to identify the pedagogical practice and the resources used by the teacher for reading and writing teaching, as well as the reading level of the students. The data revealed that students were able to identify some written materials presented to them, because of the contact they had with them, on events in the family, in your community and in your school. It was also highlighted the importance of experiences in the classroom, in order to broaden and deepen the literacy practices of students, so that they have access to different materials, in different communicative situations.

Key words: Reading. Writing. Literacy. Teaching practice.

INTRODUÇÃO

O amor pelas práticas de leitura sempre se fez presente desde minha infância até o momento atual. A partir de horas e horas imersas no universo literário percebi que o ato de ler é necessário para a construção do ser, nos tornando mais críticos e sensíveis à realidade que nos cerca.

Mediante as novas experiências de leitura do curso de Licenciatura em Pedagogia, agora de textos acadêmicos, principalmente a partir das disciplinas Práticas Educacionais, Pesquisa e Extensão (PEPE), Língua Portuguesa na Prática Pedagógica e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa percebi que o ato de ler com significado, não está reduzido apenas as leituras de textos literários, mas de textos que circulam em diferentes esferas, sejam estas públicas ou privadas, que fazem parte das ações cotidianas dos sujeitos, e que são ampliadas a partir das práticas sociais que estes vivenciam ao longo de sua vida. Essas reflexões me fez ter o desejo de pesquisar sobre o campo da leitura e da escrita.

Até a década de 80 era considerado alfabetizado os indivíduos que sabiam ler (decodificar) e escrever (codificar). Contudo, a partir de estudos sobre Alfabetização e Letramento percebeu-se que o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) vai além da aprendizagem de um código.

Os dados da pesquisa do Indicador de Alfabetismo funcional (INAF) 2001 apontam que a escrita está fortemente presente na sociedade e mesmo as pessoas que não sabem ler e escrever estão em contato constante com materiais escritos. Por isso, a leitura e a escrita passaram a ser vistas como práticas complexas (letramento) que permeiam a dimensão social e carrega implicações políticas, socioeconômicas, culturais e ideológicas.

O processo de letramento dar-se antes mesmo da criança saber ler e escrever, ou entrar no espaço escolar. Ao olhar ilustrações e textos em livros, manuseá-los, ao passear nos supermercados, ao imitar os pais lendo e escrevendo, ao observar os alunos utilizando a escrita, as crianças estão envolvidas em práticas de letramento (MOREIRA, 1988). Compreende-se então que o contato com a cultura escrita não está presente apenas no ambiente escolar, mas está inserido no cotidiano da criança, a partir do contato com os gêneros discursivos que essa tem acesso.

A criança faz inúmeras descobertas sobre a língua escrita em seu próprio cotidiano, que a auxilia no processo de aquisição desse conhecimento, isto quer dizer que, ao entrar na escola a criança já tem familiaridade com algumas práticas sociais de leitura e escrita

(MOREIRA, 1988). Assim, cabe à escola ampliar as práticas sociais (letramento) das crianças fazendo uso dos diferentes textos que circulam dentro e fora do ambiente escolar.

De acordo com Cook-Gumperz (2008, p.32)

[...] ao longo do seu desenvolvimento, as escolas têm estado envolvidas não apenas com o ensino dos sistemas simbólicos escritos, mas também com os usos destas habilidades, e estes últimos são, primeiramente, sociais.

Por isso, a partir do INAF “se percebe uma relação entre leitura e escola, já que a maior parte dos impressos presentes nas casas está fortemente associada à cultura escolar” (RIBEIRO ET AL, 2003, p.37).

Histórias literárias, poemas, jornais, revistas e outros gêneros textuais estimulam o processo cognitivo (pensamento e imaginação) da criança, o que possibilita a formação de estruturas mentais que permitem uma melhor compreensão de acontecimentos. Pois, de acordo com Brandão e Rosa (2005) a escrita também possui a “[...] função social [...] de ajudar a compreender e a ordenar a realidade, dando forma lingüística a sensações, sentimentos e idéias” (p.51). Deste modo, a leitura e a escrita contribui para que a criança seja um sujeito autônomo, construindo a própria compreensão do real e social.

Quando a alfabetização assume uma perspectiva letrada o próprio processo transforma o aprendizado da leitura e da escrita em momentos de aprendizagens sobre a cultura, e a sociedade, ou seja, sobre o conhecimento de mundo. Ao assumir essa postura, afirma-se que a alfabetização, assim como o letramento e a escolarização, são processos inseparáveis do contexto sócio histórico. Conforme Cook-Gumperz (2008, p.29) “alfabetização, assim, refere-se à capacidade para criar e compreender mensagens impressas, bem como às mudanças trazidas por esta capacidade”.

Segundo Soares (2009, p.44) “[...] letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita”. Assim a alfabetização e letramento não são os mesmos processos, são processos complementares que facilitam a compreensão e apropriação de um e do outro.

Por essas questões, logo se percebe que ao longo da história o acúmulo de conhecimento e seu desenvolvimento mudaram e ampliaram o papel da leitura e da escrita na sociedade contemporânea.

Sendo assim, mediante as reflexões das leituras e debates vivenciados sobre o que significa ler e escrever, sobre as finalidades da leitura e da escrita, os usos e funções sociais das mesmas, surgiu às inquietações em conhecer as práticas de leitura e de escrita das crianças, e posteriormente responder o problema: quais os conhecimentos sobre as práticas da

leitura e da escrita são revelados por crianças que estão consolidando os conhecimentos sobre o SEA, especificamente no 3º ano do Ensino Fundamental? Visto que o 3º ano do Ensino Fundamental I é a última etapa do 1º ciclo dos Anos Iniciais e o ano previsto para a consolidação do processo de Alfabetização.

Diante do exposto, esta pesquisa teve como objetivo investigar os saberes revelados pelas crianças do 3ª ano do Ensino Fundamental sobre os usos e funções da leitura e da escrita e a relação destes com prática da professora. Neste sentido, pretendemos, mais especificamente: identificar o que o(as) aluno(as) pensam sobre o ensino da leitura e da escrita; identificar os conhecimentos dos alunos sobre os usos e funções da leitura e da escrita; analisar a prática pedagógica e os recursos utilizados pela professora para o ensino da leitura e da escrita; identificar a concepção da professora sobre o ensino da leitura e da escrita.

Nesse sentido, a pesquisa busca evidenciar que o maior ou menor contato das crianças com diferentes, gêneros discursivos e materiais escritos poderá levá-las a identificarem gênero, finalidade, conteúdo, função, características. Rego (1988) afirma que durante a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética – SEA a criança aprende a noção dos propósitos da escrita, que lemos e escrevemos com diferentes finalidades; torna-se capaz de descontextualizar a linguagem e de produzir narrativas compatíveis com os estilos escritos de linguagem e já havia feito progressos quanto à reflexão metalinguística. Dessa forma, a escola precisa compreender a importância da alfabetização e do letramento no processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita.

CAPÍTULO I – TECENDO RELAÇÕES: CONCEPÇÕES DA ESCRITA E DA LEITURA NOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

“ela se perguntaria exatamente quando os livros e as palavras haviam começado a significar não apenas alguma coisa, mas tudo.” (MARK ZUSAK)

1.1. A escrita e a leitura: origens e desenvolvimentos

Hoje a escrita é vista como um sistema de representação da linguagem e notacional, e nesse caso segundo Barbosa (1994, p.34) “a escrita tem origem no momento em que o homem aprende a comunicar seus pensamentos e sentimentos por meio de signos”.

Pode-se também dizer que na medida em que as pinturas mudaram de função na vida dos seres humanos a escrita surgiu e se desenvolveu em cinco etapas, sendo elas: escrita descritiva, símbolo de identificação; escrita mnemônica, símbolo de representação; escrita ideográfica, sinais que representam ideias; logográfica, associativa; e cuneiforme, representação dos sons dos nomes.

Em outras palavras, quando as pinturas foram deixando seu cunho estético e passaram a ser utilizadas pelos homens como símbolos para descrever e identificar pessoas ou objetos, o que teve como consequência a formulação de um sistema que sempre representava o mesmo ser ou objeto, que mais adiante foi aprimorado pela escrita ideográfica, um sistema que se comunica através de ideogramas, isto é por “sinais que representavam ideias e não palavras” (BARBOSA, 1994, p.35).

Assim, a escrita ideográfica composta por símbolos gráficos ou desenhos representava objetos, ideias e palavras completas, por exemplo, o desenho do sol podia significar luz, dia ou brilhante. Essa fase da escrita apareceu pela primeira vez na Suméria, civilização considerada a mais antiga da humanidade que ficava localizada na parte sul da Mesopotâmia, e com passar do tempo esse sistema em média 20.000 ideogramas. Outro exemplo dessa escrita é o mandarim, o sistema de escrita chinesa que perdurou e ainda é utilizado nos dias de hoje.

Na Suméria por questões de organização do Estado e da economia, a escrita ideográfica sofreu modificações e passou a ser associativa, ou seja, os sinais foram associados

aos nomes e objetos exatos, o que tornou a escrita logográfica. Isso significa afirmar que um logograma, ou seja, um único símbolo escrito que representa uma palavra gramatical completa tem um caractere para representar uma única palavra. A grande quantidade de logogramas e a memorização de suas representações contribuíram para o “desuso” desse sistema de escrita, uma vez que são precisos muitos logogramas todas as palavras de uma língua em textos e frases.

Até esse determinado momento da escrita as pinturas e desenhos não tinham nenhum tipo de ligação com a fala, o oral e o idioma, foi apenas a partir da escrita cuneiforme que houve essa relação. A escrita cuneiforme tinha o objetivo de “representar os nomes por desenhos dos sons desses nomes” (BARBOSA, 1994, p.35). Assim, o signo tornou-se palavra, que possui um valor fonético que independe do significado, ou seja, a pintura não representa o significado da palavra, mas o som dela.

De acordo com o autor (1994, p.35) “os cuneiformes são sinais gráficos em forma de cunha, traçados em tijolos de argila por meio de instrumento de metal. Esses sinais são em grande parte silábicos”.

A escrita suméria expandiu-se pelo mundo, e a partir dessa expansão a escrita egípcia sofreu influência. Contudo, diferentes dos sumérios, os hieróglifos (signos) egípcios tinham 24 sinais para as consoantes. Mediante a isso, diversos povos tiveram influência do alfabeto egípcio, como por exemplo, os semíticos, que possuíam um alfabeto de 22 sinais. Mais tarde esses signos semíticos influenciaram os gregos que construíram um completo sistema alfabético, com 27 letras.

O alfabeto latino que utilizamos foi originado do alfabeto grego. O registro mais antigo do alfabeto grego data do século VIII e já se apresentava complexo. É necessário relatar que esse alfabeto foi o primeiro reconhecido a fazer uso de sinais para representar as vogais.

Inicialmente o alfabeto grego era composto apenas de letras maiúsculas, apenas durante o período histórico conhecido como Helenístico que houve a criação das letras minúsculas. Dentro desse alfabeto havia 24 letras, sendo 17 consoantes e 7 vogais. Algumas letras dispunham de variantes, enquanto determinadas consoantes possuíam ambiguidade sonora.

A língua grega antiga possuía acento de natureza musical, fazendo com que o som de uma sílaba acentuada fosse pronunciado de uma forma mais elevada. Entretanto, quando o dialeto grego, nesse momento moderno, passou a expandir para o Oriente, foi preciso

acrescentar outros sinais (acentos e pontuação) para indicar a pronúncia das palavras, e consequentemente o ritmo de leitura e a divisão do texto em parágrafos e os parágrafos em frases.

As origens do alfabeto latino são indiretamente do alfabeto grego, uma vez que o alfabeto latino arcaico teve primórdios no alfabeto etrusco, e esse por sua vez foi uma adaptação do alfabeto grego. O alfabeto latino surgiu na Itália e com a expansão do Império Romano foi disseminado para territórios entorno do Mar Mediterrâneo, mas foi a partir do Cristianismo que esse alfabeto espalhou-se na Europa Setentrional e se difundiu durante a Idade Média.

Atualmente a escrita está relacionada ao idioma, a língua de uma região, além de também estar associada a fatores sociais. Por isso pode-se dizer que; a escrita é conservadora, uma vez que pode restringir o desenvolvimento natural de um idioma; é convencional, pois pode resistir todas as mudanças linguísticas, e se analisamos o desenvolvimento fonético e morfológico dos idiomas; o domínio da escrita sempre é associado ao desenvolvimento político-econômico-cultural de um povo, onde o país mais desenvolvido tem o menor índice de analfabetismo, enquanto o menos desenvolvido tem uma maior taxa de pessoas analfabetas; a escrita junto com a língua se constitui como símbolos externos.

Dessa forma, segundo Barbosa (1994, p.37) “A escrita constitui-se num sistema de intercomunicação humana por meio de signos convencionais visíveis, visuais”. Desde muito tempo a escrita foi utilizada pela sociedade fazendo uso do sistema alfabético, que tem como princípio fundamental as diferenças gráficas que determina diferenças sonoras.

Paralelamente ao desenvolvimento da escrita acontecia a história de leitura. Durante muito tempo ler expressava falar, pois as leituras eram feitas de forma pública, onde o leitor recitava a obra e junto com o público davam sentido ao texto, que mais tarde deu espaço para a leitura individual silenciosa. Posteriormente, a leitura que estava presente na elite da sociedade, foi alcançada por outras classes sociais.

Apesar da escrita e leitura estarem relacionadas, a leitura diferente da escrita, tinha como prioridade o significado. Contudo, assim como a história da escrita, a história da leitura desenvolveu-se mediante as diferentes etapas sociais através dos séculos.

Os textos mais antigos foram escritos nos *volumens*. Em um rolo de papiro, o *volumen* era um texto escrito em colunas estreitas, sem espaço em branco entre as palavras. Para ler o texto era necessário segura-lo com as duas mãos, enquanto uma desenrolava o papiro, a outra o enrolava de volta ao passo que a leitura progredia. Assim, o leitor só poderia ler o *volumen*

de forma sucessiva e linear em trechos isolados, o que dificultava anotações e retornos a leituras anteriormente feita no próprio texto.

Contudo, na Antiguidade, onde o conhecimento era passado oralmente, através de um ensino em diálogo e pelo desenvolvimento da oratória, a leitura era pouco realizada, mesmo que na Grécia e em Roma uma quantidade significativa da população soubesse ler.

De acordo com Barbosa (1994, p.97)

o diálogo, estratégia básica de transmissão e avanço do saber, era registrado posteriormente no escrito; mas as técnicas de notação manual dificultavam sua elaboração e propagação. O escrito era visto como sucedâneo do oral e, assim, pouco valorizado.

O leitor na Antiguidade era também um ouvinte, pois com a dificuldade da elaboração e propagação do texto escrito, as obras escritas eram recitadas publicamente para que todos pudessem conhecê-las. A leitura, em voz alta, era realizada pelo o autor do próprio texto ou por um profissional, e a partir de discussões que sucediam a leitura os leitores e ouvintes davam sentido ao texto.

Na Idade Média, no primeiro século d.C., o papiro passou a ser substituído pelo pergaminho, e o suporte material dos textos eram o *códice*. O pergaminho, diferente do papiro, era um material “barato”, mais flexível, e permitiam a impressão nos dois lados da folha. Assim, o volumen foi substituído pelo *códice*, o primeiro livro portátil, feito de cadernos unidos com folhas dobráveis.

Entretanto, no período da Idade Média, a cultura escrita e assim a leitura caem e desuso e poucas pessoas dominavam a capacidade de ler e escrever. O clero detinha o controle da escrita e leitura, e eram quem regulamentava as obras que poderiam ou não ser publicadas e propagadas. Dessa forma, é a partir desse período que a leitura e a escrita passam a ser de instrumento da cultura para um símbolo sagrado.

Durante a Idade Média, a educação ficou como responsabilidade da Igreja Católica, juntamente com escrita e a leitura. Essas por sua vez eram ensinadas em latim, e o texto a ser ensinado, muitas vezes era o Livro dos Salmos.

Embora a leitura não tenha perdido seu sentido oral na Idade Média, outra concepção de leitura despertava; a leitura silenciosa. Os primeiros indícios da leitura silenciosa, ou seja, sem o intermédio do som das palavras, “aparecem nas ilhas Britânicas, onde monges, receosos de reprimenda, em vez de falar, escrevem uns aos outros bilhetes para serem lidos privativa e sorrateiramente” (BARBOSA, 1994, p.100).

Aprender a ler apenas com os movimentos dos olhos sem o movimentos da laringe foi uma longa aprendizagem, pois o manuscrito apresentava raros recursos visuais que auxiliassem quem o lesse no ato da leitura. A letra gótica era difícil de ler, o espaço gráfico tinha uma diagramação complexa, não havia espaços em brancos entre as palavras, não existia pontuação e a ortografia não era normatizada.

Mas, com a introdução de novas técnicas para a reprodução dos manuscritos a legibilidade do texto foi melhorada, resultando em: um novo tipo de letra mais fácil de ler, a carolina; espaços em brancos entre as palavras; normatização da ortografia e introdução de pontuação gráfica. Essas modificações possibilitaram o avanço da leitura oral para a leitura silenciosa.

História do progresso da modalidade da leitura silenciosa pode ser dividida em três momentos; o primeiro ocorreu entre os séculos IX e XI nos mosteiros na Idade Média; o segundo momento no século XIII, esse tipo de leitura expandiu-se nas universidades; e o terceiro momento ocorreu em meados do século XIV, quando o círculo da aristocracia laica passou ler visual e silenciosamente.

Por volta do século XI, com o aumento das atividades econômicas e que por consequência teve o aumento das áreas urbanas, o clero perde o progressivamente seu poder do ensino, uma vez que a educação torna-se laica e particular. Com isso, a escrita e leitura antes “exclusivamente” religiosa passam a ser laica e ganham lugar fora dos muros do mosteiro.

Com perca do monopólio da Igreja sobre os textos escritos, nas universidades, com os debates públicos, as obras intelectuais dos estudiosos eram expostas, analisadas e criticadas, transformando o ensino. Este por sua vez, que dava-se oralmente, teve o livro como recurso e tornou-se um instrumento para o professor.

Nessa época novos procedimentos editoriais foram criados, entre eles, a *pécia*, simulacro de fascículos que formava um exemplar, além da criação do sumário (uma folha com assuntos tratados no livro uma em lista) e do glossário (uma listagem das abreviaturas e siglas usadas no texto). Mais adiante no século XV Gutenberg inventa a imprensa e no século XIII os óculos foram criados.

Todos esses fatores foram a causa e consequência da procura de livros ter um grande aumento, e cada vez mais a produção de livros e locais de venda ser aumentada e assim, novos leitores surgindo.

Mediante a toda essa efervescência da época, duas concepções de leituras podem ser caracterizadas. A primeira seria a leitura tradicionalmente oral e coletiva, que fazem da família e das reuniões familiares lugar de compartilhamento de mensagens sacras e edificantes, aonde o sentido do texto é dado enquanto esse é lido em alta voz. Já segunda concepção seria a leitura silenciosa e solitária, aonde a escrita é uma linguagem para os olhos.

A Igreja que em suas cerimônias utilizava métodos visuais-afetivos para a transmissão de sua doutrina. Esses rituais eram marcados pela iconografia religiosa, e nessas cerimônias, poucos liam e quem não lia apenas escutava. Entretanto

Gutenberg foi o ponto de partida para que ritos encenados por um intermediário da palavra sacra fossem substituídos pelo ritual da letra impressa: Lutero torna o que Gutenberg tinha possibilitado, suscitando maior interesse pela leitura ao difundir que todos deveriam ter acesso à palavra de Deus diretamente, por meio da página impressa (BARBOSA, 1994, p. 103).

As mensagens que Lutero passou a pessoas, que cada uma deveria ter acesso a escrita e lê-la; e que para que as pessoas saibam ler a escola deveria ser obrigatória expande-se pela Europa, fazendo com que entre os anos de 1570 a 1520 mais de 300 000 exemplares de trinta de suas publicações fossem vendidas.

Para lutar contra e se adequar as novas ideias que surgem na sociedade sobre o desejo do saber, da escrita e da leitura a Igreja Católica também elabora uma ideologia de escola, essa seria que a educação cristã não poderia ser separada da escola. Por conseguinte, a alfabetização em massa encontra seu caminho nos embates da Reforma e da Contra-Reforma. Como consequência, durante 1540 a 1600, a ideia de universalização da escrita e da leitura é difundida pela Europa, novas escolas são criadas e aqueles que sabem ler ensinam aos que não sabem.

Com o desenvolvimento socioeconômico, o crescimento demográfico na área urbana, o analfabetismo passou a ser visto como algo negativo e o analfabeto como alguém desadaptado economicamente e socialmente. O documento escrito passa substituir as condições faladas e a necessidade de instrução começa a aparecer. O ensino passa a ser laico, pragmático e baseado na leitura, escrita e aritmética. Uma questão nesse momento também levantada; qual a razão de aprender primeiramente o latim para apenas posteriormente aprender a língua moderna.

A partir do século XVIII, com a publicação do romance *Le Nouvelle Héloïse* de Rousseau a literatura tem seu momento auge e livros começaram a ser considerados best-sellers. Anteriormente ao romance escrito por Rousseau, o comércio de livros era pouco, os escritores ou viviam sob proteção dos aristocratas ou viviam na clandestinidade. Dessa

forma, quem escrevia literatura não podia viver da mesma, pela razão da indústria editorial controlar os direitos autorais e a pirataria impossibilitar grandes vendas.

Após a explosão do best-seller escritores de todos os segmentos sociais começaram a surgir, desde pobres a elite aristocrata; as bibliotecas particulares passaram a aumentar. Entre os livros mais vendidos na época são os de caráter moralista, e dentre desse gênero a literatura pedagógica infantil.

Essa ênfase moralista e moralizadora estava presente ainda nos novos manuais para os pais, buscando ensiná-los a orientar a mente e o coração de uma criança, para fazer com que se transforme num adulto feliz e útil. Os livros com tratados pedagógicos partiam da premissa de que as crianças eram naturalmente boas; e prosseguiram desenvolvendo uma literatura saturada de rousseauismo. Não se lia para gozar a literatura, mas para lidar com a vida e, especialmente, a vida familiar (BARBOSA, 1994, p. 105).

Os livros de romance, antes vistos com maus olhos, também passaram a ser amplamente publicados juntamente com livros de caráter moralista. Como consequência, no século XVIII, a literatura começou a ter um aspecto sentimental, e com isso um novo público leitor surgiu; aqueles que queriam ler e se emocionar com a história, chorar ao tempo de sentir prazer enquanto se lê.

Ainda durante o século XVIII, assim como nos séculos anteriores, para responder as novas demandas da sociedade e para responder as novas e diferentes situações em que a escrita e a leitura passam a orientar e informa, a população da época necessitava de mais escolas para se alfabetizar.

A alfabetização ocorreu durante o século XVIII por preceptores cujas famílias pudessem pagar ou nas escolas. O ensino da leitura e da escrita dava-se da seguinte forma; das estruturas simples para complexas, evitando as irregularidades da língua, o ensino da escrita iniciava com aulas das menores unidades do som, através de exercícios de som-grafia, e o da leitura era realizado oralmente, por meio de atividades memorizadoras, podendo preceder o da escrita.

No século XVIII, com a difusão da ideia de alfabetização para camadas mais amplas da população, é a escola pública que se estabelece como mediadora entre a criança e a cultura veiculada pela escrita. A alfabetização torna-se o fundamento da escolaridade inicial e uma certa modalidade de leitura de construção de sentido não encontrou – ainda hoje – espaço nessa escola (BARBOSA, 1994, 108).

Séculos após séculos o mundo começou a ser inundo pela escrita e pelo poder que ela carrega. Aos poucos gradativamente as pessoas se apropriaram da escrita e tornaram-na o meio de comunicação mais utilizado, que permanece nos dias de hoje. A explosão da informação, e rapidez do progresso e acúmulo de conhecimento transformaram e ainda

transforma e amplia a função da escrita na sociedade, fazendo o ato de ler adquirir novas representações e significados, inclusive na infância, como será discutido a seguir.

1.2. A representação e o significado de ler na infância: uma concepção sobre a leitura

A leitura como um todo, seja coletiva ou individual, estabelece uma relação com o convívio social de quem lê. Para Barbosa e Souza (2006, p.12)

Entre viajar na leitura para significar o escrito que se lhe apresenta estranho e desistir de ler tal estranheza há, um percurso, ao mesmo tempo individual e social, ao qual nenhum leitor escapa. Trata-se da trajetória das nossas histórias de leitura e das histórias de leitura da sociedade em que vivemos. Ambas se imbricam e se cruzam, mostrando o que significa a leitura para cada um de nós e para a sociedade como um todo. Mas esse significado não é descolado do tempo, muito pelo contrário, ele revela o tempo e suas diferentes práticas de leitura.

Segundo as autoras (2006) Ao longo da vida pode-se ler linearmente, decodificando palavra por palavras, como também ler rapidamente, explorando apenas algumas partes de textos não dando importância ao que não interessa, e outras vezes calmamente deleitando-se com o escrito.

Ou seja, as práticas de leitura em diversos contextos estão intrinsecamente interligadas a representação e significado de ler. Assim, a relação com o escrito efetiva-se com a técnica de ler, com os gestos e a maneira de ser de cada sujeito. Por isso, percebe-se que a leitura não é apenas uma técnica intelectual, mas o uso da postura, da relação do sujeito com o espaço, com o outro e consigo mesmo.

Isso posto, a ideia de representação e de significado de ler relaciona-se com a concepção de compreensão, embora o ato de ler seja diferente do ato de compreender. A compreensão é segundo Silva (2008, p.57)

Uma maneira de ser e estar neste mundo, e tem como resultado o significado que produzimos em nosso próprio processo de vida, à medida que tentamos nos reconciliar com o que fazemos e com o que sofremos.

A autora (2008) também atenta para o fato que a imaginação é uma forma de compreensão pela qual se pode orientar no mundo. Dessa forma, compreender o que se lê não é apenas entender o texto e o contexto do que se está escrito. O ato da compreensão se expande na maneira de como um sujeito atua, sobre a leitura mediante as suas concepções e imaginação, transformando-a e deixando-o ser transformado.

De acordo com Paulo Freire (1989, p.09)

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se

prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Quando se fala de representação da leitura, entende-se como coletiva, em que as categorias de pensamento são determinadas pela realidade social. Já o significado diz respeito a dar sentido sobre algo, alguém ou sobre o mundo.

O leitor constrói o sentido ao texto lido a partir de suas experiências de outras leituras e de outros conhecimentos dando significado ao escrito. Kleiman (2004) diz que a experiência é substancial para dar sentido a leitura, pois a leitura é a reconstrução de significados (*apud* BARBOSA E SOUZA, 2006).

Assim, o sujeito conforme as referidas autoras (2006, p.21)

Ao inscrever a sua trajetória pessoal de leitor na história social da leitura, [...] rompe, assim, as barreiras do tempo e do espaço, conduzido pelo diálogo entre textos do presente e do passado, cujos sentidos, assim como não se encontram apenas em palavras e frases literais, extrapolam os limites textuais para juntar-se aos de outros textos, que serão escritos por gerações futuras.

Além do mais, pensar sobre a representação e significado da leitura na infância, implica em refletir sobre o conceito de infância. Entende-se por infância uma construção social, ou seja, a compreensão do que diferencia a criança do jovem, e do jovem ao adulto. Do mesmo modo, percebe-se o sentimento da infância como algo que caracteriza a criança, a essência do seu modo ser, agir e pensar.

Dessa forma, o significado de ler de uma criança está envolto sobre seus imaginários e suas representações, sobre sua história, sobre o que as interessam dentro e fora dos muros da escola. Isto que dizer que a representação da leitura para uma criança não se desenvolve apenas no ato de ler, mas nas práticas anteriores e posteriores ao ato em si. Mais ainda, o significado da leitura na infância não é estático, mas mutável e em constante transformação.

De acordo com Silva (2008, p.97) “as representações de leitura das crianças, em alguns momentos, são constituídas pela oralidade e pela preparação de um local específico para ler”.

Assim, quando se ler individualmente, a criança estabelece uma relação com o livro ou outro material a ser lido, procurando conexões da situação presente no texto com sua própria, buscando sentido e emoção, e nesse caso a leitura representa afetividade. Já, ao ler coletivamente, dinamiza-se a leitura despertando nas crianças a curiosidade compartilhada e fazendo-as se aproximarem umas das outras, dando a leitura representações de diálogo e de cumplicidade.

No que se refere à leitura coletiva narrativa, as crianças dão forma a narração, transformando a história segundo suas experiências. Isso ocorre por que a história continua em aberto o que proporciona a criação de novas propostas. Ou seja, a leitura narrativa proporciona a adequação de sentidos nas práticas cotidianas, fazendo a criança refletir e buscar explicações para situações corriqueiras.

De acordo com Silva (2008, p.20) “a narrativa torna-se uma busca pela plenitude de sentidos, pois não contém encerramento: a matéria-prima do narrador é a vida humana, ou ainda, a experiência individual e coletiva que testemunha”. Assim, pode-se dizer que a narração dar a representação de novos caminhos e sentidos para a leitura. Dessa forma as práticas de leitura, seja individual ou coletiva, precisam estar presentes no processo de alfabetização e de letramento. Estes processos por sua vez são distintos, embora complementares como iremos discutir no próximo tópico.

1.3. Alfabetização e letramento: conceitos que se relacionam

Até um determinado momento da história, por volta dos anos 80, o ato de alfabetizar era visto como um processo em que a criança aprendia a ler apenas seguindo com os olhos o texto escrito, transformando cada letra em sílaba, e cada sílaba em palavra, e cada palavra em uma oração e todas as frases e orações no texto completo. Contudo, sabe-se hoje que o alfabetizar não é apenas um processo de decodificação da escrita.

A concepção de alfabetização está ligada a ideia de um processo contínuo de construção de conhecimento sobre o ato da escrita e da leitura, ou seja, o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) é um sistema notacional e segundo Brandão e Rosa (2005) implica uma construção conceitual.

Isso significa dizer que assim como a humanidade passou por um longo trajeto para inventar o sistema de escrita, construindo e desconstruindo hipóteses, também o aprendiz leva algum tempo para se apropriar e internalizar as regras e convenções do SEA, visto que a habilidade de compreender as propriedades e o funcionamento desse sistema já não vem pronta e determinada quando nascemos.

Nesse caso, nos momentos que a criança passa por período consolidação da alfabetização ela constrói conceitos necessários para uma leitura que evolui da simples compreensão imediata para à interpretação das ideias dos textos.

Assim, quando a criança lê um texto cria estratégias para tentar identificar e interpretar o conteúdo do mesmo. Por isso, quando o aluno lê ele pratica e aprimora sua habilidade, não apenas de decodificar a escrita, mas de compreendê-la em sua totalidade, captando o sentido de um texto, o tema central e as ideias secundárias desse.

Ao escrever o aluno faz um procedimento semelhante ao da leitura, pois ele precisa interpretar e combinar significados para tentar decodificar e apropriar o código escrito convencional. A escrita convencional está relacionada às regras e normas da língua, desse modo, segundo Franchi *et al* (2006, p.16) “[...] escrever bem, uma habilidade a ser desenvolvida na escola, depende, pelo menos em grande parte, da obediência às normas assim estabelecidas: do uso dessa língua culta, tomada como padrão de adequação”.

Por isso, ao aprender a ler e a escrever a criança precisa reconstruir propriedades do Sistema de Escrita Alfabética para por fim se tornar alfabetizada. Algumas dessas propriedades são, por exemplo, entender que para se escrever devem-se usar letras, e essas tem um repertório finito e não podem ser inventadas; as letras notam segmentos sonoros menores do que as sílabas (fonemas); além das letras existem determinadas marcas, denominadas acentos, que estão presentes na escrita, podendo modificar a tonicidade e/ou som de uma palavra.

Dessa forma, segundo Morais (2012, p.52)

[...] a apropriação do SEA não ocorre da noite para o dia, mas, sim pressupõe um percurso evolutivo, de reconstrução, no qual a atividade do aprendiz é o que gera, gradualmente, novos conhecimentos rumo à ‘hipótese alfabética’.

Isto é, como comentado anteriormente a criança cria hipóteses ao passo que se apropria do SEA. Essas hipóteses podem ser divididas em etapas, também chamadas de níveis, conforme Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1984).

No primeiro nível, denominado pré-silábico, a criança ainda não descobriu que a escrita nota um segmento sonoro, e cada letra pode valer um todo de uma palavra e não ter valor em si mesmo. Nesse nível, inicialmente a criança não percebe que existe relação entre escrita e pauta sonora. Podemos encontrar alunos escrevendo: por meio de desenhos ou garatujas; sem diferenciar letras de outros sinais gráficos; utilizando apenas letras; escrevendo com muitas letras para palavras grandes e com poucas letras para palavras pequenas (realismo nominal). Isso se dá porque ainda não percebem que o que se nota no papel está relacionado ao significante e não ao significado.

No segundo nível, a fase silábica, a criança percebe que o que se nota no papel está relacionado ao significante, isto é, a escrita nota a pauta sonora. Desta maneira, na maioria das

vezes, o aluno coloca uma letra para representar uma sílaba. Pode-se ainda considerar que o nível silábico se subdivide em dois subgrupos: silábico de quantidade e silábico de qualidade. De acordo com Morais (2012, p.60)

No primeiro caso, o da escrita silábica quantitativa [...] a criança tende, na maioria das palavras, a usar de forma escrita a regra de que, para cada sílaba oral, se coloca uma única letra, mas a maioria das letras usadas não tem a ver com os sons das sílabas orais que está notando. Nas escritas silábicas qualitativas [...] além da preocupação com a regra “uma sílaba oral, uma letra”, haveria a busca de, para cada sílaba, uma letra com valor sonoro convencional, isto é, correspondente a um dos fonemas que formam a sílaba oral em questão.

No terceiro nível silábico-alfabético, o sujeito já sabe o que a escrita nota, isto é, a pauta sonora das palavras, e reflete como a escrita nota, ou seja, pensando nas correspondências grafema-fonema. “Para isso, ela (a criança) necessita refletir, mais detidamente, sobre o interior das sílabas orais, de modo a buscar notar os pequenos sons que as formam, em lugar de uma única letra para cada sílaba” (MORAIS, 2012, p.62). A partir dessa reflexão o sujeito estabelece a ideia de que os segmentos sonoros semelhantes entre as palavras expressam-se por letras também semelhantes, geralmente ocorrendo a partir das práticas entre a leitura e a escrita.

O quarto nível, conhecido como alfabético, se caracteriza pela compreensão “total” sobre as correspondências grafofônicas. Nessa fase, o aluno consegue entender o que a escrita nota e como a escrita cria suas notações, além de se apropriar das normas ortográficas.

A vista disso, o desenvolvimento da escrita não é linear, mas sim gradual, em que criança passa por um processo de ser incapaz de ver a escrita como instrumento ou meio, escrevendo intuitivamente (rabiscos), para uma escrita estável e diferenciada, ou seja, uma escrita objetiva, que se nota com signos que possuem um significado objeto igual para todos, e por fim para escrita simbólica.

De acordo com Soares (2009, p.57) “ensina-se lendo e fazendo ler, escrevendo e fazendo escrever, aprende-se lendo e mostra-se o que se aprendeu escrevendo”. Dessa forma, ao praticar o ato da leitura e da escrita, e refletir sobre, a criança está em um processo de alfabetização.

Sabe-se que a alfabetização é um produto e finalidade da escolarização. Desta forma, a alfabetização, assim como a escolarização, é vista como um modo de preparar o homem para uma vida em sociedade, onde ele deverá cumprir um papel socioeconômico que vai mais além de apropriar-se das habilidades de leitura e escrita.

Cook-Gumperz (2008) fala que ao olhar o processo de alfabetização, e consequentemente o de escolarização, por essa visão de preparação para vida em sociedade,

atribuímos ao ensino-aprendizagem do SEA mais um conceito a ser trabalhado, o de letramento.

Quando a alfabetização assume uma perspectiva letrada o próprio processo transforma o aprendizado da leitura e da escrita em momentos de aprendizagens sobre a cultura, e a sociedade, ou seja, sobre o conhecimento de mundo. Ao assumir essa postura, afirma-se que a alfabetização, assim como o letramento e a escolarização, é inseparável do contexto sócio histórico adequando-se a esse ou modificando-o. Conforme a autora (2008, p.29) a “alfabetização, assim, refere-se à capacidade para criar e compreender mensagens impressas, bem como às mudanças trazidas por esta capacidade”.

Como escrito anteriormente, além da alfabetização há outro processo que permeia pelo mundo da escrita e da leitura; o letramento. Sabe-se que os processos de alfabetização e de letramento são distintos, entretanto inseparáveis.

Segundo Faraco *et al* (2007, p.31) “[...] o letramento, mais que a alfabetização ou domínio das regras de escrita, é um estado ou condição de quem se envolve em numerosas e variadas práticas sociais de leitura e da escrita”. Assim a alfabetização e letramento não são os mesmos processos, ainda assim, são processos complementares que facilitam a compreensão e apropriação de um e do outro. Mas, afinal qual a diferença entre um e outro e por que ambos se complementam? A palavra letramento vem de uma tradução do inglês da palavra *literacy*, que significa a condição de ser letrado, ou seja, a habilidade de ler e escrever.

De acordo com Soares (2009, p.37):

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta [...], ela passar a ter uma outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente.

Ou seja, uma pessoa com um grau de letramento elevado tem uma posição diferente, socialmente, de uma pessoa com grau de letramento menor, já que seu modo de ver e viver na sociedade a torna diferente. Nessa perspectiva, Soares (2009, p.38) afirma que “[...] fazer uso da leitura e da escrita transformam o indivíduo, levam o indivíduo a um outro estado ou condição sob vários aspectos[...]”.

Uma vez que a percepção da língua estende-se para uma ideia de leitura e escrita sócio comunicativa, o letramento permeia as situações linguísticas, sociais, cognitivas e afetivas através dos gêneros discursivos

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à

mediada que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Cumpre salientar de um modo especial a *heterogeneidade* dos gêneros do discurso (orais e escritos), que incluem indiferentemente: a curta réplica d diálogo cotidiano [...] também com os gêneros do discurso que relacionaremos as variadas formas de exposição científica e todos os modos literários (BAKTHIN, 2000, p. 279).

Sobre a heterogeneidade dos gêneros do discurso, categoriza-os em gênero de discurso primário (simples) e o gênero de discurso secundário (complexo). Os gêneros do discurso primário são todos aqueles que se apresentam em situações comunicativas espontâneas e os gêneros de discurso secundário são aqueles que estão em esferas, sobretudo cultural e considerada pelo teórico (2000) como evoluída, por exemplo, um romance e um texto científico. Entretanto os gêneros secundários do discurso podem se apropriar dos gêneros primários do discurso, tornando-os componentes seus e assim transformando-os, visto que “os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários [...] perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios” (BAKTHIN, 2000, p. 281).

Ademais, quando a alfabetização assume uma perspectiva letrada a criança compreende que lemos e escrevemos com e para diferentes finalidades. Por isso a alfabetização e o letramento são processos contínuos de reflexão sobre a escrita e a leitura que se inicia desde a formação da criança em seu círculo de convivência desenvolvendo-se e amadurecendo-se com a educação escolar. Dessa forma, devemos dar importância ao conhecimento construído através das vivências do aluno, inserindo-os no ensino para que escrever e ler tenha sentido à criança.

Por essas questões, logo se percebe que ao longo da história o acúmulo de conhecimentos e seu desenvolvimento mudaram e ampliaram o papel da escrita e da leitura na sociedade contemporânea. Dessa forma, consideramos importante a escola compreender a importância da alfabetização e do letramento em um processo em que a leitura e a escrita no cotidiano do educando se façam necessárias.

Para isso, acreditamos que a escola precisa ser vista como um ambiente de construção e compartilhamento de saberes, incentivando a da criança com diferentes gêneros discursivos. Pois, como comentado anteriormente, essa diversificação de materiais escritos proporciona ao aluno a interação entre o real e o imaginário, fazendo com que a criança seja estimulada pelo o simbólico e o lúdico a compreender o mundo em sua volta.

Quando se faz uso da leitura, não apenas como um componente parte do SEA a ser ensinado, mas como recurso pedagógico no processo de alfabetização e de letramento proporciona para a criança o desejo e a procura por mudanças na esfera pessoal que trará

benefícios para a esfera social, uma vez que ao ler a criança desenvolve a capacidade de pensar sobre si mesma, seu próximo e sua sociedade.

Desta maneira, o letramento como apropriação do mundo pode ser visto em crianças que leem com frequência ao observar seu ser, estar e fazer na sociedade. Isso faz compreender que diferentes tipos de leituras podem ajudar na construção do sujeito, além do mais, segundo Silveira (2008, p.32) “[...] as significações que ela pode suscitar [...] dizem respeito à busca de compreensão da própria condição humana [...]”.

Assim, ao explorar as representações e significados da leitura no processo de letramento a partir de situações vividas ligadas a cenários, ideias e conceitos lidos, e tomados como exemplo a serem seguidos uma criança poderá atuar e interpretar, em diferentes perspectivas, o mundo.

Nesse caso, o ambiente escolar é um dos espaços que proporciona o contato aprofundado da criança com a leitura, por isso consideramos importante esse espaço exercer a tarefa de dar acesso aos alunos a ampliação das práticas de leitura e escrita, para que ela seja trabalhada dentro e fora do muro da escola.

1.4. Práticas da leitura e da escrita: ensino e aprendizagem na perspectiva do letramento

O ensino da leitura e da escrita no Brasil passou por modificações ao longo da História. Como comentado anteriormente, até os anos 80 o discurso predominante ao se trabalhar o ensino do SEA, a partir de práticas exaustivas de memorização e repetição era de que, segundo Brandão e Rosa (2010, p.16),

[...] a aquisição da leitura e da escrita corresponde à aquisição de um código de transcrição do escrito para o oral e vice-versa, bastando à criança memorizar as associações som-grafia para ser alfabetizada.

De acordo com Magda Soares (1998) há três concepções sobre a língua que intervêm no ensino da leitura e da escrita ao longo das décadas (*apud* Barbosa e Souza, 2006).

A primeira concepção sobre a língua, vigente até a década de 50, via a língua como manifestação do pensamento. Nessa concepção sobre a língua, o ensino e a aprendizagem davam-se a partir dos métodos sintéticos e analíticos. Conforme as referidas autoras (2006, p.14)

Nessa concepção, o leitor encontra-se à margem do processo da leitura, alheio ao sentido do que ele lê, uma vez que, preso aos sinais mais visíveis do texto, nem desconfia que ali pode encontrar uma rede de significações até então inauditas. Em um primeiro momento, lê-se para decodificar letras; em outro, para copiar palavras, frases, sublinhar ditongos, dígrafos, etc.

A partir dos anos 60 a língua passou a ser vista como um instrumento de comunicação. “Seu acesso através da escola deveria garantir aos aprendizes a comunicação no sentido mesmo de acesso ao código da escrita, bastando-se, para isso, operar processos como codificar e decodificar signos.” (BARBOSA E SOUZA. 2006, p.15). Isto é

Não era apenas a escola que via a leitura como um produto, cujo acesso dependeria somente do desenvolvimento de habilidades individuais, a ponto de ignorar as práticas de leitura que porventura os aprendizes já tivessem conseguido alcançar em suas histórias de vida, assim como o prazer que a leitura representa para os alunos (BARBOSA E SOUZA, 2006, p. 13).

De acordo com as autoras (2006) na década de 80 surgiu no Brasil um movimento de alfabetizar sem o uso de métodos, mas pensando em metodologias de alfabetização. O pensamento vigente era de que não havia necessidade de um método para alfabetização, uma vez que os problemas na aprendizagem da leitura e da escrita eram considerados de ordem metodológica, além dos métodos serem vistos como técnicas que deveriam ser seguidas a risca.

Durante os anos 90, a concepção da língua começou a ser interpretada como sociointeracionista, ou seja, “a língua passa a ser vista em uma perspectiva bakthiniana como atividade dialógica, deixando de ser percebida não apenas em sua estrutura interna, mas também em sua exterioridade. Ela é assim sociohistórica e ideológica.” (BARBOSA E SOUZA. 2006, p.15). Desta maneira, o ensino passou a trabalhar o texto e a leitura como um processo de compreensão, sentido e interação.

Nota-se que o Letramento durante o percurso sócio histórico das práticas de ensino da leitura e da escrita era visto inicialmente como um *modelo autônomo*, de acordo com Street (1984), que segundo Kleiman (1995, p.22) refere-se “ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado”.

Mais adiante o letramento passou a ser concebido através do *modelo ideológico*, conforme Street (1984) *apud* Kleiman (1995), que contrapõe com o modelo autônomo do letramento. Para Kleiman (1995, p.21) o modelo ideológico seria que:

[...] as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida.

Sabe-se que antes mesmo de entrar no ambiente escolar, as crianças já iniciam o processo de alfabetização em meio às práticas de letramento no seu convívio social, seja em casa com a família, ou em espaços religiosos e de lazer (shopping, parque...). Também se

compreende que essas experiências vivenciadas antes do período escolar são importantes para a apropriação dos conhecimentos sobre a Língua.

Assim, conforme Moreira (1988) três pontos essenciais sobre o letramento e as práticas de leitura e escrita das crianças podem ser apontados:

[...] 1) existem processos de socialização que promovem o desenvolvimento da criança e facilitam a aprendizagem escolar; 2) a escola ao iniciar a instrução formal em leitura pressupõe, por parte do aluno, habilidades que o treino escolar não foi capaz de promover mas que são construídas a partir das experiências prévias da criança na família; 3) existem semelhanças entre a aquisição da linguagem e a aquisição da língua escrita, não só no que diz respeito à existência de interações sociais facilitadoras [...] como também em relação ao trabalho de construção e descoberta realizado pela criança (MOREIRA, 1992, p. 107).

Quando as crianças estão expostas aos diferentes usos da leitura e da escrita, mesmo que as oportunidades delas de utilizar a língua escrita sejam poucas, o interesse pela exploração das funções dessas (leitura e escrita) pode ser despertado, visto que segundo Bakhtin (2000, p.279) “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua”.

Dessa forma, segundo Moreira (1988) uma das práticas de leitura e escrita das crianças dentro e fora dos muros da escola são os jogos simbólicos em brincadeiras de faz de conta. Por isso, ao imitar um adulto, por exemplo, lendo o jornal ou seguindo uma receita a criança faz uso da língua escrita e começa a compreender as funções que a permeiam.

Ao longo do processo escolar em conjunto com as vivências fora da escola, as crianças constroem a consciência de que a leitura e a escrita têm diferentes funções dependendo do contexto que estão inseridas, além de saber diferenciar os diferentes textos que circulam socialmente (gêneros discursivos).

De acordo com a autora (1992) durante a infância é comum crianças lerem e ouvirem histórias na escola – em rodas de leitura ou quando leem os livros do cantinho da leitura de sua sala de aula – e em casa, acompanhadas de seus durante algum momento do dia. Portanto, outra prática do uso e função da língua escrita, dentro e fora da escola, são as leituras e escrita de histórias (livros literários e histórias em quadrinhos).

Inicialmente o contato com os livros de histórias dão-se por meio escuta, conseqüentemente pela memorização de grandes partes da história, seguidamente através de “pseudo-leituras”, as quais recriam a história quando folheiam o livro e param em partes que conhecem da história, ou que tem familiaridade com os modelos de escrita das histórias, e por fim o próprio ato de decodificar da escrita em si. Salienta-se que em todo esse processo de interação com os livros e as histórias, a criança dá sentido ao que ouve e ler.

Assim, em relação à leitura de textos literários, segundo Brandão e Rosa (2005, p.48)

é bom ressaltar que não somente as histórias têm valor estético. Também as crônicas, os textos biográficos, as canções, os poemas, os textos teatrais, os mitos, as narrativas constituídas exclusivamente de imagens, entre outras formas textuais, podem atender a esse critério.

Em sala de aula uma biblioteca volante ou cantinho da leitura pode auxiliar na utilização de situações com o gênero em questão. A função de aprendizagem dos textos literários é proporcionar à criança a interação entre o real e o imaginário, fazendo com que o estudante seja estimulado pelo simbólico e o lúdico a compreender o mundo em sua volta.

Outra função da escrita utilizada pela criança é a escrita de seu nome e de palavras estáveis, assim como a leitura de rótulos e anúncios que auxiliam no processo de apropriação do SEA e no desenvolvimento dos níveis de escrita conforme Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1984).

A partir de palavras conhecidas (estáveis) as crianças podem refletir sobre elas, montá-las e desmontá-las como, por exemplo, perceber que há palavras com o mesmo som da letra inicial de seu nome ou que dentro de uma palavra há outra palavra. Nesse sentido, elas refletem as palavras a partir de diferentes perspectivas como: o número de letras; as letras iniciais ou finais; a ordem das letras; o tamanho; a posição das letras; entre outros elementos.

Além disto, a importância de conciliar as práticas de letramento fora e dentro da escola auxilia no processo de alfabetização uma vez que a criança já possui

[...] uma noção de que ler e escrever serviam a diferentes propósitos [...] capaz de descontextualizar a linguagem e de produzir narrativas compatíveis com os estilos escritos de linguagem (MOREIRA, 1988, p. 125).

Ademais, entende-se que não existe uma forma “correta” de ensinar, contudo há diversos elementos que podem orientar uma boa prática pedagógica, a qual o professor alfabetizador ensine dentro de uma perspectiva letrada.

Isto posto, conforme Barbosa e Souza (2006, p.21)

[...] fica claro o papel da escola e mais especificamente, do professor, no planejamento e realização de uma prática em sala de aula, cujas implicações sejam positivas para a formação de um leitor crítico e eficiente, um leitor capaz de desvelar significados [...].

Como discutido no tópico 1.1. *A escrita e a leitura: origens e desenvolvimentos* “[...] historicamente as escritas surgiram funcionalmente. Os sistemas gráficos [...] não foram inventados para deleite da mente, mas sim para atender a determinados usos de linguagem [...]” (MOREIRA, 1988, p. 108). Assim, compreende-se que as sociedades usaram e usam a

leitura e a escrita para diferentes finalidades, e essa compreensão necessita penetrar no ensino da Língua Portuguesa, visto que de acordo com Bakhtin (2000, p.285)

Em cada época de seu desenvolvimento, a língua escrita é marcada pelos gêneros do discurso e não só pelos gêneros secundários (literários, científicos, ideológicos), mas também pelos gêneros primários (os tipos do diálogo oral: linguagem das reuniões sociais, dos círculos, linguagem familiar, cotidiana, linguagem sociopolítica, filosófica, etc.).

Com a discussão sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita girando em torno da perspectiva do letramento, acreditamos que o ensino sistemático do SEA precisa oportunizar situações em que os eixos básicos do ensino da Língua Portuguesa (leitura, produção de textos e reflexões sobre a língua) sejam trabalhados a fim de diversificar o contato com a leitura e escrita.

Em uma perspectiva sóciointeracionista da Língua, podemos compreender que, como explorado no tópico 1.2., na infância existem diferentes práticas de leitura e de escrita, como também diferentes modos de leitura.

“Esses diferentes modos de ler têm, evidentemente, uma relação direta com a finalidade da leitura, que por sua vez também influencia o gênero textual selecionado pelo leitor” (BARBOSA E SOUZA, 2006, p.63), por isso, cotidianamente diversos gêneros textuais são lidos com objetivos diferentes.

Lê-se para se comunicar, orientar, informar, ampliar conhecimento, deleite... Brandão e Rosa (2005) separam as situações sociais de leitura e escrita em quatro categorias. A primeira é escrita para causar algum efeito no interlocutor em diferentes esferas de circulação, como por exemplo, textos jornalísticos e textos publicitários. A segunda situação da escrita são a para a construção e a sistematização do conhecimento, alguns textos utilizados para isso é o resumo e a anotação. A terceira situação seria voltada para auto avaliação (sentimento, emoção) e os textos mais presentes nesse caso são o diário, poemas e poesias. Já a quarta e última situação da escrita é para o auto monitoração das próprias ações e organização do dia-a-dia (suportes como agenda e cronograma).

Dessa forma, o ensino da Língua Portuguesa no processo de alfabetização, deve atentar para o fato de que a leitura é uma questão social e tem infinitas finalidades (usos e funções) e essas contribuem para a aprendizagem do SEA.

Como discutido anteriormente, ler é representar e construir sentido. Para cada leitura, seja do mesmo texto, há estratégias diferentes que dão ao ato de ler um sentido diferente. De acordo com Barbosa e Souza (2006, p. 63)

Em cada caso, o leitor desenvolverá estratégias para interagir com o texto, atribuindo-lhe significação com base na finalidade que orienta sua leitura⁴, no gênero textual selecionado, ou ainda na imagem que faz a respeito de quem escreveu o texto e suas possíveis intenções.

Em práticas de leitura no processo de apropriação do SEA, o educador pode utilizar diferentes estratégias antes, durante e depois da leitura com seus alunos para o auxílio da compreensão do que se está sendo lido.

Antes da leitura o professor pode motivar seus alunos, despertando o interesse dos mesmos a partir da curiosidade, essa motivação deve ser feita mediante a perguntas que evidenciem conhecimentos prévios dos alunos sobre o texto (gênero textual) e/ou autor do mesmo. As questões também devem levar as crianças a fazerem antecipação sobre o que o texto vai tratar (conteúdo) com base de levantamento de hipóteses.

Durante a leitura, em determinado momento (quando necessário), pode-se recapitular rapidamente o que já foi lido, explorar pistas linguísticas, monitorar o processo de leitura para que o interesse a concentração sejam constante e continuar instigar a curiosidade das crianças.

Já após a leitura é importante extrair as ideias do texto, principal e secundárias, mas também as representações das crianças para o texto e quais sentidos por elas construídos, o que elas conseguiram articular do texto com sua experiência de vida (conhecimentos prévios).

Além da leitura, é importante trabalhar a escrita através da produção textual. Assim como a leitura, ao aprender a produzir textos os alunos constroem sentido e significado ao que escreve, também refletindo sobre as situações e finalidades da escrita em contextos funcionais. Ao planejar uma atividade de produção textual o professor necessita refletir, de acordo com o proposto por Leal e Brandão (2007, p.84):

- as condições de uma interação rotineira entre os alunos e textos escritos diversos.
- ativação de conflitos cognitivos férteis, através da interação entre os alunos.
- sistematização das etapas do processo de escrita, que não são necessariamente lineares [...] cabendo, assim, ao professor proporcionar aos alunos momentos de: geração de idéias, seleção/organização de idéias, esboço, revisão e edição do texto.
- estimulação e suporte à atividade metacognitiva do aluno, isto é, favorecer uma reflexão sobre as ações realizadas ao escrever e sobre os próprios textos escritos, de modo a garantir ao aluno-escriptor um controle desenvolvido sobre sua própria atividade de produção de linguagem.

Além do que, de acordo com Brandão e Rosa (2010), ao trabalhar a leitura e a escrita em sala de aula o professor dever atentar para algumas características em suas aulas, são elas: a escolha de temas a ser inseridos no cotidiano escolar; a importância da oralidade para o convívio social, procurando trabalhar situações como conversação, instrução (como fazer determinada coisa), relatos pessoais, debates, contar histórias...; registros das atividades realizadas pelas crianças sejam em portfólios ou em painéis nas paredes da sala de aula.

CAPÍTULO II – CAMINHOS DA PESQUISA

“Ou iremos por aquele caminho. Ou caminharemos agora pelas estradas e teremos tempo para pôr as coisas dentro de nós. E algum dia, depois que elas se decantarem em nós por muito tempo, sairão por nossas mãos e bocas [...] começaremos a caminhar hoje e veremos o mundo e modo como ele caminha e fala, o modo como ele realmente é.” (RAY BRADBURY)

2.1. A natureza da pesquisa

Essa pesquisa teve como objetivo investigar os conhecimentos dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental sobre os usos e funções da leitura e da escrita e a relação destes com a prática da professora. Para isso foi realizado um estudo de caso de abordagem quantitativa e qualitativa com inspiração etnográfica durante o período de Setembro a Novembro de 2015. Segundo Yin (1989, p.23)

o estudo de caso é uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, quando a fronteira entre o fenômeno e o contexto não é claramente evidente e onde múltiplas fontes de evidência são utilizadas.

Assim, o estudo de caso contribui para que a pesquisa abordasse fenômenos individuais de processos coletivos. Desta forma, a partir da coleta e análise de dados dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental pudemos compreender como dar-se a relação de cada criança com a leitura e a escrita, a fim de saber quais são suas concepções sobre usos e funções sociais dessas. Além de associar esses conhecimentos ao ensino escolar sobre a leitura e escrita.

A abordagem quanti-qualitativa serviu para um estudo das ações dos sujeitos, isto é, a prática pedagógica da docente e a práticas leituras dos estudantes durante as observações, assim como a análise dos dados descritivos oriundos das entrevistas semiestruturadas e da sondagem, permitindo o diálogo entre o individual (cada criança) e o coletivo (a sala como um todo) com o objetivo de pensar nos significados que cada voz pode apresentar.

2.2. As vozes da pesquisa: as crianças e a docente

2.2.1. A Escola

A escola de campo da pesquisa fica localizada no bairro Sítio dos Pintos da Região Metropolitana do Recife – PE e atende crianças do meio popular do bairro e regiões vizinhas. A instituição pertence à rede municipal do Recife, oferece Educação Básica nos níveis; Educação Infantil (grupo 04 e grupo 05) e Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano); nos turnos matutino e vespertino.

A turma observada e entrevistada foi o 3º ano do Ensino Fundamental “A” do turno vespertino, durante o período de Setembro a Novembro de 2015. Ao todo foram 13 visitas à escola, sendo 10 dias para a observação das aulas, 3 dias para realização das entrevistas com a docente e os estudantes e 2 dias para aplicação do protocolo. Salientamos que os 2 dias para aplicação do protocolo foram realizados em 1 dia de observação e 1 dia de entrevista.

2.2.2. O aspecto físico da sala de aula e fator alfabetizador

A sala de aula observada possui um tamanho médio. As mesas e cadeiras das crianças, separadas em pares, ficam em três fileiras voltadas para o quadro branco. Pudemos notar que havia fatores alfabetizadores na sala, ou seja, espaço, materiais e atividades produzidos pelas crianças e pela professora, destinados à construção de saberes sobre a leitura e a escrita.

Na parede do quadro branco ao lado direito há quatro painéis; o primeiro painel retrata um trabalho sobre o gênero textual reportagem de jornal, o segundo painel é um quadro (em ordem alfabética) com os nomes dos alunos, o terceiro painel é um pôster de letras e sílabas ilustradas, e o último painel é um pôster com o alfabeto ilustrado.

A parede lateral da esquerda possui um varal de atividades produzidas pelas crianças com regras de brincadeiras/jogos. A parede lateral da direita há um “cantinho da leitura” com duas pequenas estantes de livros literários e de poemas, e na mesma parede há duas grandes estantes com livros didáticos e cadernos dos alunos.

Na parede que fica a porta de entrada/saída há dois armários com materiais de pintura e outros recursos didáticos, além de haver um mural com pinturas feitas pelos alunos relacionadas ao livro literário “A melhor família do mundo” e um painel com um poema de título “Anão Gigante”.

2.2.3. As crianças

Nessa pesquisa, as unidades de análise principais, ou seja, os sujeitos com maior enfoque são os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. A turma era composta por 18 crianças, sendo 6 meninos e 12 meninas. Os estudantes tinham em média 7-9 anos de idade e todos moravam próximos à escola no bairro do Sítio dos Pintos.

2.2.4. A docente

Outro sujeito que também fez parte do processo de estudo para a construção da pesquisa é a docente. Com o objetivo de refletir sobre seu papel como mediadora da aprendizagem e promoção dos usos e funções da leitura e da escrita, isto é como a prática pedagógica e os recursos utilizados por ela no processo de aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética contribuíram ou não no desenvolvimento das concepções de seus alunos. A professora da turma do 3º ano do Ensino Fundamental em questão é formada em Licenciatura em Sociologia, e possui Especialização em Psicopedagogia e atua há 9 anos¹ na Educação dentro da sala de aula.

2.3. Os meios da pesquisa

No tocante as técnicas utilizadas, pela pesquisa que foi realizado um estudo de caso, com abordagem quanti-qualitativa. As técnicas escolhidas e aplicadas foram; a observação e a entrevista. Já em relação aos instrumentos utilizados estes foram; o diário de campo, a ficha de observação, o roteiro para entrevistas, a sondagem com alunos e o celular (câmera fotográfica e gravador).

Sobre a observação, esta refere-se a “técnica de coleta de dados em que o pesquisador se vale dos sentidos para a obtenção dos dados” (MICHALISZYN E TOMASINI, 2009, p.52). Ou seja, ao visitar o local da pesquisa, os dados foram coletados ouvindo-se e examinando atentamente as situações cotidianas da turma do 3º ano do Ensino Fundamental.

Os objetivos das observações foram: a prática docente; os conhecimentos sobre a leitura e a escrita revelados pelos alunos em sala de aula; o nível de leitura das crianças; a

¹ A docente trabalhava há 9 anos como professora de acordo com o período correspondente da pesquisa, isto é, o ano 2015.

rotina da turma e as atividades (de classe e da casa) envolvendo a área de conhecimento Língua Portuguesa. Referente às observações da prática docente, visamos saber qual a concepção da professora sobre o ensino da leitura e da escrita, como é sua prática pedagógica e os recursos utilizados por ela para o ensino da leitura e da escrita.

Também foi observado o processo de aprendizagem dos alunos, no que se trata ao processo de consolidação do Sistema de Escrita Alfabética, olhando para o desenvolvimento de sua relação e representação sobre os usos e funções da leitura e a escrita, revelados nas aulas, além de atentar para o desenvolvimento da leitura dos alunos (nível de leitura) durante as aulas.

Para o registro minucioso dos dados da coleta utilizamos o diário de campo e a ficha de observação. Os registros do diário de campo contém a descrição do local observado, a aparência e distribuição espacial, a identificação dos sujeitos da pesquisa (os alunos do 3º ano do EF e professora da turma), quantos são e o que fazem – no caso da professora o que ensina e dos alunos, os que aprendem – e como faz, como ensina e como aprendem.

Já a ficha de observação (ver apêndice A), contém as orientações sobre como coletar os dados sobre: a identificação da escola; os aspectos do espaço físico da escola e da sala de aula; os aspectos metodológicos, como o desenvolvimento do conteúdo na sala de aula, os objetivos da aula, e quanto à avaliação.

Os dados resultantes das observações foram divididos em categorias de análises adaptadas dos estudos de Cruz (2012), são essas: rotina das atividades realizadas ao longo das dez observações; atividades propostas em cada categoria (leitura, a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética/Análise Linguística e produção textual); aulas/Atividades que contemplam a Leitura ao longo das 10 observações; aulas/atividades que contemplam atividades relacionadas ao Sistema de Escrita Alfabética/Análise Linguística ao longo das 10 observações; aulas/atividades que contemplam a Produção Textual ao longo das 10 observações.

Em relação às entrevistas, “trata-se do contato direto, face a face, entre o pesquisador e o entrevistado” (MICHALISZYN E TOMASINI, 2009, p.57). Por essa razão as entrevistas foram realizadas com a professora e os alunos da turma do 3º ano do Ensino Fundamental e registras em áudios por um gravador/celular, posteriormente transcritos, e anotações no diário de campo. Salientamos que o nome da docente não mencionado a fim de manter o anonimato, esta foi chamada de P.E. (professora entrevistada).

Em se tratando da entrevista com a educadora, optamos por essa ser semiestruturada, visto que esta “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152). Com um roteiro preestabelecido de 37 perguntas (ver apêndice E) procurando saber sobre suas concepções pedagógicas, discurso e prática sobre o processo de ensino-aprendizagem, o planejamento e recursos didáticos, e as atividades sobre leitura e escrita.

Já as entrevistas realizadas com as crianças foram feitas em trios e em duplas, com o total de sete grupos (A-G), a qual cada criança deveria responder questões referentes à leitura e escrita. Foram necessários aproximadamente 154,06 minutos divididos em três dias para realizar todas as entrevistas (docente e estudantes).

Também para a descrição e anonimato das crianças, optamos por não mencionarmos seus nomes e escolhemos chamá-las pela letra do trio/dupla entrevistada mais o número na ordem inicial do diálogo, por exemplo, o primeiro trio entrevistado foi chamado de grupo A e os estudantes desses grupo A1, A2 e A3.

As entrevistas semiestruturadas com as crianças foram um diálogo sobre a leitura e a escrita e uma reaplicação adaptada do estudo de Moreira (1988), e buscaram compreender os conceitos e hábitos das crianças referentes a leituras e a escrita a fim de saber os conhecimentos dos alunos sobre os usos e funções destas.

Sobre a escolha do diálogo como a primeira parte da entrevista dar-se pelo fato que, segundo BAKHTIN (2000, p.295)

O diálogo por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal. Cada réplica, por mais breve e fragmentada que seja, possui um acabamento específico que expressa a posição do locutor, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma posição responsiva.

Deste modo, no primeiro momento de cada entrevista explicamos aos trios/duplas como esta se desenvolveria, e tranquilizamos os alunos sobre o fato de que queríamos conhecer suas ideias e saberes pessoais sobre a leitura e a escrita. O segundo momento foi um diálogo com 14 perguntas sobre a leitura e escrita (ver apêndice C), o qual os trios/duplas falavam o que gostavam de ler, de escrever, seus horários favoritos para isso, e quais as finalidades da leitura e da escrita.

Já o terceiro momento foi a aplicação do procedimento sobre gêneros discursivo baseado no estudo de Moreira (1988) (ver apêndice D). Os materiais discursivos (suportes) foram selecionados de acordo com sua representatividade em diferentes contextos sociais (esferas de circulação) e locais do contexto dos alunos. Ao todo selecionamos 14 materiais

sendo eles; agenda, anúncio (panfleto), bíblia, bula de remédio, carta, conta de energia, dicionário, e-mail, jornal, história em quadrinho (gibi), livro de poemas, livro de receitas, livro literário (história-infanto-juvenil) e revista.

Para isso, propusemos a cada criança uma atividade de reconhecimento das características de alguns textos, sem a leitura do pesquisador, tal como proposto por Moreira (1988). A escolha dos textos partiu dos seus usos em diferentes esferas de circulação; agenda, anúncio, bíblia, bula de remédio, carta, conta de energia, dicionário, e-mail, jornal, História em quadrinho (gibi), livro literário (história infanto-juvenil), livro de poemas, livro de receitas, revista. Nas entrevistas, as crianças foram solicitadas, individualmente, a identificar determinado gênero/suporte, a indicar as pistas utilizadas em sua identificação, a especificar a função e o conteúdo dos textos apresentados. Para isso, os diferentes textos eram expostos em cima de uma mesa e apresentávamos as seguintes questões aos alunos: a) quais materiais que estão aqui você conhece/viu? b) Como você sabe que isso é um...? c) Para que serve esse...? d) O que você acha que está escrito nele? e) Você já usou esse material ou já viu alguém usando?

Os dados resultantes das entrevistas foram separados em categorias de análise as quais foram divididas em: nível de escrita (compreensão alfabética) das crianças; visão geral dos materiais escritos de diferentes gêneros discursivos identificados e não identificados pelas crianças; visão geral dos usos dos materiais discursivos usados por grupos de pessoas (pessoa, família, comunidade e escola); visão geral das funções e conteúdos identificados e não identificados dos materiais discursivos pelas crianças.

Além da entrevista com os alunos, um protocolo para analisar o nível da escrita desses foi aplicado (ver apêndice B). Para identificar o nível de escrita, como proposto por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1984) realizamos um “ditado de palavras”, com palavras do mesmo campo semântico e com quantidade de sílabas diferentes (monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas). A sondagem foi feita da seguinte forma; entregamos a cada criança um papel com oito figuras, em seguida o nome de cada figura era falado em intervalos para que os estudantes individualmente escrevessem o nome de cada uma (figura). As figuras foram: pá, livro, vestido, bicicleta, prateleira, escrivanhinha, cata-vento e paraquedas.

A partir do protocolo duas tabelas foram construídas; a primeira foi o Nível de escrita (compreensão alfabética) segundo Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1984), e a segunda os subníveis da fase alfabética.

CAPÍTULO III – AS LEITURAS DA PESQUISA

“Pertencer à cultura escrita significa, portanto, mais que a soma dos conhecimentos e capacidades individuais no uso da leitura e da escrita” (VERA MASAGÃO RIBEIRO)

3.1. A compreensão da linguagem escrita:

3.1.1. Os níveis de escrita das crianças

Sabendo que as crianças ao aprender a ler e a escrever constroem e reconstroem os conhecimentos sobre as propriedades do Sistema de Escrita Alfabética criando hipóteses, chamadas de nível de escrita por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1984), tivemos como objetivo identificar a compreensão de cada criança sobre o SEA. A finalidade desta sondagem foi identificar o que a turma do 3º ano do Ensino Fundamental (EF) investigada sabe sobre a escrita, buscando verificar o que a criança nota e como nota.

Sendo assim, sobre o nível de escrita da turma do 3º ano do EF em questão, todos os 18 estudantes estão no nível Alfabético. Isto significa afirmar que as crianças da turma observada compreenderam que a escrita nota, como nota. Elas também já compreendem que as sílabas são compostas por unidades menores (fonemas), possuindo um maior domínio sobre as correspondências entre a letra (vogais e consoantes) e o som, isto é, grafema-fonema. Além disso, as crianças presentes na fase alfabética estão se apropriando das normas ortográficas. Sendo assim, dos 18 estudantes:

- 4 possuem pouco domínio sobre as regras ortográficas regulares diretas como, por exemplo, as relações letra-som que inclui as grafias P/B, T/D;
- 14 possuem um bom domínio sobre as regras regulares diretas, mas apresentam dificuldades nas regras regulares contextuais, isto é, compreender o contexto dentro da palavra que irá definir a relação letra-som, ou seja, qual letra utilizar em dígrafo, encontro vocálico ou encontro consonantal, deverá ser usado como, por exemplo, o emprego de “nh” (dígrafo) e “pr” (encontro consonantal), além de grafar corretamente palavras acentuadas. As figuras a seguir possuem exemplos de: um estudante com pouco domínio sobre as regras ortográficas regulares diretas; e um aluno com pouco domínio sobre as regras ortográficas regulares contextuais.

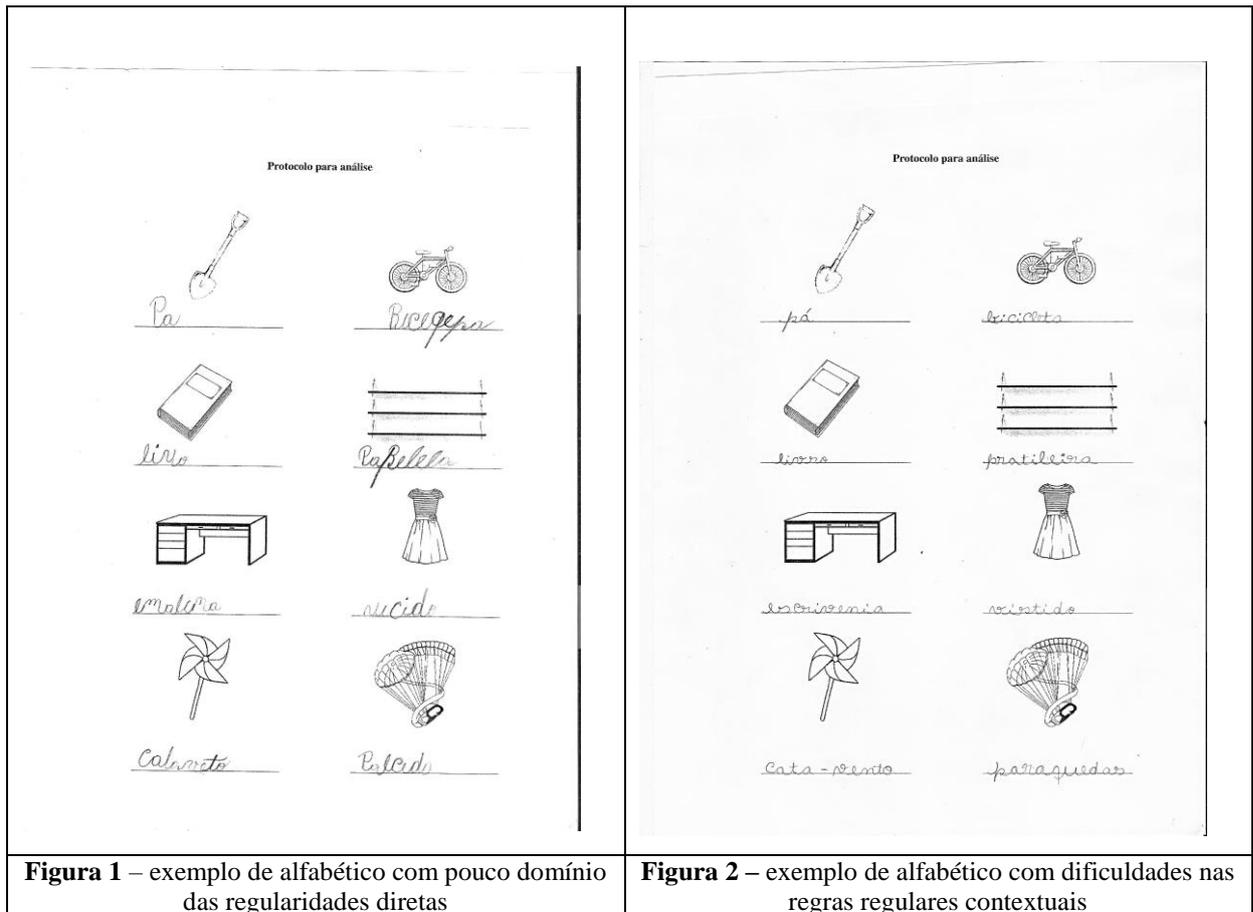


Figura 1 – exemplo de alfabético com pouco domínio das regularidades diretas

Figura 2 – exemplo de alfabético com dificuldades nas regras regulares contextuais

3.1.2. O nível de leitura das crianças

A partir das observações das aulas notamos o nível de leitura das crianças. Para a realização dessa sondagem observamos os seguintes momentos de leitura das crianças (todos em alta voz): leitura de texto pelas crianças, produzidos para a professora; leitura coletiva de atividades e livro infanto-juvenis; e leitura individual de livros infanto-juvenis e histórias em quadrinhos.

Mediante a essa sondagem percebemos que a maioria das crianças, mesmo estando na hipótese alfabética, ainda não liam com fluência como podemos observar na tabela abaixo:

Tabela 1 – Nível de leitura dos alunos

| Níveis de leitura | Número de alunos |
|---------------------|------------------|
| Lê silabando | 05 |
| Lê algumas palavras | 07 |
| Lê com fluência | 06 |

Através das práticas de leitura em voz alta das crianças durante as observações das aulas notamos que: cinco crianças liam silabando, ou seja, durante o ato de ler, liam sílaba por sílaba para em seguida ler a palavra como um todo; sete crianças liam algumas palavras; e seis crianças liam com fluência a maioria das palavras. Podemos observar exemplos desses alunos a seguir:

“Em determinado momento de uma aula durante o horário livre para brincadeira a aluna D2 que lê silabando pegou o livro “Até as princesas soltam pum” do cantinho da leitura inserido na sala de aula e iniciou sua leitura que se deu apenas até a segunda página do livro. A estudante leu a maioria das frases da seguinte forma >> la-lau-ra Laura cha-mo-o-ou chamou o pai e pe-per-gun-?-ts-to-tou perguntou” (*trecho da diário de campo sobre a aula do dia 01/10/2015*).

“...a professora chamou a estudante A2, que lê com fluência, para a leitura de seu texto sobre “A família ideal”. A aluna abriu o caderno e durante o ato de ler se auxiliava do lápis para acompanhar sua leitura. Ela lia da seguinte forma >> A família ideal... uma família ideal é aquela família...” (*trecho da diário de campo sobre a aula do dia 27/11/2015*).

Nesse tópico buscamos apresentar o nível de escrita e de leitura das crianças, isto é, os conhecimentos revelados pelos estudantes sobre o Sistema de Escrita Alfabética. No tópico a seguir abordaremos as concepções das crianças sobre o ensino da leitura e da escrita, além de discutir os saberes revelados pelos alunos sobre a leitura e a escrita no que diz respeito aos usos e funções de diversos materiais escritos, gêneros discursivos e suportes.

3.2. Saberes sobre a leitura e a escrita: funções e usos de diversos materiais escritos

3.2.1. Concepções das crianças sobre o ensino da leitura e da escrita

Sobre a concepção das crianças sobre o ensino-aprendizado da leitura e da escrita podemos observar as finalidades por elas levantadas na tabela a seguir:

Tabela 2 – Visão das crianças sobre o ensino-aprendizado da leitura e da escrita:

| Finalidade do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita: | Número de alunos |
|--|-------------------------|
| Aprender a ler e escrever | 08 |
| Preparação para o trabalho | 07 |
| Uso em situações cotidianas (redes sociais online, restaurante, igreja...) | 11 |

Enfatizamos que ao serem questionadas sobre o objetivo do ensino da leitura e da escrita as crianças apresentaram duas ou mais respostas, dessa forma a quantidade do número das respostas é superior ao número total de alunos (18 crianças). Sobre as finalidades

apontadas pelos os estudantes, 44% das crianças afirmou que se ensina a ler e escrever para que se saiba ler e escrever, 39% também afirmou que uma das funções de ensinar e aprender a ler e a escrever é a preparação dos indivíduos para o mundo do trabalho. Mais ainda, 61% dos alunos afirmaram que uma das finalidades do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita é saber usa-las em situações diversas, como em um restaurante ou em uma rede social como *Whatsapp*. Nesse sentido, a tabela acima demonstra que a maioria dos estudantes (11 de 18) consegue compreender a função sócio comunicativa da língua. A seguir veremos os demais conhecimentos revelados pelas crianças sobre os usos e funções da leitura e da escrita.

3.2.2. Identificação do gênero/suporte

Na tabela 3, abaixo, podemos verificar a frequência de gêneros e suportes identificados pelas crianças.

Tabela 3 – Materiais escritos de diferentes gêneros discursivos identificados e não identificados pelas crianças

| Materiais escritos (gêneros e suportes) | Número de alunos que identificam o gênero discursivo | Número de alunos que não identificam o gênero discursivo |
|--|---|---|
| Agenda | 06 (33%) | 12 (67%) |
| Anúncio | 12 (67%) | 06 (33%) |
| Bíblia | 16 (89%) | 02 (11%) |
| Bula de remédio | 05 (28%) | 13 (72%) |
| Carta | 10 (56%) | 08 (44%) |
| Conta de energia | 14 (78%) | 04 (22%) |
| Dicionário | 11 (61%) | 07 (39%) |
| E-mail | 01 (06%) | 17 (94%) |
| Jornal | 18(100%) | 00 (0%) |
| História em quadrinho (gibi) | 18 (100%) | 00 (0%) |
| Livro literário (história infanto-juvenil)* | 09 (50%) | 09 (50%) |
| Livro de poemas | 08 (44%) | 10 (56%) |
| Livro de receitas | 14 (78%) | 04 (22%) |
| Revista | 12 (67%) | 06 (33%) |

A partir da análise da tabela 3 evidenciamos que dos 14 materiais utilizados para esta pesquisa, apenas a bula de remédio e a carta não possuíam elementos gráficos (ilustrações, fotografias...).

Podemos notar que os cinco gêneros/suportes mais conhecidos pela turma, do 3º ano do Ensino Fundamental foram: o Jornal e a História em Quadrinhos, os quais 100% dos estudantes afirmaram conhecer; a bíblia (89%); e o livro de receitas e a conta de energia (ambos com 78% de reconhecimento). Em contrapartida, os gêneros/suportes menos reconhecidos pelos alunos foram: o e-mail, o qual 17 crianças (94%) não identificaram; a bula de remédio (72%); a agenda (67%); o livro de poemas (56%); e o livro literário/de história com 50%. Ressaltamos que apesar de uma criança reconhecer o e-mail, afirmando: “*esse daqui ((aponta para e-mail)) a gente usa pra entrar no ‘face’*” (estudante D1, entrevista realizada em 27 de Outubro de 2015), ela não consegue informar o nome do material e as especificidades deste.

A partir das respostas dadas pelas crianças conseguimos observar que as mesmas utilizaram de duas pistas para identificar os materiais escritos. A primeira pista foi o nome do material escrito na capa/folha, como podemos ver nas seguintes falas:

DP: e a bíblia? como vocês sabem que esse livro é a bíblia? ((aponta para a Bíblia))
[...]
B3: porque “tá” escrito>> “A Bíblia Sagrada” (entrevista realizada em 27 de Outubro de 2015).

DP: esse daqui vocês conhecem? ((aponta para carta))
[...]
C2: eu acho que é:: uma carta
C1: também, “tá” escrito carta, não tem não como não saber, olha aqui>> “estou l-h e lhe enviando esta CARTA” (entrevista realizada em 27 de Outubro de 2015).

Já a segunda pista foi os elementos gráficos específicos dos materiais escritos, essa foi utilizada principalmente na identificação da História em Quadrinhos (HQ).

DP: então me contem, como vocês sabem que isso é uma HQ ((aponta para a história em quadrinho/gibi))
[...]
B2: é porque tem esses balãozinho aqui ((abre a HQ e aponta para um balão de conversa))
DP: esses quadradinhos? ((aponta para o balão de conversa))
B2: não, é balãozinho (entrevista realizada em 27 de Outubro de 2015).

DP: ok, e o gibi? Como vocês sabem que isso é um gibi?
[...]
F2: porque é desenhado e tem os balões da fala (entrevista realizada em 27 de Outubro de 2015).

Os dados acima ratifica o evidenciado também por Moreira (1988, p. 30)

[...] a leitura pode ser vista como um processo de cima para baixo, em que o leitor é guiado primeiramente por sua expectativa do que está escrito. Ou seja, o leitor faz uso da informação visual – o que está impresso – e de sua informação não-visual – conhecimento do mundo, conhecimento da linguagem, conhecimento da própria leitura – para prever informações contidas no texto impresso [...].

Isso revela que as crianças utilizaram de seus conhecimentos prévios, como, por exemplo, a compreensão sobre a correspondência grafema-fonema, as características específicas de um gênero anteriormente já visto, a antecipação e o uso de inferências sobre os recursos gráficos utilizados.

Além das pistas utilizadas pelas crianças para identificar determinados materiais, observamos a relação dos materiais reconhecidos pelas crianças, com o uso destes, no meio em os alunos estavam inseridos. Para isso, buscamos saber se os alunos utilizavam os gêneros/suporte por eles identificados, independente do uso desse material, corresponder a sua real função, e/ou conhecer alguém que fazia uso, como, por exemplo, família, vizinhos, professora. Isso pode ser evidenciado, na tabela 4, abaixo.

Tabela 4 – Materiais discursivos usados por grupos de pessoas (pessoa, família, comunidade e escola)

| Materiais escritos (gêneros discursivos) | Número de alunos que afirmam usar o material discursivo | Número de alunos que afirmam observar sua família usar o material discursivo | Número de alunos que afirmam observar pessoas de sua comunidade usar o material discursivo | Número de alunos que afirmam observar funcionários da escola usar o material discursivo |
|---|--|---|---|--|
| Agenda | 00 (0%) | 09 (50%) | 01 (6%) | 01 (6%) |
| Anúncio | 02 (11%) | 04 (22%) | 07 (39%) | 00 (0%) |
| Bíblia | 06 (33%) | 08 (44%) | 05 (28%) | 00 (0%) |
| Bula de remédio | 00 (0%) | 05 (28%) | 00 (0%) | 00 (0%) |
| Carta | 11 (61%) | 04 (22%) | 03 (17%) | 00 (0%) |
| Conta de energia | 00 (0%) | 11 (61%) | 02 (11%) | 00 (0%) |
| Dicionário | 00 (0%) | 09 (50%) | 00 (00%) | 01 (6%) |
| E-mail | 03 (17%) | 00 (0%) | 00 (00%) | 00 (0%) |
| Jornal | 08 (44%) | 07 (39%) | 05 (28%) | 00 (0%) |
| História em quadrinho (gibi) | 16 (89%) | 02 (11%) | 00 (0%) | 00 (0%) |
| Livro literário (história infanto-juvenil)* | 12 (67%) | 03 (17%) | 00 (0%) | 02 (6%) |
| Livro de poemas | 10 (56%) | 00 (00%) | 00 (0%) | 06 (33%) |

| Materiais escritos (gêneros discursivos) | Número de alunos que afirmam usar o material discursivo | Número de alunos que afirmam observar sua família usar o material discursivo | Número de alunos que afirmam observar pessoas de sua comunidade usar o material discursivo | Número de alunos que afirmam observar funcionários da escola usar o material discursivo |
|---|--|---|---|--|
| Livro de receitas | 00 (0%) | 12 (67%) | 01 (6%) | 00 (0%) |
| Revista | 07 (39%) | 09 (50%) | 02 (11%) | 01 (6%) |

Na tabela 4 os dados revelaram contradições nas falas dos alunos, pois determinadas crianças que não identificaram alguns materiais discursivos, posteriormente expuseram suas opiniões, sobre os indivíduos que já observaram utilizando tais materiais. Por exemplo, o livro de poemas que apenas 08 crianças (44%) tinham conseguido identificá-lo anteriormente, porém na fala sobre o uso desses materiais 10 crianças (56%) afirmaram ler esse gênero. Também notamos que havia crianças que além de afirmarem usar certo material também viam seus familiares, conhecidos (comunidade) e funcionários da escola em que estudam também o utilizando.

A partir das falas das crianças, podemos notar que 09, dos 14 materiais escritos da pesquisa foram utilizados pelas crianças: anúncio (11%), a bíblia (33%), a carta (61%), o e-mail (17%), o jornal (44%), a história em quadrinho/gibi (89%), o livro literário (67%), o livro de poemas (56%) e a revista (39%). Os dados também demonstraram ainda que as práticas de leitura e de escrita na família exercem uma maior influência para esses alunos. As crianças afirmaram ver seus familiares utilizando determinado material (14- 86%).

DP: sim, e o livro de receitas, como vocês sabem que isso é um livro de receita?

G1: minha mãe tem um.

G2: minha avó anotava as receitas de Ana Maria (*entrevista realizada em 03 de Novembro de 2015*).

DP: certo e o dicionário? Como vocês sabem que isso é um dicionário? ((aponta para o dicionário)) e para que serve um dicionário?

C1: dicionário eu não sei muito não, mas vejo meu pai usando.

C2: é para aprender as palavras, eu vejo meu tio mexendo nele (*entrevista realizada em 27 de Outubro de 2015*).

Percebemos, também, que as crianças aparentaram ter pouco contato com os gêneros fora do ambiente familiar. Os principais materiais escritos observados por eles em seu bairro e cidade (comunidade) foram: a agenda (6%), o anúncio/panfleto/propaganda (39%), a bíblia (28%), a carta (17%), a conta de energia/luz (11%), o jornal (28%), o livro de receitas (6%) e a revista (11%):

DP: entendi, e vocês já viram alguém lendo ou vocês leem a bíblia?
 [...]
 C2: o pastor ler (*entrevista realizada em 27 de Outubro de 2015*).

Surpreendentemente, referente aos usos dos materiais pelas pessoas no ambiente escolar, dentro e fora da sala de aula, os estudantes afirmaram observar menos na escola do que no contexto familiar e comunidade. Os materiais vistos sendo utilizados na instituição de ensino foram: agenda (6%), dicionário (6%), livro literário/de história, livro de poemas (33%) e revista (6%). Contudo, muitas crianças afirmaram utilizar os materiais no espaço escolar como, por exemplo,

DP: e o HQ?
 [...]
 C1: A gente lê aqui na escola (*entrevista realizada em 27 de Outubro de 2015*).

Esses dados não eliminam a importância da família e da escola no processo de ampliação das práticas de Letramento dessas crianças, mas ratifica, pois “se estas crianças não têm estes objetos em casa nem na escola, também serão muito poucas as possibilidades de uso da escrita por elas vislumbradas” (MOREIRA, 1988, p.26). Ou seja, ao entrar na escola a criança já tem familiaridade com algumas práticas sociais de leitura e de escrita, e cabe à escola ampliar e aprofundar as práticas de letramento destes alunos fazendo com que estes tenham acesso aos diferentes materiais em diferentes situações comunicativas.

Desta forma se a criança não tiver inserida em eventos de letramento a identificação, os usos e os conhecimentos sobre as funções de determinado material não poderão ser compreendidos, pois esse conhecimento é construído no contato com esses materiais.

3.21. Uso, função e conteúdo dos materiais escritos

Barbosa e Souza (2006) apontam que o ato de ler e de escrever está sempre inserido em situações de comunicação que tenham significados e que atendam a determinadas finalidades. Desta forma, faz-se necessário olhar para os conhecimentos revelados sobre as funções e conteúdos dos materiais escritos identificados e não identificados pelos estudantes, como pode ser observado, na tabela 5, abaixo:

Tabela 5 – Conteúdos identificados e não identificados pelas crianças de diferentes materiais discursivos

| Materiais escritos (gêneros discursivos) | Número de alunos que identificaram a função e conteúdo do gênero discursivo | Número de alunos que não identificaram a função e conteúdo do gênero discursivo |
|---|--|--|
| Agenda | 07 (39%) | 11 (61%) |
| Anúncio (panfleto/propaganda) | 06 (33%) | 12 (67%) |
| Bíblia | 14 (74%) | 04 (22%) |
| Bula de remédio | 04 (22%) | 14 (74%) |
| Carta | 05 (28%) | 13 (72%) |
| Conta de energia | 12 (67%) | 06 (33%) |
| Dicionário | 10 (56%) | 08 (44%) |
| E-mail | 00 (00%) | 18 (100%) |
| Jornal | 13 (72%) | 05 (28%) |
| História em quadrinho (gibi) | 17 (94%) | 01 (06%) |
| Livro literário (história infanto-juvenil) | 06 (33%) | 12 (67%) |
| Livro de poemas | 10 (56%) | 08 (44%) |
| Livro de receita | 15 (83%) | 03 (17%) |
| Revista | 13 (72%) | 05 (06%) |

Na tabela 5 podemos observar os cinco materiais com suas funções corretamente mais identificadas foram: a HQ (94%), o livro de receitas (83%), a bíblia (14%), a revista e o jornal (ambos 72%). Notamos que esses cinco gêneros/suportes e suas funções identificadas relacionavam-se aos cinco materiais mais identificados pelas crianças como apresentado na tabela 3. A maior diferença encontrava-se no fato de que, a revista na tabela 3, estava em sexto lugar, juntamente com o anúncio, nos gêneros/suportes identificados pelas crianças, enquanto a conta de energia encontrava-se em quinto.

Também notamos que cinco materiais que tiveram suas funções não identificadas corretamente foram: o e-mail o qual os 18 estudantes não conseguiram reconhecer sua principal finalidade; a bula de remédio (74%); a carta (72%); o anúncio (67%); e o livro literário/de história (67%). Ressaltamos que maioria dos estudantes, os quais não conseguiram identificar a função e conteúdo de certo gênero ficaram em silêncio quando questionados, e/ou responderam não saber do que o material se tratava, quando refazíamos a pergunta.

Moreira (1988) classifica as falas das crianças em dois níveis, o primeiro chamado primitivo o qual o sujeito expressa uma situação de uso do objeto específica, como por exemplo, “eu sei por que fica em cartaz nas paredes da sala ((poemas)), *CI*”. Já o segundo

chamado de evoluídos são dados pelo conteúdo/função comunicativa/social como “é pelo jeito que tá escrito [...] tem versos e rima ((poema)) [...] *DI e D3*”. Por isso, enfatizamos que para compor essa tabela 5, em específico, as falas genéricas das crianças como, por exemplo; “é”, “também”, “concordo” e “eu sei sabendo” não foram levadas em consideração, assim como “serve para ler”, uma vez que essas não expressavam ou expressavam pouco a real ideia destas sobre a função e conteúdo de determinado gênero.

Em relação, aos usos e funções da agenda, 07 crianças afirmavam que este material era utilizado com a finalidade de anotar compromissos (o que é, e quando é) e números para contato como lembretes. Já 11 estudantes não conseguiram identificar os usos e funções da agenda, afirmavam não saber, ficando em silêncio quando questionados ou confundindo-o com outros tipos de materiais semelhantes.

DP: voltando, e a agenda? como vocês sabem que isso é uma agenda? E para ela serve?

C1: a agenda serve para anotar compras ou se você tiver alguma coisa marcada aí você anota nela para não esquecer, eu sei por que meu pai tem (*entrevista realizada em 27 de Outubro de 2015*).

DP: e a agenda?

A2: serve para anotar coisas.

A1: escrever os compromissos e coisas parecidas com isso (*entrevista realizada em 27 de Outubro de 2015*).

F1: tem coisa escrita na agenda, nome de pessoas, telefone.

F2: anotação para não esquecer.

DP: e a agenda serve pra quê?

F2: anotar.

[...]

DP: e vocês sabem o que se escreve na agenda?

F1: já disse, nome, telefone, endereço.

F2: horários também (*entrevista realizada em 27 de Outubro de 2015*).

DP: e isso? ((aponta para agenda))

D3: um caderno pequeno.

DP: caderno?

D1: é diário (*entrevista realizada em 27 de Outubro de 2015*).

Seis crianças (33%) conseguiram identificar qual a finalidade do anúncio/panfleto/propaganda. Podemos notar nas falas das crianças que estas mostravam saber que o material serve como estratégia de divulgação de um produto, buscando o enfoque na situação promocional, com o fim de tentar convencer o destinatário a adquirir determinado produto, como podemos observar nas seguintes falas:

DP: ok, e para que serve o panfleto?

G2: divulgar as coisas.

G1: falar das promoções e fazer as pessoas comprarem (*entrevista realizada em 03 de Novembro de 2015*).

Quanto à bíblia, 14 crianças (74%) emitiram opinião, de que o material era utilizado por aqueles possuem uma fé cristã e veem o livro como religioso e sagrado, inspirado por Deus, e busca nele a interpretação e ensinamentos de princípios e preceitos de como devem viver. Embora quatro crianças não tenham revelado seus conhecimentos sobre a finalidade da bíblia, apenas uma expressou não saber do que o livro se tratava, enquanto as demais ficaram em silêncio. A exemplo os seguintes trechos:

DP: e para quê serve a bíblia?
 B1: para os crentes aprenderem mais sobre a religião deles.
 B2: para aprender mais sobre Deus (*entrevista realizada em 27 de Outubro de 2015*).
 [...]

 DP: certo, e a bíblia?
 D2: sabendo e a bíblia ajudar ter bons pensamentos para ser crente (*entrevista realizada em 27 de Outubro de 2015*).
 [...]

 DP: [...] e a bíblia ser pra quê?
 G2: para aprender sobre Deus.
 G1: sei não (*entrevista realizada em 03 de Novembro de Outubro de 2015*).

Referente à bula de remédio, quatro estudantes (22%), identificaram a função e o conteúdo da bula, enquanto 74% não conseguiram identificar. Os quatro alunos que identificaram o conteúdo e finalidade da bula demonstraram saber que a bula serve para consultar e tirar dúvidas sobre o remédio a qual esta veio acompanhada.

DP: e a bula serve para quê?
 ((silêncio))
 D2: consulta.
 [...]
 DP: e o que vocês acham que tem escrito na bula?
 [...]
 D1: o nome do remédio.
 D3: do que o remédio é feito (*entrevista realizada em 27 de Outubro de 2015*).

Já em relação à carta 28% dos estudantes identificaram seus usos e funções. Apesar do material, ter o nome carta escrito e a estrutura comum de uma carta, poucas crianças conseguiram identificar sua função, pensamos que isto se deu ao fato de que, a maioria dos alunos não procurou ler o que estava escrito no papel. Já aqueles que conseguiram reconhecer a finalidade da carta, explicou ser um meio de comunicação, manter-se em contato com quem está longe.

DP: e esses (([...] carta))? vocês sabem?
 G1: é uma papel escrito só que eu não sei o que é.
 G2: eu também não sei (*entrevista realizada em 03 de Novembro de 2015*).

 DP: e a carta serve pra quê?
 E2: falar com uma pessoa distante.
 E3: que você não consegue visitar toda hora.

E1: pra quem gosta, eu escrevo cartinha pra quem eu gosto (*entrevista realizada em 27 de Outubro de 2015*).

No que diz respeito à conta de energia 67% dos alunos, identificaram a finalidade, enquanto 33% não conseguiram. Notamos que as 12 crianças que identificaram a função e conteúdo da conta de luz, explicaram que esta serve para que a energia seja paga. Os elementos característicos elencados foram o valor, a empresa de distribuição de energia elétrica e a data de vencimento.

B2: esse é uma conta de luz ((aponta para conta de energia)).

B3: a gente precisa pagar essa conta porque se não paga fica sem luz.

[...]

B3: a conta é porque tem a data que é para pagar e o quanto tem que pagar (*entrevista realizada em 27 de Outubro de 2015*).

DP: certo, e a conta de energia?

F1: é para pagar a energia que a gente usa em casa.

F2: é da Celpe.

DP: ok, e vocês acham que está escrito o que na conta de energia?

F1 e F2: o preço/o valor (*entrevista realizada em 27 de Outubro de 2015*).

Quanto ao dicionário 56% (10 estudantes) identificaram seus usos e funções para 44% (08 estudantes) que não identificaram. As funções e os conteúdos identificados pelas crianças estavam relacionados à busca por palavras não conhecidas e consideradas difíceis:

DP: [...] para que serve?

[...]

E3: é para saber as palavras, esse é de Língua Portuguesa né? Eu tenho dicionário em casa.

E2: o dicionário é pra se a pessoa não sabe uma palavra olha.

DP: certo, e vocês acham que está escrito o que nele?

E3: as palavras e como se usa as palavras (*entrevista realizada em 27 de Outubro de 2015*).

Em relação ao e-mail, embora 01 aluno tenha o identificado, 03 afirmaram que utilizavam, mas não identificaram sua finalidade. Os três estudantes que afirmaram utilizar disseram que usavam o e-mail para acessar suas contas na rede social *Facebook* e *Twitter*:

D1: esse daqui ((aponta para e-mail)) a gente usa pra entrar no “face”.

DP: e você sabe o nome?

D1: o nome não sei não...

D3: eu tenho “face”, então eu tenho isso.

D2: eu também, você tem “face”? adiciona a gente.

[...]

D2: no *Twitter* também.

D3: eu fiz um *Twitter* só que não sei mexer direito,

DP: o que vocês acham que está escrito no e-mail?

D1: não faço a menor ideia.

D2: sei também não.

D3: eu também não sei (*entrevista realizada em 27 de Outubro de 2015*).

Sabe-se que o hoje e-mail possui diferentes funcionalidades e uma delas é a utilização da conta em redes sociais, para realizar cadastros em sites de compras e outros. No entanto, consideramos como principal finalidade do gênero, a comunicação entre pessoas.

Tratando-se do jornal 72% dos estudantes reconheceram sua finalidade e conteúdo principal e alguns secundários. Ainda sobre o jornal, os estudantes comumente comparavam-no com a revista e definiam os dois, como meios de informação e notícias. Já em relação à revista, também 72% dos alunos conseguiram identificar finalidade e o conteúdo principal, mas as crianças também afirmaram que existem diferentes tipos de revista, com diferentes finalidades. Podemos ver como exemplos as seguintes falas:

F1: o jornal é grande e as reportagens é diferente e no jornal tem joguinho, esportes, emprego.

F2: a revista tem mais páginas, a folha é diferente e não só tem notícias.

DP: e para que serve uma revista?

G2: depende da revista, tem revista de compras, tem revista de fofoca, tem revista de notícias.

G1: tem revista de figurinhas também (*entrevista realizada em 03 de Novembro de 2015*).

Referente à história em quadrinhos/gibi, 18 crianças (94%) identificaram a função do livro, enquanto apenas 01 aluno disse não saber. Dezesete crianças reconheceram a função do HQ e disseram que as pessoas leem por gostar das histórias, por ser divertido e por rir.

DP: e para que serve a HQ?

B1: para se divertir, ler e se divertir (*entrevista realizada em 27 de Outubro de 2015*).

No que diz respeito ao livro literário/de história apenas 06 crianças conseguiram identificar sua finalidade e 12 delas afirmaram ler e escrever histórias. Acreditamos que este resultado se deu, pelo fato de que o livro utilizado na pesquisa, mesmo que fosse uma literatura infanto-juvenil, não estava correspondendo aos padrões de histórias infanto-juvenis presente no cotidiano dos alunos por três razões: a primeira é que seu volume (quantidade de páginas) foi considerado grande pelas crianças; a segunda é que embora a capa tivesse ilustrações, estas não apareciam dentro do livro; a terceira é pelo fato da capa do livro ter uma ilustração de um tabuleiro de xadrez, o que muitas crianças interpretaram como um livro de jogos.

A3: como se chama esse livro? ((aponta para o livro literário/de história)).

DP: livro de história.

A1: de história? Mas é muito grande.

DP: é mesmo.

A2: qual o nome? não consigo ler.

DP: Harry Potter e a pedra filosofal

[...] (*entrevista realizada em 27 de Outubro de 2015*).

C1: olha eu já sei o jornal e o livro ((aponta livro literário/de história)).

DP: livro de quê?

C1: na frente parece ser de jogos, mas dentro parece ser de história, então eu acho que é de história (*entrevista realizada em 27 de Outubro de 2015*).

DP: entendi, [...] e o livro de histórias?

B2: jogo de damas.

B3: é, jogo de damas.

DP: vocês acham que fala sobre jogo de damas por qual motivo?

B1: tem um tabuleiro na capa (*entrevista realizada em 27 de Outubro de 2015*).

DP: e o livro de história ((livro literário))?

E1: pra ler também quem gosta de histórias.

E2: ler porque é interessante (*entrevista realizada em 27 de Outubro de 2015*).

Quanto ao livro de poemas consideramos duas finalidades para o livro, uma para quem escreve e a outra para quem lê. A escrita e interpretação de sentimentos, emoções, questionamentos da vida e do cotidiano, em nível mais aprofundado filosófico e social, já a segunda seria a leitura do poema por deleite (prazer). Contemplando um ou os dois critérios 56% dos estudantes identificaram o uso e função do livro de poemas.

DP: ok, e o livro de poemas?

F1: tem poemas.

F2: muitos, cada página é um.

DP: e serve para quê?

F1: se declarar.

F2: falar da vida (*entrevista realizada em 27 de Outubro de 2015*).

Com relação ao livro de receita 13 alunos (72%) identificaram a finalidade do material, ao passo que 05 estudantes (28%) não o conseguiram fazer. As falas dos 13 alunos que conseguiram identificar o conteúdo e função do livro de receitas demonstravam que o material serve para ensinar/aprender a cozinhar mediante aos ingredientes e modo de preparo.

DP: e vocês acham que está escrito, o que nas receitas?

D2: como é para cozinhar.

D3: os ingredientes e como preparar o prato (*entrevista realizada em 27 de Outubro de 2015*).

Podemos observar uma evolução nas falas das crianças ao longo da entrevista. Inicialmente, diziam se conheciam ou não o material, apontando ou falando o nome. Em seguida, passaram a associá-lo aos seus hábitos, afirmando conhecê-lo por ler, ou escrever tal gênero, ou ver alguém que conhece usando-o. Posteriormente, as crianças explicaram como conheciam esses materiais e gêneros discursivos/suportes demonstrando seus usos, funções e conteúdos.

Esta evolução nas opiniões dos alunos é chamada por Moreira (1988) de graus diferentes de percepção entre texto e portador, ou seja, para cada criança a compreensão de

cada material é única e os usos e funções deles podem ser vistos de maneiras diferentes. “Isto é, discordâncias quanto ao que o ‘texto quer dizer’ acontecem porque pessoas diferentes interagem com um mesmo texto de modos distintos” (BARBOSA E SOUZA, 2006, p. 62).

No próximo tópico será discutida a rotina de atividades desenvolvidas na sala de aula que envolve conhecimento sobre a linguagem no 3º ano do Ensino Fundamental, buscando identificar as práticas e concepção da professora da turma em questão sobre o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

3.3. A rotina de atividades que envolvem conhecimentos sobre a linguagem e a prática pedagógica da docente: práticas e concepções sobre o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita

Consideramos a rotina de atividades realizada na sala de aula como uma sequência temporal de atividades pedagógicas a serem realizadas durante o horário da criança dentro do espaço escolar, especificamente, na sala de aula. Mais ainda, segundo Cruz (2012, p.266)

No estudo das práticas de alfabetização, a temporalidade é um elemento de extrema importância, desde a organização da rotina até o que será ensinado, em que sequência e quando será avaliado. Um dispositivo relacionado à temporalidade, presente nas práticas observadas em variados níveis de aprofundamento, foi a organização da rotina como elemento estruturante para o processo de alfabetização.

Mediante a isso a rotina de atividades pode ser trabalhada conversando com os estudantes ao início de cada aula, explicando resumidamente o que irá acontecer, como exposta em painel, ou na parede da sala. Além do mais, acreditamos que uma rotina bem planejada, com propostas de atividades em que os estudantes pratiquem a leitura e a escrita de forma consciente, pode auxiliar na aprendizagem das mesmas em diferentes momentos como, por exemplo, o momento da “hora da leitura” em que as crianças podem se aventurar e explorar o “mundo escrito” livremente ou com a orientação do professor.

Sendo assim, sobre a rotina da turma do 3º ano do Ensino Fundamental observada, a docente explicou que trabalha a partir de horários estabelecidos e planeja suas aulas pensando nesses momentos como podemos perceber nesta fala:

eu tenho um horário né, eu sei quais são os dias que eu vou dar as matérias, mas as vezes surgem coisas no meio do caminho que a gente tem que mudar [...] a primeira eu dou uma matéria e a segunda aula eu dou outra matéria. (P.E., entrevista realizada em 13 de Novembro de 2015)

Podemos observar à rotina das atividades da turma a partir das aulas observadas no quadro abaixo:

Quadro 1 – Rotina das atividades realizadas ao longo das 10 observações

| Atividades de Rotina | Aulas observadas | | | | | | | | | |
|--|------------------|----|----|----|----|----|----|------------------------|----|-----|
| | A1 | A2 | A3 | A4 | A5 | A6 | A7 | A8 | A9 | A10 |
| Correção da atividade de casa | | | | X | | | X | | | |
| Atividade de classe | X | | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Merenda/Recreio | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Correção da atividade de classe | | | | X | | X | | | | |
| Atividade de casa | | X | X | | | | | X | | |
| Momento livre – brincadeira ou cantinho da leitura | | X | X | X | | X | X | X | X | |
| Outros (Filmes, momento na sala de leitura). | | | | | | | | X (sala de leitura) | | |

*Espaço em branco indica que determinada atividade não foi realizada na aula observada.

**Aulas – A + número, exemplo: A1 (aula 1).

Podemos descrever que as aulas iniciavam no pátio da escola com todos os alunos em fila, além da participação dos professores e da coordenação. Nesse momento a gestora informava avisos aos estudantes sobre determinado assunto que iria afetar a rotina da escola em algum momento da semana. Após os avisos as crianças juntamente com as professoras iam para suas salas em filas.

Ao entrar na sala de aula os alunos sentavam geralmente em seus lugares de costume, e a professora esperava por volta de dez minutos os retardatários chegarem a fim de começar a aula. Durante os dez minutos de espera as crianças aproveitavam para conversar ou ir ao banheiro e beber água.

Em seguida a professora explicava o que eles iriam fazer nas aulas do dia, caso houvesse uma atividade de casa a ser corrigida (aulas 4 e 7), a docente fazia a correção no quadro juntamente com os alunos e depois dava o visto em seus cadernos. Após a correção das tarefas a professora iniciava a atividade de classe. Nos dias de aulas observados, os exercícios de classe (aulas 1 e 3-10) podiam ser: copiados do quadro; ficha de atividades; ou momento lúdico como brincadeira ou leitura.

Quando as atividades eram copiadas do quadro, a docente explicava cada quesito e pedia para crianças respondê-los. Geralmente, os alunos iniciavam as tarefas antes do recreio e as finalizavam depois. Durante o intervalo os alunos merendavam no refeitório da escola e em seguida brincavam nas áreas abertas, como o pátio de entrada, um jardim com brinquedos

feitos com materiais reciclados e na garagem. Quando os alunos retornavam do recreio se necessário, continuavam a realização da atividade de classe que depois era corrigida pela professora coletivamente no quadro ou individualmente. Quanto à realização da atividade de casa (aulas 2, 3 e 8), estas eram propostas a partir de questões do livro didático, copiadas no quadro, ou coladas nos cadernos das crianças.

Depois que terminava de escrever a tarefa de casa, a professora autorizava as crianças a brincar, esse período geralmente acontecia entre 17h10min às 17h30min. Os alunos nesse momento conversavam em pequenos grupos, jogavam, liam os livros do cantinho da leitura da sala de aula. Também havia alunos que aproveitavam o momento para realizar a atividade de casa.

Os estudantes ficavam livres para brincar até a hora de largar na sala e posteriormente no pátio. Os alunos que iam para o pátio eram os que não podiam ir sozinhos para casa.

Salientamos que as atividades propostas pela professora eram realizadas em duplas ou individualmente, e mesmo nas tarefas individuais, a interação entre os alunos era constante. Enfatizamos ainda que algumas das atividades realizadas pelas crianças ficavam expostas nas paredes da sala de aula como mencionado anteriormente no capítulo 2.

No que diz respeito ao conhecimento sobre o ensino da língua e dos usos e funções da escrita, trabalhado durante a rotina da sala de aula, notamos que os estudantes liam livros literários e histórias em quadrinhos durante os momentos livres, não havendo um trabalho sistemático envolvendo o ensino dos diferentes objetivos da leitura.

Defendemos a visão apontada por Brandão e Rosa (2005), de que as aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, devem oportunizar momentos os quais sejam realizadas atividades diversas de leitura, produção e compreensão de textos orais e escritos. Além de atividades voltadas para a apropriação do SEA. Por isso, buscamos verificar as atividades desenvolvidas pela docente durante o período de observação.

Ao longo das 10 aulas que observamos pudemos registrar 07 atividades de classe e 04 para casa referente à disciplina de Língua Portuguesa. Identificamos que os eixos básicos da Língua Portuguesa trabalhados durante o período da pesquisa foram Leitura, Produção Textual e Análise Linguística, sendo o eixo Oralidade não explorado nas aulas observadas. Consideramos que a docente optou por não trabalhar esse eixo devido ao apresentado por Brandão e Rosa (2005, p.31):

Muitas vezes, não há um trabalho sistemático com oralidade porque, considerando que as crianças já sabem falar, alguns educadores acreditam que não há o que ensinar em termos de linguagem oral.

Considerando os três eixos trabalhados pela professora, buscamos analisar as atividades de classe e de casa a partir de três categorias: leitura, apropriação do sistema de escrita alfabética/análise linguística e produção textual. A partir destas categorias buscamos identificar elementos básicos que foram trabalhados ao longo das aulas observadas, como destacado na tabela abaixo:

Tabela 6 – Atividades propostas em cada categoria (leitura, sistema de escrita alfabética/análise linguística e produção textual)

| Leitura | Atividade de classe | Atividade de casa |
|---|----------------------------|--------------------------|
| Leitura de gêneros discursivos diferentes | 3 de 7 | 3 de 4 |
| Exploração das estratégias de leitura | 2 de 7 | 3 de 4 |
| SEA/Análise Linguística | Atividade de classe | Atividade de casa |
| Exploração da norma ortográfica | 3 de 7 | 1 de 4 |
| Pontuação | 2 de 7 | 1 de 4 |
| Produção textual | Atividade de classe | Atividade de casa |
| Atividades de produção textual | 2 de 7 | - |

A Tabela 6 evidencia que, ao longo das dez aulas observadas, as atividades (de classe e de casa) que envolvem a leitura e a escrita alfabética ocorreram com maior frequência em relação ao trabalho de produção textual.

3.3.1. O trabalho com a Leitura

Sobre o trabalho com a leitura a partir das atividades, a docente afirmou que utiliza com mais frequência os materiais escritos como conto, poesia e fábula como podemos observar neste extrato:

No começo, quando eles não estavam lendo, assim quando ainda estavam no início da aprendizagem de leitura e da escrita, aí a gente lia muito poesia, não é, texto de memória, trava-línguas. Aí depois a gente passou “pra” textos maiores, como contos... É... parlandas a gente também lia. (P.E. Entrevista realizada em 13 de Novembro de 2015).

Considerando o evidenciado por Brandão e Rosa (2005, p.34) um

[...] ponto essencial é que o trabalho com o texto deve estar inserido em situações comunicativas, com significado e sentido para as crianças. Em outras palavras, é importante que o(a) professor(a) considere os interesses do seu grupo de crianças.

A esse respeito, quando questionada sobre a contribuição das crianças para a escolha dos gêneros discursivos a serem trabalhados, a professora afirmou que eles opinavam “às vezes” sobre a escolha, devido ao fato da sala possuir um acervo de livros:

DP: E as crianças? Elas falam, por exemplo, ah vamos ler esse texto, esse tipo aqui?
 P.E. : Nã., As vezes. Como aqui na sala tem esse cantinho de leitura, todos esses livros é como fosse uma biblioteca pequena, quando eles terminam de copiar a atividade de casa eles vem aqui e já leem sozinhos ou ficam trocando entre si, porque os livros já estão aqui pertinho presente perto deles. *(entrevista realizada em 13 de Novembro de 2015).*

Acreditamos que a professora opta por não trabalhar a leitura relacionando os conhecimentos sobre a linguagem escrita que as crianças já possuem (ou demonstram interesse em conhecer), para reflexão das questões sócio comunicativas da leitura e da escrita, visto que “tendemos achar que as crianças podem, por um lado, não articular o que se aprende na escola com o que é necessário saber fora dela” (BARBOSA E SOUZA, 2006, p.43).

Mais ainda, a docente afirma que o foco das atividades de leitura está no desenvolvimento da fluência de leitura. Parecendo assim não haver um trabalho sistemático envolvendo a compreensão leitura com os diferentes gêneros discursivos e não sendo observada mediação docente nessas leituras em específico, como no extrato da entrevista abaixo:

DP: Quando a senhora lê para as crianças quais os objetivos das atividades envolvendo a leitura? Como são esses momentos?
 P.E.: Ah, com as leituras é assim, eu penso que na entonação [...] Né, entonação e também, assim, como eles não sabem ainda usar os sinais de pontuação, por mais que já tentei explicar, a leitura serve “pra” isso. Eu explico a eles: como é que a gente como um texto? Como é que a gente termina? Como a gente ler uma pergunta? ... Tudo isso a gente já conversou e eu já expus isso “pra” eles.
 [...]
 DP: Ok, e sobre as estratégias de leitura (antecipação, inferências...) como objetivos na atividade? Por exemplo, o objetivo dessa atividade é que eles leiam para se informar, para aprender a escrever, deleite?
 P.E.: Ah certo, na maioria das vezes é leitura deleite, leitura de adivinhas, de piadas...
 [...]
 P.E.: [...] identificação dos personagens, moral da história, o que aquele texto significou “pra” eles, tudo isso a gente trabalha. *(entrevista realizada em 13 de Novembro de 2015)*

Sobre as às formas de leitura realizadas, que abordaram o ensino desta, houve uma leitura pela professora em voz alta; uma leitura coletiva pela professora e leitura pelos estudantes em voz alta; e duas leituras pelas crianças em voz alta para a professora. Em relação aos textos e gêneros utilizados pela docente estes foram:

Tabela 7 – Gêneros discursivos utilizados pela docente

| Gênero discursivo | Quantidade textos trabalhados |
|-------------------------------------|--------------------------------------|
| Gênero regras de jogos/brincadeiras | 02 |
| Fábula | 01 |
| Conto | 01 |

Enfatizamos ainda que os textos do gênero regras de jogos/brincadeiras fizeram parte de uma sequência didática sobre o tipo textual instrucional, enquanto os dois livros fizeram parte do projeto “Nas Ondas da Leitura”².

As leituras feitas pela professora e coletivamente, em sala de aula, eram interrompidas algumas vezes, ora pela docente, para lembrar as crianças de como a entonação de voz muda ao haver interjeições nas frases, ora para pelos alunos, perguntando em qual parte do livro estavam lendo. No desenrolar das leituras, também observamos estudantes imitando a professora ao ler, enquanto outros leram, sem acompanhar o restante da turma.

Dessa forma percebemos que a docente não explorava os momentos de leitura para trabalhar a compreensão leitora, isto é, a capacidade de construir sentido (SILVA, 2012; BARBOSA E SOUZA, 2006), mediante as estratégias de leitura durante o próprio ato de ler, em prol dos aspectos textuais.

O texto da atividade de classe, da aula A7 foi sobre o jogo da memória, nesse caso, a regras de como se joga. O texto atividade de casa da aula A3 foi sobre o livro da fábula “O sapo que engoliu a lua” lida coletivamente na sala de aula; a atividade da A4 trabalhou o texto sobre a brincadeira amarelinha, a história e as regras da brincadeira que deveria ser lido pelos estudantes em casa ao responder o exercício; e o texto literário lido em classe para atividade de casa do dia A9 foi o conto “A melhor família do mundo”. Categorizamos estas atividades pelas estratégias de leitura como se pode verificar no quadro abaixo:

Tabela 8 – Aulas/Atividades que contemplam a Leitura ao longo das 10 observações

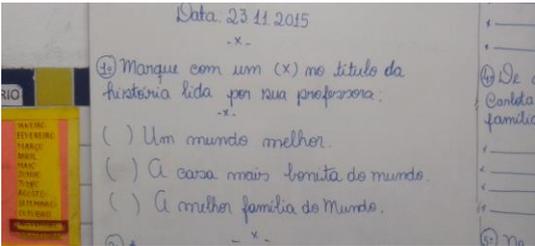
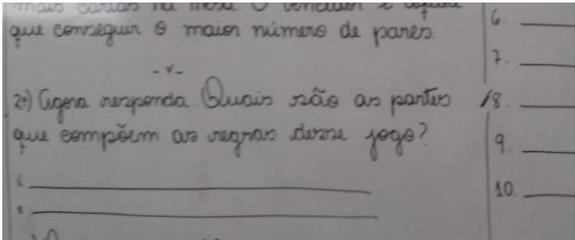
| Subcategorias | Aulas/ Atividades de classe | Aulas/ Atividades de casa |
|---|------------------------------------|----------------------------------|
| Localizar informação explícita no texto | A7 (1 at. de 7) | A3 – A4 – A9 (3 at. de 4) |
| Reconhecer assunto do texto | - | A3 – A4 – A9(3 at. de 4) |

² O Projeto Nas Ondas da Leitura faz parte do Programa de Letramento do Recife (Proler) e tem como objetivo estimular a leitura e produção textual no Ensino Fundamental. O projeto é realizado em parceria entre a Secretaria de Educação do Recife e o grupo editorial IMEPH

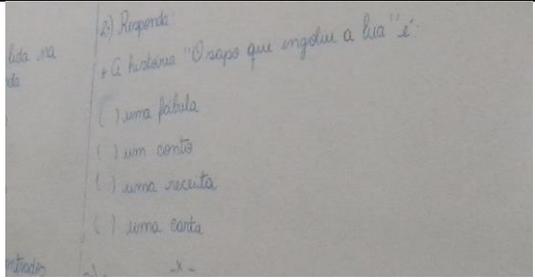
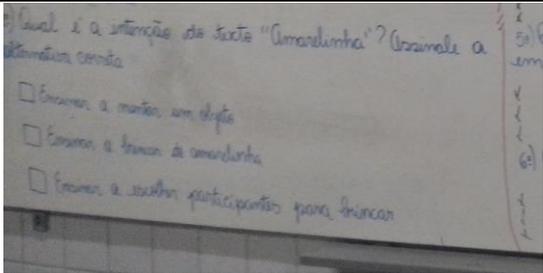
| Subcategorias | Aulas/ Atividades de classe | Aulas/ Atividades de casa |
|--------------------------------|-----------------------------|---------------------------|
| Exploração de texto não verbal | - | A4 (1 at. de 4) |
| Emitir opinião sobre o texto | - | A9 (1 at. de 4) |
| Extrapolação ao texto lido | A7 (1at. de 7) | A9 (1 at. de 4) |

* Atividade – at.

As questões que abordaram a estratégia de localizar informações explícitas no texto apareceram com maior frequência nas atividades. Essas questões variaram em explorar informações básicas do texto, como o título da história (questão 1 – A9), a informações mais específicas, como a questão 2 da aula A7, a qual solicitava que o estudante localizasse no texto as partes que compõem as regras do jogo.

| | |
|--|---|
|  |  |
| <p>Figura 3 – Questão 1 da atividade casa da aula A9</p> | <p>Figura 4 – Questão 2 da atividade de classe da aula A7</p> |

As questões sobre reconhecer assunto do texto, exploraram; o gênero discursivo do texto tal como a questão 2 (dois) da aula A3, a finalidade do texto como o segundo quesito da aula A4 e as questões abordadas com mais frequência no texto tal como a questão 3 (três) da atividade da aula A9.

| | |
|---|--|
|  |  |
| <p>Figura 5 – Questão 2 da atividade de casa da aula A3</p> | <p>Figura 6 – Questão 2 da atividade de casa da aula A4</p> |

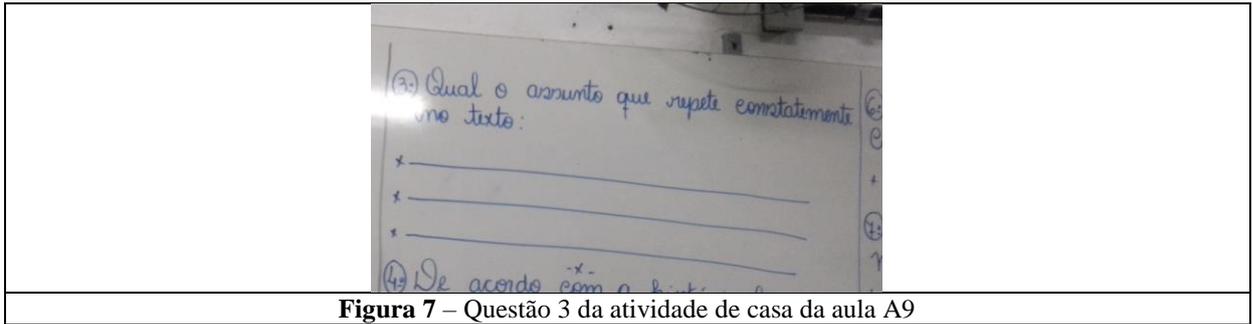


Figura 7 – Questão 3 da atividade de casa da aula A9

Sobre a questão (questão 7 – aula A4) que abordava a exploração de texto não verbal, esta solicitava que as crianças analisassem ilustrações presentes no texto, sobre a brincadeira amarelinha, e explicassem o que essas indicavam. Já acerca da estratégia de emitir opinião sobre o texto, isto é, a quinta questão da aula A9, tinha como objetivo que o aluno opinasse sobre o desfecho da história. Em relação à estratégia de extrapolação ao texto, ou seja, explorar assuntos que vão além dos limites do texto, podemos citar como exemplo a terceira questão da aula A7, a qual solicitava que o estudante comparasse e escrevesse a diferença entre as regras do jogo da memória e do dominó.

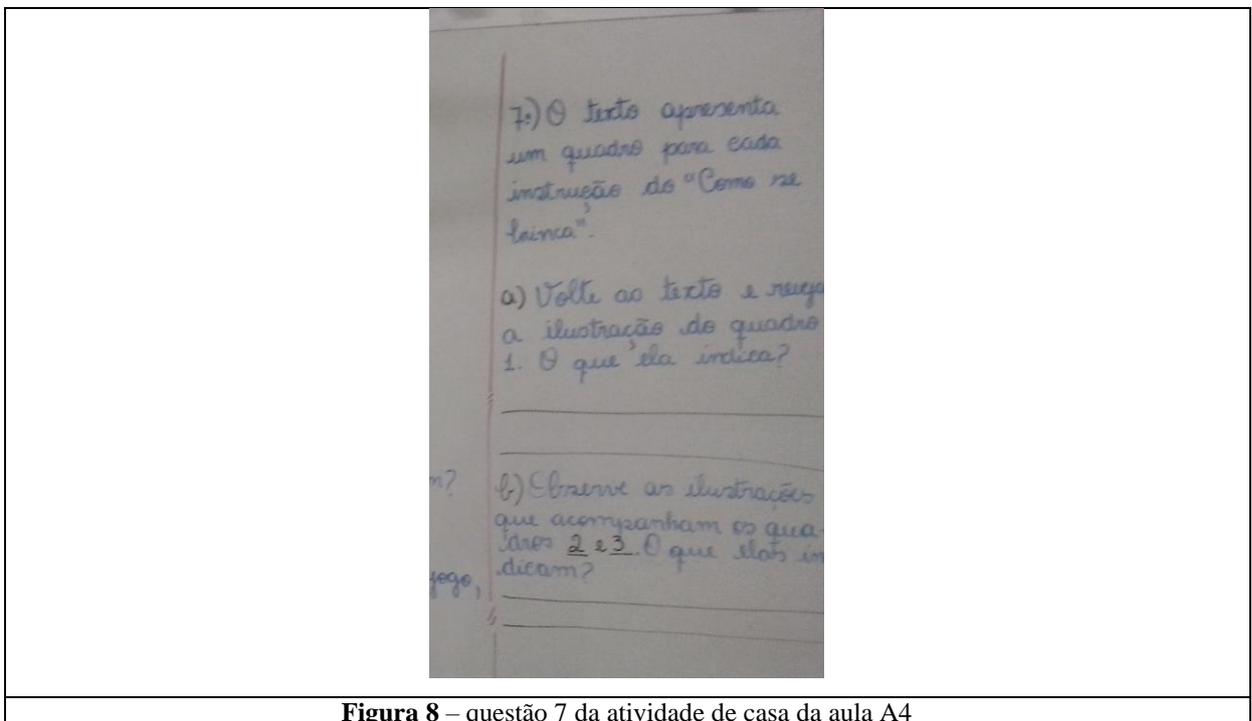


Figura 8 – questão 7 da atividade de casa da aula A4

| | |
|--|--|
| | |
| <p>Figura 9 – questão 5 da atividade de casa da aula A9</p> | <p>Figura 10 – questão 3 da atividade de classe da atividade da aula A7</p> |

Todos os textos foram explorados, após as leituras, apenas na resolução das atividades de interpretação textual, contendo questões das estratégias apresentadas anteriormente. Dessa forma, em relação ao ensino da leitura, percebemos que este tem na leitura de palavras e fluência da leitura, sem oferecer a oportunidade de compreensão de texto pelas crianças antes e durante os textos lidos.

3.3.2. O trabalho com a Escrita: em atividades da escrita alfabética e produção textual

Já em relação ao trabalho específico com a Escrita, apropriação do sistema de escrita alfabética e a produção textual, notamos que a docente tem objetivos voltados para o ensino dos aspectos textuais, em detrimento das questões discursivas, assim como no trabalho com a Leitura:

DP: A senhora realiza atividade envolvendo produção de texto, certo?

PE: Sim

DP: E quais são os objetivos dessas atividades?

P.E.: Primeiro eu vejo se eles, assim, estão colocando em prática tudo o que a gente aprendeu, por exemplo, segmentação, ortografia, mas nem tanto, não é exigido que eles saibam isso para passar de ano. Minha preocupação assim é mais “pra” trabalhar em cima de leitura e produção de texto e a estrutura básica de um texto, tipo se eles já fazem textos com parágrafos e pontuação (ponto final, interrogação e exclamação), se eles fazem o texto com clareza, o que eles querem passar. Esse é objetivo a ser alcançado até o final do ano. *(entrevista realizada em 13 de Novembro de 2015)*

Sobre o trabalho da docente em relação à escrita, consideramos que para aprender a escrever é necessário aprender sobre a escrita, estando incluso as normas ortográficas e outros aspectos textuais, entretanto compreendemos que o ensino da escrita deve ser “[...] muito mais do que aprender a notar palavras no papel” (LEAL E BRANDÃO, 2007, p.13).

O ensino-aprendizado da escrita, dessa forma, também deve ser baseado no estudo do que escrevemos e para isso, segundo as autoras (2007, p.17) “é preciso que tenhamos boas situações de escrita”, ou seja, o trabalho com diversos gêneros discursivos, o que não observamos com frequência nas aulas da docente em questão.

Além disso, concordamos com Leal e Brandão (2007, p.56) e acreditamos que

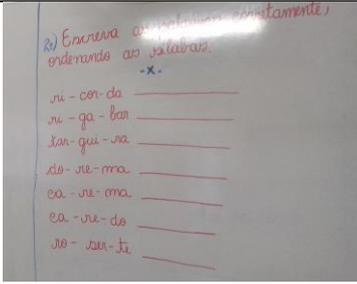
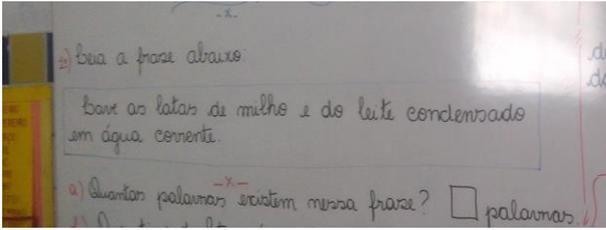
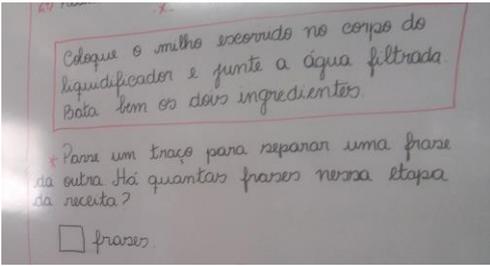
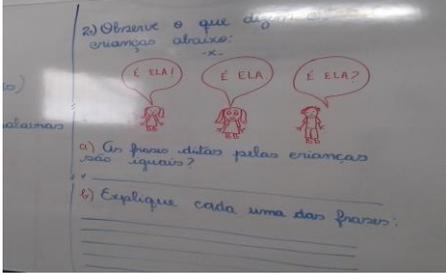
É necessário, pois, planejar situações didáticas, que levem os alunos a refletir sobre as diferenças entre as normas usadas cotidianamente e as que regem a escrita em situações em que a gramática de prestígio é esperada.

Sendo assim, em relação ao trabalho da apropriação da escrita alfabética percebemos que a docente optou por abordar esta categoria com mais frequência na sala de aula, a fim de realizar a explicação dos conteúdos. Abaixo a tabela ilustra os conteúdos (subcategorias) abordados:

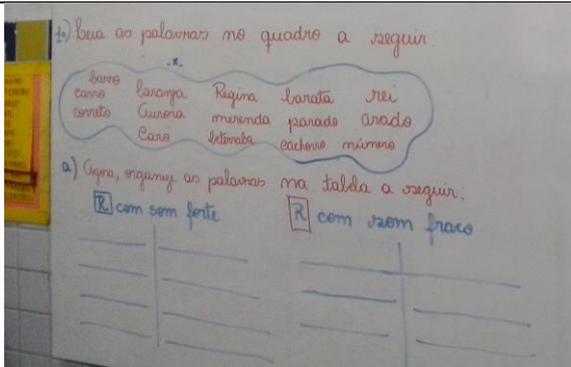
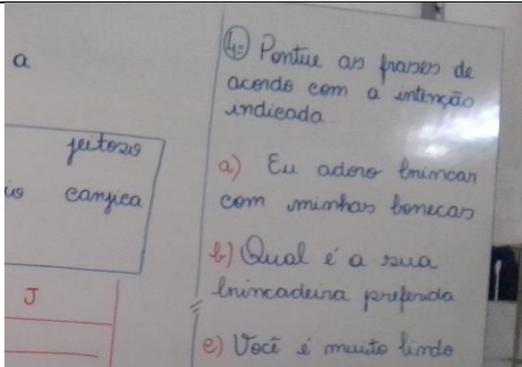
Tabela 9 – Atividades/questões que contemplam atividades relacionadas ao Sistema de Escrita Alfabética/Análise Linguística ao longo das 10 observações

| Subcategorias | Atividades de classe | Atividades de casa |
|--|-----------------------------|---------------------------|
| Explora segmentação da palavra escrita | A9 (1 at. de 7) | A6 (1 at. de 4) |
| Explora segmentação de frases e orações escritas | A8 (1 at. de 7) | - |
| Explora os tipos de frases | A6 –A9 (2 at. de 7) | - |
| Explora as regularidades contextuais | A9 (1 at. de 7) | A6 (1 at. de 4) |
| Explora o uso da pontuação | A8 –A9 (2 at. de 7) | A8 (1 at. de 4) |
| Explora o uso da maiúscula e minúscula | A8 (1 at. de 7) | - |
| Explora o tempo verbal | A6 (1 at. de 7) | - |

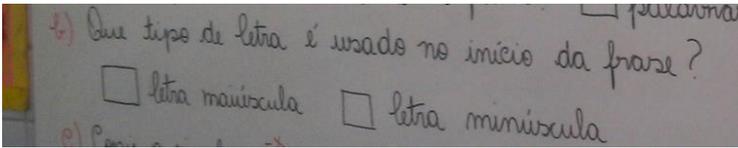
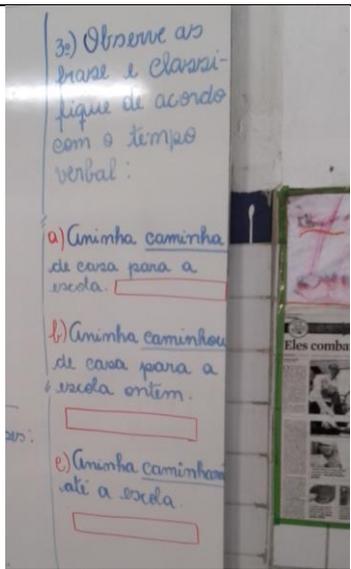
As questões de segmentação da palavra escrita tinham como finalidade ordenar e juntar sílabas para formar palavras, como a questão 2 da aula A6 (casa). Já as questões, que exploravam a segmentação de frases/sentenças escritas tinham como objetivos a separação e contagem das palavras dentro de uma frase, e a separação dos períodos de uma oração como as questões 1 e 2 da aula A8 (classe). Em relação à exploração dos tipos de frases nas questões, estes foram: afirmativa, exclamativa e interrogativa como a questão 2 da aula A6 (classe).

| | |
|--|--|
|  <p>2) Escreva as sílabas fonéticas, ordenando as palavras. -x- ni - con - da ni - ga - ban tan - qui - va do - re - ma ca - ve - ma ca - ve - do no - su - ji</p> |  <p>2) Leia a frase abaixo Bata as latas de milho e do leite condensado em água corrente. a) Quantas palavras existem nessa frase? <input type="checkbox"/> palavras</p> |
| <p>Figura 11 – questão 2 da atividade de casa da aula A6</p> | <p>Figura 12 – questão 1, letra “a”, da atividade de classe da aula A8</p> |
|  <p>Coloque o milho essecrado no corpo do liquidificador e junte a água filtrada. Bata bem os dois ingredientes. * Faça um traço para separar uma frase da outra. Há quantas frases nessa etapa da receita? <input type="checkbox"/> frases</p> |  <p>2) Observe o que dizem as crianças abaixo: -x- É ELA! É ELA! É ELA? a) As frases idênticas pelas crianças são iguais? b) Explique cada uma das frases:</p> |
| <p>Figura 13 – questão 2 da atividade de classe da aula A8</p> | <p>Figura 14 – questão 2 da atividade de classe da aula A6</p> |

As questões que exploraram as correspondências grafofônicas regulares contextuais da ortográfica envolviam o uso do G ou J e do R ou RR, como por exemplo, nas palavras região e majestade, carro e caro. As questões sobre o uso da pontuação trabalharam os sinais de pontuação interrogação, exclamação, travessão e ponto final (? ! - .) e suas funções na escrita de frases, como nos exemplos abaixo:

| | |
|---|---|
|  <p>2) Leia as palavras no quadro a seguir -x- bone canoa lancha régua laneta rei arrato canoa murenda panado arrado cano detroba cachorro mimino a) Copie, organize as palavras na tabela a seguir. <input type="checkbox"/> com sem forte <input type="checkbox"/> com sem fraco</p> |  <p>4) Pontue as frases de acordo com a intenção indicada. a) Eu adoro brincar com minhas bonecas b) Qual é a sua brincadeira preferida c) Você é muito lindo</p> |
| <p>Figura 15 – questão 1 da atividade de classe da aula A6</p> | <p>Figura 16 – questão 4 da atividade de classe da aula A9</p> |

Já questão (questão 1 – aula A8) sobre o uso da letra maiúscula e da letra minúscula questionava que tipo de letra era usado no início de uma frase. Em relação à questão (questão 3 – aula A6) sobre o tempo verbal, esta explorava a conjugação do verbo no passado, presente e futuro, o verbo trabalhado foi caminhar (caminhou, caminha e caminhará).

| | |
|---|---|
|  |  |
| <p>Figura 17 – questão 1, letra “b”, da atividade de classe da aula A8</p> | <p>Figura 18 – questão 3 da atividade de classe da aula A6</p> |

Nesse sentido, o ensino da Escrita referente à apropriação do SEA e da análise linguística a docente priorizou o trabalho com frases e pontuação. Além disso, percebemos que atividades tinham como objetivo ampliar os conhecimentos dos estudantes sobre as normas da gramática padrão. Embora as atividades abordassem questões semelhantes, a docente não apresentou aos estudantes esse aspectos, fazendo com que as atividades organizadas em sequência tornam-se fragmentadas.

Sobre as atividades que contemplaram a Produção Textual, foram realizadas apenas duas atividades e ambas em sala de aula. Categorizamos as atividades em:

Quadro 2 – Atividades/questions que contemplam a Produção Textual ao longo das 10 observações

| Tipo de Produção | Atividades de classe |
|--|-----------------------------|
| Produção textual individual com auxílio do professor | A5 |
| Produção textual individual como souber | A10 |
| Orientação quanto à produção | Atividades de classe |
| Indicação dos gêneros a serem produzidos | A5 |
| Indicação da finalidade dos textos | A5 |
| Os gêneros são objetos de reflexão anteriormente | A5 |
| Orientações quanto à revisão e à reescrita | A5 e A10 |

A produção textual da aula A5 foi sobre o gênero regras de jogos/brincadeiras. As crianças deveriam escolher um jogo ou brincadeira e escrever as regras de como se joga. Posteriormente elas deveriam fazer um desenho ilustrando o ato de brincar na mesma folha do texto. Para a orientação da produção, a docente anotou no quadro, e explicou oralmente, a estrutura de um texto cuja finalidade é instruir alguém de como joga determinada brincadeira. Além disso, ela listou 10 (dez) jogos sobre os quais os estudantes poderiam fazer seus textos. As crianças que sentiram dificuldades em escrever as regras eram ajudadas pela professora, e quando finalizavam seus textos, a docente revisava atentando para a organização das ideias do texto; vocabulário; a escrita de palavras (ortografia); pontuação, acentuação e a estruturação das frases e parágrafos.

Além disso, o gênero regras de jogos/brincadeiras foi anteriormente trabalhado em uma aula na qual a docente fez uma tarde de brincadeiras. Ao todo foram realizadas três brincadeiras populares: “cabra cega”, “passa a bola” e “amarelinha”. Antes de iniciar cada brincadeira, a docente resgatava os conhecimentos prévios das crianças sobre “como se brinca”, “quem pode participar” e em seguida, explicava as regras das brincadeiras a partir das falas das crianças.

Essa contextualização antes e durante a produção do texto, através da oralização da escrita, permitiu o trabalho com um dos objetivos da produção textual evidenciado por Leal e Brandão (2007, p.50) o qual seria “perceber que há semelhanças entre algumas situações de uso da linguagem oral e da linguagem escrita”. Essas situações ocorrem como na descrita acima, visto que “a participação em situações em que as pessoas apresentam oralmente regras de jogos, em brincadeiras de infância, por exemplo, pode ajudar a escrever instruções de jogos” (LEÃO E BRANDÃO, 2007, p.50).

Já a produção textual da aula A10 foi uma redação cujo tema era “A família ideal”. Essa atividade dava continuidade ao trabalho com o livro “A melhor família do mundo”. A docente solicitou, oralmente e por escrito, que os estudantes escrevessem sobre o que seria uma família ideal, dando a quantidade mínima e máxima de linhas (15-25 linhas).

Diferente, da produção da aula A5, nesta atividade, a docente não explicitou a indicação do gênero discursivo, nesse caso redação de caráter dissertativo-argumentativo, assim como não fez uma apresentação ou memorização da estruturação do mesmo, como também não deixou claro a finalidade do texto.

Percebemos que ao não deixar explícito o gênero discursivo (características e finalidade) do texto a ser elaborado, algumas crianças tiveram dúvidas sobre como

escreveriam o texto, fazendo com que 7 (sete) estudantes escrevessem uma história sobre o tema. Essa “confusão” na produção textual ocorreu, pois os estudantes não conseguiam ter clareza do objetivo atividade, uma vez que de acordo com Leal e Brandão (2007, p.30)

Escrever constitui, então, um modo de interação social entre as pessoas. Quem escreve, escreve sabendo para que e para quem está escrevendo, isto é, tem sempre uma finalidade e um interlocutor, ainda que essa escrita destine-se a si mesmo.

A professora ao corrigir os textos das sete crianças, solicitou que as mesmas reescrevessem seus textos, como nesse extrato da aula:

C3- aproxima-se da mesa da professora e entrega o caderno para ela afirmando ter finalizado o texto. A docente inicia a leitura, vira-se para o estudante e afirma: C3 eu não pedi uma história sobre uma família ideal, eu quero que você escreva com suas palavras o que é uma família ideal, é um texto de opinião. (trecho do diário de campo sobre a aula do dia 27/11/2015)

A elaboração do texto nesse dia foi individual e sem o auxílio da professora, embora ela revisasse cada texto depois de finalizado. O texto produzido pelas crianças na aula A5, assim como na aula A10, foram construídos seguindo um processo: as crianças escreviam os textos, liam para si mesmas, reescreviam uma palavra ou sentença do que já haviam produzido. Em seguida a professora lia e solicitava que elas corrigissem pontos específicos no texto (coesão, coerência, ortografia, pontuação, acentuação, paragrafação, vocabulário), posteriormente, elas novamente reescreviam o texto, e por fim liam em alta voz para a docente. Este processo de produção textual assemelha-se ao apresentado por Leal e Brandão (2007, p.39), o qual explicita “geração de idéias, consulta a outras fontes, seleção e decisão, rascunho, revisão, edição final”.

3.3.3. Concepção da docente sobre o ensino da leitura e da escrita

Considerando as tarefas de classe e de casa, as atividades mais recorrentes no ensino da Língua Portuguesa eram sobre leitura e apropriação do sistema de escrita alfabética/análise linguística. Os recursos mais utilizados pela professora durante as aulas observadas foram o quadro branco e o caderno dos estudantes, sendo poucas vezes utilizados outros materiais pedagógicos, como o livro didático.

Acreditamos que opção da docente de trabalhar esses eixos, está relacionado ao fato das crianças se encontrarem na hipótese alfabética e com a maior parte da turma lendo algumas palavras (7 crianças de 18), como podemos observar na fala da mesma:

DP: É, quais conhecimentos a senhora considera importantes numa turma do 3º ano do Ensino Fundamental?

PE: Eles têm que ler palavras simples, produzir pequenos textos... Acredito que não precisa saber questões de ortografia e pontuação no início do ano.

DP: E quais são expectativas que a senhora tem em relação ao que as crianças de sua turma aprendam até o finalzinho desse ano?

PE: A expectativa que tenho? Eu acredito que o final do ano só falta um mês e “pra” mim eles já atingiram as minhas expectativas já.

...

PE: Eles já estão lendo e produzindo pequenos textos, eles ainda não têm domínio das questões de pontuação e ortografia, mas fico cobrando isso. *(entrevista realizada em 13 de Novembro de 2015)*

Sendo assim, percebemos ao longo das observações e da entrevista com a docente, que essa opta pelo ensino da leitura e da escrita numa perspectiva pouco reflexiva, aproximando o ensino-aprendizado do SEA a compreensão de um código, o qual basta o sujeito decodificar e codificar a língua escrita para que seja considerado alfabetizado. No entanto, evidenciamos poucas situações em que a professora procurou explorar os usos e funções da escrita, como na atividade de produção textual, envolvendo jogos e brincadeira e a compreensão leitora.

Para Bakhtin (2000), a língua existe em função de quem escreve/fala e de quem lê/escuta, através dos usos dos gêneros discursivos, em diferentes situações de comunicações na esfera social. Isto nos faz afirmar que o processo de ensino-aprendizado SEA precisa ser um caminho de mão dupla com o processo de Letramento. Mais ainda, o ensino-aprendizagem precisa oferecer condições às crianças a ampliarem seus conhecimentos sobre os usos e funções da leitura e da escrita, visto que conhecer a língua é conhecer, sobretudo como usá-la, quando usá-la e por que usá-la.

De maneira geral, no que se refere à prática pedagógica da docente e as atividades de Língua Portuguesa, realizadas no 3º ano do EF, favoreceu pouco os conhecimentos das crianças sobre os usos e funções da leitura e da escrita, no que se refere aos diferentes gêneros discursivos e suportes que circulam socialmente e os quais os estudantes têm acesso, não possibilitando assim as crianças refletissem sobre a função sócio comunicativa da língua.

Entretanto, salientamos que a docente em questão é formada em Licenciatura em Sociologia fato que consideramos ser importante ao olharmos sua prática pedagógica e sua concepção sobre o ensino da leitura e da escrita, visto que embora os cursos superiores de licenciaturas sejam voltados à formação de professores da Educação Básica é o curso de Licenciatura em Pedagogia responsável por preparar docentes para as etapas do ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos. Dessa forma, ao vermos a prática pedagógica da docente podemos perceber uma lacuna em sua formação inicial no diz respeito ao processo de Alfabetização e Letramento, temas que não foram abordados em sua graduação.

Podemos então considerar que a concepção da professora sobre o ensino da leitura e da escrita foi sendo reproduzido ao longo de sua trajetória escolar enquanto aluna e posteriormente quanto docente (profissional).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa buscamos investigar os conhecimentos revelados pelas crianças sobre os usos e funções da língua escrita, no final do primeiro ciclo, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de identificar a relação destes conhecimentos com a prática da professora.

Buscamos então identificar a prática da docente e a concepção da mesma sobre o ensino da leitura e da escrita. Para isso observamos 10 aulas da professora e entrevistamos a mesma. A partir das observações, identificamos que as 11 atividades de Língua Portuguesa (7 de classe e 4 para casa) propostas pela docente, contemplaram os eixos de Leitura, Produção Textual e Análise Linguística, sendo o eixo de Oralidade não trabalhado durante o período da pesquisa.

Sobre o ensino de Leitura, identificamos dois elementos básicos nas atividades. O primeiro foi o trabalho com três gêneros discursivos: regras de jogos/brincadeiras, história (literatura) e fábula. Já o segundo elemento foi exercícios de interpretação textual. Os gêneros e a interpretação textual foram explorados nas atividades, através de estratégias de leitura. Ao todo, identificamos 5 (cinco) estratégias de leitura, são elas: localizar informação explícita no texto, reconhecer o assunto do texto, emitir opinião sobre o texto e extrapolação ao texto lido. A estratégia mais explorada foi a de localização de informações explícitas nos textos como, por exemplo, localizar nome de um personagem, não possibilitando assim o aprofundamento da compreensão leitora dos alunos.

Quanto às atividades específicas sobre o SEA e Análise Linguística, realizadas com maior frequência durante a pesquisa, foi trabalhado a ortografia e pontuação. Em relação à ortografia foram trabalhadas as regras regulares contextuais, as letras minúscula e maiúscula e, a segmentação das palavras (silabas). O trabalho com pontuação deu-se pelo o uso interrogação, exclamação e ponto final. Outras questões que envolveram a Análise Linguística foram exploradas: tipos de frase, segmentação de frases e orações e tempo verbal.

Já em relação à produção textual, notamos que em apenas 1 (uma) das 2 (duas) atividades houve a indicação do gênero a ser produzido, assim como a indicação da finalidade do texto, antes da elaboração e escrita do textos. Mais ainda, também identificamos que em apenas 1 (uma) das atividades o gênero foi objeto de reflexão anterior a produção textual. Também identificamos que a partir revisão e refacção textual foi trabalhado, nas duas produções, questões voltadas para a coesão e coerência, ortografia, pontuação, acentuação e paragrafação.

Nesse sentido, a partir os dados oriundos das observações e entrevista com a docente, notamos que a professora possui uma prática pouco reflexiva sobre o ensino da língua, embora em determinados momentos a mesma procurasse explorar os usos e funções da leitura e da escrita. Sendo assim, acreditamos que prática pedagógica promove ou não uma relação entre a criança e o mundo escrito.

Também buscamos identificar o que as crianças pensam sobre o ensino da leitura e da escrita e, a partir da entrevista com os estudantes, surgiram três respostas sobre os objetivos do ensino-aprendizagem das mesmas: 44% das crianças afirmaram que ensinar-aprender a ler e a escrever tem finalidade em si, isto é, aprende-se a ler e escrever, para que se possa ler e escrever, 39% também classificaram a preparação para o trabalho, como uma função do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita. Além de 61% também afirmar que o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa tem como finalidade a apropriação (uso e função) da leitura e da escrita em situações comunicativas como, por exemplo, lendo a bíblia na igreja ou lendo uma revista por deleite.

Sobre o uso e função da leitura e da escrita e o conhecimento sobre a linguagem, revelados pelas crianças, a turma do 3º ano do Ensino Fundamental investigada, estava no nível alfabético, de acordo com Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1984), além de a maioria conseguir ler algumas palavras e ler com fluência. Os alunos demonstraram conhecimento sobre o que a escrita nota e como faz suas notações.

Ainda sobre os saberes revelados pelas crianças, os dados apontaram que todos os materiais foram identificados por no mínimo 01 criança, e que dos 14 materiais apresentados para as crianças apenas o jornal e a HQ foram identificados pelos 18 estudantes. Além disso, notamos que apesar de determinadas crianças identificarem os materiais, isso não significava afirmar que as mesmas sabiam seus usos e funções, por exemplo, o caso do anúncio, o qual 67% das crianças identificaram o gênero, e apenas 33% conseguiram responder a função e conteúdo deste.

Os dados também revelaram que muitos estudantes conseguiram identificar os materiais, através do contato que tinham com estes, em eventos na família (12 dos 14 estudantes), em sua comunidade (57% dos estudantes) e na sua escola, dentro e fora da sala de aula (36% dos estudantes). Dessa forma, as experiências pessoais em diferentes estâncias das crianças também influenciaram as diferentes formas de compreender o escrito.

Diante do exposto, os dados ratificam o revelado por Moreira (1988), Brandão e Rosa (2005), Barbosa e Souza (2006) que quanto maior a imersão em situações letradas no dia a dia

da criança, isto é, quanto maior o acesso e a exploração de diferentes gêneros trabalhados em sala de aula e fora da escola, mais facilmente elas se apropriam da estrutura característica correspondente a esses gêneros discursivos, e assim terão mais condições de compreender os usos e funções da leitura e da escrita.

Os resultados também confirmaram o posicionamento de Silva (2008), de que a compreensão dos usos e funções da leitura e da escrita não devem ser olhadas apenas em um plano público, a exemplo, o conhecimento escolar da Língua, como também não devem ser só vistas na esfera privada, como a cultura letrada vivenciada na família. Os conhecimentos da leitura e da escrita devem ser vislumbrados pelas complexas relações que neles existem, as práticas vivenciadas na esfera social como um todo, contemplando o individual e o coletivo.

Assim, para posteriores estudos, sugerimos investigar a representação de ler e escrever na infância e como as práticas sociais da leitura fora da escola pode influenciar no processo de aprendizagem do sistema de escrita alfabético ao longo do 1º ciclo do Ensino Fundamental, ou seja, do 1º ano ao 3º ano do Ensino Fundamental.

Além disso, também sugerimos investigar novas metodologias para o ensino da leitura e da escrita, que sejam significativas às crianças e permitam que suas vozes sejam ouvidas durante o processo de ensino-aprendizagem, pois acreditamos, ser necessário a cada momento repensar a prática e os recursos utilizados para o ensino da língua escrita, a fim de que os conteúdos não sejam meros conceitos engessados e sem sentido.

Por isso, Corroboramos com Brandão e Rosa (2005) e propomos que é necessário criar oportunidade de reflexão sobre a leitura, produção e exploração de diversos gêneros discursivos (orais e escritos).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martin Fontes, 2000. p. 277-326.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. 2. Ed. rev – São Paulo: Cortez, 1990. V.16. 202 p.

BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo; SOUZA, Ivane Pedrosa de. **Práticas de leitura no ensino fundamental**. BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo; SOUZA, Ivane Pedrosa de (Org.) — Belo Horizonte: Autêntica, 2006.144 p.

BRADBURY, Ray. **Fahrenheit 451**: a temperatura na qual o papel do livro pega fogo e queima. Traduzido por Cide Knipel. São Paulo: Globo (Coleção Globo de bolso), 2009. 256 p.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. **Leitura e produção de textos na alfabetização**. BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Org.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005. 144 p.

_____. **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 192 p.

COOK-GUMPERZ, Jenny. Alfabetização e escolarização: uma equação imutável. In: COOK-GUMPERZ, Jenny. **A construção social da alfabetização**. RS: Penso Editora, 2 ed. 2008. p.27-57

CRUZ, Magna do Carmo Silva. **Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada**: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças. 2012. 340 p. Tese (Doutorado) - Curso de Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federa de Pernambuco, Recife, 2012. 340 p.

FARACO, Carlos Alberto et al. Por uma pedagogia da variação linguística. In: FARACO, Carlos Alberto et al. **A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino.** CORREIA, Djane Antonucci (Org.). São Paulo: Parábola Editora, 2007. p.21-50

FRANCHI, Carlos et al. **Mas o que é mesmo “gramática”?**. POSSENTI, Sírio (Org.). São Paulo: Parábola Editora, 2006. 151 p.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1984. 300 p.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 23. ed. São Paulo: Autores Associados/ Cortez, 1989. 102 p.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática sócia da escrita.** São Paulo: Mercado de Letras, 1995. p.15-61.

LEAL, Telma Ferraz; Brandão, Ana Carolina Perrusi. **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental.** LEAL, Telma Ferraz; Brandão, Ana Carolina Perrusi. (Org.). Belo Horizonte : Autêntica , 2007. 152 p.

MICHALISYN, Mário Sérgio; TOMASINI, R. **Pesquisa: orientações e normas para elaboração de projetos, monografias e artigos científicos.** Rio de Janeiro: Vozes, 5 ed. 2009, 215 p.

MORAIS, Arthur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012, 191 p.

MOREIRA, Nádía da Costa Ribeiro. Portadores de texto: concepções de crianças quanto a atributos, funções e conteúdo. In: KATO, Mary Aizawa. (Org.). **A concepção da escrita pela criança.** São Paulo: Pontes, 1988. p. 15-52.

REGO, Lucia Browne. Descobrimo a língua escrita antes de ler: algumas implicações pedagógicas. In: KATO, Mary Aizawa. (Org.). **A concepção da escrita pela criança**. São Paulo: Pontes, 1988. p.105-134.

RIBEIRO, Vera Masagão e tal. **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003, 287 p.

SILVA, Leila Cristina Borges da. **Práticas de Leitura na Infância**: imagens e representações. São Paulo: Autores Associados, 2008, 197 p.

SILVEIRA, Rosilene de Fátima Koscianski da. **A contribuição da literatura no processo de alfabetização e letramento**: uma reflexão mediada pelo olhar da criança. 2008. 116 p. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 3 ed., 2009.128 p.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.

YIN, Robert. **Case Study Research**: Design and Methods. Sage Publications Inc., USA, 1989. 332 p.

ZUSAKZ, Markus. **A menina que roubava livros**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 230. 480 p.

APÊNDICES

Apêndice A – ficha de observação

I - Identificação da Unidade Escolar:

Nome da UE: _____

Endereço: _____

Entidade mantenedora: _____

Horário de Funcionamento: _____

Modalidades: _____

Séries/Anos: _____ Número total de alunos: _____

II – Aspectos a serem observados:

1 – Físico (quantificar os espaços e analisá-los)

1.1. Quanto aos ambientes que a escola possui

salas de aula

sala de recurso

sala de
leitura/biblioteca

laboratórios

pátio

quadra / ginásio

secretaria

direção

sala dos professores

refeitório

banheiro

equipamentos:

outros:

1.2. Quanto às condições dos ambientes

- A sala de aula observada é apropriada para os estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental? Esta tem características de um ambiente alfabetizador? Há exposição das atividades realizadas pelos estudantes?

2 – Metodológicos:

2.1 Quanto ao desenvolvimento do conteúdo na sala de aula

- A professora contextualiza os conteúdos a serem ensinados? Como os conteúdos são apresentados à turma?
- Os alunos participam da aula? Eles revelam seus conhecimentos prévios e interesses pelos conteúdos abordados?
- Quais os recursos, métodos e procedimentos didáticos utilizados em sala de aula?

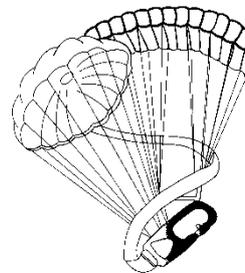
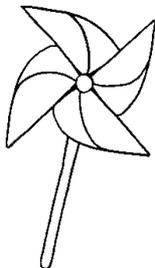
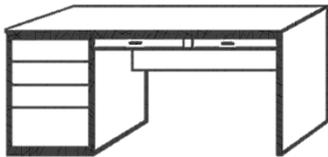
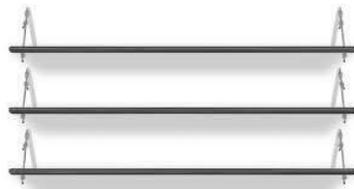
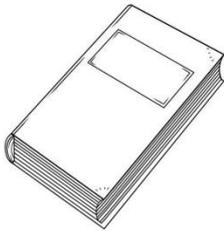
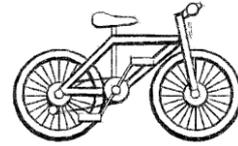
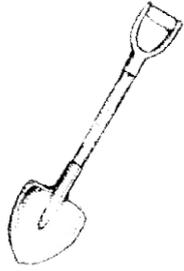
2.2 Quanto à avaliação

- Quais os critérios utilizados para avaliar?
- Quais os recursos utilizados para a avaliação?
- A avaliação utilizada pela docente é somativa ou formativa?
- Os alunos se viam parte do processo avaliativo? Como?

2.3 Quanto aos objetivos

- Quais são os objetivos de cada aula em torno dos conteúdos abordados?
- Esses objetivos estão sendo alcançados?

Apêndice B – protocolo para análise do nível de escrita dos alunos



Apêndice C – roteiro 01 de entrevista aplicado aos alunos

O que você faz quando está em casa?

O que você gosta de fazer quando tem tempo livre?

Você gosta de ler? Você acha que lê muito ou pouco?

O que você costuma ler?

Em que momento você mais gosta de ler? De manhã, à tarde ou à noite?

Aonde vocês costumam ler? em casa? No quarto, na sala? Em outro lugar?

Seus pais leem para você? O que eles leem?

Você escreve para alguém ou para algum lugar?

Você gosta de escrever? Sobre o que você mais gosta de escrever?

Além de ler e escrever na escola e para estudar, aonde você acha que as pessoas usam a escrita e a leitura e por que elas a usam?

Apêndice D – Roteiro 02 de entrevista aplicado aos alunos

Reaplicação do estudo de Moreira adaptado (dicionário, jornal, anúncio, revista semanal, livro literário, história em quadrinhos, poema, livro de receita, bula de remédio, conta de energia, carta, e-mail, Bíblia, agenda)

Procedimento:

a) Quais materiais que estão aqui você conhece/viu?

(Caso a criança não reconheça o gênero, a pesquisadora diz o nome e faz as questões posteriores)

b) Como você sabe que isso é um_____?

c) Para que serve esse livro (ou esse aqui ou isso aqui)?

d) O que você acha que está escrito nele?

f) Você já usou esse material ou já viu alguém usando?

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista aplicado à professora

1. Sobre o ensino-aprendizagem

1.1. Quais metas você tem em relação à aprendizagem dos alunos no que concerne o ensino da leitura e da escrita? Quais conhecimentos você considera que sejam importantes de ser mobilizados numa turma 3º ano do Ensino Fundamental?

1.2. Quais são as suas expectativas em relação ao que você quer que as crianças de sua turma aprendam até o final do ano?

1.3. Como você avalia os alunos? Utiliza alguma anotação? Quando você acha necessário registrar e para quê você registra?

2. Sobre o planejamento e recursos didáticos

2.1. Você segue uma rotina para planejar suas aulas? Como é organizada a sua rotina? O que você prioriza?

2.2. Como você planeja suas aulas? Semanalmente, mensalmente? Sozinha, com as colegas?

2.3. Como você elabora as atividades realizadas em sala?

2.4. Como você elabora as atividades de casa? Qual a importância da tarefa de casa? Por que você propõe?

2.5. Onde você pesquisa as atividades que utiliza? Qual sua principal fonte de pesquisa?

2.6. Quais as dificuldades que você encontra nos momentos do planejamento?

3. Sobre atividades de leitura e escrita

3.1. Quais atividades envolvendo a escrita você realiza com mais frequência?

3.2. Como você concilia o ensino da escrita alfabética com o trabalho de leitura e produção de texto?

3.3. Que atividades você desenvolve utilizando diferentes gêneros textuais?

3.4. Quais gêneros você leva com mais frequência para sala de aula? Por quê?

3.5. Os pais contribuem para a proposição de alguns gêneros em sala? As crianças trazem textos de casa para serem lidos em sala? Como é a relação entre escola e família no trabalho com os textos?

3.6. Quando você lê para as crianças? Quais os objetivos das atividades envolvendo a leitura? Como são esses momentos?

3.7. Você realiza atividades envolvendo produção de texto? (Se sim) Quais os objetivos das atividades envolvendo produção de texto? Quais gêneros são trabalhados? Você encontra alguma dificuldade? Quais? Como são esses momentos? (se não) Por quê?