

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO**

ROSÂNGELA MÁRCIA MAGALHÃES

***ALFABETIZAR LETRANDO:*
MUDANÇAS (IM)PREVISÍVEIS NO ENSINO
FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS**

MARIANA - MG

2014

ROSÂNGELA MÁRCIA MAGALHÃES

***ALFABETIZAR LETRANDO:*
MUDANÇAS (IM)PREVISÍVEIS NO ENSINO
FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto - Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Instituição Escolar, Formação e Profissão Docente.

Orientador: Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa

MARIANA - MG

2014

M188a **Magalhães, Rosângela Márcia.**

Alfabetizar letrando [manuscrito]: mudanças (im)previsíveis no Ensino Fundamental de Nove Anos/ Rosângela Márcia Magalhães. – 2014.

140f.: il. color

Orientador: Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação

Área de concentração: Educação.

1. Alfabetização - Teses. 2. Letramento - Teses. 3. Ensino Fundamental - Teses. 4. Prática Pedagógica - Teses. I. Corrêa, Hércules Tolêdo. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU: 37.014.22



Rosângela Márcia Magalhães

"Alfabetizar Letrando: mudanças (im)previsíveis no Ensino Fundamental de nove anos"

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFOP, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa (Orientador)
Universidade Federal de Ouro Preto

Profa. Dra. Rosa Maria da Exaltação Coutrim
Universidade Federal de Ouro Preto

Profa. Dra. Maria Aparecida Paiva Soares dos Santos
Universidade Federal de Minas Gerais

Aos meus pais, pela formação que me propiciaram; fonte inesgotável de apoio e incentivo.

Ao professor Hércules Tolêdo Corrêa, pela acolhida, pelos ensinamentos e pelo exemplo de MESTRE.

A todos aqueles que possuem orgulho de ser PROFESSOR(A) e acreditam em uma educação de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que sempre conduz minhas escolhas e me dá forças para superar os desafios.

Ao professor Dr. Hércules Tolêdo Corrêa, por ter acreditado em mim, por ter me acolhido carinhosamente, pela amizade, pela paciência, pela orientação cuidadosa e criteriosa, compartilhando comigo sua vasta experiência, competência e conhecimento.

Aos meus pais, Afonso e Enedina, que me educaram e permitiram que eu seguisse no caminho dos estudos, fonte inesgotável de apoio e incentivo.

Aos meus irmãos, Amarildo e Gracinha, aos meus sobrinhos Verônica, Paulo Henrique, Netinho e Victória, que me acompanharam em cada etapa vivenciada.

Ao Otávio César, pelo amor, companheirismo, incentivo e por sonhar comigo em busca desta conquista.

À Escola Municipal Renê Gianetti, pela acolhida, confiança e aceitação na participação da pesquisa.

À professora Andréia Martins Miranda, que me acolheu generosamente em sua sala de aula, pela confiança e aceitação em participar da pesquisa.

Às crianças que participaram desta pesquisa e que, através de sua espontaneidade e alegria, me auxiliaram na compreensão dos processos de alfabetização e letramento. Também, aos pais dessas crianças que tanto contribuíram para esta investigação.

À pedagoga Janaína Andrade Ferreira e Penna, pela acolhida e disponibilidade no fornecimento de dados.

Às diretoras, vice-diretoras, professores, supervisores, alunos e funcionários da Escola Municipal Natália Donada Melillo, de Itabirito - MG, pela compreensão, incentivo e apoio concedido.

À Secretaria Municipal de Educação de Itabirito - MG, por permitir a realização de meus estudos em conciliação com meu trabalho.

À Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, por ter me concedido licença para que eu realizasse esta pesquisa de mestrado.

À amiga Daniela Dias, pessoa especial que conheci no mestrado, pelas conversas, pelo apoio, pelo incentivo e disponibilidade incondicional, sempre presente para me ajudar em cada etapa desta pesquisa.

Às amigas Lorene Dutra, Luana Carvalho, Fabiana Justo, por compartilharem e vivenciarem comigo experiências únicas durante o Mestrado.

À Prof. Dra Aparecida Paiva e à Prof. Dra. Rosa Maria da Exaltação Coutrim, pelas contribuições essenciais no exame de qualificação.

Aos colegas dos grupos de estudos “Linguagem na Contemporaneidade” e “Multiletramentos e uso das tecnologias digitais de comunicação” – MULTDICS, pelo compartilhamento de conhecimentos e experiências.

À professora Dr. Gláucia Jorge, pela amizade, pelo apoio e compartilhamento da sua experiência profissional.

Aos colegas de mestrado, pelo carinho e trocas de conhecimento.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

Com carinho!

A alfabetização é, sem dúvida, o momento mais importante da formação escolar de uma pessoa, assim como a invenção da escrita foi o momento mais importante da História da humanidade, pois somente através dos registros escritos o saber acumulado pôde ser controlado pelos indivíduos (CAGLIARI, 1992, p.10).

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar e ampliar o diálogo sobre o que muda efetivamente na prática pedagógica e na sala de aula quando se passa a falar em *alfabetizar letrando*. Nossos referenciais teóricos baseiam-se nos estudos sobre alfabetização e letramento(s), fundamentados e desenvolvidos por pesquisadores da área. Também nos fundamentamos nos estudos consecutivos ao desenvolvimento das diferentes formas de letramento, como o conceito de letramento literário. A presente investigação, vinculada à linha de pesquisa Instituição Escolar, Formação e Profissão Docente, é resultado de uma pesquisa de abordagem qualitativa, utilizando-se o estudo de caso como procedimento e foi realizada em uma escola pública do município de Ouro Preto - MG. Metodologicamente, este estudo desenvolveu-se por meio da observação da sala de aula de uma turma de seis anos e de entrevistas semiestruturadas realizadas com a professora participante, seis pais e seis alunos da turma pesquisada. A entrevista contemplou questões relacionadas à prática pedagógica de alfabetização e letramento e a recepção dos pais em relação aos projetos literários desenvolvidos na escola. A análise dos dados evidencia uma tensão entre ensinar o código linguístico e trabalhar com textos de circulação social. Os resultados apontam, também, para práticas situadas de letramento literário que consistem o eixo do *alfabetizar letrando* na turma observada, formando uma comunidade de leitores ativos e autônomos, a partir de uma escolarização adequada da literatura.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Letramento Literário. Ensino Fundamental de Nove Anos.

ABSTRACT

The general objective of this research is to investigate and expand the dialogue about what effectively changes in pedagogical practice and in the classroom when we discuss teaching literacy in its different meanings. Our theoretical references are based on studies about literacy and its different meanings, based and developed by researchers in the field. We also based ourselves on the consecutive studies related to the development of different forms of literacy, such as literary literacy. The current investigation, linked to the line of research School Institution, Training and Teaching Profession, is the result of a qualitative research, using case study as a procedure and it was carried out in a public school in the municipality of Ouro Preto – MG. Methodologically, this study was developed through classroom observation in a group of six-year-old students and semi-structured interviews done with the teacher, their parents and six students from the group observed. The interview covered questions related to the pedagogical practice in literacy and the reception of the parents in relation to literary projects developed in the school. The analysis of the data shows a tension between teaching the linguistic code and working with texts of social circulation. The results also point to literary literacy situated practices which consist the axis of teaching literacy (in its different meanings) to the group of students observed, forming a community of active and autonomous readers, based on an adequate teaching of literature.

Keywords: Literacy and its different meanings. Literary literacy. Elementary School in the period of nine years.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Resultado PROEB 2012

Figura 02 - Resultado PROALFA 2012

Figura 03 - Mensagem de aluno

Figura 04 - Capa do caderno do projeto “Sacola Literária”

Figura 05 - Orientações para os pais do caderno do projeto “Sacola Literária”

Figura 06 - Registro do projeto “Sacola Literária”

Figura 07 - Desenho de uma mãe

Figura 08 - Atividade para fixar palavras com LH

Figura 09 - Atividade de sistematização de sílabas a partir de um poema

Figura 10 - Atividade de sistematização de sílabas a partir de uma parlenda

Figura 11 - Atividade de leitura

Figura 12 - Atividade de interpretação de texto

Figura 13 - Ditado

LISTA DE FOTOS

- Foto 01 - Encenação das narrativas dos livros explorados no projeto “Semana na Biblioteca”
- Foto 02 - Encenação das narrativas dos livros explorados no projeto “Semana na Biblioteca”
- Foto 03 – Contação de histórias literárias pelos pais e ex-alunos
- Foto 04 – Contação de histórias por funcionários da escola
- Foto 05 - Cartaz de motivação do projeto “Semana na biblioteca”
- Foto 06 - Contação de histórias na biblioteca pela professora
- Foto 07 - Alunos escolhendo livros literários na biblioteca
- Foto 08 - Alunos escolhendo livros na biblioteca
- Foto 09 – Prateleiras da Biblioteca onde ficam os livros literários
- Foto 10 - Alunos escolhendo livros na biblioteca
- Foto 11 - Contação de histórias na “Janelinha do Teatrinho”
- Foto 12 – Alunos representando cenas da história do livro através de massinhas
- Foto 13 - Cartaz com as cenas da história
- Foto 14 - Mural de avaliação da obra literária
- Foto 15- Sacola Literária
- Foto 16 – Caderno de registros dos Recontos
- Foto 17 - Janela do teatro de fantoche

LISTA DE QUADROS

Quadro 01- Colaboradores da pesquisa

LISTAS DE SIGLAS

- CEAD - Centro de Educação Aberta e a Distância
- CEALE/FaE/UFMG - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
- EAD - Educação a distância
- EF - Ensino Fundamental
- EMRG - Escola Municipal Renê Giannetti
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- MEC - Ministério da Educação
- NLS - Novos Estudos sobre o Letramento
- OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômicos
- PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PIP - Programa de Iniciação à Pesquisa
- PIP/SEE - Programa de Intervenção Pedagógica - Secretaria Estadual de Educação
- PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
- PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
- PNE - Plano Nacional de Educação
- PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
- PPP - Projeto Político Pedagógico
- PROALFA - Programa de Avaliação da Alfabetização
- PROEB - Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
- SEB - Secretaria de Educação Básica
- SME - Secretaria Municipal de Educação
- UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: APRESENTANDO ALGUMAS IDEIAS.....	XVI
CAPÍTULO 1 - O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: VINCULAÇÕES COM O PROCESSO DE ALFABETIZAR LETRANDO.....	22
1.1 O Ensino Fundamental de Nove Anos: considerações sobre a legislação.....	23
1.1.1 <i>Anos iniciais: Ações e programas educacionais.....</i>	28
1.2 Alfabetização e Letramento: terminologia e conceitos.....	34
1.2.1 <i>Os Multiletramentos: dos diferentes gêneros textuais às diferentes linguagens....</i>	42
CAPÍTULO 2 - A TRAJETÓRIA DA PESQUISA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	47
2.1 A abordagem qualitativa na área educacional.....	47
2.2 Conhecendo o campo: A Escola Municipal Renê Giannetti.....	51
2.2.1 <i>Uma experiência de avaliação em uma escola organizada por ciclos.....</i>	60
2.3 Colaboradores da pesquisa.....	62
2.4 Entrevista semiestruturada.....	66
2.5 Observação participante.....	68
2.6 Documentos.....	70
CAPÍTULO 3 - TRILHANDO UMA ANÁLISE.....	72
3.1 A importância do letramento literário na alfabetização: o caso da Escola Municipal Renê Gianetti.....	72
3.1.1 <i>Projeto “Semana na Biblioteca”</i>	75
3.1.2 <i>O espaço biblioteca na rotina da escola: a contação de histórias.....</i>	83
3.1.3 <i>A Sacola Literária: a promoção do letramento literário para além da sala de aula.....</i>	93
3.2 As práticas de alfabetização e letramento numa turma de primeiro ano.....	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	122
APÊNDICES.....	130
ANEXOS.....	137

INTRODUÇÃO: APRESENTANDO ALGUMAS IDEIAS

A vida é a arte do encontro, embora haja tanto desencontro pela vida. É preciso encontrar as coisas certas da vida, para que ela tenha o sentido que se deseja. Assim, a escolha de uma profissão também é a arte do encontro, porque a vida só adquire vida, quando a gente empresta a nossa vida, para o resto da vida.

Vinícius de Moraes

Nas últimas décadas vários aspectos têm influenciado o ensino de leitura e escrita, principalmente nas séries iniciais, contribuindo para novas propostas pedagógicas: o uso de novas tecnologias digitais de informação e comunicação, os avanços teóricos na área de alfabetização e letramento e as mudanças culturais, sociais e políticas ocorridas na contemporaneidade.

A Educação Brasileira tem urgência de reverter o quadro de carências na formação da criança, em especial à maior autonomia para se desenvolver em relação ao conhecimento e a competência comunicativa eficiente para superar as variadas necessidades geradas pelas situações de interação. Por isso, o processo de alfabetização tem passado por muitas propostas nas últimas décadas.

Vivemos em uma sociedade que valoriza o conhecimento e a prática da língua escrita. Então, torna-se imprescindível diante das atuais exigências sociais que o indivíduo saiba fazer uso do código escrito de maneira eficiente em diferentes contextos. Para isso, é necessário que, além do uso desse código, ele compreenda as funções da língua escrita. Diante disso, muito ainda tem que ser feito nas escolas brasileiras, no sentido de superar o fracasso no processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita.

Uma das mudanças mais recentes no campo das políticas públicas para a educação no Brasil foi inserir crianças de seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental, o que se caracterizou como uma conquista no campo do direito à educação. Por isso, as práticas pedagógicas dos anos iniciais devem ser repensadas, garantindo a todas as crianças brasileiras com essa faixa etária o direito a uma educação pública que, mais do que garantir acesso, tem o dever de assegurar a permanência e a aprendizagem de qualidade. Dessa forma, considera-se que pesquisas a respeito de fenômenos sociais e cognitivos como a alfabetização e o letramento, bem como discutir os seus conceitos e suas especificidades, são de suma importância e dão margem para vários outros estudos, pois no Brasil ambos

fazem parte da história do ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais de escolarização. Então, o ingresso obrigatório de crianças de seis anos no EF traz desafios e impactos na implementação dessa política. Além disso, percebe-se uma emergência de novos estudos sobre a alfabetização diante da ampliação do EF, pois a inclusão da criança de seis anos está relacionada com as atuais exigências de democratização do acesso à escola pública de qualidade. Por isso, a presente pesquisa contribuirá para uma melhor compreensão dos processos de alfabetização e letramento, considerando as suas múltiplas facetas e a integração de diferentes abordagens teóricas nos estudos desses fenômenos.

A partir dessa ampliação de mais um ano de escolaridade obrigatória, alguns aspectos que envolvem os anos iniciais são colocados em discussão, como a organização do currículo, a questão de como o espaço e o tempo são utilizados nas instituições escolares, a ludicidade nas práticas pedagógicas, a formação docente, os processos de alfabetização e o letramento. É exatamente desse último aspecto que tratamos nesta pesquisa.

Uma das grandes preocupações que surge a partir do EF de nove anos diz respeito aos processos de alfabetização e letramento. Essa preocupação realmente é necessária, tanto por parte dos pesquisadores quanto do sistema escolar, porque o grande desafio da educação brasileira é superar o baixo desempenho dos alunos na leitura e escrita. O enfrentamento desse desafio engloba um conjunto de condições e fatores, entre eles a organização das práticas pedagógicas do primeiro ano dessa etapa de ensino. As orientações pedagógicas do MEC para o 1º ano dizem que é necessário organizar situações didáticas específicas e dirigidas à apropriação da leitura e escrita, além de envolver os alunos em práticas e usos sociais da língua. Segundo essas orientações, os processos de alfabetização e letramento devem ser trabalhados conjuntamente, ou seja, é preciso *alfabetizar e letrar*. Diante dessas constatações, decorreu a seguinte questão: o que muda efetivamente na prática pedagógica quando se passa a falar em *alfabetizar letrando*?

Importante destacar também que, apesar de a atuação docente ter sido tomada como objeto de investigação em várias pesquisas e a alfabetização identificada como aspecto central das práticas pedagógicas, o modo como esse complexo fenômeno tem ocorrido no cotidiano das salas de aulas de 1º ano ainda não foi suficientemente explorado.

Considerando minha trajetória profissional e acadêmica e os desafios vivenciados

nesses contextos, apresento¹, neste primeiro momento, como se deu a minha opção por esta pesquisa de mestrado, tendo como tema os processos de alfabetização e letramento no primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos. Essa escolha se relaciona primeiramente com os desafios enfrentados ao longo da minha experiência profissional de quinze anos de magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental, dez anos nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, além da experiência em pesquisa na graduação referente à alfabetização.

Desde muito cedo, tinha como objetivo tornar-me professora, pois morei numa comunidade rural durante dezoito anos da minha vida, onde meus pais moram, e o único curso profissionalizante que existia na minha cidade, Senhora de Oliveira - MG, era o Curso Normal - Magistério de 1º Grau, com duração de três anos. Formei-me professora por opção e por gostar dessa profissão, pois poderia ter feito o Ensino Médio regular, mas preferi o Magistério. Minha mãe foi servente escolar (cozinheira) de uma escola rural desse município durante trinta anos, hoje essa instituição tem o nome do meu avô, Escola Municipal Martinho Magalhães. Como vivenciava aquele contexto educacional todos os dias, isso influenciou-me diretamente. Com dezessete anos formei-me professora e prestei o concurso público municipal na cidade de Itabirito e logo fui nomeada; minha primeira experiência na educação se deu numa turma de 1ª série do EF (hoje 2º ano), na rede Municipal de Educação de Itabirito. Em seguida, passei no vestibular da UFOP para o curso de Letras - Licenciatura em Língua Portuguesa. Durante a graduação tive a oportunidade de fazer parte de um programa de pesquisa com foco de interesse nos saberes docentes dos alfabetizadores, sendo bolsista do Programa de Iniciação à Pesquisa - PIP ampliando meus conhecimentos sobre esta temática. Também no decorrer da minha formação acadêmica na UFOP, tive contato com diversas disciplinas teóricas e práticas e fui conjugando essa formação com outros cursos de formação continuada.

Logo que concluí o curso superior prestei o concurso da Secretaria Estadual de Educação e tornei-me professora de Língua Portuguesa, lecionando para o EF e Médio. Após a nomeação, iniciei uma especialização em Psicopedagogia Institucional, pois queria

¹ Optamos pela flutuação entre a primeira pessoa do singular e a primeira pessoa do plural na redação desta dissertação conforme as especificidades das situações retratadas: usamos o singular quando se tratar de situação específica de nossa trajetória ou observação particular e usamos o plural quando se tratar de situação compartilhada com outros sujeitos envolvidos na pesquisa, como o orientador.

compreender os variados processos de aprendizagem. Nessa especialização li muitos textos, livros e artigos acadêmicos relacionados ao processo da alfabetização e o tema do meu trabalho de conclusão do curso foi “A constituição do saber docente na prática pedagógica de professores de primeira série”, instigando ainda mais meu interesse em pesquisar e ampliar meus conhecimentos sobre essa temática. Assim que terminei a especialização, passei no processo seletivo para tutoria do curso de Pedagogia do Centro de Educação Aberta e a Distância - CEAD da Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP. Essa experiência com a Educação a Distância - EAD proporcionou-me o contato com as disciplinas relacionadas aos estudos sobre letramento, ministradas pelo meu orientador, professor Dr. Hércules Tolêdo Corrêa. Hoje, sou professora de Língua Portuguesa dos anos iniciais, 5º ano (rede municipal), leciono nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio (rede estadual) e sou tutora a distância do curso de Pedagogia da UFOP das disciplinas de Linguagem. Como lecionei durante oito anos nas turmas de alfabetização e ainda continuo com o último ano das séries iniciais, fui percebendo e vivenciando as inquietações, as dificuldades, as incompreensões, as indignações, os desafios relacionados à prática de *alfabetizar e letrar*, sobretudo ao longo dos últimos anos, nos quais o Brasil tem vivenciado uma realidade de constantes mudanças.

Então, apoiada em um excerto de autoria de Vinícius de Moraes, epígrafe desta introdução, sublinho que esta pesquisa esteve permeada pela arte dos encontros: o da minha trajetória profissional e acadêmica com meu interesse de investigação, o primeiro ano do EF às mudanças relacionadas às políticas públicas no âmbito educacional, o da professora cuja prática é aqui descrita e analisada; e todos os ocorridos no campo de investigação, porque a vida é, de fato, a “arte do encontro”.

Esta investigação tem como objetivo geral investigar e ampliar o diálogo sobre o que muda efetivamente na prática pedagógica e na sala de aula quando se passa a falar em *alfabetizar letrando*. E temos como objetivos específicos discutir o conceito de alfabetização e letramento e suas especificidades, identificar os eventos de letramento, bem como conhecer e analisar as práticas de alfabetização e letramento desenvolvidas em uma turma de seis anos do 1º ano do EF de nove anos da Escola Municipal Renê Giannetti do município de Ouro Preto - MG.

Nossos referenciais teóricos baseiam-se nos estudos sobre alfabetização e letramento(s), fundamentados e desenvolvidos por pesquisadores da área, tais como Brian Street e Magda Soares. Também nos fundamentamos nos estudos consecutivos ao

desenvolvimento das diferentes formas de letramento, como o conceito de letramento literário, que vem sendo estudado por pesquisadores como Graça Paulino, Aparecida Paiva, Rildo Cosson, Hércules Corrêa e Zélia Versiani Machado, além da pedagogia dos multiletramentos pesquisada por Roxane Rojo.

No desenvolvimento dessa investigação, recorreremos aos princípios teóricos referentes à abordagem qualitativa, estudo de caso, para observar e analisar uma turma de seis anos do 1º ano do EF de nove anos da Escola Municipal Renê Giannetti do município de Ouro Preto - MG. De acordo com Bogdan e Biklen (apud MENGA, L. e ANDRÉ, M., 1986, p. 13) a pesquisa qualitativa “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do observador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

A observação foi uma estratégia utilizada para coleta de dados com registros em um diário de campo. Também foi elaborado um roteiro de entrevista semiestruturada que foi realizada com a professora participante, seis pais e seis alunos da turma pesquisada. Esse roteiro contemplou questões relacionadas à prática pedagógica de alfabetização e letramento e o olhar dos pais sobre as atividades desenvolvidas pela professora em relação aos processos de aquisição da leitura e escrita.

De acordo com Triviños (1987), a utilização da entrevista semiestruturada como ferramenta de pesquisa “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações. Sendo assim, considera-se que esse tipo de entrevista pode favorecer o alcance dos objetivos dessa pesquisa, uma vez que permite que os entrevistados tenham uma melhor reflexão de seu envolvimento na problemática em questão.

Na contemporaneidade, o conceito de letramento tornou-se bastante abrangente, perpassando vários espaços da sociedade, e está presente nos discursos dos professores, em documentos oficiais, em artigos de periódicos acadêmicos, em avaliações nacionais e internacionais de leitura e de escrita.² Os processos de alfabetização e letramento devem englobar o entendimento do funcionamento do código escrito à compreensão da sua funcionalidade nas diversas práticas culturais e sociais. Por isso, é imprescindível a análise

² De acordo com Soares (2004), o fracasso anteriormente declarado em avaliações internas à escola e focado na etapa inicial do Ensino Fundamental resultando em elevados índices de reprovação, repetência e evasão, atualmente foi ampliado e se estende até o Ensino Médio, sendo denunciado em avaliações externas, como SARESP, SIMAVE, SAEB, ENEM e PISA.

de aspectos relacionados às práticas de letramento e alfabetização desenvolvidas em turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, pois é no âmbito delas que o direito a um ensino de qualidade pode ser garantido. Como *alfabetizar letrando* constitui um grande desafio educacional, é relevante investigar essas práticas pedagógicas, pois poderemos com tais pesquisas compreender e repensar os processos de alfabetização e letramento, proporcionando espaços críticos voltados para a leitura e escrita.

Diante da exposição da minha trajetória profissional e acadêmica, da relação desta trajetória com o tema escolhido para a realização desta pesquisa, da apresentação do problema e da justificativa para seu desenvolvimento, explico brevemente a organização textual deste trabalho.

No capítulo 1, tecemos algumas considerações sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos e traçamos um apanhado histórico sobre os principais dispositivos legais que culminaram com sua ampliação em âmbito nacional. Apresentamos os principais embasamentos e conceitos teóricos que orientam esta pesquisa: as discussões teóricas em torno dos processos de alfabetização e letramento.

No segundo capítulo, destacamos os encaminhamentos metodológicos que subsidiaram a consecução do trabalho. Optamos pela abordagem qualitativa, que se caracterizou como um estudo de caso. Neste capítulo descrevemos os procedimentos e as técnicas utilizadas na realização da pesquisa de campo, identificamos nossos participantes e o cenário investigativo.

No terceiro capítulo, analisamos a prática pedagógica, resultante das observações realizadas em uma turma de seis anos, o que demonstra nossa imersão no universo das práticas alfabetizadoras, além de ouvir a professora, pais e alunos, proporcionando, assim, a aproximação e a interpretação do nosso objeto de estudo.

Por fim, no último capítulo, tecemos algumas considerações finais e reflexões que esta pesquisa nos proporcionou, evidenciando os resultados alcançados diante dos objetivos estabelecidos para compor o arranjo desta dissertação e apontamos as contribuições advindas deste estudo para o grande desafio educacional que é o de *alfabetizar letrando*.

CAPÍTULO 1 - O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: VINCULAÇÕES COM O PROCESSO DE *ALFABETIZAR LETRANDO*

[...] Pesquisa para constatar, constatando intervenho, educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Paulo Freire

Neste capítulo, apresentamos as bases conceituais que orientam o desenvolvimento desta pesquisa. O embasamento teórico é tecido sobre dois temas: a ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos e a alfabetização na perspectiva do letramento. Dedicamos uma seção para cada um deles, não como intenção de reportá-los separadamente, mas para desvelar a relação estabelecida entre ambos os temas abordados.

A educação brasileira no final do século XX passou por inúmeras ações e várias mudanças com objetivos e resultados variados, mas que, sobretudo, refletem a atual organização, estruturação e normatização do ensino no país.

A expansão obrigatória do Ensino Fundamental para nove anos não se fez de um dia para o outro. Ao contrário, foi o resultado de um longo processo de conflitos, lutas políticas e sociais em prol da escola pública no Brasil, além de procurar equiparar à prática de vários outros países em que as crianças ingressam no EF aos seis anos de idade.

Segundo Freitas e Biccas (2009), as leis que instituíram a educação pública no país não são suficientes para compreender o processo que resultou na educação pública que temos atualmente

Evidentemente, a educação pública que temos resulta das leis e do poder configurador que delas emana, mas também resulta das assimetrias políticas entre as pessoas que têm ganhos diferenciados, entre segmentos populacionais que se diversificam pela origem, entre brancos e não-brancos, entre homens e mulheres, entre adultos e crianças (p. 18).

Assim, compreender os dispositivos legais que levaram ao EF de Nove Anos se faz tão necessário quanto conhecer os processos políticos e sociais mais amplos que desencadearam tais dispositivos. Por isso, situaremos brevemente os principais

dispositivos legais e normativos que sustentam o atual processo de ampliação do Ensino Fundamental.

1.1 O Ensino Fundamental de Nove Anos: considerações sobre a legislação

A educação como direito social trata-se de um dever do Estado, devendo ser assegurada por meio de políticas públicas específicas. Segundo Höfling (2001, p. 31), “as políticas públicas são entendidas como ação do Estado, por meio de programas e ações, para a implantação de um Plano de Governo”. Com base nesta definição, uma das mudanças mais recentes no campo das políticas públicas educacionais no Brasil foi a inclusão de crianças de seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental, o que se caracterizou como uma conquista no campo do direito à educação. Por isso, é necessário que sejam repensadas as práticas pedagógicas dos anos iniciais, garantindo a todas as crianças brasileiras dessa faixa etária o direito a uma educação pública que, mais do que garantir acesso, tem o dever de assegurar a permanência e a aprendizagem de qualidade.

A importância da ampliação do Ensino Fundamental é assegurar a um contingente maior de crianças o ingresso mais cedo na escola obrigatória e também diminuir os índices de fracasso escolar, sobretudo nos anos iniciais. Historicamente a educação brasileira enfrenta desafios ainda não superados: altas taxas de evasão e repetência; problemas na formação inicial e continuada dos docentes, analfabetismo; carreira e valorização de professores; infraestrutura inadequada e a contradição entre acesso e sucesso escolar, já que o ingresso nas escolas brasileiras não tem representado a apropriação do processo de alfabetização e letramento, sendo este um dos maiores impasses em busca da qualidade na educação.

Bernard Lahire (1995), um sociólogo da educação francesa, credita grande parte das dificuldades que leva ao fracasso escolar ao novo tipo de contato que a criança passa a ter com a linguagem por meio do ensino-aprendizagem da escrita/leitura - um contato que passa do inconsciente, prático, incorporado (na família) a consciente, analítico, objetivado (na escola). E quando a criança entra mais cedo na escola, ela tem a oportunidade de se socializar melhor, inserir-se num contexto cultural e ampliar suas possibilidades de aprendizagem, principalmente em relação aos processos de alfabetização e letramento.

O Brasil busca, com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, alinhar-se à prática de vários países que apresentam em média doze anos de escolarização básica, incluindo os da América Latina.

Conforme as orientações gerais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (BRASIL, 2007), elaboradas pela SEB/MEC (Secretaria de Educação Básica/Ministério da Educação), um dos argumentos usados reside na constatação do ingresso tardio das crianças dos setores populares na escola ao se comparar que as crianças de seis anos de idade das classes sociais médias e altas já se encontram, majoritariamente, incorporadas ao sistema de ensino pré-escolar ou na primeira série do Ensino Fundamental.

O envolvimento mais precoce das crianças dos meios menos favorecidos com a cultura escolar e com a língua escrita e seus usos pode contribuir para a redução do fracasso na alfabetização (BATISTA, 2005), já que o sucesso ou fracasso do aluno nesse processo é determinante no percurso de sua vida escolar e no prosseguimento dos seus estudos. Essa política prevê a universalização do direito à educação e a focalização na alfabetização como um processo de inclusão, um direito que deve ser avaliado em relação às práticas escolares de retenção que continuam a ocorrer muitas vezes de forma camuflada (FRADE, 2007).

A criança de seis anos de idade, que passa a fazer parte dessa etapa da educação básica, tem especificidades próprias e, portanto, “precisa ser atendida em todos os objetivos legais e pedagógicos estabelecidos para essa etapa de ensino” (Brasil, 2007).

Para atenderem aos propósitos dessa medida, impuseram às escolas, reformulações em sua estrutura, compreendendo desde adequação de espaços, revisão de currículos, conteúdos, materiais, planejamento pedagógico, o que implica consequentemente, reorganização do ensino e da atuação docente para o atendimento dos alunos dessa faixa etária, principalmente em relação à prática de alfabetização nos primeiros anos de escolaridade.

Ao analisarmos acerca da obrigatoriedade da educação escolar, devemos levar em conta que se trata de uma construção histórica carregada de representações e significados. Apesar de que o aumento do tempo da educação escolar obrigatória tenha sido lenta ao longo do último século, a proposta de inserir crianças de seis anos no Ensino Fundamental não é recente.

Sacristán (2001) diz que a trajetória da educação obrigatória, em sua origem, reflete os objetivos ambíguos da ideia de escolarizar a todos como um meio de

emancipação social e individual. O autor aponta que as primeiras leis propostas como ideais eram tratadas por sua utilidade social, ou seja, um dever moral. Tal apontamento pode ser evidenciado pela Constituição Federal de 1934, no Artigo 149. Este documento trata a educação como direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cabendo a este último o dever de proporcioná-la a brasileiros e estrangeiros domiciliados no Brasil (BRASIL, 1934). A obrigatoriedade escolar apontada pela Constituição de 1934 consistia no ensino primário de cinco anos, integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos.

A Constituição de 1937 (BRASIL, 1937) e a Constituição de 1946 (BRASIL, 1946) indicavam a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário, entretanto, não delimitavam a faixa etária em que o ensino seria obrigatório e o tempo de duração deste.

A Lei 4.024/1961 apontava a obrigatoriedade do ensino primário, que deveria ser ministrado em, no mínimo, quatro anos, podendo ser acrescido de dois anos (BRASIL, 1961). Somente no final da d,

écada de 1960, a Emenda Constitucional de 1969, vem assegurar, no Parágrafo 3º, inciso 2 do Artigo 176, que o ensino primário era obrigatório para todos, dos sete aos quatorze anos, e gratuito nas instituições oficiais (BRASIL, 1969).

Já a LDB nº 5.692/71, se referiu ao tempo escolar associado à idade e ao tempo específico e também asseverou a obrigatoriedade do Ensino Fundamental para oito anos, vinculando-a a idade, quando assinala, em seu artigo 20, que o ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos (BRASIL, 1971).

A Constituição Federal de 1988 traz a educação como direito de todos e uma obrigação de estrito cumprimento. Assim como a LDB anterior, remetia à escolarização obrigatória de oito anos, mas não deixava clara a idade de ingresso (BRASIL, 1988).

Com a globalização e a política neoliberal fortalecida, na década de 90, várias mudanças ocorreram no campo social, econômico e educacional. Em relação ao último, foi aprovada a proposta do governo em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20/12/1996, que conforme Küenzer,

[...] pelo seu caráter geral, possibilitou um conjunto de reformas que foi se processando de forma isolada, mas que correspondia a um bem elaborado plano de governo, que, articulando os projetos para as áreas econômica, administrativa, previdenciária e fiscal, foi dando forma ao novo modelo de Estado (KÜENZER, 1999, p.10).

Essa lei, ao ser sancionada, admitia, ainda que não obrigatória, a matrícula no Ensino Fundamental a partir dos seis anos. A Lei 10.172, de 09/01/2001, que aprova o Plano Nacional de Educação (2001-2011), em consonância com a sinalização na LDB, Lei nº 9.394 de 20/12/1996, institui dentre outras medidas, nos objetivos e metas do Ensino Fundamental: “Ampliar para Nove Anos a duração do Ensino Fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos” (BRASIL, 2001). Então, a possibilidade do Ensino Fundamental de Nove Anos já estava instituída como meta a ser implementada na vigência do Plano, portanto, como outras questões, essa só foi debatida nacionalmente a partir do ano de 2004, quando o MEC se empenhou em expandir o assunto.

A Lei nº 11.114, de 16/05/2005, modifica os artigos 6º, 32 e 87 da LDB, Lei nº 9.394 de 20/12/1996, referentes à obrigatoriedade da entrada das crianças aos seis anos de idade no Ensino Fundamental, mas não cita a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Já a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 3, de 03 de agosto de 2005, apresenta normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, vinculando com a obrigatoriedade da entrada das crianças aos seis anos de idade.

Mas é somente com a Lei 11.274, aprovada em 06/02/2006, que se materializa a alteração dos artigos 32 e 87 da LDB, Lei nº 9.394 de 20/12/1996, instituindo a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração a partir dos seis anos de idade.

Em 20/02/2008 foi aprovado o Parecer CNE/CEB nº 4, que orienta sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos, com ingresso aos seis anos de idade. Ele esclareceu dúvidas acerca do tratamento pedagógico voltado às crianças que frequentam os três anos iniciais do Ensino Fundamental, como: reafirmar a criação de um novo Ensino Fundamental com matrícula obrigatória aos seis anos a ser adotado por todos os sistemas de ensino até o ano de 2010; estabelecer o “ciclo da infância” com três anos de duração, sendo o 1º ano parte integrante do mesmo, ratificando que este é um período dedicado à alfabetização e ao letramento, ao desenvolvimento das diversas expressões e ao aprendizado das áreas de conhecimento.

Enfatizando o ciclo alfabetizador, a Resolução CNE/CBE nº 7, aprovada em 14/12/2010, ratifica as orientações sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos nas séries iniciais. Essa Resolução define em seu artigo 30, (BRASIL, 2010) “Os três anos

iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar: I – a alfabetização e o letramento [...]”.

Diante desse aparato legal, o Estado reafirma o Ensino Fundamental como direito público subjetivo, estabelecendo a entrada das crianças de seis anos de idade e define os objetivos da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração:

- a) melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica;
- b) estruturar um novo Ensino Fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade;
- c) assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento (BRASIL, 2009, p.03).

Com esses objetivos as crianças ingressariam mais cedo no ambiente escolar, contribuindo para a qualidade educacional, a equidade social e aumentando as oportunidades de aprendizagem.

Além disso, outra razão que justifica a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos e a delimitação da idade de seis anos para seu início é justamente oportunizar as crianças das classes populares o contato antecipado com diferentes gêneros textuais, garantindo sua inserção no mundo letrado, pois segundo Soares (2004)

Alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita é sem dúvida o caminho para superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa da escolarização; descaminhos serão tentativas de voltar a privilegiar esta ou aquela faceta como se fez no passado, como se faz hoje, sempre resultando no reiterado fracasso da escola brasileira em dar às crianças acesso efetivo ao mundo da escrita (SOARES, 2004, p.12).

A ampliação do Ensino Fundamental constitui um novo fenômeno social, que tem sido discutido entre diversos estudiosos, uma vez que requer, entre outros aspectos, uma reorganização pedagógico-curricular, pois é necessário *alfabetizar letrando* através de práticas sociais reais de leitura e escrita.

1.1.1 Anos iniciais: ações e programas educacionais

No atual contexto internacional, marcado pela globalização, as políticas desenvolvimentistas do Banco Mundial determinam e orientam para uma educação que inclua a todos e que o tempo de permanência na escola seja ampliado de alguma forma.

Com a ampliação de oito para nove anos do Ensino Fundamental, a preocupação fundamental é desenvolver aspectos que dizem respeito à socialização, à linguagem oral e escrita como processo inicial de alfabetização, bem como a outras linguagens – corporal, musical, visual, etc.

Nos últimos anos, vários investimentos foram realizados, por parte do Estado, para melhorar a escolarização dos brasileiros. Segundo a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômicos (OCDE/PNAD), as taxas de universalização do Ensino Fundamental e o acesso das crianças e jovens à educação são de 98%. Apesar de muitos esforços, eles ainda não foram suficientes para que a educação pública atinja um alto nível em relação à qualidade.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2012-2020, aponta apenas para 7% do PIB, o que significa dificultar o cumprimento de metas como a universalização da educação de 4 a 17 anos de idade, a conclusão do Ensino Fundamental para todos e o atendimento de 50% das crianças de até 3 anos na educação infantil, entre outras. Afinal, mais do que terem acesso à educação pública, os estudantes devem permanecer nas escolas, se apropriarem dos saberes e se alfabetizarem com níveis elevados de letramento.

A compreensão da função social da escrita assume o papel de eixo estruturador da alfabetização e a criança passa a ser sujeito de seu aprendizado, e, no seu processo, atribui significados à escrita.

Em decorrência da aprovação do Ensino Fundamental de Nove anos, com o surgimento da concepção de *alfabetizar letrando* e no propósito de melhorar o nível e a qualidade da educação pública brasileira, muitas ações e programas foram e/ou estão sendo operacionalizados pelo governo.

O MEC, em 2004, implantou a Rede Nacional de Formação Continuada de professores da Educação Básica. Um dos programas de formação continuada de educadores é o Pró-Letramento que tem como objetivo a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

O curso é oferecido na modalidade semipresencial, funcionando mediante a parceria entre Ministério da Educação, universidades da Rede Nacional de Formação Continuada e sistemas de ensino. O mesmo continua disponível para adesão pelos sistemas de ensino. Com o objetivo de melhorar a qualidade da educação e fortalecer a política de ampliação do Ensino Fundamental, o MEC produziu várias orientações e materiais como os listados abaixo:

- *Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos (Relatório nº 1 de 2004 e Relatório nº 2 de 2005)*. Essas publicações apresentam as principais ações realizadas pela Secretaria de Educação Básica/ Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental/Coordenação Geral do Ensino Fundamental (SEB/DPE/COEF) em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.
- *Ensino Fundamental de Nove anos: Orientações Gerais (2004)*. Essa publicação é referência para as questões pedagógicas e administrativas no que tange ao ingresso das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental.
- *Indagações sobre currículo (2006)*. É composto por cinco cadernos que refletem sobre a concepção de currículo e suas manifestações no ambiente escolar.
- *Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade (2006)*. Esse material leva os professores e gestores a discutirem sobre a infância na educação básica, priorizando o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental de Nove Anos.
- *Ensino Fundamental de Nove Anos: passo a passo do processo de implantação (2009)*. É voltado para auxiliar gestores municipais e estaduais, conselhos de educação, comunidade escolar e demais órgãos e instituições na implantação e implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos.
- *A Criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos(2009)*. Seu principal objetivo é orientar os professores em relação ao desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura e à escrita das crianças que estão no processo de alfabetização.

O MEC, em 2009, preocupado em melhorar o atendimento ao processo de alfabetização e letramento, através da ampliação do *Programa Nacional do Livro Didático – PNLD* - focaliza a alfabetização, o letramento e a alfabetização matemática nos livros didáticos inscritos para crianças de 6 e 7 anos. A distribuição de diversos materiais como jogos educativos específicos para a faixa etária, dicionários e livros de literatura infantil iniciou em 2010.

Outra iniciativa realizada pelo MEC em prol da qualidade da educação brasileira foi a *Provinha Brasil*, que é um instrumento elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP e Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Ela oferece aos professores e aos gestores das escolas públicas e das redes de ensino um diagnóstico do nível de alfabetização dos alunos, ainda no início do processo de aprendizagem, permitindo, assim, intervenções com vistas à correção de possíveis insuficiências apresentadas na área da leitura e da escrita (BRASIL, 2008). A *Provinha Brasil* é aplicada no início e no final do ano letivo, para os alunos do segundo ano do Ensino Fundamental, com a finalidade de conhecer e melhorar o nível de alfabetização e letramento dessas crianças no processo da aprendizagem.

Pois, segundo os dados do Relatório de Observação nº 4 sobre “As desigualdades na escolarização no Brasil” (BRASIL, 2010), muitos estudantes, na maioria das vezes frequentam a escola, mas, não se apropriam de forma eficiente do processo de alfabetização com letramento, tendo dificuldades na leitura e escrita, principalmente em relação à interpretação. O relatório firma que, é necessário muito investimento, pois

A situação da escolarização evidencia que a escola atual, com suas metodologias pedagógicas, gestão, corpo docente, currículos poucos flexíveis, e resultados insatisfatórios, não têm condições de atender à demanda do desenvolvimento sem uma ruptura em diferentes dimensões (BRASIL, 2010, p. 15).

O MEC lançou, em outubro de 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, o qual determina que todas as crianças devem ser alfabetizadas ao fim do 3º ano do Ensino Fundamental, aos oito anos de idade. O PNAIC é um programa integrado cujo objetivo é a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, até o 3º ano do Ensino Fundamental, de todas as crianças das escolas públicas brasileiras e caracteriza-se, sobretudo, segundo o MEC (2012):

- pela integração de diversas ações e diversos materiais que contribuem para a alfabetização:
- pelo compartilhamento da gestão do programa entre Governo Federal, estados e municípios;
- pela orientação de garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem aferidos pelas avaliações anuais.
- realização de avaliações anuais universais, pelo INEP, para os concluintes do 2º e do 3º ano do Ensino Fundamental
- apoio gerencial, no caso dos estados, aos municípios que tenham aderido ao Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, para sua efetiva implementação.

Através do PNAIC, o Governo Federal, os estados e os municípios reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto 6.094/2007 (Compromisso Todos pela Educação), especificamente no tocante ao inciso II do art. 2º - “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico”. Para tanto, o governo federal investirá R\$ 2,7 bilhões. Segundo o ministro da Educação, Aloizio Mercadante, a média nacional de crianças não alfabetizadas aos oito anos chega a 15,2%. Essa taxa alcança índices ainda maiores e, em alguns casos chega a dobrar, em estados como Maranhão (34%) e Alagoas (35%). A menor taxa é registrada na região Sul, com o índice de 4,9% de crianças não alfabetizadas.

No primeiro ciclo do programa, serão alfabetizadas oito milhões de crianças. Segundo Mercadante, o prejuízo de uma criança que não é alfabetizada no período certo pode se estender a outras etapas do ensino. Por isso, entre os objetivos da pasta está o de garantir a alfabetização e assim evitar a futura reprovação de alunos. De acordo com os dados do MEC, o impacto da reprovação de alunos, em toda a educação básica, vai de R\$ 7 bilhões a R\$ 9 bilhões.

De acordo com o MEC (2012), 5.270 municípios e todas as 27 unidades federativas já aderiram ao pacto, que envolve a capacitação de 360 mil professores alfabetizadores. Trinta e seis universidades públicas vão preparar cursos de 200 horas para uniformizar procedimentos educacionais em todo o País. Os recursos investidos no pacto também vão garantir uma bolsa de R\$ 750 mensais aos orientadores, que vão capacitar os professores alfabetizadores.

A ampliação do Ensino Fundamental tende a melhorar a situação do sistema educacional, desde que, as ações e programas governamentais promovam mudanças significativas no processo ensino-aprendizagem. Pois, a ampliação de oito para nove anos, exige transformações administrativas, pedagógicas, escolar e financeira para que esta etapa seja realizada com sucesso.

Segundo Frade (2007), o tempo de escolarização tende a diminuir as desigualdades de desempenho em leitura e escrita entre grupos sociais, estando estreitamente ligado aos possíveis resultados de uma política que amplia de oito para nove anos o período de permanência no Ensino Fundamental. Essa política prevê, portanto, a universalização do direito à educação e a focalização na alfabetização como um processo de inclusão, um direito que deve ser avaliado em relação às práticas escolares de retenção que continuam a ocorrer, muitas vezes, de forma camuflada.

Principalmente nos anos iniciais, a escola representada pelos gestores, professores e funcionários precisa organizar-se desde a elaboração do currículo, materiais pedagógicos, condições físicas, espaço, tempo, formação continuada de professores, escolha adequada dos livros didáticos, entre outros, no sentido de proporcionar que um ano a mais no ciclo da alfabetização venha a contribuir na apropriação, de fato e de qualidade, dos conteúdos propostos.

A par dessas discussões, justificativas políticas e pedagógicas vêm sendo apontadas, tanto na legislação, como por estudiosos e pesquisadores da área. Para Silva e Scaff (2010), essa política é uma resposta a dois grandes desafios que se impõem à educação no contexto atual: a permanência dos alunos na escola e a qualidade do ensino oferecido. As autoras apontam como principal avanço dessa política a garantia de vaga para toda criança que completa seis anos até o início do ano letivo, por outro lado, “alertam que a falta de preparo das equipes executoras desse projeto, associada ao distanciamento dos gestores públicos, pode resultar simplesmente na antecipação do processo de exclusão” (SILVA e SCAFF, 2010, p. 106).

De acordo com Flach (2009), a implantação da política educacional do Ensino Fundamental de Nove Anos e constitui em um instrumento legítimo para dar as crianças a partir dos seis anos, a oportunidade de usufruir o direito de frequentar mais cedo a escola. Porém, o direito à educação não pode ficar restrito aos imperativos legais, para não incorrer numa “inclusão excludente”, ou seja, um maior número de crianças estará

dentro da escola, sem que esta esteja pedagógica, financeira e estruturalmente preparada para receber tais alunos.

Sendo assim, corroboramos com o posicionamento de Flach (2009), que avalia como extremamente significativa a extensão dos anos de escolaridade como garantia do direito a educação, se pautando na seguinte justificativa: “em um país onde a maioria das crianças pequenas não frequenta qualquer instituição de educação formal, e que, o acesso mais cedo à escola pode, portanto, contribuir significativamente para a conquista da cidadania” (FLACH, 2009, p. 516).

Entretanto, esta autora faz um alerta, apontando que o avanço significativo em relação ao direito à educação, evidenciado pelo Ensino Fundamental de Nove Anos, pode se tornar limitado caso não ofereça condições adequadas para o acesso, à permanência e o aprendizado.

Não basta ter apenas o direito de estarem na escola, às crianças devem ter o direito a condições oferecidas pelo Estado e pela sociedade que garantam o atendimento de suas necessidades básicas em outras esferas da vida social, favorecendo, mais que uma escola digna, uma vida digna (KRAMER, 2006).

Ainda que, as classes populares tenham acesso ao uso social da leitura e da escrita, existem outros processos sociais que interferem sobremaneira nas condições que moldam a sociedade. Segundo Mészáros (2008), há de se levá-los à leitura de seu mundo, aquela que, desvelada, apresenta seus condicionantes e, portanto, promove uma mudança no papel social do indivíduo. Para tanto, é preciso uma escola que contribua para a construção de uma sociedade organizada sob novos patamares sociais. E nesta direção, *alfabetizar letrando* caracteriza-se como um passo seguro na direção de uma educação brasileira de qualidade.

Logo, é necessário reconhecer o mérito conceitual dos processos de alfabetização e letramento, destacando que ambos fazem parte da história do ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais. Apresentamos no próximo item os principais embasamentos e conceitos teóricos que orientam esta pesquisa: as discussões teóricas em torno dos processos de alfabetização e letramento.

1.2 Alfabetização e letramento: terminologia e conceitos

Na atualidade, há uma nova preocupação para os profissionais da educação: não basta simplesmente ensinar seus alunos “a tecnologia da escrita”, é preciso que eles façam uso eficiente da leitura e da escrita em quase todas as práticas sociais. De acordo com Frade (2005), nos últimos anos vive-se um momento de grandes alterações nos conceitos dos processos que envolvem a leitura e a escrita: não basta apenas codificar e decodificar, fazer relações entre os sons e as letras. Para a autora, é preciso beneficiar-se da cultura escrita como um todo. Assim, entende-se que existem múltiplas possibilidades para utilização dessa cultura escrita.

As definições de alfabetização e letramento são distintas, dependendo tanto do contexto histórico que estão inseridas quanto das diferentes perspectivas teóricas e metodológicas que as embasam. Tais terminologias possuem especificidades e a distinção dos termos faz-se necessária porque produzem efeitos distintos.

Segundo o dicionário Houaiss de Língua Portuguesa, alfabetização significa: “ato ou efeito de alfabetizar e ensinar as primeiras letras”. O conceito de alfabetização ao longo dos tempos se identificou ao aprendizado da “tecnologia da escrita”, ou seja, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, na leitura, transformando-os em sons e, codificando os sons da fala, na escrita, transformando-os em sinais gráficos. Ou seja, alfabetizar significa levar ao alfabeto, ou seja, um processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita. O conceito de alfabetização para Paulo Freire tem um significado mais abrangente, na medida em que vai além do domínio do código escrito, pois enquanto prática discursiva, “*constitui-se como um importante instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social.*” (FREIRE, 1991, p.68)

Ele defendia a idéia de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, fundamentando-se na antropologia: o ser humano, muito antes de inventar códigos lingüísticos, já lia o seu mundo. Soares (2005) indica Paulo Freire como um precursor do conceito de letramento, mesmo sem usar tal denominação, uma vez que preconiza o sentido amplo da alfabetização: ir além do domínio do código escrito, com estrita ligação à democratização da cultura.

A partir dos anos 80, com as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, o conceito de alfabetização foi ampliado com as contribuições dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita. Esse foi um período caracterizado pelas crescentes denúncias dos alarmantes índices de repetência, principalmente na 1ª série, e pelas críticas aos métodos de alfabetização utilizados até então - sintéticos e analíticos. Os métodos sintéticos baseiam-se no conceito de escrita como transcrição visual da língua oral. Pautam-se de dois princípios: ir do simples ao complexo e adquirir automatismos por associações repetidas. São subdivididos em alfabético, cujo ponto de partida são as letras; silábico, caracterizado por iniciar a alfabetização pelas sílabas; e fônico, que parte dos sons correspondentes às letras. Os métodos analíticos vão do complexo ao simples ou do concreto ao abstrato e toma como ponto de partida as significações e não os símbolos. São subdivididos em: palavração, sentencição e texto. Considerando a possibilidade de combinações entre os métodos sintéticos e analíticos, há ainda os métodos analítico-sintéticos, também conhecidos como mistos.

A concepção desenvolvida por Ferreiro e colaboradores a respeito da psicogênese da escrita, ficou conhecida no âmbito educacional como *construtivismo*³. Segundo Magda Soares (2004), a perspectiva construtivista trouxe numa significativa mudança, pressupostos e objetivos na área da alfabetização, por que:

Alterou profundamente a concepção do processo de construção da representação da língua escrita, pela criança, que deixa de ser considerada como dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita, concepção presente nos métodos de alfabetização até então em uso, hoje designados tradicionais, e passa a sujeito ativo capaz de progressivamente (re) construir esse sistema de representação, interagindo com a língua escrita em seus usos e práticas sociais, isto é, interagindo com material para ler, não com requisitos da escrita, que caracterizam a criança pronta ou madura para ser alfabetizada - pressuposto dos métodos tradicionais de alfabetização - são negados por uma visão interacionista, que rejeita uma ordem hierárquica de habilidades, afirmando que a aprendizagem se dá por uma progressiva construção do conhecimento, na relação da criança com o objeto língua escrita; as dificuldades da criança no processo da construção do sistema de representação que é a língua escrita - consideradas deficiências ou disfunções, na perspectiva dos métodos tradicionais - passam a ser vistas como erros construtivos, resultado de constantes reestruturações (SOARES, 2004, p.10-11).

³ Construtivismo é uma das correntes teóricas empenhadas em explicar como a inteligência humana se desenvolve partindo do princípio de que o desenvolvimento da inteligência é determinado pelas ações mútuas entre o indivíduo e o meio.

A partir dessas pesquisas, a alfabetização não se reduziria ao domínio decodificar e codificar (grafemas e fonemas), mas se caracterizaria como um processo ativo por meio do qual a criança, desde os primeiros contatos com a escrita, construiria e reconstruiria hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita, compreendida com um sistema de representação. Assim, a partir da psicogênese da língua escrita alterou profundamente a visão sobre os processos da alfabetização deixando de ser considerado mero processo de codificação e decodificação de sinais gráficos no ensino da leitura/escrita. A compreensão da função social da escrita assume o papel de eixo estruturador da alfabetização e a criança passa a ser sujeito de seu aprendizado, e, no seu processo, atribui significados à escrita. De acordo com Soares (2003, p.17) a alfabetização é:

em seu sentido próprio, específico, processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita. A alfabetização é um processo de representação de fonemas e grafemas, e vice - versa, mas é também um processo de compreensão/ expressão de significados por meio do código escrito, assim é preciso reconhecer a alfabetização como necessária como processo sistemático de ensino e não só de aprendizagem da escrita alfabética (SOARES, 2003, p.17).

Segundo a autora “... até os anos 80, o objetivo maior era a alfabetização (...), isto é, enfatizava-se fundamentalmente a aprendizagem do sistema convencional da escrita”. As várias pesquisas na área da psicogenética, associadas às pesquisas nas áreas da lingüística, análise do discurso, da psicologia, da psicopedagogia, da sociolingüística, trouxeram para os processos de alfabetização práticas pedagógicas que não apenas envolvem a criança na apropriação do sistema de escrita, como também a levam a vivenciar as práticas de leitura e de escrita como práticas sociais relevantes para o seu desenvolvimento, pois estão contextualizadas em situações reais de uso. Conforme Soares, a alfabetização não é uma habilidade, mas um conjunto de habilidades, o que a caracteriza como um fenômeno multifacetado.

A partir dos anos 80, os estudos sobre a alfabetização se intensificaram e com as mudanças culturais, econômicas e sociais ocorridas nas sociedades contemporâneas, esse conceito de alfabetização, que esteve relacionado ao ensino e aprendizagem da “tecnologia da escrita” tornou-se insuficiente para representar a situação da população no que se refere à apropriação da linguagem escrita. É nesse âmbito, com uma nova

exigência da sociedade que requer indivíduos que façam uso competente da leitura e escrita em situações cotidianas, surge um novo termo, o *letramento*.

antes, nosso problema era apenas o do ‘estado ou condição de analfabeto’ – a enorme dimensão desse problema não nos permitia perceber esta outra realidade, o ‘estado ou condição de quem sabe ler e escrever’, e, por isso, o termo analfabetismo nos bastava, o seu oposto – ‘alfabetismo ou letramento’ – não nos era necessário. Só recentemente esse oposto tornou-se necessário, porque só recentemente passamos a enfrentar essa nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente – daí o surgimento do termo letramento [...] (SOARES, 1998, p. 20).

É na segunda metade dos anos 1980 que essa palavra surge no discurso de especialistas das Ciências Linguísticas e da Educação. O termo letramento foi inicialmente empregado no Brasil em 1986, pela professora Mary Kato no livro *No mundo da escrita: “O uso da língua é consequência do letramento”*. De acordo com Soares (2004) em meados dessa década, ocorre a invenção do letramento no Brasil, *illettrisme* na França, *literacia* em Portugal e *literacidad* nos países de língua espanhola para nomear práticas de leitura e escrita, associadas ao processo de alfabetização. Letramento, em seu significado contemporâneo, tem sua origem na palavra inglesa *literacy*, que etimologicamente se origina da forma latina "*littera*", cujo significado é "letra". Ao latim "*littera*" foi adicionado o sufixo "-cy", que expressa estado ou condição, para formar o vocábulo inglês "*literacy*"⁴. Parece que do mesmo modo se fez em português, ou seja, ao radical "letra-" foi acrescentado o sufixo "-mento", formando assim a nova palavra que representa o estado, condição ou qualidade de ser *literate* - aquele que sabe ler e escrever.

A tradução de letramento se faz na busca de ampliar o conceito de alfabetização, chamando a atenção não apenas para o domínio da tecnologia do ler e do escrever (codificar e decodificar), mas também para os usos dessas habilidades em práticas sociais em que escrever e ler são necessários. Essa mesma posição acerca do surgimento

⁴ Tfouni (2012) salienta que o termo *literacy* na literatura inglesa tem uma variedade de definições e pode ser abordado sob diferentes perspectivas. Numa delas, denominada pela autora como *individualista-restritiva*, o termo *literacy* está voltado para o processo de aquisição da leitura e da escrita como código e do ponto de vista do indivíduo, confundido com o processo de alfabetização. Na perspectiva *tecnológica*, relaciona-se o termo *literacy* com seus usos em contextos altamente sofisticados, pois, considera-se a leitura e a escrita indispensáveis para o progresso da civilização e o desenvolvimento tecnológico. A perspectiva *cognitivista* enfatiza a aprendizagem como produto das atividades mentais do indivíduo, principal responsável pelo processo de aquisição de leitura e escrita, uma vez que pressupõe que o conhecimento e as habilidades têm origem nesses indivíduos. Nas três perspectivas, o termo *literacy* é sempre visto como aquisição da leitura e da escrita.

do termo letramento, em decorrência das mudanças sociais ocorridas nos últimos anos, é partilhada por Mortatti (2004): [...] é na segunda metade da década de 1980 que, no âmbito dos estudos e pesquisas acadêmicos brasileiros, situam-se as primeiras formulações e proposições da palavra “letramento” para designar algo mais do que até então se podia designar com a palavra “alfabetização” (MORTATTI, 2004, p. 79).

Nesse conceito está implícita a ideia de que o domínio e o uso da língua escrita trazem consequências linguísticas, sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas tanto para o indivíduo, quanto para o grupo social em que está inserido.

O termo letramento surgiu devido às novas demandas sociais centradas na escrita, que exigem adaptabilidade às transformações que ocorrem em ritmo acelerado. Ou seja, o conceito de letramento surge da necessidade político-epistemológica de reconhecer, nomear e analisar teoricamente as práticas sociais de leitura e escrita, mais complexas do que as práticas de ler e escrever resultantes da aprendizagem escolar da leitura e da escrita.

Embora distintos, esses dois fenômenos não se dissociam, podendo ocorrer simultaneamente. É preciso *alfabetizar letrando*, ou seja, ensinar a ler e escrever por meio de práticas sociais reais. Segundo Soares (2003, p. 15):

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividade de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2003, p.15).

Desse modo, para Soares, é preferível conservar ambos os termos, enfatizando a distinção entre eles através das várias facetas de cada um: para o letramento, a imersão das crianças na cultura escrita, a participação em experiências variadas com a leitura e escrita, o conhecimento, e a interação com diferentes tipos de gêneros de material escrito; para a alfabetização, a consciência fonológica e fonêmica, a identificação das relações fonema-grafema.

Soares (2010), no artigo “Práticas de Letramento e implicações para a pesquisa e para as políticas de alfabetização e letramento”, faz uma reflexão sobre os conceitos de letramento no Brasil em comparação com os mesmos em outros países e explicita quatro pontos de vista para esclarecer o significado da terminologia “letramento” no Brasil. O primeiro ponto é o antropológico e apresenta-o como “práticas sociais de leitura e escrita e os valores atribuídos a essas práticas em determinada cultura” (SOARES, 2010, p. 56).

De acordo com Soares, nessa definição o letramento deve ser compreendido como cultura escrita, por isso não está muito adequado. O segundo equivale ao da linguística, em que o letramento aborda as características sociolinguísticas e psicolinguísticas capazes de distinguir a escrita da linguagem oral. O terceiro trata-se do ponto psicológico, cujo objetivo é estudar o letramento a partir das habilidades cognitivas necessárias para a compreensão e produção de textos escritos. E o último ponto de vista é aquele em que os estudos consideram o letramento em relação aos aspectos educacionais e pedagógicos e conforme Soares “[...] é este o conceito de letramento que, entre nós, está presente nas práticas escolares, nos parâmetros curriculares, nos programas, nas avaliações que vêm sendo feitas em diferentes níveis.” (2010, p.58). Além disso, essa autora enfatiza a necessidade de estudos no Brasil sob a perspectiva da antropologia e de maior investimento em pesquisas sobre as práticas de letramento presentes e desenvolvidas na escola e suas relações com as práticas fora da escola.

Soares apresenta o conceito letramento a partir de um caráter social e político: “o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento”.

Se não há dúvida sobre a época e que motivos levaram ao surgimento do termo letramento, o mesmo não ocorre, como vimos, com a sua definição. No livro *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*, Rojo (2009) reconhece a dimensão complexa e multifacetada desse conceito: “mas afinal que conceito é esse tão complexo e diversificado que recobre desde a leitura escolar em voz alta de um texto escrito, até um CD de rap em tupi, [...] passando pelo uso de meios eletrônicos e digitais?” (ROJO, 2009, p. 97)

Rojo (2010), no artigo intitulado “*Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando?*” ressalta que o termo “letramento” recobre os usos e práticas sociais de linguagem que envolve a escrita de uma ou de outra maneira, valorizados ou não socialmente, locais (próprios de uma comunidade específica) ou globais que direcionam contextos sociais diferentes (família, escola, trabalho, etc.), em grupos sociais diversificados culturalmente.

Refletindo sobre os significados de letramento Tfouni (2010) explica que “o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”. A autora ainda refere-se ao estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita.

Já Angela Kleiman (1995), no livro *Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* diz que “podemos definir letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.”

Para Mortatti (2004, p. 98), o conceito de letramento se liga às funções da língua escrita em sociedades letradas. Segundo essa autora,

Letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou, mais especificamente, grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem (MORTATTI, 2004, p.98).

Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita. Diante disso, compreendemos o termo letramento, sobretudo, como uma prática social e culturalmente determinada, constituída nas e pelas relações de poder. Essa compreensão fundamenta-se principalmente nos estudos de Street⁵, que têm influenciado trabalhos no Brasil, tais como os de Soares, Kleiman e Rojo.

⁵ Brian Street, pesquisador que realizou um trabalho de campo de cunho antropológico no Irã, durante os anos de 1970, tendo como objeto de investigação os usos e significados do letramento na vida cotidiana e nas relações sociais das pessoas.

Castanheira (2007) indica que não há uma definição única para o termo letramento, mas que esse termo adquire um ou outro significado dependendo de cada grupo em questão. A sala de aula pode ser considerada, portanto, como uma comunidade que utiliza a leitura e a escrita em situações específicas e que, nesse contexto, o letramento também adquire um significado específico.

O conceito de letramento também se relaciona à leitura de textos literários. Paulino (1998) define o letramento literário: “como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela” (PAULINO, 1998, p. 16). Para que o letramento, sob o ponto de vista social revolucionário, seja de fato desenvolvido, a escola precisa preocupar-se com os textos que os alunos leem e principalmente, como essa leitura está sendo provocada/incentivada pelos professores e realizada pelos alunos.

Em sociedades letradas, o atravessamento da escrita na vida como um todo se faz de um modo forte, não só nas atividades de leitura e de escrita propriamente, mas nas atividades orais, já que a fala das pessoas letradas é muito marcada pela linguagem que se escreve. Este quadro se modifica dependendo do acesso que se tem a círculos letrados, diferenciando-se, portanto, entre as classes sociais.

Como vivemos numa sociedade grafocêntrica, muitas pessoas, mesmo sendo analfabetas, se envolvem em práticas sociais de leitura e de escrita, seja quando solicita que alguém leia para elas o nome de uma rua, um anúncio publicitário, uma receita culinária, uma carta, etc. Podemos dizer que essas pessoas, mesmo analfabetas, já apresentam graus de letramento, pois de uma forma ou de outra já fazem uso da leitura e da escrita em seu cotidiano.

Na ambivalência dessa revolução conceitual, encontra-se o desafio dos educadores em face do ensino da língua escrita: o *alfabetizar letrando*. Assim, não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar, também não se deve pensar os dois processos como sequenciais, isto é, vindo um depois do outro, como se o letramento fosse uma espécie de preparação para a alfabetização, ou, então, como se a alfabetização fosse condição indispensável para o início do processo de letramento. O desafio que se coloca para os primeiros anos da Educação Fundamental é o de conciliar esses dois processos, assegurando aos alunos a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e condições que possibilitem o uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita. Logo, alfabetização e letramento são processos distintos, embora possam e devam

caminhar simultaneamente. Segundo entendimento de Soares (2002): “*a questão é alfabetizar letrando, ensinar a criança a ler e escrever por meio das práticas sociais de leitura e escrita*”.

Nessa premissa, legitima-se a concepção de que alfabetização e letramento são processos complementares e análogos que têm início quando a criança começa a conviver com as mais diversificadas demonstrações de leitura e escrita em seu cotidiano (rótulos, placas, propagandas em muro, embalagens, anúncios televisivos, dentre outros), perdurando durante toda sua existência. Compreendemos então, que os termos letramento e alfabetização estão relacionados ao exercício efetivo e competente do uso da leitura e da escrita nas situações em que a criança precisa ler e escrever.

1.2.1 Os multiletramentos: dos diferentes gêneros textuais às diferentes linguagens

Em 1994, um grupo de estudiosos se reuniu na cidade de Nova Londres - EUA para discutirem a questão sobre o letramento escolar adequado, num contexto de fatores cada vez mais críticos de diversidade local e conectividade global. Esse Grupo de Nova Londres concentrou suas pesquisas a partir do conceito *Multiletramentos*, em que *multi* significa multiplicidade de linguagens e mídias nos textos contemporâneos e multiculturalidade e diversidade cultural.

Segundo Street (1996), os "Novos Estudos do Letramento" - NLS representa uma nova tradição em relação à natureza do letramento, focando não tanto na aquisição de competências, como acontece nas abordagens dominantes, mas sim sobre o que significa pensar letramento como uma prática social. Isso implica o reconhecimento de múltiplos letramentos, que variam de acordo com o tempo e o espaço, ou seja, varia de um contexto para outro e de uma cultura para outra. Para abordar estas questões etnograficamente, os pesquisadores construíram um aparato conceitual que cunha alguns termos novos e dá novos significados a alguns antigos. Street, por exemplo, desenvolveu uma distinção funcional entre “eventos de letramento” e “práticas de letramento”. Barton (1994) observa que o termo eventos de letramento deriva da ideia sociolinguística de eventos de fala. Foi usado pela primeira vez em relação a letramento por A.B. Anderson (1980), que o definiu como uma ocasião durante a qual uma pessoa “tenta compreender sinais gráficos” (A.B. ANDERSON, 1980, p. 59-65). Shirley Brice Heath, ainda caracterizou um “evento de letramento” como “qualquer ocasião em que

uma parte escrita integra a natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos” (HEATH, 1982, p. 93). O termo “práticas de letramento” (STREET, 1984, p. 01) foi um termo empregado como um meio de focar “práticas sociais e concepções de leitura e escrita”. Mais tarde o termo passou a representar os “eventos”, no sentido de Heath, e os modelos sociais de letramento que os participantes põem à disposição desses eventos e os significados dados a eles. As práticas de letramento, então, se referem ao conceito cultural mais amplo de formas particulares de se pensar sobre e realizar a leitura e a escrita em contextos culturais (STREET, 2013, p.55).

Os *New Literacies Studies* (Novos Estudos do Letramento) compreendem o termo letramento com um foco mais social, perpassando os usos e práticas de linguagem que envolve a escrita de formas variadas e em contextos também distintos (família, escola, igreja etc.). Os NLS (STREET, 1984, 1993, 2001, 2003), que, numa perspectiva etnográfica e antropológica, propõem duas concepções de letramento: o letramento autônomo e o letramento ideológico.

Segundo Street (1993), o modelo autônomo vê o letramento “em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social, uma variável autônoma cujas consequências para a sociedade e a cognição são derivadas de sua natureza intrínseca” (STREET, 1993, p. 05). Ou seja, essa concepção vincula-se, numa relação causal, ao progresso, à civilização, à mobilidade social. O modelo autônomo de letramento é aquele em que o problema da não aprendizagem é uma questão individual. O aluno atribui a si próprio a responsabilidade de não ter aprendido; trata-se de um modelo bastante comum de ser encontrado entre alunos em processo de alfabetização: uma autculpabilização por não ter estudado quando criança.

Ao contrário do modelo autônomo, o modelo ideológico contraposto por Street (1993), “vê as práticas de letramento como indissolavelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos” (STREET, 1993, p. 7). Ou seja, as práticas de letramento são cultural e socialmente determinadas, construídas em contextos específicos de uso da escrita, extrapolando a ideia da relação causal com o progresso e a mobilidade social, proposta pelo modelo anterior.

Street (1995) esclarece que a distinção por ele delineada entre um modelo autônomo e outro, ideológico de letramento, não se trata de uma relação de oposição. O autor propõe, então, uma abordagem alternativa na qual o modelo ideológico,

caracterizado por ser social e contextual, inclui o modelo autônomo, interpretado como escolar e descontextualizado. O modelo ideológico é, portanto, uma síntese entre abordagens tecnicistas e sociais e não nega habilidades técnicas ou aspectos cognitivos de ler e escrever, mas percebe-os como encapsulados em culturas e em estruturas de poder (STREET, 1995, p. 160-161)

Esse mesmo autor argumenta a favor de um modelo ideológico metodológico e teoricamente sensível às variações locais das práticas de letramento e que seja capaz de compreender os usos individuais das pessoas e os significados da leitura e da escrita. O modelo ideológico não se contrapõe às habilidades técnicas e aos aspectos cognitivos da leitura e da escrita e inclui de certa forma, as interpretações do modelo autônomo. Tal concepção de letramento tem sido utilizada nas pesquisas de autores brasileiros que, apresentam em seus estudos, as especificidades do contexto nacional. Desse modo, podemos pensar na relação entre os dois modelos, e não na oposição absoluta entre eles.

Diante do conceito do modelo ideológico de letramento, Soares (1998) afirma que “letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 1998, p. 72). Já para Rojo (2009) “o significado do letramento varia através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura. Por isso, práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando, a seus participantes, poderes também diversos” (ROJO, 2009, p. 99).

É a partir de tais questionamentos que surge o conceito de Multiletramentos ou letramentos múltiplos. Trabalhar com multiletramentos envolve, comumente, o uso de novas tecnologias de comunicação e informação e caracteriza-se como um trabalho que, na proposta de Rojo, parte das culturas de referência do alunato e de gêneros, mídias e linguagens por ele conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência - de textos - discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados ou desvalorizados (...) (ROJO, 2012, p. 08).

Conforme Street (2003), as práticas de letramento são sociais e, portanto, não podem ser compreendidas fora de seus contextos políticos e ideológicos, pois

implica o reconhecimento dos múltiplos letramentos, que variam no tempo e no espaço, mas que são também contestados nas relações de poder. Assim, os

NLS não pressupõem coisa alguma como garantida em relação aos letramentos e às práticas sociais com que se associam, problematizando aquilo que conta como letramento em qualquer tempo-espço e interrogando-se sobre quais letramentos são dominantes e quais são marginalizados ou de resistência (p. 77). (STREET, 2003 p.77)

Como são muito variados os usos sociais da escrita e as competências a eles associadas (de ler uma placa de rua a escrever um romance), é freqüente levar em consideração *níveis de letramento* (dos mais elementares aos mais complexos). De acordo com Rojo (2009), “as práticas sociais de letramento que exercemos nos diferentes contextos de nossas vidas vão constituindo nossos níveis de alfabetismo” (ROJO, 2009, p. 98). Tendo em vista as diferentes funções (para se divertir, para se informar, por exemplo) e as formas pelas quais as pessoas têm acesso à língua escrita, as abordagens mais recentes ligadas aos NLS apontam para a heterogeneidade das práticas sociais de leitura e escrita e no caráter sociocultural e situado dessas práticas de letramento. O objetivo maior ao descrever eventos de letramento, entretanto, é compreender as práticas de letramento, ou seja, aspectos que possibilitam começar a reconhecer padrões nesses eventos, afinal, tais padrões carregam significados para os participantes (STREET, 2010). Os eventos de letramento são, em geral, atividades que envolvem textos escritos, seja para serem lidos ou para se falar sobre eles; são eventos comunicativos mediados por textos escritos. As práticas de letramento dizem respeito aos modos culturais gerais que as pessoas utilizam em um evento de letramento; são modelos que construímos a partir dos usos culturais da leitura e da escrita.

Diferentes comunidades podem ter diferentes práticas de letramento. Os usos feitos da leitura e da escrita são socialmente determinados, e, portanto, têm valor e significado específicos para cada comunidade em específico (Street, 1984). Nesse sentido, o conceito de letramento passa a ser no plural: letramentoS.

Hamilton (2002 *apud* ROJO, 2009) identifica os letramentos dominantes como aqueles associados a organizações formais, como a escola, a igreja, o comércio etc., e que contam com agentes que, em relação ao conhecimento são valorizados legal e culturalmente, são poderosos na proporção do poder da sua instituição de origem, e os letramentos vernaculares (marginalizados) não seriam regulados, controlados ou sistematizados por instituições e teriam sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais. Eles são frequentemente desvalorizados e desprezados pela cultura oficial.

Rojo (2009) diz que um dos principais objetivos da escola é “possibilitar que

seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática” (ROJO, 2009, p. 107).

Essa mesma pesquisadora ressalta que o conceito de letramentos múltiplos é ainda complexo e ambíguo, pois, de acordo com ela, esse fenômeno envolve a multiplicidade de práticas de letramento que ocorrem nas mais variadas esferas da sociedade e, também, a multiculturalidade, ou seja, diferentes culturas vivem as mesmas práticas de letramento, mas de maneiras diferentes.

Mas, pelos estudos realizados, e, principalmente, com base ainda nos estudos desenvolvidos por Rojo, pode-se dizer que letramentos múltiplos abarcam as diversas práticas de leitura e escrita existentes na sociedade, sejam elas realizadas dentro ou fora da escola, sejam locais ou globais, valorizadas ou não valorizadas. Contemplam, também, as novas formas de utilização da leitura e da escrita exigidas pela sociedade contemporânea e, principalmente, as múltiplas linguagens que hoje integram os textos.

No próximo capítulo, nosso objetivo é indicar os encaminhamentos metodológicos que guiaram o nosso percurso e contribuíram para a compreensão do nosso objeto de pesquisa.

CAPÍTULO 2 - A TRAJETÓRIA DA PESQUISA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Compreender um objeto significa compreender meu dever em relação a ele, compreendê-lo em relação a mim, na singularidade do existir-evento: o que pressupõe a minha participação responsável, e não a minha abstração.

Bakhtin

Neste capítulo, apresentaremos a perspectiva metodológica junto às técnicas utilizadas na coleta de dados desta pesquisa que buscou compreender o que muda efetivamente na prática pedagógica e na sala de aula quando se passa a falar em *alfabetizar letrando*. Explicitamos neste capítulo as opções selecionadas para a obtenção de dados que delineiam nosso *corpus* empírico e, conseqüentemente, contribuíram para o nosso olhar acerca dos fatos a serem compreendidos.

2.1 A abordagem qualitativa na área educacional

Segundo Bogdan e Biklen, a partir da década de 60, observamos um contexto de mudanças nas abordagens de pesquisa. Nessa época, os problemas educativos ganharam ênfase, assim como a investigação qualitativa. As experiências escolares das crianças pertencentes às camadas populares também ganharam atenção e percebeu-se que a investigação quantitativa não atendia à necessidade de compreensão do particular.

Esses dois estudiosos apresentaram algumas características para a pesquisa qualitativa, que passou a integrar o cenário acadêmico a partir dessa época (BOGDAN; BIKLEN, 1994):

- a fonte de dados é o contexto no qual o acontecimento emerge, focalizando o particular como instância de uma totalidade social;
- as questões formuladas para a pesquisa se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e seu acontecer histórico;
- o processo de coleta de dados caracteriza-se pela ênfase na compreensão e nas possíveis relações dos eventos investigados numa integração do individual com o social;
- o pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa na medida em que

sua compreensão se constrói a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e depende das relações intersubjetivas que estabelece com os sujeitos com quem pesquisa;

- o critério que se busca numa pesquisa dessa natureza não é a precisão do conhecimento, mas a profundidade da penetração e a participação ativa tanto do investigador quanto do investigado.

O marco para o surgimento de novas bases teórico-metodológicas no Brasil, principalmente para a investigação dos processos de ensino e aprendizagem ocorreu a partir da década de 80. A partir dessa data, a abordagem qualitativa vem sendo expandida na área educacional, ampliando a discussão acerca das possibilidades de descobertas e desvelamento de práticas escolares, através das interações estabelecidas neste contexto, sobretudo porque “[...] coloca o pesquisador no meio da cena investigada, participando dela e tomando partido da trama da peça [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 7).

Diante do explicitado, optamos nesta pesquisa pela abordagem qualitativa como opção metodológica, sendo o estudo de caso o procedimento para tecer a compreensão acerca do universo pesquisado.

O estudo de caso é utilizado em várias situações, e contribui com o “conhecimento dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo, além de outros fenômenos relacionados” (YIN, 2005, p.20).

O método de estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real, tais como: ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de setores econômicos (YIN, 2005, p.20)

Para Triviños (1987. p.133), o estudo de caso “é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente”. Para Lüdke e André (1986):

O estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico, como o de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato, como o das classes de alfabetização (CA) ou do ensino noturno. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.17).

Yin (2005, p.32) afirma que o estudo de caso é “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Este método pode ser escolhido quando se deseja saber como e por que um fenômeno ocorre e também para as situações em que o investigador exerça pouco controle sobre os acontecimentos.

Os estudos de caso, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 18) “visam à descoberta. Mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo”.

Esta investigação visou à descoberta relacionada aos processos de alfabetização e letramento em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos. Uma das grandes preocupações que surge a partir da ampliação do Ensino Fundamental diz respeito a esses processos. Essa preocupação realmente é necessária, tanto por parte dos pesquisadores quanto do sistema escolar, porque o grande desafio da educação brasileira é superar o baixo desempenho dos alunos na leitura e escrita. O enfrentamento desse desafio engloba um conjunto de condições e fatores, entre eles a organização das práticas pedagógicas do primeiro ano dessa etapa de ensino. As orientações pedagógicas do MEC para o 1º ano dizem que é necessário organizar situações didáticas específicas e dirigidas à apropriação da leitura e escrita, além de envolver os alunos em práticas e usos sociais da língua. Segundo essas orientações, os processos de alfabetização e letramento devem ser trabalhados conjuntamente, ou seja, é preciso alfabetizar e letrar. Diante dessas constatações, decorreu a seguinte questão: o que muda efetivamente na prática pedagógica quando se passa a falar em *alfabetizar letrando*? Importante destacar também que, apesar de a atuação docente ter sido tomada como objeto de investigação em várias pesquisas e a alfabetização identificada como aspecto central das práticas pedagógicas, o modo como esse complexo fenômeno tem ocorrido no cotidiano das salas de aulas de 1º ano ainda não foi suficientemente explorado.

Nessa perspectiva, o objetivo geral da pesquisa foi investigar e ampliar o diálogo sobre o que muda efetivamente na prática pedagógica e na sala de aula quando se passa a falar em *alfabetizar letrando*. E tivemos como objetivos específicos discutir o conceito de alfabetização e letramento e suas especificidades, identificar os eventos de

letramento, bem como conhecer e analisar as práticas de alfabetização e letramento desenvolvidas em uma turma de seis anos do 1º ano do EF de nove anos da Escola Municipal Renê Giannetti do município de Ouro Preto - MG.

Nossos referenciais teóricos basearam-se nos estudos sobre alfabetização e letramento(s), fundamentados e desenvolvidos por pesquisadores da área, tais como Brian Street e Magda Soares. Também nos fundamentamos nos estudos consecutivos ao desenvolvimento das diferentes formas de letramento, como o conceito de letramento literário, que vem sendo estudado por pesquisadores como Graça Paulino, Aparecida Paiva, Rildo Cosson, Hércules Corrêa e Zélia Versiani Machado, além da pedagogia dos multiletramentos pesquisada por Roxane Rojo e outros.

Para este estudo utilizamos algumas técnicas que são associadas ao estudo de caso com o intuito de manter a coerência com o enfoque teórico definido na pesquisa: a observação participante, a entrevista semi-estruturada e a análise de documentos.

Para desenvolver este estudo de caso, a pesquisadora recorreu a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com diversos participantes.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), o termo dados “refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo em que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base de análise” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 149). Assim, os dados apresentados e analisados nos capítulos seguintes são um produto das observações e entrevistas realizadas com os sujeitos da investigação.

As observações ocorreram numa turma de 1º ano, de uma escola pública, situada no município de Ouro Preto - MG, do início de março a final de julho de 2013, sendo três dias de observação a cada semana, com notas de campo, alguns registros audiovisuais e fotográficos. Decidimos de acordo com nosso objeto de pesquisa observar somente as aulas de Português. Essa presença da pesquisadora, três vezes por semana, permitiu a riqueza dos dados descritivos coletados, seja por meio das observações, entrevistas ou lendo e analisando os documentos. Além disso, essa presença constante favoreceu o acompanhamento da prática pedagógica da turma pesquisada e facilitou o acesso à perspectiva de cada um dos sujeitos participantes dessa pesquisa. As entrevistas foram desenvolvidas com base em um roteiro, previamente elaboradas com perguntas abertas e foram realizadas com a professora regente da turma, seis pais e seis alunos da sala investigada. O termo notas de campo trata-se “do relato

escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa, no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 149). As notas de campo, neste estudo, serviram tanto à observação quanto às entrevistas.

Conscientes de que “a escolha de um determinado foco é sempre um ato artificial, uma vez que implica a fragmentação do todo onde ele está integrado” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 240), buscamos, investigamos e observamos uma turma de 1º ano, ouvindo a professora acerca das suas realidades e considerando seus contextos sociais e históricos como determinantes, principalmente no que diz respeito à sua prática alfabetizadora. Logo, nossa intenção foi

documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico (ANDRÉ, 2008, p. 41).

Optamos pelo estudo de caso porque com esse método o conhecimento é construído no desenrolar da investigação científica, permitindo a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade.

2.2 Conhecendo o campo: a Escola Municipal Renê Giannetti

Para o desenvolvimento desta pesquisa, definimos como contexto empírico a Escola Municipal Renê Giannetti, localizada à Rua Adelaide Ansaloni, s/n, no bairro Saramenha de Cima, Ouro Preto - MG. Essa escola foi criada pelo Prefeito Municipal Dr. Alberto Caram em agosto de 1979 pelo decreto lei nº 110/79 de 24/08/79 e aprovado pelo Parecer 54/80 de 15/02/80. A Portaria 411/82 autorizou o funcionamento do Ensino Fundamental (primeiros quatro anos) e a lei Municipal 223/82 de 12/11/82 criou a escola infantil que funciona no mesmo prédio. A escola mantém, em dois turnos, turmas do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e Educação Infantil: creche (3 anos), 1º período (4 anos) e 2º período (5 anos). O primeiro turno funciona de 7 horas às 11h20, o segundo funciona de 12h30 às 16h50. A Escola atende em média a 120 alunos, e sua

clientela é formada por filhos de trabalhadores operários, domésticas, pequenos comerciantes, funcionários públicos e autônomos.

A Escola Municipal Renê Giannetti é mantida pela Prefeitura Municipal de Ouro Preto através da Secretaria Municipal de Educação e recebeu este nome em homenagem ao engenheiro Américo Renê Giannetti, que muito diretamente contribuiu para o desenvolvimento do bairro onde a escola está situada.

Escolhemos essa escola como campo para pesquisa porque é considerada pela população local uma instituição de referência, apesar de ser situada em um bairro de periferia da cidade de Ouro Preto - MG. Dentre os critérios de escolha, baseamos também na média alcançada no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do último ano que a escola participou referente à prova Brasil. A média atingida pela escola⁶ corresponde ao percentual de 7,23 no que se refere às séries iniciais do Ensino Fundamental, média superior às outras escolas municipais que porventura poderiam ser escolhidas para a realização da pesquisa. Outro aspecto que nos chamou a atenção foram os outros resultados da escola em relação às provas externas. Veja abaixo as tabelas que mostram os resultados 2012 do PROEB (Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica, 5º ano) e do PROALFA (Programa de Avaliação da Alfabetização, 3º ano), Língua Portuguesa, da EMRG.

⁶ Esse índice é a média do desempenho dos alunos em português e matemática na Prova Brasil. Mais informações acessem o site <http://www.portalideb.com.br>

Resultado PROEB (5º ano) Língua Portuguesa

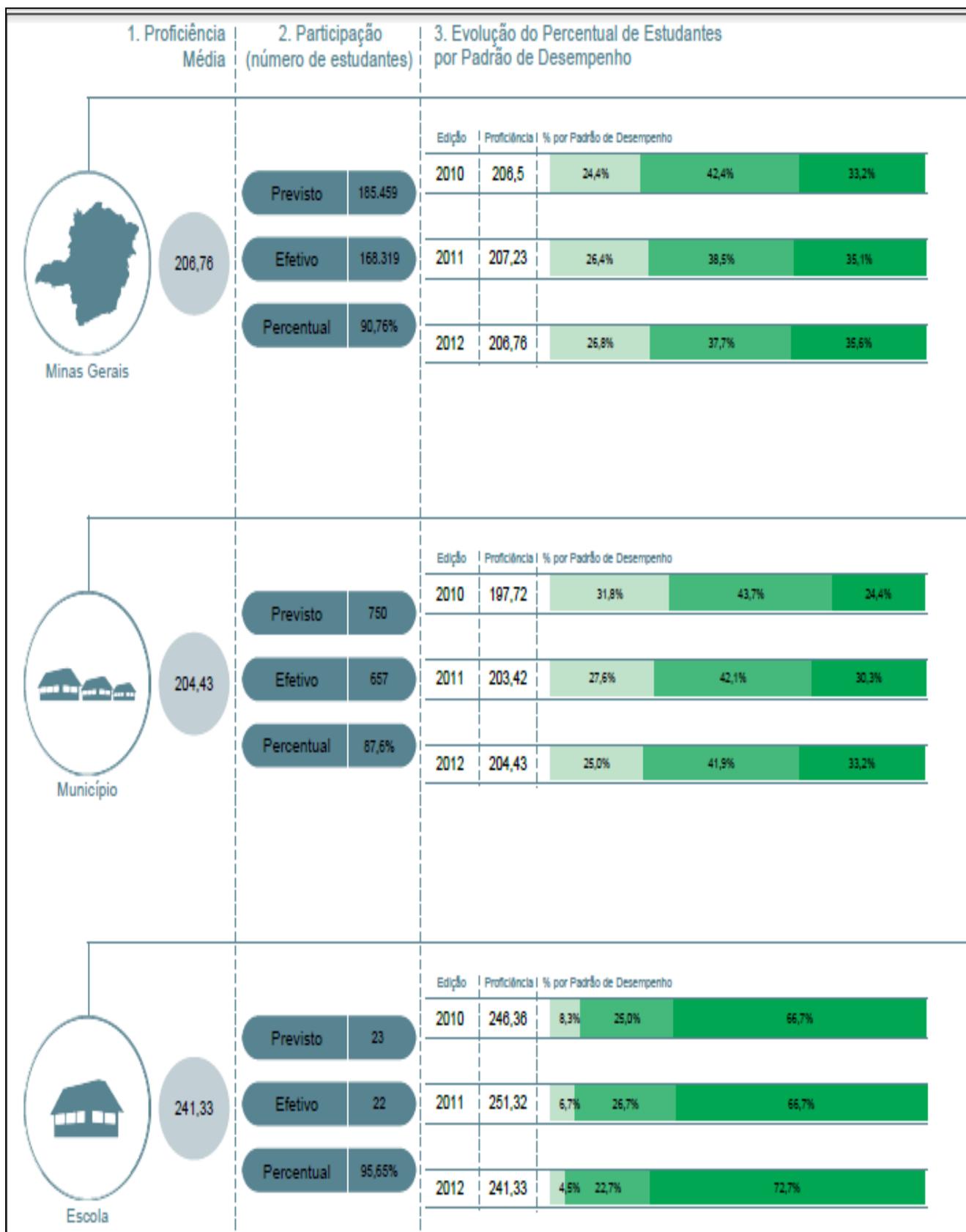


Figura 01: Resultado PROEB 2012

Fonte: www.educacao.mg.gov.br



baixo



intermediário



recomendado

Resultado PROALFA (3º ano) Língua Portuguesa

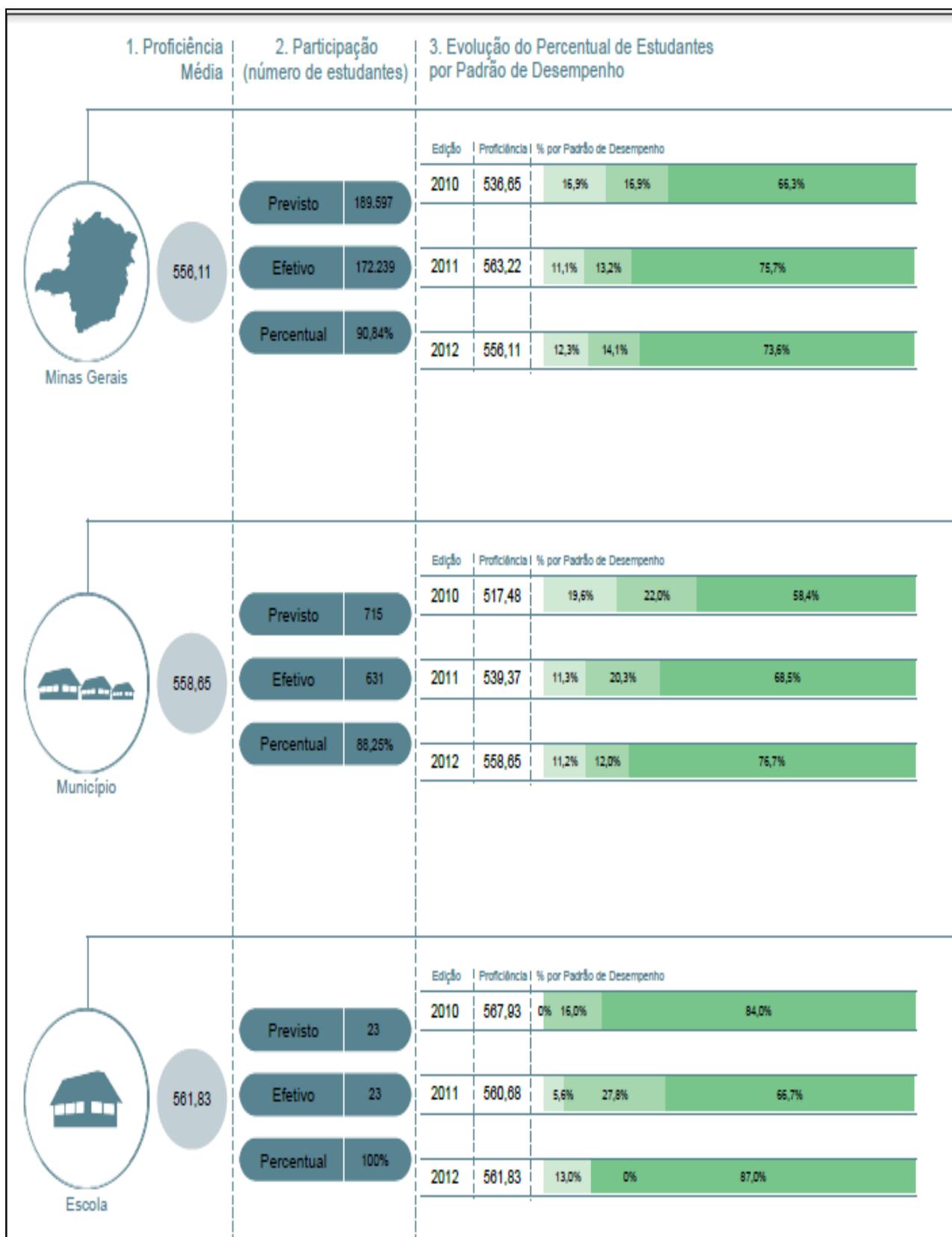


Figura 02: Resultado PROALFA 2012

Fonte: www.educacao.mg.gov.br

baixo
 intermediário
 recomendado

O Proalfa é um sistema de avaliação desenvolvido pelo Governo de Minas Gerais em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - CAEd - da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, para acompanhar os níveis de proficiência dos alunos, ou seja, a capacidade de ler, escrever, interpretar e fazer sínteses de textos. De acordo com os resultados do Proalfa 2012, 87,0% dos alunos do 3º ano do Ciclo de Alfabetização da Escola Municipal Renê Giannetti encontram-se no nível recomendável de alfabetização e letramento.

Além desse ótimo resultado que superou as outras escolas municipais de Ouro Preto - MG, outro motivo que nos levou a escolher essa escola como campo de estudo é que pesquisas sobre trajetórias escolares bem-sucedidas são menos frequentes.

É de nosso conhecimento que boa parte das pesquisas enfatiza o mal sucedido pedagógico, quando sabemos que há práticas situadas de ensino atualmente muito bem sucedidas. Então, nós desejávamos conhecer e investigar a prática pedagógica alfabetizadora dessa instituição e a experiência escolar diária com a formação do leitor literário.

Outro aspecto de relevância foi a receptividade da comunidade escolar diante do objeto de pesquisa, o que facilitou o nosso ingresso e permanência na escola.

No ano de 2013, a instituição pesquisada contava com apenas uma turma de 1º ano, no turno vespertino, com 25 alunos matriculados, sendo dez do sexo feminino e quinze do sexo masculino. Outro fato que merece destaque é o de que a maioria desses alunos frequentaram a Educação Infantil na escola pesquisada: somente três desses alunos vieram de outras escolas públicas e um da escola privada.

O perfil do alunado que a escola recebe é bastante diversificado. Cerca de 70% dos discentes moram próximo à escola. Os outros vêm de bairros distantes ou da zona rural. A maior parte dos alunos inicia sua escolarização na Educação Infantil dessa escola e permanecem até concluírem o 5º ano. Também a escola é considerada inclusiva, pois recebe alunos considerados “especiais”, possuindo profissionais especializados que acompanham essas crianças enquanto estão dentro da escola. De acordo com o Projeto Político Pedagógico - PPP da escola pesquisada, o ensino é ministrado com base nos seguintes princípios:

- I- Igualdade de condição para o acesso e permanência na escola.
- II- Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o

- pensamento, a arte e o saber;
- III- Pluralismo de ideias e de concepção pedagógicas;
 - IV- Respeito à liberdade e apreço a tolerância;
 - V- Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 - VI- Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 - VII- Valorização do profissional da educação escolar;
 - VIII- Gestão democrática do ensino público, na forma da Lei e da Legislação dos sistemas de ensino;
 - IX- Garantia do padrão de qualidade;
 - X- Valorização da experiência extra-escolar;
 - XI- Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (PPP, 2010, p.3)

A Escola Municipal Renê Giannetti desenvolve uma proposta pedagógica visando valorizar o professor na competência pessoal, social, produtiva e cognitiva. Cabe ao professor ser o mediador no processo ensino aprendizagem, auxiliando a criança na construção de significados, respeitando sua individualidade e investindo em suas potencialidades. Para que todos os alunos possam ser atendidos em suas necessidades pelo professor regente as turmas de Educação Infantil (03 a 05 anos) estão organizadas para atender até 20 alunos e as turmas do Ensino Fundamental estão organizadas para atender até 25 alunos. De acordo com o PPP da escola pesquisada, o Ensino Fundamental de Nove Anos, obrigatório e gratuito, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I- O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meio básico o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.
- II- A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia das artes e dos valores em que fundamenta a sociedade.
- III- O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista, aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores.
- IV- O fortalecimento dos vínculos de família, de laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (PPP, 2010, p.04)

Também a EMRG tem por objetivos:

- I- Fazer da escola um local de aprendizagem alegre, participativo, saudável, propício à fraternidade e à valorização das pessoas.
- II- Proporcionar ao educando oportunidades favoráveis ao desenvolvimento de suas potencialidades, tendo em vista o atendimento às diferenças individuais.
- III- Manter o intercâmbio comunidade-escola, oportunizando a integração do aluno no seu meio físico-social.
- IV- Proporcionar momentos de reflexão sobre a prática pedagógica, reunindo professores, funcionários e pais, visando a busca de uma educação cada vez mais eficiente.
- V- Orientar o educando na busca de sua identidade, na convivência com as pessoas e com o ambiente.

V- Valorizar a cultura brasileira sob todas as suas formas de manifestações, destacando-lhes o valor simbólico e explicativo de formas de vida e de crenças do povo.

VI- Estimular o respeito a si próprio e ao outro como exercício de cidadania. (PPP, 2010, p.04)

Quanto à estrutura física, a escola conta com cinco salas de aula amplas e arejadas: duas específicas para Educação Infantil, uma específica para o Ensino Fundamental e duas que funcionam com mobiliário para Ensino Fundamental pela manhã e mobiliário para Educação Infantil à tarde; um laboratório grande e bem equipado de informática; uma Biblioteca com aproximadamente 3000 livros de literatura infantil, 500 livros para consulta e pesquisa dos professores, 1000 livros didáticos para empréstimo aos alunos e consulta dos professores, além de alguns jogos pedagógicos, DVDs educacionais, uma televisão de 29 polegadas e um Datashow; uma sala pequena para diretoria, secretaria e pedagogia, onde ficam também os arquivos, a máquina de xerox; dois computadores que são usados pela secretária e pelos professores na elaboração das atividades; um banheiro para funcionários; um banheiro feminino e um masculino para os alunos, com vasos e pias específicos para Educação Infantil; uma cozinha com despensa e uma área coberta para refeitório; um pátio cimentado em frente ao prédio da escola utilizado para atividades extraclasse e festividades; um parquinho; uma quadra e um pequeno depósito.

No que tange à formação acadêmica inicial, todas as treze professoras que lecionam na EMRG são efetivas e graduadas, sendo que dez possuem Normal Superior, sendo duas dessas com Licenciatura em História e uma em Pedagogia. Também a maioria dessas docentes já fez especialização na área educacional. Esse dado relaciona-se, dentre outros fatores, com a LDB nº 9.394/96 e com o Plano Decenal da Educação que provocaram uma procura intensa por parte dos professores das séries iniciais pela formação em nível superior. Aliada a isso, a democratização do acesso às universidades, elevando o grau de formação docente, principalmente pela oferta de cursos oferecidos à distância.

O Planejamento Anual é feito em conjunto, no início do ano letivo. É o momento em que se definem atividades e os projetos comuns a todas as turmas. Também a escola prevê discussões nesse período em cada turma para elaboração de regras de sala de aula, a partir das regras da escola visando objetivar as normas de conduta que devem conduzir os trabalhos da instituição. A relação professor-aluno é

estruturada numa interação dinâmica e afetiva que considera a diversidade pessoal e cultural, assegurando o respeito mútuo, o diálogo e a troca de experiências, num clima propício à elevação da auto-estima do aluno e que favoreça seu sucesso na escola.

Na escola pesquisada, uma vez por semana, todas as sextas-feiras, durante uma hora, as professoras, desde a Educação Infantil até o 5º ano, se reúnem em grupos para planejarem ações para a semana seguinte. Muitas vezes, elas aproveitam esse momento para lerem e discutirem artigos acadêmicos, principalmente textos que as auxiliarão na prática pedagógica, seja para enriquecer ou para tentar resolver algum problema que perpassa o processo ensino-aprendizagem. Durante a semana, também as professoras aproveitam o horário de Educação Física para discutirem o planejamento de cada turma ou para conversarem sobre o desenvolvimento dos alunos com a pedagoga.

O tempo das crianças na Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental prevê atividades de rotina como: período livre (em que as crianças brincam no pátio), rodinha de conversas e contação de histórias. A EMRG entende que o brincar tem importância fundamental para o desenvolvimento da criança, pois brincando elas recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento em uma atividade espontânea e imaginativa. E que a resolução dos próprios problemas e das regras é uma forma de aprendizagem. Os espaços escolares são propícios para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do desenvolvimento e da aprendizagem de acordo com cada faixa etária e modalidade de ensino.

Outras atividades que acontecem uma vez por semana de acordo com o planejamento: dia do parquinho, dia do brinquedo, aula de Literatura e algumas atividades fora da sala, como a aula de artes. Também acontece, a partir do 2º ano, a oficina de Produção de Textos que é ministrada pela professora eventual, em horário extraescolar e que tem como objetivos específicos desenvolver o gosto pela produção de diferentes textos, viabilizar o aumento do domínio da leitura e da escrita nas diversas situações do nosso cotidiano, além de entender a linguagem como algo significativo à que é empregada enquanto prática social. O objetivo maior deste trabalho é o de reescrita, que busca desenvolver a capacidade de estruturar diferentes tipos de texto e desenvolver no aluno o hábito de reler e reescrever o próprio texto.

Outra estratégia oferecida pela escola é a aula de reforço, que viabiliza o acompanhamento individualizado em horário extraturno, amenizando as dificuldades através de atividades diferenciadas que envolvam os alunos de forma participativa. O

trabalho em grupo é incentivado desde as turmas da Educação Infantil e se amplia à medida que os alunos crescem, explorando e desenvolvendo a linguagem oral.

Como já citado, uma vez por semana os alunos de cada turma tem aula de Literatura na biblioteca. É um momento planejado pela professora que conta uma história e propõe alguma atividade aos alunos. Após esse momento os alunos escolhem o livro que levarão emprestados para casa e devolvidos na próxima semana. Nesta escola não há bibliotecário e nenhum funcionário disponível para exercer essa função e tal questão é problematizada na página 119 desta pesquisa.

O currículo pleno do Ensino Fundamental possui uma base nacional comum formada por conteúdos e disciplinas obrigatórias e, ainda, uma parte diversificada para atender as diferenças individuais dos alunos, peculiaridades locais e planos do estabelecimento, segundo as leis e resoluções vigentes, como a Resolução 1086/08 e a Matriz de Referência Curricular das Escolas Municipais de Ouro Preto Ensino Fundamental / 2009. A Educação Patrimonial, Ética e História e Cultura Afro-Brasileira são conteúdos trabalhados em todas as turmas como temas transversais e de acordo com o desenvolvimento de cada uma. Já a Educação Afetivo-Sexual é tema de discussão em todos os momentos em que se faz necessário e é conteúdo de trabalho das turmas do 5º ano do Ensino Fundamental. O currículo pleno escolar se organiza de acordo com as normas baixadas pelos órgãos competentes, tem a estrutura indicada nos planos curriculares e vigora após a devida comunicação aos órgãos competentes, a partir do início do período letivo imediatamente posterior.

Os programas dos conteúdos curriculares (Português, Matemática, História, Geografia e Ciências) constantes do currículo pleno são elaborados pelos professores, sob a coordenação da pedagoga e em consonância com os objetivos fixados nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na proposta curricular da escola.

A Escola investigada participa anualmente de eventos culturais que ocorrem na cidade de Ouro Preto como o Mostra de Cinema de Ouro Preto - CINEOP, Fórum das Letrinhas e outras visitas orientadas a museus, observatório, igrejas, repartições públicas e privadas, na sede e nos distritos, enriquecendo o trabalho pedagógico. Para participarem desses eventos, os próprios pais dos alunos ajudam financeiramente com o transporte e lanches. Também essa instituição possui vários projetos literários que corroboram para o incentivo à leitura de textos literários e para o desenvolvimento da linguagem de seus alunos. Todas essas estratégias são discutidas, planejadas e

sistematizadas com a comunidade escolar: Semana na Biblioteca (toda a escola), Tarde Literária (2º e 3º ano) e Sarau Poético (4º ano e 5º ano). Pois de acordo com o PPP, um dos objetivos da escola é “valorizar a cultura brasileira sob todas as suas formas de manifestações, destacando-lhes o valor simbólico e explicativo de formas de vida e de crenças do povo”.

2.2.1 Uma experiência de avaliação em uma escola organizada por ciclos

A Avaliação na Escola Municipal Renê Giannetti é um instrumento usado para as docentes refletirem sobre suas ações e sobre outras que desejam desenvolver. Ela ocorre continuamente como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. Ela não incide somente sobre o aluno, mas também sobre a equipe de trabalho. Isso quer dizer que, conforme a fala da pedagoga Janaína no Conselho de Classe do 2º bimestre, “quando avaliamos a aprendizagem de nossos alunos, estamos avaliando também a nossa prática de ensino. O professor usa como formas de avaliação: atividades que envolvem exposição de opinião, verificando o respeito ao ponto de vista do outro; a pontualidade; o cuidado com o material escolar; trabalhos individuais e em grupos; auto-avaliação; observação; relatórios; atividades diagnósticas; visitas orientadas; dentre outras. Estes instrumentos de avaliação são elaborados pelos professores de acordo com o currículo desenvolvido. A avaliação é realizada em diferentes momentos, em situações variadas, respeitando a singularidade dos alunos. Leva em conta não apenas o que foi aprendido durante a aula, mas tudo o que está sendo aprendido em diversas estâncias. Pensar dessa forma é conceber como procedimentos de avaliação não apenas testes e provas escolares, mas toda e qualquer atividade de ensino. Cada atividade permite ao professor refletir sistematicamente sobre os avanços e dificuldades da turma e sobre as necessidades de revisão e redefinição de sua prática

Analisando alguns documentos sobre avaliação da EMRG, alguns itens de observação são considerados fundamentais pela escola no processo de escolarização dos alunos em sala de aula: integração, criatividade, expressividade, participação, cooperação, organização, conclusão de atividades, desenvoltura, saber ouvir, argumentação, compreensão de uma ordem solicitada, respeito a normas e decisões coletivas, responsabilidade. A observação é uma forma especialmente adequada de conhecer a realidade e desenvolver processos de avaliação das situações pedagógicas.

O ápice da avaliação ocorre no Conselho de Classe, quando o aluno e seu processo de aprendizagem são os centros privilegiados da discussão. Também o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor passa a ser um centro de reflexão e análise em função dos objetivos levantados, das atividades propostas e dos resultados encontrados. Nas reuniões, os professores interagem com as perspectivas de ensino dos demais colegas e debatem propostas diferentes de trabalho. O Conselho de Classe é a reunião dos professores e pedagogos da escola com o objetivo de avaliar o trabalho desenvolvido pelo professor e o desempenho dos alunos durante o bimestre visando o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando o crescimento profissional e facilitando a conquista de um ensino de qualidade.

O Conselho de Classe é coordenado pelo pedagogo e tem membros permanentes e eventuais. São considerados membros permanentes: professores regentes, pedagogos, professores recuperadores e eventuais, secretário escolar, representantes da direção da escola. São considerados membros eventuais aqueles que a participação for solicitada, em um determinado momento. Todas as reuniões são lavradas em ata pela secretária da escola e registradas em livro próprio. São realizadas, pelo menos, quatro reuniões por ano e as datas são previstas no calendário escolar. Cada Conselho analisa o processo escolar do aluno partindo das reflexões feitas no Conselho anterior e considerando as aprendizagens demonstradas, as dificuldades, a frequência, os trabalhos e os projetos desenvolvidos.

Para essa análise o professor regente apresenta gráficos com o desempenho dos alunos nas competências trabalhadas naquele período de tempo, a frequência de cada um, dados sobre responsabilidade, organização e capricho com as atividades de casa e de sala (ver anexos A e B). Além disso, leva atividades feitas pelos alunos que possam comprovar e exemplificar os dados apresentados. O professor recuperador, quando é o caso, também apresenta o resultado da aprendizagem do aluno que ele estava acompanhando.

A partir dessas apresentações o Conselho delibera o que será feito buscando garantir o desenvolvimento do aluno no próximo período letivo. As decisões do Conselho implicam em sugestões de trabalho e ou orientações para pais e professores. No final de cada ano é o Conselho de Classe que delibera pela aprovação ou reprovação, analisando o desenvolvimento integral do aluno a partir dos registros e avaliações feitos pela professora regente e pelos Conselhos anteriores. De acordo com o PPP da Escola

Municipal Renê Giannetti:

O aluno deve ter a avaliação como instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades, para reorganização de investimento da tarefa de aprender. A verificação do rendimento compreende a avaliação do aproveitamento e apuração da assiduidade (ppp, 2010, p.15).

As competências do Conselho de Classe e de cada um de seus membros constam no Regimento Escolar da EMRG. A avaliação contínua do trabalho escolar visa especialmente acompanhar o desenvolvimento do aluno e o aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem, onde se observa a preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, possibilitando a verificação:

- I. Da adequação dos currículos ou a necessidade de sua reformulação.
 - II. Da validade dos recursos didáticos adotados.
 - III. Da necessidade de se adotarem medidas de recuperação.
 - IV. Do ajustamento psico-social do aluno.
 - V. Dos aspectos a serem reformulados no Planejamento Escolar.
- (ppp, 2010, p.15)

O registro da avaliação é feito em fichas descritivas com as competências e habilidades trabalhadas pelo professor e o desenvolvimento do aluno até aquele período para conhecimento dos alunos e seus responsáveis (ver anexo C). Ou seja, não são atribuídas notas nem conceitos aos alunos em nenhum nível escolar, mas no Ensino Fundamental a avaliação tem caráter de promoção ou reprovação de acordo com a análise do Conselho de Classe.

Ao final de cada bimestre, os pais ou responsáveis recebem uma cópia da ficha descritiva do aluno em reunião especialmente realizada para este fim. Essa comunicação com os pais se faz ordinariamente, através de cinco reuniões por ano ou circulares, e, extraordinariamente, sempre que as condições de rendimento escolar ou adaptações às normas da Escola assim o exigirem. As diversas etapas da avaliação do rendimento escolar do aluno são registradas em documentação própria pelo professor conforme diretrizes estabelecidas pelas normas vigentes da instituição escolar.

2.3 Colaboradores da pesquisa

A comunidade específica escolhida como lócus deste trabalho foi uma turma de 1º ano, do turno vespertino, composta por 25 alunos matriculados, sendo dez do sexo

feminino e quinze do sexo masculino, todos com seis anos de idade. Buscamos compreender nesta turma o que muda na prática pedagógica quando se passa a falar em *alfabetizar letrando* no contexto da configuração do EF de nove anos de duração. Abaixo descrevemos os colaboradores da pesquisa, que por opção dos mesmos serão usados os nomes reais e não fictícios, conforme termo de compromisso assinado por eles.

Nessa perspectiva, elegemos como colaboradora a professora Andréia Martins Miranda, 40 anos, que possui o Curso Normal, Magistério de 1º Grau, Licenciatura em História pela Universidade Federal de Ouro Preto e especialização em Alfabetização e Letramento pela Universidade Federal de São João Del Rei. Ela exerce a docência há vinte anos e somente há dezoito meses leciona no primeiro ano do EF; possui dois cargos na escola, sendo o do turno matutino efetivo e o do vespertino, contrato, também considerado cargo de extensão. No momento ela está participando do Programa de Intervenção Pedagógica - PIP, da Secretaria Estadual de Educação - SEE e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, uma ação do governo federal.

Nossa entrada no campo aconteceu no início de março de 2013. Em meados de fevereiro ligamos para escola e quem nos atendeu foi a pedagoga Janaína que prontamente marcou um horário para conversarmos. No dia marcado, estava somente a pedagoga, pois a diretora estava participando de uma reunião administrativa e a professora Andréia estava na prefeitura assinando o contrato para a turma do primeiro ano.

A coordenadora pedagógica mostrou-se receptiva e concordou com a pesquisa. Fizemos uma breve apresentação do tema de estudo, bem como das questões éticas envolvidas neste trabalho, da utilização única e exclusivamente das informações obtidas para compor o estudo. No entanto, ela nos impôs uma condição, pedindo-nos que quando terminássemos a investigação, voltássemos à escola para divulgar os resultados, pois eles poderiam contribuir para uma melhor qualidade de ensino naquela escola. Também pediu que começássemos a pesquisa somente no início de março, quando a turma já estivesse organizada e com a professora Andréia com todo o processo de extensão do seu cargo finalizado.

Após a concordância da pedagoga, passamos ao contato com a professora e a diretora da escola, pois não adiantaria a escola concordar com este trabalho se a professora não abrisse as portas da sua sala para acompanhamento diário. Além do mais

“a obtenção da autorização para realizar o estudo envolve mais do que uma bênção oficial. Passa por desbravar o caminho para uma relação sólida a estabelecer com aqueles com quem irá passar tempo, de modo a que o aceitem a si e àquilo que pretende fazer” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 117).

Depois de uma semana, voltamos à escola, a professora e a diretora nos receberam na sala da direção, na parte da tarde. Ressaltamos para a docente que ela estava sendo convidada a participar de um estudo e adotamos o mesmo procedimento realizado com a pedagoga: apresentação breve do tema de estudo e abordagem de questões éticas. Ambas mostraram também receptivas e concordaram com a pesquisa. Essa ação vai ao encontro do que asseguram Bogdan e Biklen (1994):

[...] é geralmente importante comunicar às entidades responsáveis que o interesse do estudo não se centra propriamente naquelas pessoas em particular ou na organização específica onde irá recolher os dados. Os interesses centram-se, de fato, na figura global do professor ou na educação, em geral, ou noutro qualquer aspecto específico que esteja a investigar (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 119).

A professora, no mesmo dia, me levou em sua sala de aula e me apresentou aos alunos. E assim iniciamos a observação nesta turma de primeiro ano no início do mês de março.

A sala de aula observada encontra-se em frente ao pátio da escola e possui um espaço relativamente amplo e muito bem aproveitado e/ou adaptado para alocar os mobiliários e materiais pedagógicos. Dentre estes, estão dispostas 25 carteiras e cadeiras, uma mesa e cadeira para o professor, um armário de materiais pedagógicos para a professora, duas estantes no fundo sala onde ficam guardados os cadernos e livros didáticos dos alunos, além dos livros utilizados pela professora para elaborar suas atividades. Nestes locais não há nenhum tipo de livro literário, pois estes ficam na biblioteca da escola. Suas paredes são utilizadas como mural e, assim, são afixados enfeites, cartazes temáticos, como do “Lemos e recomendamos”, “Nossa turma”, desenhos e calendário. Na parte lateral, encontra-se pendurado o alfabeto com suas 26 letras e fotos dos alunos da turma. A mesa da professora fica próxima ao quadro-negro.

Como já explicitado neste capítulo, decidimos, de acordo com nosso objeto de pesquisa observar, três vezes por semana, somente as aulas de Português.

Ao longo desses meses, a frequência de visitas à turma foi intensa, tanto dentro da sala de aula, quanto às atividades extraclasse, acompanhando os alunos no CINEOP

e no Fórum das Letrinhas e também nas festividades culturais, além de participar das reuniões de planejamento, reuniões de pais e conselhos de classe. Houve em determinadas semanas algumas pausas nas observações devido a nossas participações em Congressos como: I LINCOM - Linguagem e Comunicação (UFPR), SIMPOED- IX Simpósio de Formação de Profissão Docente (UFOP), II Colóquio de Letramento Linguagem e Ensino: “Letramentos múltiplos: desafios da formação de professores e do aluno da educação (UFJF), I CONBAIf - Congresso brasileiro de alfabetização (UFMG) e II SIHELE - Seminário Internacional sobre história do ensino de leitura e escrita (UFMG), momentos e eventos em que pudemos apresentar e discutir os resultados parciais desta pesquisa.

Para compreender as ações que envolvem a alfabetização e o letramento na sala de aula, buscamos na observação participante e nas entrevistas semiestruturadas nossos suportes para a produção de dados. Contudo, nesse período, a fotografia de determinadas situações também foi utilizada para complementação dos dados e compreensão do contexto mais amplo, assim como a coleta de materiais lidos e produzidos pelos alunos, além de análise de alguns documentos da escola, como o Projeto Político Pedagógico, regimento escolar, atas de reuniões e pastas de relatórios de avaliações.

Com o decorrer das observações, notamos que era muito forte a participação dos pais na escola pesquisada, seja no cotidiano, nas reuniões ou mesmo nos projetos escolares, principalmente os relacionados ao livro literário. Todos os dias, a professora Andréia reservava dez minutos antes do início das aulas para atender algum pai ou responsável que queria conversar sobre algum problema ou tirar dúvidas sobre como ensinar determinada tarefa ao seu filho. Isso me chamou atenção, pois alguns pais queriam saber como ajudar seus filhos no processo de aquisição de leitura e escrita. A professora sempre explicava cuidadosamente e atendia individualmente cada um dos que a procuravam. Então, devido a esse fato, decidimos, além de entrevistar a professora, ouvir seis pais e seis alunos da sala pesquisada.

Conversei com a professora e expliquei que gostaríamos de entrevistar alguns pais para fazer um contraponto em relação ao objeto de pesquisa e também verificar o que eles achavam sobre o processo de aquisição de leitura e escrita e os projetos literários desenvolvidos na turma investigada. A escolha ocorreu da seguinte forma: os nomes de três pais foram sugeridos pela escola, por serem pais participativos na vida

escolar de seus filhos, dois nomes peguei aleatoriamente nas fichas de matrículas a que tive acesso e o último escolhi porque seu filho tinha vindo de uma escola da rede privada. No mês de junho e início de julho realizamos as entrevistas. No quadro abaixo segue a relação dos pais com os nomes de seus respectivos filhos:

Pais	Profissão	Formação	Filhos
Renísian	Dona de casa	Fundamental incompleto	Ana Luisa
Geraldo	Conselheiro tutelar	Médio completo	Ícaro
Cláudia	Dona de casa	Médio incompleto	Maria Eduarda
Regina	Auxiliar de saúde Bucal	Médio incompleto	Ícaro
Luciane	Dona de casa	Médio completo	Heitor
Márcia	Professora	Superior completo	Ricardo

Quadro 01- Colaboradores da pesquisa

Como podemos inferir a partir dos dados acima, e de outras informações que conseguimos, os pais, com exceção de Renísian, possuem no mínimo oito anos de escolaridade e seus filhos apresentam um desempenho escolar exemplar. Todas as crianças participantes do estudo possuem seis anos completos, sendo que cinco já estudavam na escola desde a Educação Infantil e um iniciou seus estudos na escola no ano de 2013.

2.4 Entrevista semiestruturada

Segundo André (1995), as entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Ressaltamos que esta técnica imprime um caráter de interação pesquisador-pesquisado, possibilitando o esclarecimento de questões observadas no campo.

No contexto do nosso estudo, a entrevista semiestruturada foi utilizada com o propósito de coletar informações acerca da prática pedagógica e dar voz à professora

participante da pesquisa e fazer um contraponto, ouvindo os alunos e seus pais. Como já explicitado, a participação dos pais no acompanhamento diário do processo de aquisição da escrita dos filhos era intensa, então, resolvemos ouvi-los, mas com foco na sala de aula, nas atividades desenvolvidas pela professora e verificar a recepção deles em relação aos projetos literários da escola. Em relação aos alunos, desejávamos saber o que eles achavam da maneira como era trabalhado os livros literários na escola e em casa, com os pais. Este procedimento se constitui como uma porta de acesso às realidades sociais, uma forma de interação entre pesquisador e pesquisados. Silveira (2002) considera a entrevista como:

uma arena de significados: um jogo interlocutivo, em que um entrevistador “quer saber algo”, propondo ao entrevistado uma espécie de exercício de lacunas a serem preenchidas... Para esse preenchimento, os entrevistados saberão ou tentarão se reinventar como personagens, mas não personagens sem autor, e, sim, personagens cujo autor coletivo sejam as experiências culturais, cotidianas, os discursos que os atravessam e ressoam em suas vozes (SILVEIRA, 2002, p. 139).

Com base nas observações realizadas na turma de 1º ano e a partir das leituras desenvolvidas sobre a temática, elaboramos os roteiros de entrevistas semiestruturadas conforme apêndice desta dissertação.

Fizemos o contato por telefone com os pais dos alunos e todos se dispuseram prontamente a contribuir com a pesquisa. Alguns preferiram que a entrevista acontecesse nas suas casas, outros marcaram na própria escola. Já a professora Andréia preferiu fazer no dia da aula de Educação Física. Para cada entrevistado fizemos uma pequena apresentação do estudo, destacamos as intenções do trabalho e ressaltamos que as informações, por eles fornecidas, seriam unicamente para compor o *corpus* do trabalho. Explicamos também a necessidade do uso do gravador durante o processo da entrevista, todas as pessoas contatadas assinaram o termo de livre consentimento e permitiram o uso de seus nomes. Segundo Lüdke e André (1986, p. 33) “[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde [...]”.

Perguntei a cada pai entrevistado se nós poderíamos entrevistar seus filhos e eles consentiram imediatamente. As crianças não eram avisadas com antecedência, apenas no dia da entrevista, perguntávamos se elas gostariam de participar do estudo, sendo que todas manifestaram satisfação.

Antes de iniciar as entrevistas, tranquilizávamos as crianças esclarecendo que aquele era um momento de conhecer as suas experiências cotidianas com a leitura e a escrita, principalmente a literária. Procuramos assegurar um grau de maior descontração e manter uma boa atmosfera na conversa. Percebemos nos gestos e nas palavras das crianças entusiasmos ao dar entrevistas, principalmente ao fato de estarmos utilizando um gravador. Fazíamos a pergunta, deixava-os falar espontaneamente e ia introduzindo, quando necessário, novos tópicos ou fazendo alterações no roteiro inicial, na medida em que considerava importante discutir o tópico abordado pela criança ou quando sentia que era necessário detalhar melhor algo relevante. Sempre ao final de cada entrevista ligávamos o gravador para que cada criança ouvisse nossa conversa. Neste momento, abriam-se sorrisos contagiantes ao escutarem suas próprias vozes.

Szymanski (2004) explica que a entrevista é um instrumento empregado em pesquisas qualitativas como fonte de informações de conteúdos a serem investigados, incluindo fatos, opiniões sobre os fatos, sentimentos, planos de ação e condutas atuais ou do passado, constituindo-se, assim, em um rico instrumento de pesquisa que desvela novas possibilidades de explicação e interpretação dos dados.

Após a realização das entrevistas, partimos para o processo de transcrição das falas dos interlocutores entrevistados, sempre atentos para o registro fiel dos discursos, a fim de que os dados produzidos correspondessem da forma mais aproximada possível à realidade observada, respeitando o significado produzido nas vozes ecoadas pelas participantes acerca daquilo que nos propomos investigar. A transcrição é a versão escrita da fala do entrevistado, cujo foco principal é a construção da linguagem do sujeito (SZYMANSKI, 2004). Dessa maneira, as transcrições realizadas constituíram ferramentas necessárias para a delimitação dos eixos temáticos, a partir de leituras intensas e criteriosas do material produzido, em confronto com a teoria estudada para a análise dos dados encontrados. Por fim, as análises das entrevistas foram articuladas às dos diários de campo, num esforço de aproximação das impressões do pesquisador, da professora, dos pais e dos alunos.

2.5 Observação participante

Realizamos o processo de produção de dados acerca das práticas de alfabetização e letramento desenvolvidas em uma turma de primeiro ano do EF através

da observação participante. Segundo André (1995) a observação é chamada participante porque se admite que o pesquisador tenha sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-se e sendo afetada por ela. Essa técnica de pesquisa nos permitiu revelar tanto a identidade dos diferentes atores envolvidos no estudo, como os objetivos da pesquisa, possibilitando-nos uma maior aproximação com as experiências cotidianas vivenciadas pelos sujeitos no universo investigado. Observamos a rotina diária dessa turma, os diferentes tipos de atividades nos processos de alfabetização e letramento; desde a interação entre os alunos e a professora; a interação entre a comunidade escolar; o conteúdo trabalhado; a relação entre a metodologia e o conteúdo; as ações do professor; disciplina dos alunos e também os eventos fora da escola que os alunos participaram. Conforme Callefe e Moreira (2006, p. 201), [...] a observação participante é uma técnica que possibilita ao pesquisador entrar no mundo social dos participantes do estudo com o objetivo de observar e tentar descobrir como é ser um membro desse mundo [...]

Vianna (2003) ainda salienta:

O uso da metodologia da observação, ressaltam Bailey (1994) e Selltiz (1967), não exclui, entretanto, como não poderia deixar de ser, o emprego de outros métodos de coleta de dados, igualmente válidos nos trabalhos de pesquisa em educação, sendo também possível, no caso da observação direta, a utilização de [...] técnicas projetivas e análise de registros anteriores envolvendo a mesma temática objeto da pesquisa (VIANNA, 2003, p.14-15).

Por isso, as observações foram descritas no “diário de campo”, no qual registramos os diversos eventos de letramento e práticas de alfabetização. Este instrumento é o principal auxiliar e de extrema importância do investigador para registrar detalhadamente as ocorrências, como preconiza Tura (2003, p. 189):

[...] o observador tem como principal auxiliar o seu *diário de campo*, no qual anota, da forma mais completa e precisa possível, os diferentes momentos da pesquisa, incluindo suas incertezas, indagações e perplexidades. É um recurso imprescindível, que ele irá consultar seguidamente e, ao reler o que escreveu, cada vez mais se interessar pelo registro do que foi observado e pelo que vai percebendo de vantagem nesta tarefa, que é especialmente importante quando é preciso confrontar informações díspares, analisar diferentes posições diante de situações ocorridas ou relembrar uma sequência de fatos. Além disso, o pesquisador poderá fazer uso também de fotos, filmagens e documentos diversos, desde que isso esteja de acordo com o que foi negociado com os sujeitos da pesquisa (TURA, 2003, p. 189)

Durante as observações na turma pesquisada, realizamos anotações no diário de

campo dentro da sala de aula, no momento em que os eventos aconteciam e quando chegávamos em casa, com o objetivo de complementar as informações que considerávamos importantes. Procuramos fazer essas complementações no mesmo dia em que os fatos ocorriam para não escapar nenhum detalhe importante observado na prática pedagógica. Essas notas caracterizam-se como descrições detalhadas, extensivas e reflexivas do fenômeno analisado. (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

O mais importante para assegurar os princípios que nortearam este estudo de caso foi ter conseguido a confiança e o envolvimento das pessoas envolvidas na pesquisa por um período prolongado de tempo, observando o que acontecia, escutando o que era dito e fazendo perguntas. Participamos de reuniões de planejamentos e de pais, conversamos informalmente com os professores e funcionários da escola e assim fomos tecendo os fios desta investigação. Contudo, meu papel de observadora foi-se consolidando e estreitou-se a relação entre pesquisadora e colaboradores do estudo. Observar o que de fato acontece no interior dessa turma de primeiro ano forneceu subsídios importantes para fomentar o debate em torno do desafio de *alfabetizar letrando* a partir do Ensino Fundamental de Nove Anos.

2.6 Documentos

Segundo André (1995) os documentos são usados numa pesquisa de abordagem qualitativa no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes. Sarmento (2003, p. 164) afirma que os documentos podem ser:

textos projetivos da ação – planos de aulas, de atividades, projetos de escola, planificações, regulamentos etc.; produtos da ação – relatórios, atas, memorandos e outros documentos que são escritos no decurso das atividades e adquirem aí uma forma definitiva; e documentos performativos, isto é, textos que constituem em si mesmos a ação, porque têm o fim em si mesmos – jornais escolares, notícias do jornal de parede, redações, diários etc. (SARMENTO, 2003, p. 164).

Como a observação participante aproxima o pesquisador de pessoas, de situações, isso me motivou a analisar diversos documentos sobre os quais se apoiam as ações pedagógicas cotidianas e que revelam ao pesquisador as perspectivas e as concepções que norteiam o trabalho docente. Os primeiros documentos que examinei

foram os cadernos das crianças, as atividades propostas, a sequência didática e o conteúdo trabalhado. Examinei também atas de reuniões, o Projeto Político Pedagógico, o regimento escolar, os relatórios descritivos dos alunos, os gráficos das avaliações e alguns materiais produzidos pelos alunos relacionados ao projeto de Literatura.

Segundo André (1995), a análise documental permite conhecer mais de perto a organização do trabalho escolar, compreender o papel e atuação de cada sujeito neste ambiente em que ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados.

Para a organização da pesquisa e análise dos dados, eles passaram por um processo de categorização. Foi um resultado de várias leituras do diário de campo e releituras das respectivas transcrições que, segundo Szymanski (2004), revelam aspectos comuns apontados pelo entrelaçamento dos vários elementos decorrentes de um mesmo aspecto tematizado de modo a criar significados em um conjunto de dados, ultrapassando a mera descrição dos mesmos.

A análise dos dados na pesquisa qualitativa não é iniciada apenas quando termina o trabalho de campo, de modo que é realizada durante toda a trajetória da pesquisa, porém caracteriza-se de maneira mais sistemática e formal após o encerramento da coleta de dados, conforme Lüdke e André (1986).

Nesse contexto, no próximo capítulo, analisamos a prática pedagógica relacionada aos processos de alfabetização e letramento, bem como as práticas situadas na perspectiva do letramento literário.

CAPÍTULO 3 - TRILHANDO UMA ANÁLISE

Não se trata de atribuir toda a responsabilidade da formação de leitores aos anos iniciais, mas de não se perder a chance de criar, com êxito, essa disposição para a leitura literária pela *estrada afora*, que a criança seguirá às vezes “*bem sozinha*” e às vezes bem acompanhada.

Hércules Tolêdo Corrêa e Zélia Versiani

Neste capítulo, trabalhamos com os dados obtidos por meio das observações e entrevistas realizadas com a professora, pais e alunos da turma pesquisada. Inicialmente, buscamos analisar os projetos de literatura desenvolvidos com os alunos da turma pesquisada, produzindo uma análise descritivo-interpretativa dos dados, que apontaram para práticas situadas de letramento literário. No segundo momento, analisamos o cotidiano de uma prática pedagógica no processo inicial da apropriação do sistema de escrita pelas crianças de seis anos, a partir das atividades de alfabetização e letramento identificadas como recorrentes na rotina da sala de aula da professora Andréia.

3.1 A importância do letramento literário na alfabetização: o caso da Escola Municipal Rennê Gianetti

Dentre as várias observações realizadas, neste capítulo descrevemos e analisamos os projetos “Semana na Biblioteca”, “Sacola Literária” e “Contação de histórias na Biblioteca”, que possuem como objetivo principal incentivar a leitura literária, oportunizando às crianças a vivência de situações de letramentos através da abordagem de diferentes manifestações literárias e proporcionando-lhes prazer e entretenimento na medida em que atende às necessidades de ludicidade, de aquisição de conhecimento e de formação leitora.

A apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, o que permite dizer que os gêneros textuais operam como formas de legitimação discursiva. Dentro desse contexto, utilizar o livro literário infantil nas práticas pedagógicas é proporcionar o encontro do alfabetizando com o mundo das letras, é prepará-lo para o descobrimento de um mundo diferente e inseri-lo nas práticas sociais de leitura e escrita.

A escola deve possibilitar aos alunos a participação em eventos de letramento, ter o contato com diversos gêneros textuais, fazendo com que estes se reconheçam em uma sociedade letrada. Dessa forma, julgamos relevante o trabalho com o letramento

literário, levando os alunos a se constituírem como leitores eficazes, socialmente situados. De acordo com Paiva (2008) a literatura infantil:

Cumprir um papel fundamental no processo de escolarização da criança, o que conseqüentemente, contribuiria de forma decisiva para a formação do futuro leitor; especialmente o leitor literário que poderá apreciar, a qualquer momento e ao longo de sua vida, a Literatura, com “L” maiúsculo, desfrutando, assim da experiência estética proporcionada por essa manifestação artística (PAIVA, 2008, p. 36).

A instituição escolar é a agência de letramento mais importante que legitima o processo de aprendizagem da “tecnologia da escrita” e é por meio dela que muitos alunos têm a oportunidade de contato com textos de toda ordem, inclusive os literários.

O letramento literário, conforme concebemos possui uma configuração especial, pela própria condição de existência da escrita literária. O processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido na escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade (COSSON, 2006, p. 12).

Os professores alfabetizadores, ao organizarem suas práticas pedagógicas, precisam dotar de intencionalidade e sistematicidade as ações que pretendem mergulhar as crianças no mundo da escrita, pois defendemos a indissociabilidade entre os processos de alfabetização e letramento. Verificamos com a Literatura, mais especificamente com a Literatura Infantil, possibilidades interessantes de efetivo envolvimento da criança com o universo da leitura e da escrita, pois o texto literário amplia o nível de letramento, estimula o processo de aquisição do código escrito e reveste de ludicidade as práticas que envolvem esses dois processos.

O termo letramento é definido por Soares (2004) como o uso social (produção/recepção) de textos diversos que circulam socialmente. Paulino (2001), a partir do conceito de Soares, define letramento literário da seguinte forma:

Sendo um desses tipos de textos o literário, relacionado ao trabalho estético da língua, à proposta de pacto ficcional e à recepção não-pragmática, um cidadão literariamente letrado seria aquele que cultivasse e assumisse como parte de sua vida a leitura desses textos, preservando seu caráter estético, aceitando o pacto proposto e resgatando objetivos culturais em sentido mais amplo, e não objetivos funcionais ou imediatos para seu ato de ler (PAULINO, 2001, p. 117).

O letramento literário, então, é o estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler texto em verso e prosa, mas dele se apropriar efetivamente por meio da experiência estética, saindo da condição de mero espectador para a de leitor literário. Assim, o letramento literário não é apenas a condição de ser capaz de ler e compreender textos literários, mas aprender a gostar de ler literatura, e fazê-la por escolha, pela descoberta de uma experiência única em cada leitura, associando este ato ao prazer estético.

Como se pode depreender, o letramento é um processo e várias agências contribuem para que o cidadão desenvolva esse processo, sendo a escola uma delas, provavelmente a mais importante, porque tem esta função precípua. Essa instituição deve formar cidadãos que compreendam que existem habilidades a serem adquiridas e desenvolvidas, além de estratégias que podem ser aprendidas para se desenvolverem como leitores. Segundo Soares (2012, p.85), a escola é a instituição responsável pela alfabetização dos indivíduos e é a ela que “a sociedade delega a responsabilidade de prover as novas gerações das habilidades, conhecimentos, crenças, valores e atitudes considerados essenciais à formação de todo e qualquer cidadão”. Além dessas, destacam-se as relacionadas à formação de leitores.

Soares (2006, p. 47) ressalta que a escolarização da literatura é inevitável, da mesma forma que o é a escolarização de outros conhecimentos, como artes ou qualquer tipo de produção cultural, mas que é necessário que se faça uma distinção entre uma *escolarização adequada* e uma *escolarização inadequada* da literatura:

(A escolarização) adequada seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler (SOARES, 2006, p. 47).

Para Soares, uma escolarização adequada da literatura conduz ao letramento literário, uma vez que deve conduzir a uma prática de leitura literária efetiva, que ultrapasse os muros da escola, adquirindo, assim, um sentido positivo. Ou seja, uma prática que contribua com a formação de leitores cada vez mais críticos, reflexivos e ativos. Além disso, Soares (2006) argumenta que

[...] o que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o (SOARES, 2006, p. 22).

Diante desses argumentos, a escola precisa visar à leitura dos textos literários como atividade de construção e reconstrução de sentidos. Segundo Soares, é essencial e indispensável a leitura desses textos na sala de aula para o desenvolvimento de leitores autônomos e competentes, pois é inevitável a escolarização da literatura, o que não é aceito é uma “didatização mal compreendida”, sua “deturpação, falsificação, distorção” (Soares, 2006, p.22).

Neste sentido, a escola precisa oferecer oportunidades para que seus alunos, principalmente os das séries iniciais, tenham contato com os livros literários infantis, para que a literatura se efetive como instrumento de formação do ser, como possibilidade de constituição de um indivíduo ativo na sociedade em que vive.

Nos próximos tópicos, analisaremos como ocorre o contato e a interação com os livros literários em uma turma de seis anos da Escola Municipal Renê Giannetti.

3.1.1 Projeto “Semana na Biblioteca”

O projeto “Semana na Biblioteca”, desenvolvido pela EMRG há treze anos, acontece todo mês de abril, em comemoração ao dia do livro. O objetivo desse evento é valorizar o espaço da Biblioteca, apresentar o acervo às crianças, desenvolver o gosto pela leitura e arrecadar mais livros, já que todos os envolvidos no projeto doam livros novos para esse espaço. Ele é organizado e planejado conjuntamente pelos professores, funcionários, pais dos alunos e ex-alunos da escola pesquisada. É interessante destacar como esta escola valoriza o espaço da biblioteca, procurando otimizar a utilização de seu acervo e a circulação da comunidade escolar nesse espaço, já que muitos alunos só leem os livros que pegam emprestados na escola, conforme Paiva (2012) “eu acrescentaria, estamos falando de alunos de escolas públicas que ainda têm um contato restrito com o livro em seu meio social (...)” (PAIVA, 2012, p. 30).

A pesquisadora espanhola Teresa Colomer, em sua obra “*Andar entre livros: a leitura literária na escola*”, reflete sobre a interação entre a escola, os leitores em formação e os livros de literatura:

[...] muitas crianças que vivem à margem do sistema social necessitam da palavra e das histórias para poder sobreviver. E as crianças que vivem instaladas na maior passividade consumista necessitam da palavra e das histórias para resgatar-se. — “Alguém” deve continuar dizendo quais palavras e que histórias podem exercer melhor essa missão e como se podem oferecer à infância. Essa seleção, essa mediação, é o que dá unidade e sentido ao trabalho profissional dessas distintas áreas, entre as quais a escola ocupa o lugar privilegiado (COLOMER, 2007, p. 141).

Buscando essa interação dos alunos da EMRG com os livros literários, a supervisora da escola, em reunião sistematicamente planejada, convidou toda a comunidade escolar, os pais dos alunos e ex-alunos para juntos elaborarem o projeto, escolherem as obras que seriam exploradas e de que maneira o evento seria desenvolvido. Após a apresentação dos objetivos do projeto, os participantes se dividiram em grupos e escolheram cinco obras, sendo que cada uma seria apresentada por um grupo em dias diferentes. Decidiram também que cada criança, depois das apresentações, ganharia um livro de Literatura Infantil como incentivo à leitura. Todas essas práticas foram previamente organizadas e planejadas. Esse planejamento envolveu, em linhas gerais, quatro momentos: conhecer a história antes de lê-la para as crianças e estudar seu enredo; pesquisar sobre a vida do autor (e do ilustrador); definir as estratégias e os recursos multimídia mais adequados às histórias selecionadas; confeccionar os recursos selecionados como cenários, figurinos, músicas e máscaras. A escola confeccionou os convites com a programação e enviou a toda comunidade escolar. Destacamos a seguir o discurso da professora Andréia acerca desse projeto:

Na verdade, o objetivo da Semana na Biblioteca é divulgar os livros. Três livros, pelo menos, e aí cada grupo escolhe um recurso pra apresentar aquela história, que não seja a contação com o livro em evidência, esse trabalho vai ser feito após, pelo professor regente. Então esse ano, os três grupos, um grupo usou teatro pra apresentar o livro, o outro grupo usou fantoche de vara e o terceiro também encenou. Uma das coisas que existem aqui há muito tempo é a preocupação com a leitura. Então, pensando nisso, a gente criou em 2001 a semana na biblioteca, semana na biblioteca mesmo, uma semana em que a biblioteca é o centro da escola. (ANDRÉIA)

Nota-se nesta fala que há uma preocupação com a formação do leitor literário na escola investigada e a biblioteca é um local privilegiado de acesso à cultura letrada,

sendo de suma importância a mediação da leitura que nela ocorre. As experiências de leitura literária proporcionadas por esse projeto contribuem para uma compreensão mais ampliada da realidade, além de possibilitar um acesso a um mundo diferente, mágico, fantástico.

Os produtos apresentados na “Semana na Biblioteca” são descritos abaixo. Os livros *Festa no céu* e *Festa no mar*, escritos e ilustrados por Lúcia Hiratsuca, foram apresentados por meio de uso de um vídeo confeccionado pelas próprias professoras. Elas escanearam as imagens do livro, inseriram vozes narrando a história, além de uma música que compunha o enredo. O livro *A Dona Baratinha*, de Ana Maria Machado, foi apresentado através de encenação em que os atores eram as professoras e alguns alunos. O livro *Os três lobinhos e o porco mau*, de Eugene Trivinis, foi explorado e apresentado através de um teatro de fantoches de varas. Participaram dessa apresentação a diretora, a vice-diretora, a supervisora, cozinheiras e faxineiras da escola. Depois dessa apresentação serviu para os alunos o chá da China citado na história do livro. O último livro trabalhado foi *Um reino muito devagar*, de Ana Maria Machado, e foi encenado pelos pais dos alunos e alguns ex-alunos da escola. Todas as apresentações foram muito bem cuidadas pelos seus agentes, o público se envolveu e interagiu com as personagens. As apresentações ocorreram no turno matutino e vespertino.



Foto 01



Foto 02

Encenações das narrativas dos livros trabalhados na “Semana na Biblioteca”
Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2013



Foto 03

Foto 04

Encenações das narrativas dos livros trabalhados na “Semana na Biblioteca”

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2013

Destacamos algumas falas dos pais quando perguntamos se eles conheciam o Projeto Semana na Biblioteca:

É aquele que a semana inteira tem o teatrinho né. Esse eu conheço, eu pude participar só uma vez. O pai dele (Ícaro) participou, cantou. (REGINA)

Eu acho essa Semana na Biblioteca muito importante porque a responsabilidade da criança começa aí. O dia pra trazer o livro, o dia da entrega, isso é muito importante. Às vezes eu esqueço, mas a Eduarda me cobra, hoje é dia do livro. Então acho muito importante. (CLÁUDIA)

(...) porque a gente acha que não, mas a leitura ela traz também essa leveza, essa tranquilidade. A gente entra num mundo de fantasia, então por aí, eu acho que a escola, ela vive esse momento literário aqui. Mas normalmente a Semana da Biblioteca que é feita aqui durante esse período é muito gostoso. (LUCIANE)

Estimular a interação entre família e escola é trazer para o desenvolvimento infantil maior segurança em relação às dificuldades encontradas no cotidiano escolar, além de desenvolver o gosto pela leitura. Quando se pensa na formação do leitor infantil, ouvir e ler histórias são atos essenciais no aprendizado inicial da leitura. Nesta perspectiva a mãe da aluna Ana Luiza argumenta sobre a importância da leitura no cotidiano: (...) *É bom a gente estar lendo um livro que você não conhece, se você não sai do lugar, tendo o livro você vai lendo e conhecendo novos lugares. (RENÍSIAN)*

Após cada evento, a professora Andréia estimulava seus alunos a recontarem a história encenada na biblioteca, a fazerem inferências em relação ao enredo, cenários, personagens, cenas e espaços, preparando-os para a construção de significados e para a compreensão da realidade e da fantasia. No final de cada dia de projeto, os alunos eram

instigados a pensarem sobre o que iria acontecer no outro dia. No corredor da escola tinha um cartaz com a seguinte mensagem:

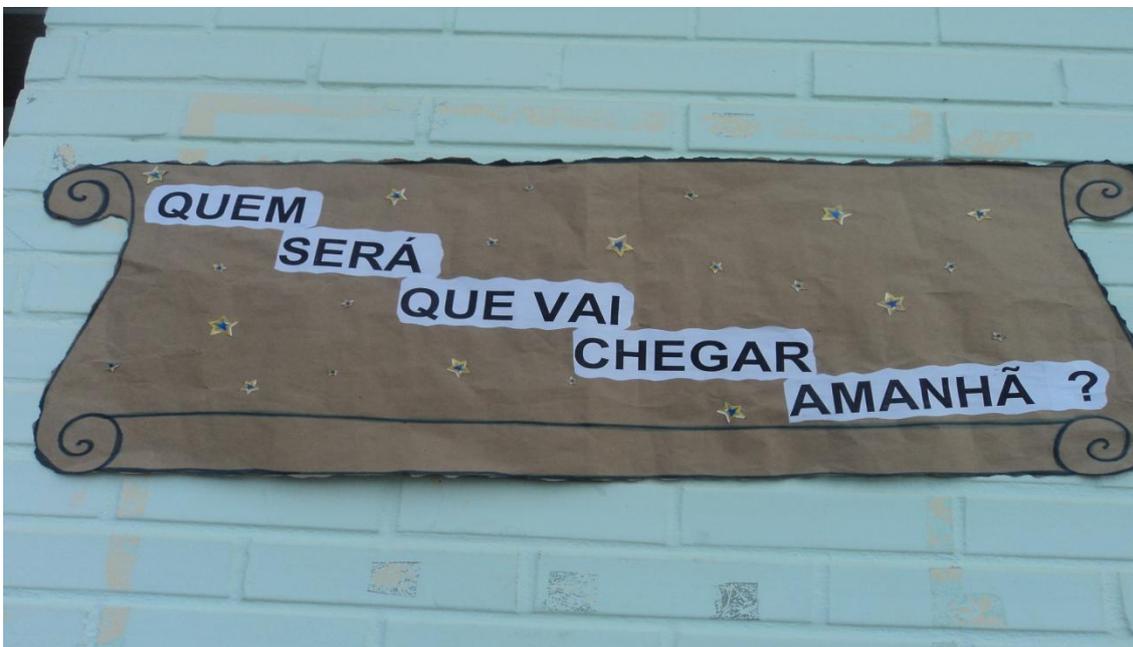


Foto 05: Cartaz de motivação do projeto “Semana na biblioteca”
Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2013

A professora Andréia pedia aos seus alunos que dissessem que tipo de história seria explorada no próximo evento, que personagens iriam aparecer e como poderia ser a apresentação. Essas eram estratégias criadas para desenvolver a imaginação e a curiosidade das crianças.

Verificamos que isso permitiu aos alunos vivenciarem situações que a vida cotidiana talvez não lhes proporcionasse e estimulou o interesse pelo texto escrito, porque depois de cada encenação as crianças queriam manusear o livro apresentado e pediam para levá-lo para casa com o objetivo de ler e recontar a história para sua família. Veja o depoimento de uma mãe:

Foi esse ano né (...). E conta as histórias todas, chega em casa conta como que é, e canta as musiquinhas, e mostra pra gente, é como se a gente não foi, é como se tivesse ido, porque ele conta direitinho. Mas é muito importante.
(REGINA)

Para Maia (2007), “[...] a literatura possibilita à criança uma apropriação lúdica do real, a convivência com um mundo ficcional, a descoberta do prazer proporcionado

pelo texto literário e a apreensão do potencial linguístico que esse texto expressa” (MAIA, 2007, p. 67).

Na culminância do projeto literário, os alunos escreveram mensagens de agradecimentos a todos os envolvidos no projeto. Os que ainda não conseguiam escrever utilizaram desenhos para transmitir seus sentimentos. Veja a mensagem abaixo escrita por um aluno da turma do primeiro a uma ex-aluna envolvida no projeto.



Elina,
Obrigado Elina, por ter
ajudado a Janaina a
arrumar a biblioteca.
Assinado:
Ícaro

Figura 03 - Mensagem de aluno
Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2013

Na semana seguinte das apresentações, os professores exploraram os livros das histórias encenadas. A professora Andréia levava seus alunos para a biblioteca, sentavam-se no chão em rodinha e ela lia as histórias apresentadas no projeto “Semana na Biblioteca”, explorando seu valor estético, explicando quem era o autor, o ilustrador e fazendo perguntas sobre o conteúdo da história. Quando as crianças ouvem histórias, elas aprimoram sua capacidade de imaginação e observam como os professores seguram o livro, passam as páginas e principalmente como é realizada a leitura. Cosson (2009) adverte que nossa leitura fora da escola está fortemente condicionada pela maneira como a escola nos ensinou a ler. “Os livros [...] jamais falam por si mesmos. O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola. [...] No ambiente escolar, a literatura é um locus de conhecimento” (COSSON, 2009, p. 26). Embora a escola não seja o único lugar de formação de leitores literários, se o aluno sai da escola não gostando de ler livros literários, com certeza, a adoção dessa prática em sua vida cotidiana será mais incerta.

Não basta apenas o aluno fazer uma simples leitura do texto literário, pois a competência leitora depende, em grande parte, do modo de ensinar e de aprender na

escola. Segundo Cosson (2007, p. 66), “por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura.” A leitura de textos literários contribui na formação do leitor criativo e autônomo, visto que os horizontes propostos pela literatura são ilimitados e suas interpretações, dada a natureza polissêmica da palavra literária, infinitas. Então, a formação de leitores literários perpassa pela sistematização de práticas pedagógicas na perspectiva do letramento literário. Para que o letramento, sob o ponto de vista social revolucionário, destacado por Soares, seja de fato desenvolvido, a escola deve proporcionar o contato dos alunos com diferentes textos literários, mas também e, principalmente, se preocupar com a forma como a leitura está sendo realizada, provocada e incentivada pelos professores e realizada pelos alunos.

Explorar o texto literário no contexto escolar significa discutir sua compreensão e, a partir dela, promover a interpretação por meio das mais variadas atividades. O espaço da literatura é, portanto, um lugar de desvelamento da obra que confirma ou refaz conclusões, aprimora percepções e enriquece o repertório discursivo do aluno.

Nesse processo de aprendizagem das escolhas, de conquista da autonomia de leitura, a mediação do professor é de fundamental importância. A professora Andréia criava situações de leitura que davam condições para se instaurar a natureza literária do texto. A mediação da professora é fundamental para auxiliar as crianças a “explorar seu mundo à luz do que ocorre nos livros e a recorrer à sua experiência para interpretar os acontecimentos narrados” (COLOMER, 2007, p. 105).

Uma tarefa desafiadora na prática alfabetizadora é tornar o hábito de leitura (ou o gosto pela leitura, como muitos preferem) uma prática prazerosa no cotidiano infantil. Isso, sem dúvida, depende da capacidade de análise do professor em relação aos textos disponíveis que devem possibilitar uma leitura que favoreça uma construção de sentidos mais ampla, em virtude do caráter artístico da obra literária, na sua plurissignificação. As histórias que guardamos da infância não são somente aquelas que lemos, mas também aquelas que alguém contou para nós. Sendo assim, guardamos além da narrativa e seus personagens, o tom da voz, a maneira de contar, as entonações e gestos. Paiva (2006) discorre sobre a importância da mediação da professora em relação aos textos literários:

Situadas, ainda que panoramicamente, a produção cultural para criança, em especial, e a produção literária para o público infantil e a sua consequente

escolarização, fica evidente a necessidade da presença do professor-leitor enquanto mediador do processo de iniciação do leitor-criança. Quanto mais evidente ficar para ele a importância da leitura literária como poderosa fonte de formação de sensibilidades e de ampliação de nossa visão de mundo, que tem nesta linguagem artística um componente essencial de formação, culturalmente valorizado (embora pouco demandada e pouco ofertada socialmente), mais significativo se tornarão as práticas de letramento literário propostas. Isto tudo se, primeiro, o professor se conhecer enquanto sujeito leitor e souber dimensionar suas práticas de leitura, especialmente a literária. Sendo assim, o seu repertório de leituras, sua capacidade de análise crítica dos textos e suas escolhas adequadas a idade e aos interesses de seus alunos já representarão um sólido e definitivo ponto de partida (PAIVA, 2006, p.128).

A professora Andréia reconhece que desde o início do processo de alfabetização, pode haver uma convivência harmoniosa entre as diferentes maneiras de relacionar com o texto literário:

A literatura ela tá bem presente para os alunos do Renê Giannetti, desde a Educação Infantil. Então o aluno que entra aqui com três anos de idade já tem acesso ao livro, aos três anos de idade na escola. A importância dessa prática é a leitura de deleite, ele perceber que ler é um prazer, que não precisa ficar só preso à televisão, que o livro permite trabalhar a imaginação, que você vai intertextualizando ali na leitura, vai criando seus personagens, os seus cenários. Então eu acho que trabalhar bastante a imaginação quando a criança lê, porque na televisão já tá tudo pronto, só visualizar, e na história não, você que tem que recriar tudo. (ANDRÉIA)

Configura-se, então, como importante elemento nesse ensino de leitura/literatura a mediação da professora pesquisada, pois a maneira como ela aprecia e trabalha o livro literário na prática pedagógica proporciona a constituição de um propósito de leitura, a fim de tornar o texto instigante para seus alunos. Essa mediação estimula, mais ainda, o que já é natural nas crianças, a sua “tendência a imaginar histórias e a buscar significados que é próprio do modo humano de raciocinar. E sabemos que uma criança tem o dobro de possibilidades de ser leitor se viveu essa experiência” (COLOMER, 2007, p. 105).

A abordagem da literatura também passa por diversas outras linguagens, além da verbal - a plástica, a imagética, a musical, a corporal (PAIVA, 2006). Afinal, no primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, a criança constrói com o livro um relacionamento semelhante ao que tem com o brinquedo e a análise crítica do alfabetizador precisa preservar esta relação lúdica.

No artigo “*Literatura no Ensino Fundamental: uma formação para o estético*”, Corrêa e Machado (2010) explicitam que um tempo maior para a contação de histórias

deve ser considerado no planejamento pedagógico. As crianças estão aprendendo a ler e a escrever e nem todas puderam participar dessas práticas sociais. Para viver essas situações sociais de letramento literário na escola, os autores sugerem atividades como:

1. roda de leitura em que o(a) professor (a) é quem conta a história escolhida por ele(a) ou pelos alunos, todos os dias ou em dias alternados, na sala de aula;
2. contação de história por convidado (familiares dos alunos, membros da comunidade escolar, alunos de outras turmas que já saibam ler etc.); pode ser uma atividade mensal ou quinzenal, já que envolve outras pessoas, e pode se realizar na sala de aula ou em outros espaços da escola;
3. contação de histórias pelas próprias crianças, à medida que vão aprendendo a ler e mesmo que ainda não tenham se apropriado plenamente do sistema alfabético de escrita, capazes de inventar, articulando o que já sabem e o que vêem nas imagens;
4. criação de histórias pelos alunos e sua oralização para a turma a partir de livros de imagens etc. (CORRÊA e MACHADO, 2010, p. 109)

Segundo Paiva (2006), “o texto literário é uma produção de arte e, por isso, sua leitura vai tornar o leitor, também um criador”. Além disso, a pesquisadora afirma que a democratização da leitura é uma possibilidade de acesso a uma linguagem artística, que é a literária. Paiva também acredita que, desde o início da escolarização, é possível realizar um trabalho que respeite a relação artística que o texto literário pede ao leitor.

3.1.2 O espaço Biblioteca na rotina da escola: a contação de histórias

O processo de alfabetização e letramento compartilhado com a literatura infantil são procedimentos que qualificam o conhecimento e o contextualizam. Dentre os muitos eventos de letramento, os atos de narrar e ler histórias se constituem práticas prazerosas e significativas para as crianças da EMRG. Escutar histórias é o início da aprendizagem, é o primeiro contato com um texto escrito, através da oralidade. A vivência de contar ou ler histórias é um momento único que é pessoal e prazeroso para cada um.

Os alunos da EMRG, do maternal ao quinto ano, uma vez por semana, de acordo com o horário de cada turma, vão à biblioteca. Essa é uma atividade prevista no planejamento anual. Todas as segundas-feiras, depois do recreio, é o horário que os alunos do primeiro ano têm a “aula na biblioteca”. Esse é o momento para ouvirem histórias e escolherem o livro literário para levarem para casa. Todas essas atividades são realizadas pelo professor regente, pois a escola não possui um funcionário que

trabalhe na biblioteca. Conforme Paiva (2012), a principal função da biblioteca é a promoção da leitura, a formação de leitores. Observe a fala da professora Andréia quando perguntamos sobre as contações de histórias literárias que ocorrem na biblioteca da EMRG:

Então, é uma das coisas que a gente mantém já há muitos anos, pensando em desenvolver esse hábito de leitura. Então, a gente acha muito importante o professor ler a história que está no livro, então aqui na biblioteca a função essencial é essa, é ler a história que está no livro diferente do contar a história sem ler o livro, porque a gente precisa que o aluno tenha contato com a língua escrita. (ANDRÉIA)

Os alunos chegavam com a professora Andréia em fila na biblioteca e sentavam no chão para ouvir as histórias. Sempre a professora fazia uma motivação para despertar o interesse dos alunos para aquela história que seria contada. Ela fazia uma breve apresentação do autor, do ilustrador e explorava a capa, instigando os alunos a levantarem hipóteses sobre o enredo. Veja abaixo a fotografia que representa um dos momentos de contação de histórias:



Foto 06- Contação de histórias na biblioteca
Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2013

Segundo Cosson (2012), o letramento literário precisa acompanhar as três etapas básicas do processo de leitura - antecipação, decifração do código e interpretação - e o

saber literário deve associar à função humanizadora da literatura. Além disso, esse mesmo autor diz que a linguagem literária compreende três tipos de aprendizagem.

- a) A aprendizagem da literatura, que se dá através da experiência estética do mundo por meio da palavra, e instiga os sentidos, os sentimentos e a intimidade, pois há uma relação tátil, visual, sensorial, emocional do leitor com o texto.
- b) A aprendizagem sobre a literatura, que envolve os conhecimentos de história, teoria e crítica; prevalência dos didatismos nos currículos escolares.
- c) A aprendizagem por meio da literatura, que está relacionada aos saberes e às habilidades proporcionadas aos usuários pela prática da leitura literária: ampliação do universo cultural do leitor através dos tantos temas humanos, sociais, políticos, ideológicos, filosóficos, dentre outros, que são tratados nos gêneros literários (COSSON, 2012, p.47).

Analisando os tipos de aprendizagens apresentadas, a escola, nas atividades que envolvem o texto literário, deveria priorizar aquela relacionada ao valor estético. Percebemos que na sociedade atual, as práticas sociais são centradas na escrita: não basta apenas ler e escrever, é preciso fazer o uso social dessas práticas. Diante dessa nova realidade, surge-nos uma necessidade de preservar a essência artística do trabalho com a literatura infantil na sala de aula, não deixando de trabalhar com essa arte, nem tampouco a reduzindo a mero texto utilitário, ou utilizá-la para fins pragmáticos na prática diária.

Para que este conhecimento literário se concretize na prática é preciso um ambiente propício que leve os ouvintes à leitura e profissionais que entendam o verdadeiro significado da literatura, pois, Literatura, com “L” maiúsculo não se aprende, vivencia-se, convive-se, descobre-se. Diante disso, Paiva (2012) pontua:

Qualquer modelo de formação de leitores se caracteriza pela presença do livro. Quando se trata de formar leitores literários, os acervos de literatura se tornam imprescindíveis, do mesmo modo que a presença de mediadores para a formação inicial de leitores no ambiente escolar. Quando se deseja fomentar a leitura, textos literários precisam estar disponíveis e em condições de circularem livremente (PAIVA, 2012, p. 25).

Depois de cada história lida, a professora Andréia, pedia a alguns alunos para recontarem a história, outros falavam o que mais lhes agradaram ou não e, assim, debatiam o enredo da narrativa. Às vezes, ela mostrava as imagens e os alunos expressavam o que acontecia em cada cena. Diante disso, podemos dizer que a professora Andréia apropriava-se dos textos literários para promover uma aprendizagem

centrada na aquisição de conhecimento, na apreciação estética a qual esses textos exigem e não para fins utilitários ou para simples decodificação de informações.

Depois da exploração do livro, as crianças se dirigiam às prateleiras e mesas para escolherem e trocarem os livros que tinham levado para casa, pois eles ficavam uma semana com o mesmo livro. As fichas com os nomes dos livros que cada aluno levava para casa eram preenchidas pela própria professora. Os livros da biblioteca ficam arrumados em local de fácil acesso, pois as prateleiras são baixas, também são bem conservados e ficam separados por idade e conteúdos em caixinhas confeccionadas pelos próprios discentes. O acervo é rico, atualizado, principalmente, por causa dos programas governamentais de distribuição de livros⁷. Toda essa estrutura foi organizada pela pedagoga da sala com o auxílio das professoras da escola. Veja abaixo as fotografias que demonstram a satisfação das crianças na escolha dos livros literários.



Fotos 07

Foto 08

Alunos escolhendo livros na biblioteca
Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2013

⁷ Mais informações: <http://www.fnnde.gov.br/index.php/programas-biblioteca-da-escola>



Foto 09

Prateleiras da Biblioteca onde ficam os livros literários
Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2013



Foto 10

Alunos escolhendo livros na biblioteca

Corroborando com os dados analisados nesta pesquisa, destacamos a discussão de Paulino (2004):

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus afazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção (PAULINO, 2004a, p. 56).

Observamos que a professora Andréia explorava aquela história contada na biblioteca, de alguma forma durante a semana. Às vezes ela confeccionava fantoches de varas com os alunos na aula de artes e depois dividia os alunos em grupos e eles tinham que recontar a história no teatro de fantoches, conforme foto abaixo.

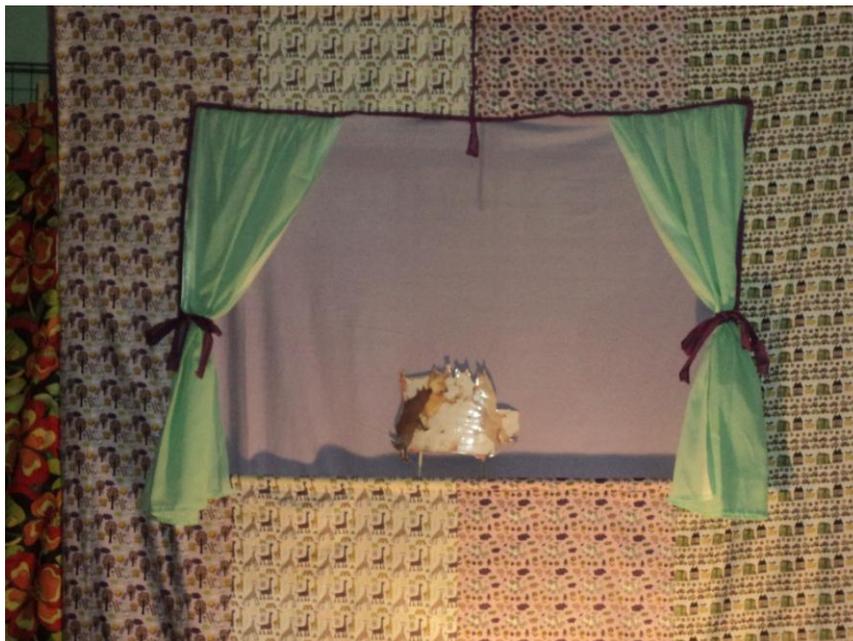


Foto 11 - Alunos encenando o livro “Os três lobinhos e o porco mau” de Eugene Trivinis
Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2013

Muitas vezes, a professora Andréia pedia para que os alunos confeccionassem, utilizando massinha, os personagens e representassem a cena que mais gostaram e depois tinham que apresentá-la para o restante da turma. Também a professora entregava a capa do livro xerocada para eles colorirem, ou pedia para desenharem o que mais lhes agradaram.



Foto 12-Alunos representando a cena do livro “Armandinho, o juiz” de Ruth Rocha
Fonte: Arquivo da pesquisadora



Foto 13- Cartaz com a cena pronta
Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2013

Também a turma fazia avaliação da história através de um cartaz: cada aluno recebia uma ficha vermelha e uma branca, quem tivesse gostado daquela história colava no cartaz a ficha vermelha e quem não tivesse gostado colava a branca, conforme fotografia abaixo.



Foto 14 - Mural de avaliação da obra literária
Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2013

Todos os recontos e encenações são realizados dentro da biblioteca, onde fica o teatro de fantoches, chamado pelos alunos de “janelinha do teatrinho”. Esse cenário foi confeccionado pela pedagoga junto com as professoras da EMRG que fazem curso de corte e costura como terapia e aplicam o que aprendem, confeccionando murais, painéis, cortinas e fantoches para o ambiente escolar. Paiva acrescenta que a Biblioteca da escola, além de formar leitores, “deve ser pensada como um espaço de criação e de compartilhamento de experiências, um espaço de produção cultural em que os alunos sejam criadores e não apenas consumidores de cultura” (PAIVA, 2012, p. 30).

Segundo a professora Andréia, no processo de alfabetização, esse trabalho com os livros literários é muito importante, pois “*a literatura tem que estar presente todo dia na vida da criança, como vários pais não fazem manuseio do livro literário, em minha opinião, tem que ser uma função da escola sim.*” (ANDREIA)

Verificamos que o livro literário é uma ferramenta valiosa para essa professora e para a escola em busca da melhor qualidade da aprendizagem. Por isso a criança, quando inserida num contexto de alfabetização e letramento literário, desenvolve a criatividade, a linguagem, a imaginação e a significação em seu meio, contemplando práticas de leitura e escrita na sala de aula e em todo contexto social. No depoimento abaixo, de uma mãe, verificamos que é muito importante que seu filho leve para casa o livro literário:

Essa coisa do livrinho que traz da biblioteca, eu acho importante, porque a gente tem um certo acervo aqui em casa, mas trazer o livro da escola também é importante porque foi ele quem escolheu, não fui eu, e a questão que eu acho muito bacana que a Andréia faz com os meninos, é da criança escrever o que ela entendeu, e valorizar a escrita da criança. Então eu acho isso interessante. (MÁRCIA)

Para a realização da contação de história na biblioteca a professora tecia alguns caminhos que antecediam a atividade. A primeira ação era a escolha do livro, depois os objetivos de se trabalhar aquela história e ainda tinha a clareza das expectativas e dos objetivos a serem alcançados, ou seja, a atividade era planejada e sistematizada. Na entrevista realizada com a professora, ela afirmou:

Primeiro, eu vou mais pela minha escolha pessoal, tem alguns autores que eu tenho uma maior preferência. Eu gosto também assim, de uma narrativa mais sequencial. Então assim, aí primeiramente a escolha é feita por isso. Depois, a gente viu a necessidade dos alunos estarem conhecendo autores consagrados, como Ana Maria Machado, Ruth Rocha e aí ter bastante

acesso ao acervo delas. Então hoje, atualmente de abril pra cá a gente tá dando ênfase em uma autora a cada mês. Esse mês de julho eu comecei a trabalhar com a Tatiana Belinky, porque ela faleceu, quis inserir agora, porque o planejamento seria com a Ana Maria Machado, e aí eu aproveitei que tinha dado no jornal a notícia da morte dela, pra estar trabalhando os livros com os alunos. (ANDRÉIA)

Colomer (2007, p. 137) sinaliza a dificuldade de estabelecer critérios para selecionar quais livros serão postos nas mãos das crianças e indica como alternativa a avaliação a partir da perspectiva do “itinerário de aprendizagem cultural que oferecem às crianças”, já que tal critério une a consideração ao texto, ao leitor e à mediação educativa, além de levar em conta a compreensibilidade da obra e sua adequação educativa.

Para Paulino (2005), assim como para Soares (2005), da mesma forma que existe diversidade de textos, existe, em função desses textos, diversidade de leituras, de modos de ler. Não basta defendermos a presença de diversos tipos e gêneros textuais na escola, se não levarmos em conta os diferentes modos de leitura, de acordo com determinadas especificidades do texto. Soares ressalta que “as diferenças se localizariam nos objetos lidos e se definiriam a partir deles, mas seriam também estabelecidas pelos sujeitos em suas propostas, espaços sociais e ações de leitura” (SOARES, 2005, p. 56).

A partir disso, verificamos a importância de buscarmos, desde as séries iniciais, conforme Paiva (2006), uma relação literária com os textos, que transcenda suas limitações e inadequadas escolarizações:

Ler literariamente esses textos, desde o início do processo de escolarização. Lê-los literariamente significa recuperar aquela configuração que foi perdida na didatização da literatura, recuperando propostas adequadas de textos produzidos para o público infantil que não se limitem a condição de mais um apêndice para a aquisição da leitura e da escrita (PAIVA, 2006, p.128).

Abramovich (2003) vê a literatura como uma aprendizagem estética, em que as histórias lidas ou contadas explicam o mundo de um jeito que o leitor possa se situar em um universo que é dele. É um conhecimento ideal de mundos diferentes, culturas, pessoas ou situações diversas, que se caracterizam nas descobertas das emoções e sentimentos, dos caminhos internos das relações pela busca do conhecer e de se reconhecer. Essa autora também afirma que contar histórias é uma arte, é o equilíbrio do

que é ouvido com o que é sentido. Então, a professora ao contar histórias infantis para as crianças precisa antes conhecê-la para transmitir confiança aos ouvintes, motivar a atenção e despertar admiração ao mesmo tempo. Percebemos que a professora Andréia ao levar seus alunos para a biblioteca para contar as histórias dos livros infantis ela ensina a criança a escutar, a pensar, a enxergar o mundo com os olhos da imaginação. Os pais também valorizam esse momento de leitura na biblioteca:

Ah, é primordial. Porque desenvolve, quando se assiste a um filme, ele já tá pronto, você não precisa pensar tanto e quando você conta uma história, eu conto muita história pra ele também, você cria junto com ele, ele ajuda a criar e quando você lê um livro é a mesma coisa. Você tá lendo uma história e aquela história tá se transformando, ela tá se consolidando na imaginação da criança, é importantíssimo porque aí desenvolve todos os aspectos cognitivos da criança né, então é importantíssimo. (GERALDO)

Um professor alfabetizador, ao propor a leitura de textos literários, deve levar em conta suas especificidades, não o abordando com fins pragmáticos, utilitários ou como mero pretexto para atividades de aquisição do código escrito. O prazer de ler pode ser consequência de uma perspectiva de trabalho mais abrangente com a literatura. No plano cultural, segundo Paiva (2012), os alunos da escola pública, muitas vezes têm na escola a única possibilidade concreta de contato com a leitura e com os livros de literatura, então é preciso que haja espaço para acolher o leitor, para que o uso da biblioteca tenha lugar na escola de forma generalizada.

Os projetos literários desenvolvidos pela Escola Municipal Renê Giannetti, valorizaram o espaço da Biblioteca, contribuindo para a ampliação do repertório linguístico e a fruição estética. Segundo Paiva e Rohlf (c. 2013):

A biblioteca tem essa função de formar silenciosamente, na medida em que seu ambiente por si só cria uma atmosfera de curiosidade, fantasia e imaginação. Ao expor livros em prateleiras, com capas coloridas, ilustrações inusitadas, títulos divertidos ou também instigantes, além de almofadas no chão e mesas para leitura, cria-se um ambiente propício e convidativo para as crianças. (PAIVA e ROHLFS, c. 2013, p. 79)

Por isso, temos que lutar por bibliotecas adequadas e equipadas, além de profissionais preparados para trabalhar nesse espaço escolar para receber as crianças, que é um público tão instigante e específico. Conforme Paiva e Rohlf (c. 2013, p. 82) “não apostar nelas é continuar na mesmice e no patamar de país subdesenvolvido”.

Observem o que alguns alunos disseram quando perguntamos sobre a atividade realizada na Biblioteca, quando a professora Andréia leva-os para a contação de histórias:

Porque tem muitos livros pra gente ler. A tia conta história. Um monte de coisa aqui na biblioteca que a gente faz. A gente lê, faz personagens. Ontem a gente até fez teatrinho. Minha mãe deixa eu ler de noite, eu fico lendo o livro que eu pego aqui na biblioteca. (HEITOR)

Ah é porque eu gosto de ler, eu gosto de ficar lendo todo dia. É porque eu gosto muito dos livros. (...) Porque ela (professora) lê os livros. E ela entrega uns livros muito legais. (ÍCARO)

Eu gosto. Porque a gente lê o livro e escolhe o livro que vai levar pra casa e lê em casa também. (RICARDO)

Porque é legal, a tia conta um montão de histórias e que todo mundo pega livro. (MARIA EDUARDA)

Aí a tia vai lendo. E ela pergunta algumas coisas do livro. A gente conta na janelinha a historinha. Eu gosto porque a gente pode pegar livro pra gente ler melhor. (ANA LUIZA)

Como defendem alguns estudiosos da área, o prazer de ler não se ensina e sim descobre-se. O aluno deve ser levado a entender que a literatura é componente da formação humana, que tem um valor em si. Ou seja, o que se defende é que o aluno desenvolva a apreciação da arte literária. Que ele tenha acesso a muitos livros de histórias, de poesias e aprenda a ver e ler o mundo, admirando o que nele tem de belo e encantador.

3.1.3 A Sacola Literária: promoção de letramento literário para além da sala de aula

Este projeto de prática de leitura inicia-se na Educação Infantil e tem como objetivo incentivar o hábito de ler juntamente com a família. Os alunos levam para casa uma sacola (caixa enfeitada) contendo um livro de literatura e um caderno de registro, onde os pais terão que registrar e recontar a história lida, usando a escrita. Depois, os filhos a ilustram através de colagem, desenhos, dobraduras e tudo o que a imaginação mandar.



Foto 15- Sacola Literária

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2013



Foto 16 – Caderno de registro dos Recontos

O projeto é realizado uma vez por semana e o aluno tem um prazo de sete dias para ler com a família o livro que ele escolheu na biblioteca e fazer o que é proposto na atividade. Veja abaixo as orientações coladas na capa do caderno de registro que os alunos levam para casa:

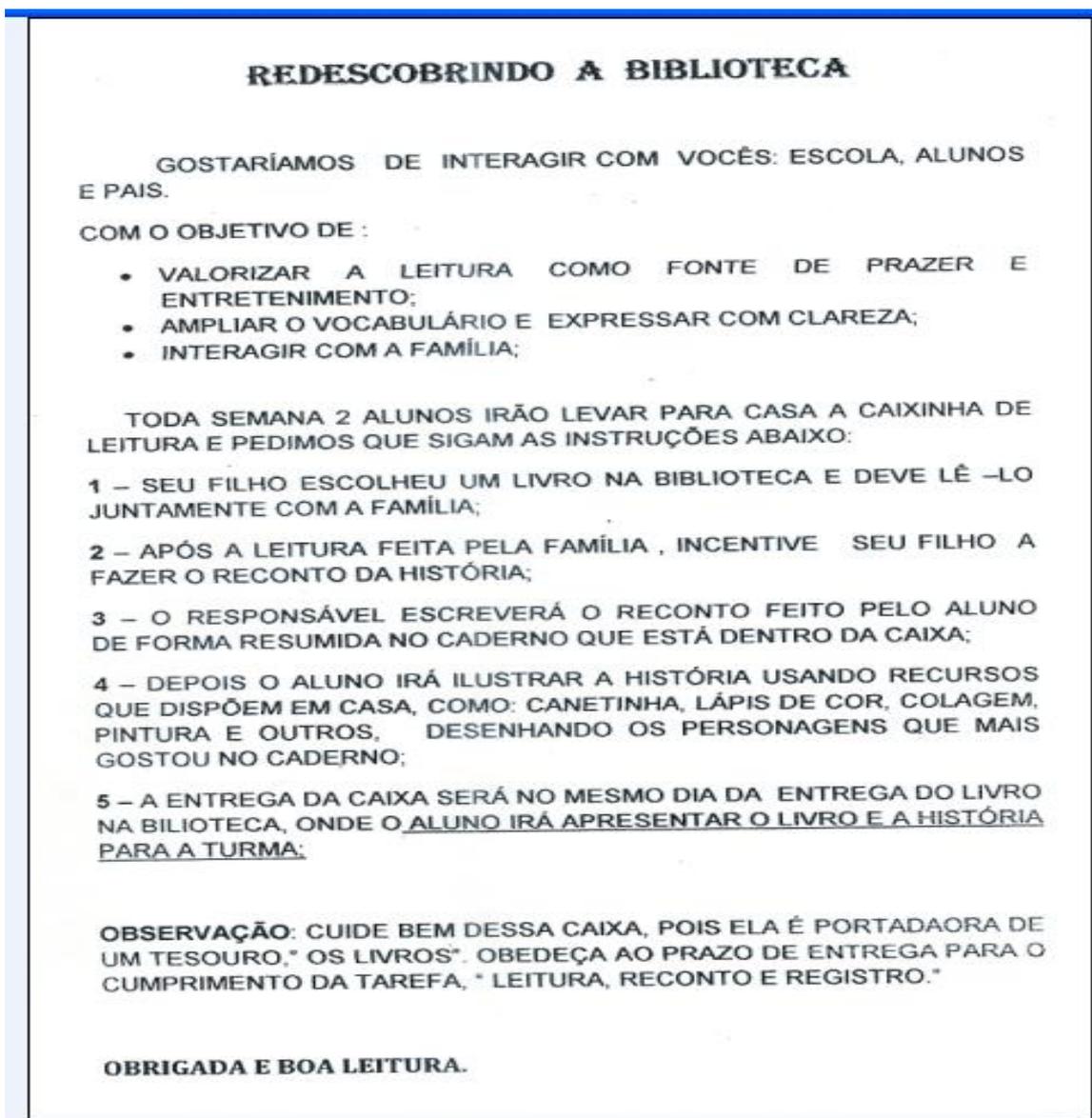


Figura 04- Capa do caderno do projeto "Sacola Literária"

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2013

Nas páginas seguintes seguem as orientações para cada família:

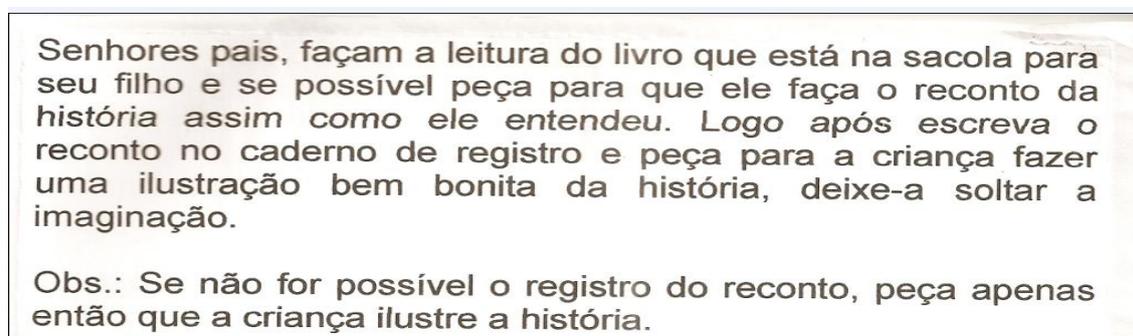


Figura 05 – Orientações para os pais do caderno do projeto "Sacola Literária"

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2013

É notório o envolvimento de todos na atividade da sacola literária. Verificando essa interação família e formação leitora, podemos afirmar que a escola está promovendo o letramento literário tanto das crianças quanto dos seus pais. Essa ação propicia aos membros da família contato com obras literárias, além de estimular o hábito da leitura. Nesse formato de trabalho, as crianças se tornam agentes que impulsionam os pais às práticas leitoras. Como podemos observar na fala de uma aluna:

Por que é bom ler?

Pra passar de ano e pra aprender.

Seus pais costumam ler? Você vê os seus pais lendo?

Sim.

O que eles leem?

É.. Os livros que eu levo pra casa.

Ah, os seus pais realizam as leituras com você dos livros que você leva pra casa?

Sim.

Como que eles leem com você?

Primeiro a minha mãe lê, e depois eu leio.

Em que lugar eles leem pra você?

Na cama, pra eu dormir. (MARIA EDUARDA)

A sacola literária favorece ainda a aproximação dos pais com o cotidiano escolar de seus filhos e, de certa forma, integra-os ao processo de ensino das crianças, fazendo-os sentir-se parte desse contexto.

Ele chegou com o livro em casa, nós lemos o livro juntos, eu lembro que logo em seguida tinha que fazer uma ilustração no caderno a respeito do que foi lido, eu fiz o desenho no caderno, ele coloriu e logo em seguida a mãe ficou a cargo de fazer o resumo e ele fez alguns desenhos e coloriu também.

Normalmente, quem tem a iniciativa de pedir pra que a gente leia juntamente com ele, é o próprio Ícaro. Ele sempre pede em alguns momentos, que a gente vá até ele e a gente deita no sofá ou deita na cama e a gente lê junto. Normalmente, lê uma, duas, três vezes. Eu leio, ele lê sozinho, depois a mãe dele lê pra ele. Ele sempre pede. (GERALDO)

Trabalhar a leitura e a escrita por meio de diferentes gêneros textuais em sala de aula é proporcionar o enriquecimento do vocabulário; a aquisição de experiências leitoras; melhoria na produção textual; desenvolvimento da imaginação e das ideias; ampliação do conhecimento; favorecimento de solução de problemas; aprendizagem reflexiva e significativa, além de permitir a inserção da criança na sociedade letrada. Segundo Corrêa (2006):

a ideia dos usos de diferentes gêneros textuais (dentre eles os textos não-verbais e o mistos) em sala de aula, com a participação ativa de alunos e

professores – também os especialistas em educação, os pais, a comunidade - na produção, circulação e recepção desses textos, em contextos que se aproximem de práticas sociais de leitura e escrita, e não de meras práticas escolares, com o intuito de “passar de ano” (CORRÊA, 2006, p.12)

A alfabetização deve ocorrer em meio à utilização de variados suportes e gêneros de escrita, assim como para diversos interlocutores, ou seja, o aluno deve apropriar-se do código escrito mantendo-se em constante contato com ele em práticas reais do dia a dia. Em razão disso, o professor, como sujeito leitor, deve proporcionar e possibilitar nas práticas pedagógicas a realização de leituras que contribuam para uma construção de sentidos, abrangendo a multiplicidade de linguagens e preservando a ludicidade no contato das crianças com os textos.

É importante propiciar momentos específicos para a leitura, não como mera técnica, mas como algo ativo para o aluno, favorecendo que este se torne participante da história lida. Uma das formas de a criança participar desse momento é imaginando, criando e inferindo sobre a história. Observe uma atividade realizada com a família que estava colada no caderno de reconto:

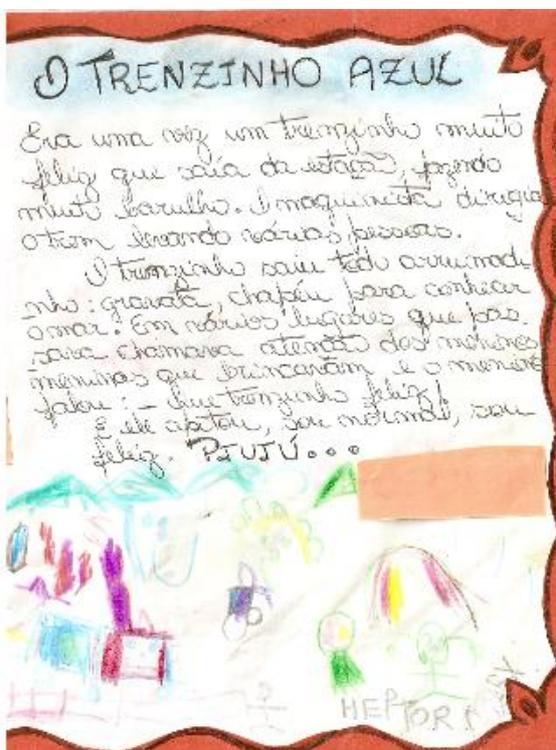


Figura 06 - Registro do projeto “Sacola Literária”
Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2013



Figura 07- Desenho de uma mãe

O livro trabalhado acima é *O trenzinho azul*, de Mabel Velloso, Editora Paulinas, e conta a história de um trenzinho muito especial que está feliz porque fez uma bela viagem rumo ao mar. Essa atividade foi realizada com o aluno Heitor e sua mãe Luciane. Para a ilustração foram usadas colagem de pano, papel, glitter e botões. Para essa mãe foi prazeroso e gratificante a prática de leitura:

Ele tinha optado sobre o trenzinho azul e aí eu deixei que ele visse acho que todas as gravuras aí eu fui acho que lendo também o que tava indicando cada gravura, cada página e após o término, após assim eu fazer a leitura pra ele, eu pedi que ele pudesse relatar pra mim a história, aí ele foi contando e o que ele foi contando eu fui escrevendo também essa história dele e aí após o finalzinho dessa história, isso eu pedi que ele fizesse alguma ilustração indicando a história “O trenzinho azul”. Eu também fiz a ilustração e colagem. E eu achei um barato também porque eu vi que a gente explorando a cabecinha do seu filho e colocando a leitura pra que eles possam abrir mais a mente, a gente vai vendo que a criança tem muito mais abertura. Então foi muito gostoso. (LUCIANE)

Em se tratando da leitura do texto literário, é importante refletirmos, segundo Paulino, sobre suas especificidades, sem deixarmos de levar em conta o que há de comum (as semelhanças) entre essa leitura e a de textos não-literários, já que, numa perspectiva contemporânea, “todos os domínios discursivos, sem exceção, exigiriam e desenvolveriam habilidades complexas e competências sociais de seus leitores” (PAULINO, 2005, p. 61).

Nesse sentido, a literatura tem uma função de socialização, e na EMRG, esse projeto propicia o encontro com o outro, a interlocução com os pais, motivo pelo qual Colomer considera que aprender a ler literatura é essencial, porque provoca a consolidação das estruturas mentais, favorece a construção do pensamento abstrato, provoca a reflexão sobre os princípios de verdade, justiça, liberdade, beleza e generosidade e permite uma revisão do imenso legado escrito, que leva o leitor a conhecer melhor várias culturas. Assim, os textos literários desenvolvem a competência interpretativa, o que constitui segundo essa estudiosa, “um bom andaime educativo” (COLOMER, 2007, p. 36).

[...] a formação leitora deve se dirigir desde o começo ao diálogo entre o indivíduo e a cultura, ao uso da literatura para comparar-se a si mesmo com esse horizonte de vozes, e não para saber analisar a construção do artifício como um objetivo em si mesmo (...). O trabalho escolar sobre as obras deve orientar-se, pois, para a descoberta do seu sentido global, a estrutura simbólica onde o leitor pode projetar-se. A literatura oferece então a ocasião de exercitar-se nessa experiência e aumenta a capacidade de entender o

mundo. Tal recompensa é o que justifica o esforço de ler (COLOMER, 2007, p. 62).

A autora também ressalta a importância e o fascínio que a leitura literária infantil exerce sobre a criança, levando-a a perder a noção do mundo, ou esquecer todas as suas preocupações e sentir que, através dela, se abrem novos mundos diante de sua mente e sua imaginação, provocando um efeito que perdura mesmo depois de ter acabado uma leitura. Mas para atingir todos esses estágios, a criança precisa estar inserida em práticas de leitura literária, que pode atingir esse objetivo principalmente fazendo-a conviver com os livros infantis; criando um ambiente que favoreça a leitura de textos literários; reservando tempo para essas leituras dentro do planejamento escolar; praticando a leitura reflexiva de livros complexos; propiciando a familiarização com as particularidades dos gêneros, estilos literários e das regras que regem a literatura; mostrando as portas de acesso da leitura e provocando o desejo de ler; interpretando o que é lido e indo ao âmago das coisas.

A EMRG insere seus alunos em práticas que desenvolvem o letramento literário e cria espaços para a leitura dos livros infantis. Quando os alunos voltam com a sacola literária para a escola, a professora leva-os para a biblioteca para eles contarem a história que leram com suas famílias para todos os outros colegas. Os alunos escolhidos pela professora para apresentar o seu livro literário aos seus colegas ficam atrás da “janelinha do teatrinho” enquanto os outros ficam sentados ouvindo e sempre aplaudem quando o colega termina de contar a história. Observamos que a professora, a cada semana, escolhia dois alunos diferentes até que todos da sala pudessem apresentar a história que tinha lido com seus familiares.



Foto 17- Janela do teatro de fantoche
 Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2013

Corroborando com a discussão do encontro do leitor com o livro, Paiva (2012) diz que:

Promoção da leitura, mediação da leitura, desenvolvimento de hábitos de leitura, formação de leitores, são termos associados constantemente com o trabalho desenvolvido no contexto da biblioteca escolar. Todos esses termos se referem à concepção de que a importância da leitura no processo educativo é inquestionável. Essa concepção une pais, professores, profissionais que atuam na biblioteca escolar, na convicção de que ler é bom e que, portanto, o aluno deve aprender a gostar de ler (PAIVA, 2012, p. 28).

Incentivar a interação entre família e escola traz para o desenvolvimento infantil maior segurança em relação às dificuldades encontradas no cotidiano escolar. Compartilho a idéia de Colomer quando ela diz que o apoio do professor é fundamental para auxiliar as crianças a “explorar seu mundo à luz do que ocorre nos livros e a recorrer à sua experiência para interpretar os acontecimentos narrados” (COLOMER, 2007, p. 105).

Por ter a função maior de tornar o mundo compreensível, transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas é que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas (COSSON, 2007, p. 17). Nesse sentido, a discussão e a promoção do letramento literário são oportunidades e, ao mesmo tempo, desafios no efetivo ensino e aprendizagem da literatura na perspectiva da humanização. Pois, essa prática efetiva de leitura literária possibilita às

crianças uma alternativa de lazer e prazer, mas ao mesmo tempo se destaca pelo seu valor formativo.

3.2 As práticas de alfabetização e letramento numa turma de primeiro ano

Abordaremos as práticas de alfabetização e letramento a partir do enfoque analítico das atividades desenvolvidas na sala de aula observada. As reflexões remetem a um conjunto diversificado de práticas que envolvem a leitura e a escrita no contexto escolar. Nossa proposta de trabalho é interpretar e analisar as práticas de alfabetização e letramento numa turma de primeiro ano, verificando o que muda efetivamente quando se passa a falar em *alfabetizar letrando*.

Compreender o processo de alfabetização na perspectiva do letramento é reconhecer a necessidade de que o processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico deve ser desenvolvido com a participação em eventos variados de leitura e de escrita, além de propiciar à criança o desenvolvimento de habilidades de uso e funcionalidade da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita.

Todos os dias, ao chegarem à Escola, as crianças aguardam no pátio da escola o sinal soar às 12h30min marcando o início das aulas. A professora Andréia e seus alunos seguem juntos para a sala e sentam-se nas carteiras dispostas em fileiras. Nessa turma não há lugares marcados, a cada dia os alunos sentam-se em lugares diferentes. Os alunos recebem “Boa-tarde!” da professora e depois colocam o caderno de tarefa em cima da mesa dela. Os alunos possuem dois cadernos: um de sala de aula, onde realizam atividades dentro da sala de aula, como as de Português e de Matemática e o outro de “Para Casa”. O caderno de atividades de sala de aula fica guardado na prateleira do fundo da sala de segunda à quinta-feira, sendo que na sexta-feira o aluno leva-o para casa.

A disciplina de Educação Física é ministrada duas vezes por semana por outra professora. Cabe destacar que as aulas de Matemática não serão analisadas. Nossa ênfase serão as atividades de Português, que reportam aos processos de alfabetização e letramento. Consiste como rotina dessa turma o dia do parquinho que acontece toda quarta-feira e o dia do brinquedo que ocorre na sexta-feira. No dia do parquinho a professora Andréia leva os alunos para se divertir nos brinquedos do parquinho que

ficam nos fundos da escola e na sexta-feira, cada aluno leva seu brinquedo favorito para brincarem no pátio, trinta minutos antes da aula acabar, acompanhados da professora regente.

A primeira atividade que os alunos faziam quando chegavam à sala era o registro do cabeçalho das atividades que consistia numa rotina diária. Essa atividade era marcada pela oralidade e pela escrita. O cabeçalho era construído coletivamente a partir do diálogo estabelecido entre alunos e professora.

- *Que dia da semana é hoje?*
- *Qual a data?*
- *Em que mês estamos?*
- *Qual o nome da nossa cidade?*

Assim, ao final de sua elaboração, a atividade ficava registrada no quadro-negro da seguinte forma para os alunos copiarem no caderno:

Escola Municipal Renê Giannetti
Ouro Preto, dezenove de Junho de 2013.
Meu nome é -----.

De segunda a quinta-feira, os alunos levavam uma atividade para ser feita em casa, o conhecido “Para casa” que era entregue geralmente antes do término da aula, e era corrigido enquanto os alunos copiavam o cabeçalho.

Os alunos entrevistados, quando perguntamos o que eles escreviam na sala de aula, a maioria respondeu que era o cabeçalho:

- O que você escreve aqui na escola?*
- O cabeçalho e o nome das frutas. (Maria Eduarda)*
- O que você escreve no seu dia a dia?*
- Ah, o cabeçalho. (Ícaro)*

Percebemos que essa atividade de cópia era realizada com o objetivo de trabalhar a escrita e memorização dos dias da semana, não remetendo à necessidade de se explorar a funcionalidade da escrita diante do cabeçalho. Conforme Soares (2003) a prioridade é o “domínio da mecânica da língua escrita”. Pensar na funcionalidade da

escrita significa pensar nos usos da leitura e da escrita nas variadas esferas pelos quais circulamos.

Após a cópia do cabeçalho, a professora trabalhava uma atividade xerocada que, muitas vezes era retirada de coleções de alfabetização, de *sites* ou de livros didáticos, conforme afirma Andréia:

Olha, preparo depois do planejamento que é sexta feira, às 16 horas, no final de semana a partir da discussão da sexta-feira, eu planejo a semana inteira, de segunda à sexta. (...) Ah, eu utilizo bastante livro didático, pesquiso em sites e vários outros materiais que tem acesso aqui dentro da sala de aula com os livros de alfabetização e portal do professor. (ANDRÉIA)

As atividades desenvolvidas em sala de aula são em sua maioria cópias xerocadas e ocupam uma boa parte da rotina da sala, sendo a mais utilizada. Elas são feitas coletivamente ou individualmente, de acordo com os objetivos da professora.

Verificamos que a prática de alfabetização e o letramento escolar referente à aquisição do código escrito constituíam de atividades com o objetivo de formar palavras com letras e sílabas faltosas, completarem cruzadinhas e caça-palavras, escreverem palavras ditadas ou a partir de figuras e separarem palavras em sílabas como no exemplo abaixo:

BRINCANDO COM LETRAS E PALAVRAS... 

1. LIA AS PALAVRAS ABAIXO.

2. DEPOIS, ACRESCENTE A LETRA H E FORME OUTRAS PALAVRAS.

MALA	BOLA	TELA	ROLA
MAL_A	BOL_A	TEL_A	ROL_A

3. AGORA, ENCONTRE, no CAÇA-PALAVRAS, AS PALAVRAS QUE VOCÊ COMPLETOU.

ATENÇÃO AO NÚMERO DE LETRAS DE CADA PALAVRA!

M	A	L	H	A	L	T	E	L	A	P	D
A	V	Z	J	O	F	E	U	R	O	L	A
L	U	R	T	B	X	L	J	O	R	G	T
A	Q	A	L	O	T	H	B	L	O	A	Y
O	I	G	O	L	N	A	A	H	U	K	P
B	O	L	H	A	I	C	O	A	L	O	A



Figura 08- Atividade para fixar palavras com LH
Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2013

Na fala da professora e a partir das observações diárias, a escola não adota um método de alfabetização. No entanto, podemos afirmar que o processo de alfabetização é desenvolvido a partir da sistematização das sílabas, sem seguir a ordem alfabética, às vezes a partir de pequenos textos escolarizados (parlendas, poemas, quadrinhas) em função daquele grupo silábico estudado ou através de atividades mecânicas de completar sílabas ou palavras faltosas em pequenos enunciados:

Essa é muita boa pergunta, que às vezes eu até me pergunto. É não tem um método, a gente vai pegando uns textos pequenos como, trava língua, poema, quadrinhas, parlendas, e vai trabalhando, a partir daquelas leituras vai sistematizando as sílabas, mas um método não tem. (...) Porque todo método tem uma falha, é todos tem o positivo e o negativo, então a gente fica com receio do lado negativo sobressair, então a gente prefere não ter um método, então a gente baseia assim, em propostas mesmo, nos estudos, vai olhando quais as contribuições que a psicolinguística dá, as contribuições da psicologia, da filosofia, e vai trabalhando. (ANDREIA)

Percebemos, portanto, uma prática de escrita inserida no cotidiano da sala de aula, que de acordo com Rojo (2009), a alfabetização é a “ação de alfabetizar, de ensinar a ler e a escrever”, que leva o aprendiz a conhecer o alfabeto, a mecânica da escrita/leitura, a se tornar alfabetizado. Embora algumas pessoas se alfabetizem fora da escola, ela é a principal agência alfabetizadora e a alfabetização, enquanto processo de ensinar a ler e a escrever, é uma típica prática de letramento escolar, que apresenta as características sublinhadas por Bernard Lahire (1995): objetivar a linguagem em textos escritos, despertar da consciência para os fatos da linguagem, analisar a linguagem em sua composição por partes (frases, palavras, sílabas, letras). (LAHIRE, 1995, p. 60-61).

Além disso, Lahire (1995) insiste na importância da diversidade de sociabilidades em torno do texto escrito, ou seja, na diversidade de letramentos das camadas populares, sobre a qual sabemos muito pouco e que a escola tende a ignorar. De acordo com esse autor, boa parte do fracasso escolar se dá justamente no conflito mal resolvido desses letramentos. Observe outra atividade envolvendo o poema de Cecília Meireles:

BOLHAS

OLHA A BOLHA D'ÁGUA NO GALHO!
OLHA O ORVALHO!

OLHA A BOLHA DE VINHO NA ROLHA!
OLHA A BOLHA!

OLHA A BOLHA NA MÃO QUE TRABALHA
OLHA A BOLHA DE SABÃO NA PONTA DA PALHA BRILHA, ESPELHA E SE ESPALHA.
OLHA A BOLHA!

OLHA A BOLHA QUE MOLHA A MÃO DO MENINO:
A BOLHA DE CHUVA NA CALHA!

CECÍLIA MEIRELES

1- CIRCULE, COM A COR AZUL, TODAS AS PALAVRAS DO TEXTO QUE TENHAM LH.

2- AGORA, COPIE DO TEXTO SEIS PALAVRAS COM LH E ESCREVA NOS QUADRADINHOS ABAIXO, OBSERVANDO O NÚMERO DE LETRAS.

Figura 09- Atividade de sistematização de sílabas a partir de um poema.

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2013

O que podemos salientar é que essa atividade prioriza a aprendizagem da leitura e da escrita como simples processo de codificação e decodificação, sem exercer uma reflexão do aspecto social da língua, possibilitado pelo contato com o texto de circulação social. Outro exemplo abaixo ilustra nossos argumentos, pois se trata de uma cantiga de roda e foi utilizada para o estudo da letra P.

PIRULITO QUE BATE, BATE
 PIRULITO QUE BATE, BATE,
 PIRULITO QUE JÁ BATEU.
 QUEM GOSTA DE MIM É ELA
 QUEM GOSTA DELA SOU EU.

PIRULITO QUE BATE, BATE,
 PIRULITO QUE JÁ BATEU.
 A MENINA QUE EU AMAVA
 ESTÁ BONITA E JÁ CRESCEU.



(CD As mais Belas Cantigas de Rodar. Ed. Grande Cultural, pág. 13)

2) ORDENE AS SÍLABAS E ESCREVA AS PALAVRAS DE ACORDO COM OS DESENHOS.

		
CO PI LÊ	PA TO SA	PA LA NE
		
LE PA TÓ	CA TE PE	A PI NO

Figura 10- Atividade de sistematização de sílabas a partir de uma parlenda.

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2013

Após as leituras dos textos trabalhados em função de um grupo silábico, como o da atividade, a professora pedia para os alunos listarem nomes de pessoas, objetos e animais a partir daquelas sílabas que estavam sendo sistematizadas. Essas listas eram construídas coletivamente com os alunos e registradas na lousa da seguinte maneira:

- Agora vamos escrever pato. Como se escreve PA?
- P+A.
- E TO?
- T + O.
- Então formamos pato.
- Temos que pensar antes de escrever.
- Como se escreve PE?
- P+E
- E TE?
- T + E
- E CA?
- C +A
- Então formamos peteca.

Essas atividades se referem ao trabalho de ensinar a combinatória entre fonemas e grafemas e expressam uma concepção de alfabetização ancorada em apenas numa das facetas de aquisição da escrita, valorizando as habilidades de codificar e decodificar. O contato dos alunos da turma pesquisada com os diferentes gêneros textuais se restringe às narrativas literárias, histórias em quadrinhos, pequenos poemas, quadrinhas, parlendas, listas e alguns deles utilizados para aquisição do código escrito. Segundo Andréia

trabalho com lista, trabalho com as quadrinhas, poemas, mas no primeiro ano, especificamente no final, eu tenho que introduzir o gênero bilhete, e com a sua função social também, não é escrever para a escola, é escrever para a sociedade. Porque para alfabetizar criança é melhor usar textos menores, e o bilhete ele faz parte, os gêneros textuais eles são divididos, no Ensino Fundamental, do primeiro ao quinto ano, e o bilhete ele tem que ser introduzido e trabalhado no primeiro ano para ser consolidado no segundo. (ANDRÉIA)

Os gêneros textuais, no âmbito desta investigação, referem-se a “[...] textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica [...]” (MARCUSCHI, 2007, p. 22-23).

Esse contato das crianças com diferentes gêneros textuais são organizados para serem trabalhados de acordo com o planejamento anual da escola como verificamos na em conversa informal com a professora:

Na EMRG cada ano do Ensino Fundamental explora determinado gênero de acordo com o planejamento anual. O primeiro ano (bilhetes, tirinhas, poemas, receita). No segundo ano (convite, cartaz, tirinhas e bilhetes). No terceiro ano (os do segundo ano, mais anúncio classificado, carta, email). No quarto ano (os dos anos anteriores mais fábula, notícia, charge). No quinto ano (os dos anos anteriores mais os que envolvem narração (contos), descrição e argumentação). (ANDRÉIA)

Conforme Corrêa e Cafiero (2009) “o termo gêneros textuais, aos poucos, foi incorporado ao vocabulário usado na escola, mas muitas vezes, com aproveitamento inadequado ou insuficiente.” Durante o tempo que permanecemos no campo, observamos que houve alguns momentos situados de uso social da linguagem e que a professora não soube explorá-los como: os bilhetes enviados pela escola e colados na agenda chamando os pais para participarem de reuniões, o convite para a “Semana na

biblioteca” e o da “Festa Junina” que foram entregues sem que se refletisse ou trabalhasse com seus conteúdos, o cartaz da Mostra de cinemas-CINEOP e o *folder* do Forum das Letrinhas que as crianças não tiveram contato. Diante disso, nota-se a predominância da concepção de letramento autônomo, proposta por Street (1984), pois percebemos que a professora não prioriza atividades de compreensão acerca dos textos de circulação social e nem a possibilidade de produção escrita desses gêneros. Com isso não são trabalhados aspectos importantes como os sentidos que os textos permitem construir, sua circulação social, seu funcionamento em diferentes situações de comunicação, pois é através do contato com diferentes gêneros textuais que formaremos bons leitores e produtores de texto.

Como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por um texto, é necessário compreender tanto as características estruturais (como ele é feito) como as condições sociais (como ele funciona na sociedade). E como afirma os PCN em relação ao uso da diversidade de textos:

Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade (PCN, 1998, p. 30)

Frente à grande diversidade de gêneros textuais, à escola cabe a tarefa de selecioná-los. Silveira e Drey (2010, p. 11) elencam alguns critérios para a escolha de gêneros textuais nos anos iniciais: “a sua presença no contexto cultural mais amplo do aluno, a importância de seu domínio para a inserção social e o exercício da cidadania dos sujeitos e sua menor complexidade e maior acessibilidade às crianças”.

Notamos que o que ocorre na EMRG a respeito das atividades voltadas para a função social da escrita, ou seja, o letramento é uma “pedagogização”, segundo Mortatti:

o letramento passa a integrar uma cultura especificamente escolar, entendida como certos eventos e práticas (de letramento), que, selecionados, organizados, normatizados e rotinizados sob o efeito dos imperativos da didatização, passam a construir o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas (MORTATTI, 2004, p.114).

Assim, se não quisermos uma escola apartada do mundo, indiferente às práticas sociais, precisamos ajudar as crianças a se interrogarem sobre as funções sociais da

escrita, promovendo a ampliação dessas significações e possibilitando a abertura aos múltiplos escritos presentes na realidade em que vivem. Afinal, conforme Emília Ferreiro (2001, p.98) explica, as crianças iniciam seu aprendizado do sistema da escrita nos mais diversos contextos “porque a escrita faz parte da paisagem urbana, e a vida urbana requer continuamente o uso da leitura”.

Segundo Bakhtin (1997) já se tornou evidente que os gêneros são fenômenos históricos ligados à vida cultural e social, os quais contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. Como afirmou Bronckart (1999) “Conhecer um gênero de texto também é conhecer suas condições de uso, sua pertinência, sua eficácia, ou de forma mais geral, sua adequação em relação às características desse contexto social” (BRONCKART, 1999, p. 48). Os gêneros textuais, enquanto fenômenos históricos estão vinculados à vida cultural e social; por isso, caracterizam-se, sobretudo, por suas funções comunicativas. Assim, a partir de uma posição bakhtiniana, toda comunicação verbal dá-se através de algum gênero textual.

Nesse sentido, as práticas de escrita na sala pesquisada consideraram, em vários momentos, apenas os usos da tecnologia da escrita voltados para a aquisição da língua culta como função correta de sistematização do código, caracterizando o modelo escolar de letramento. Para Mortatti (2004, p. 13), “[...] a escola, ao autonomizar as atividades de leitura e escrita, cria eventos e práticas de letramento, mas com natureza, objetivos e concepções que são específicos do contexto escolar [...]”.

Além disso, deixar de explorar a relação extraescolar dos alunos com a escrita significa perder oportunidades de conhecer e desenvolver experiências culturais ricas e importantes para a integração social e o exercício da cidadania. Então, os alfabetizadores devem considerar em suas ações educativas as múltiplas práticas sociais que envolvem o uso da leitura e da escrita. De acordo com Frade (2007, p.32),

[...] não basta apenas ensinar a decifrar o sistema de escrita estabelecendo relações entre sons e letras. Também não é suficiente que os alunos leiam textos completos pertencentes a uma esfera escolar ou literária: é necessário que façam uso da escrita em situações sociais que se beneficiem da cultura escrita como um todo, apropriando-se de novos usos que surgirem (FRADE, 2007, p. 32).

Desse modo, a escrita é apresentada como um código concreto com usos e funções sociais, uma vez que pode ser incluída em práticas sociais e culturais

diversificadas, ou seja, a escrita pode acontecer em diferentes contextos e com finalidades específicas.

Nessa perspectiva, conforme Chiste (2007), “[...] a função do professor é oferecer um ensino significativo levando para dentro da sala de aula a maior variedade possível de práticas sociais de leitura e escrita, sem perder de vista o ensino sistemático da leitura e da escrita”. Assim, entende-se que a ação pedagógica mais adequada e produtiva é aquela que contempla, de maneira articulada e simultânea, a alfabetização e o letramento. Porém, esses termos ainda se encontram confusos no discurso dos alfabetizadores, conforme fala da professora pesquisada

Alfabetizar letrando, eu fico assim muito na dúvida porque durante muito tempo falava-se que alfabetizar era letrar, e são processos distintos e aí a gente descobriu que quem tinha muita capacidade rapidamente se alfabetizava, mas aquele aluno que não tinha ficava prejudicado porque não era sistematizado as sílabas, não trabalhava a consciência fonológica, achava que o trabalho com textos ia alfabetizando. Aí o professor tem que ter cuidado com essas duas palavras, alfabetizar e letrar, ver que são processos distintos, mas trabalhar juntos. (ANDRÉIA)

Considerando-se que os alfabetizandos vivem numa sociedade letrada, em que a língua escrita está presente de maneira visível e marcante nas atividades cotidianas, inevitavelmente eles terão contato com textos escritos e formularão hipóteses sobre sua utilidade, seu funcionamento, sua configuração. Excluir essa vivência da sala de aula, por um lado, pode ter o efeito de reduzir e artificializar o objeto de aprendizagem, que é a escrita, possibilitando que os alunos desenvolvam concepções inadequadas e disposições negativas a respeito desse objeto.

Rojo defende que um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática. Para fazê-lo, é preciso que a educação linguística leve em conta os letramentos multissemióticos, críticos e múltiplos. Em resumo, Bernard Lahire (1995) assim qualifica este processo:

Os casos de “fracassos” escolares são casos de solidão dos alunos no universo escolar: muito pouco daquilo que interiorizaram através da estrutura de coexistência familiar lhes possibilita enfrentar as regras do jogo escolar (os tipos de orientação cognitiva, os tipos de práticas de linguagem, os tipos de comportamentos próprios à escola), as formas escolares de relações sociais. (...) Estão, portanto, sozinhos e como que alheios diante das exigências escolares. Quando voltam para casa, trazem um problema

(escolar) que a constelação de pessoas que os cerca não pode ajudá-los a resolver: carregam sozinhos, problemas insolúveis (LAHIRE, 1995, p.19).

Cabe à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e crítica.

Para que isso seja possível, Rojo (2009) afirma que a educação linguística não pode deixar de trabalhar com os letramentos múltiplos, como os letramentos multissemióticos e com os letramentos críticos e protagonistas.

De acordo com Rojo (2009) o trabalho com os letramentos múltiplos significa deixar de “ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais”. E esse contato foi possível quando a escola levou seus alunos para participarem da 8ª Mostra de Cinema de Ouro Preto – CINEOP para assistirem ao filme “Peixonauta, o agente secreto da O.S.T.R.A” e também quando participaram do Forum das Letrinhas - Sarau de Poesias. Diante disso, a variedade de práticas de leitura e de escrita que circulam na sociedade, e que são exercidas por todos os agentes que compõe a sociedade e a escola, interligaram-se, articularam-se.

Conforme Soares (2009, p. 58), em realidades de países como o nosso, o contato com livros, revistas, jornais, cinemas e teatros não é ainda, algo natural e acessível, portanto, levar os alunos do primeiro ano a participarem desses eventos, contribuiu para a formação de sujeitos letrados.

O ensino de leitura na turma pesquisada ocorre de forma sistematizada, determinado pelo conteúdo a ser ensinado, ou pelo grupo silábico a ser aprendido. Essa é uma prática recorrente na sala de aula. As práticas de leitura e interpretação constituem-se de pequenos textos e perguntas sobre seu conteúdo. Tais práticas se iniciam com a leitura oral da professora, depois ela pede alguns alunos para lerem. Em seguida, realizam o trabalho de interpretação oral, levando os alunos a responderem sobre o conteúdo do texto. Depois a professora entrega as atividades de interpretação de texto em folha xerocada. Segundo a professora Andréia *“a leitura tem que ser diária, porque a criança que está na fase de alfabetização ela tem que ler e ler todo dia. Porque depois que você decodifica o código pra ganhar fluência é ler, ler, ler. Não tem*

outra maneira.”. Em todas as atividades, seja de leitura e interpretação ou as de sistematização do código escrito, a professora se encarregava de ler e explicitar o enunciado da atividade e, às vezes, chegava a fazê-la junto com os alunos. Aqueles que estavam num estágio mais avançado do processo de codificação e decodificação resolviam sozinhos e os que estavam mais atrasados no processo de aquisição do código contavam com a ajuda da professora ou mesmo de alguns colegas. Para melhor compreensão, selecionamos um dos exemplos de textos utilizados pela professora:



MICO COLÉ É UM MACACO LEVADO.
ELE PEGOU UM COCO E JOGOU NO PATO NOÉ.
O COCO CAIU NO PÉ DO PATO NOÉ.
NOÉ DISSE:
- EU PEGO VOCÊ, MICO COLÉ!

Graça Boquet
aluno leu o texto para a professora. Arquivado 16/05/2013

- PINTE, NO TEXTO, AS PALAVRAS QUE COMEÇAM COM A LETRA C.

<p>A) COLÉ É:</p> <p><input type="radio"/> UM SAPO.</p> <p><input checked="" type="radio"/> UM MICO.</p> <p><input type="radio"/> UM PATO.</p>	<p>D) O NOME DO PATO É:</p> <p><input checked="" type="radio"/> NOÉ.</p> <p><input type="radio"/> COLÉ.</p> <p><input type="radio"/> BUÉ.</p>
<p>B) COLÉ JOGOU NO PATO:</p> <p><input type="radio"/> UM COCO.</p> <p><input type="radio"/> UMA BANANA.</p> <p><input type="radio"/> UM LIMÃO.</p>	<p>E) O COCO CAIU:</p> <p><input type="radio"/> NA ASA DE NOÉ.</p> <p><input type="radio"/> NA CABEÇA DE NOÉ.</p> <p><input checked="" type="radio"/> NO PÉ DE NOÉ.</p>
<p>C) NOÉ DISSE:</p> <p><input type="radio"/> EU BICO VOCÊ!</p> <p><input type="radio"/> EU VEJO VOCÊ!</p> <p><input checked="" type="radio"/> EU PEGO VOCÊ!</p>	<p>F) COMPLETE:</p> <p>EU <u>PEGO</u> X</p> <p>VOCÊ, MICO COLÉ!</p> 

Figura 11- Atividade de leitura
Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2013

Figura 12- Atividade de interpretação de texto

Baseado em Marcuschi (1997), não se deve descartar a técnica de pergunta e resposta como alternativa adequada no treinamento da compreensão textual. O mais adequado é que essas atividades abordem questões que levem o aluno a fazer inferências e análises críticas sobre as informações do texto, desenvolvendo habilidades e competências que a leitura demanda. Assim, “estaremos contribuindo para a formação de cidadãos mais críticos e capazes diante dos textos que eles recebem para seu uso na vida diária” (p.61). Na atividade acima percebemos perguntas explícitas, sem precisar

de inferências e o texto não possui um sentido real para a criança. Além disso, Soares (2003) sinaliza que “sem dúvida, a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão de significados por meio do código escrito” (p.16).

Outra prática recorrente observada nas atividades de alfabetização é o ditado que é realizado a partir das palavras estudadas conforme o grupo silábico.

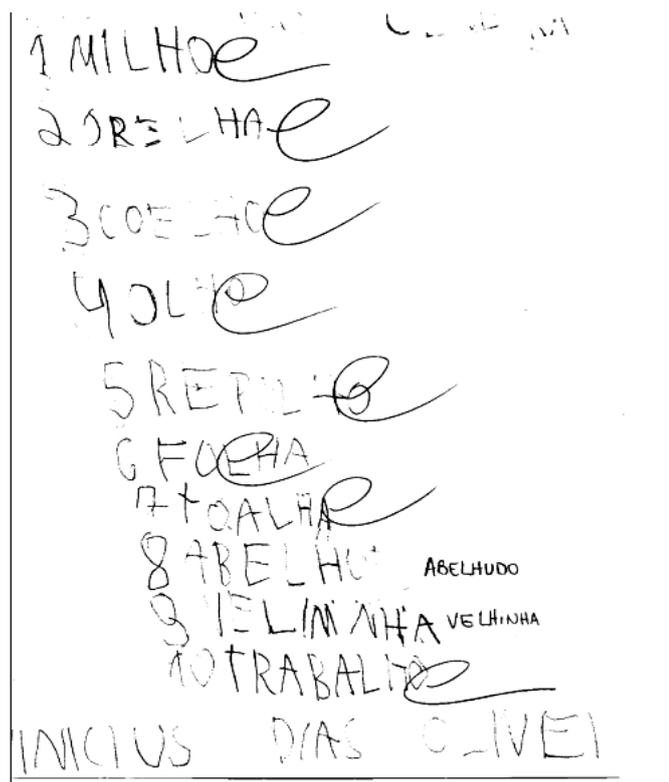


Figura 13- Ditado
Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2013

A professora Andréia dita normalmente dez palavras e os alunos escrevem numa folhinha. Ela passa corrigindo individualmente e escreve corretamente as palavras na frente das que estão erradas, conforme podemos verificar na figura acima. Depois da correção individual, essa passa a ser coletiva, pois os alunos vão dizendo cada sílaba das palavras e a professora vai escrevendo no quadro negro, formando as palavras ditadas. Depois da listagem pronta, a turma faz leitura coletiva delas e a professora sempre escolhe cinco alunos para ler sozinhos. A folhinha do ditado é colada pelos alunos no caderno de atividades.

Questionamos a professora pesquisada a respeito do livro didático e o discurso indica práticas que não o apresenta como suporte principal e nem é feito um uso regular do mesmo:

O livro didático tem a vantagem porque ele, sei lá, eu uso tão pouco o livro didático que eu não sei nem qual a tamanha importância dele, na minha prática né, talvez para outro professor ele seja muito importante, porque eu acho que ele seja só complemento, porque quem dá aula é o professor e não o livro didático.

E em relação aos critérios utilizados para a escolha do livro didático, a professora respondeu:

A gente faz a discussão de um mês, em cima do guia, como a escola é uma escola pequena, a gente tem pouco acesso aos livros para poder manusear, então a gente segue mais a orientação do guia mesmo, a maioria das vezes quando o livro chega, ele não atende as expectativas dos professores. (ANDRÉIA)

Mas nossos registros de campo demonstraram que a professora utilizou o livro didático em vários momentos da prática pedagógica, porém, como tarefa de casa os alunos não levaram em nenhum dia de observação.

No documento do MEC (BRASIL, 2007), é possível identificar um grupo de textos que destacam, sobretudo, a singularidade da infância e a necessidade de se assegurar o espaço para a brincadeira e o lúdico às crianças que estão chegando ao EF de nove anos. Então, achamos pertinente comentar que esses aspectos faziam parte da rotina dos alunos do primeiro ano, pois toda quarta-feira eles tinham a “hora do parquinho”, o momento que saíam com a professora Andréia e brincavam no parquinho da escola. Também o “Dia do brinquedo” acontecia sempre na sexta-feira e os alunos levavam seus brinquedos para a sala e no horário de 16h15 às 16h45 saíam para brincar no pátio, juntamente com a professora.

Como podemos notar, a alfabetização envolve várias facetas e que não há receitas prontas para ensinar ou aprender a língua escrita. *Alfabetizar letrando* significa aprender a tecnologia da escrita, tendo em vista a apropriação dos recursos comunicativos para o uso eficiente nas práticas sociais. Isso implica desenvolver ações significativas de aprendizagem em sala de aula sobre a língua e proporcionar situações em que a criança possa interagir com a escrita a partir de textos reais de uso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Paulo Freire

O desenvolvimento desta pesquisa sobre os processos de alfabetização e letramento, numa turma de seis anos de uma escola pública, foi para nós uma experiência enriquecedora. Primeiramente, porque ampliamos nosso conhecimento em torno da prática pedagógica, principalmente no que diz respeito ao desafio de *alfabetizar letrando* e também por acreditar que nosso estudo contribuirá para novas reflexões.

A política da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos no campo educacional brasileiro pode ser considerada uma grande conquista, principalmente para as crianças que não tinham a oportunidade de frequentar creches ou pré-escolas. No entanto, entende-se que uma educação de qualidade não resulta apenas com a disponibilização de mais um ano escolar, mas, sobretudo, em práticas pedagógicas bem fundamentadas.

Acompanhar o trabalho docente desenvolvido numa turma de primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos nos proporcionou o acesso a dados e informações significativas para investigar e ampliar o diálogo sobre o que muda efetivamente na prática pedagógica e na sala de aula quando se passa a falar em *alfabetizar letrando*. Portanto, as inferências concebidas a partir da referida problemática encontram-se embasadas na concepção de Bogdan e Biklen (1994): “o pesquisador qualitativo preocupa-se mais com o processo do que o produto” (p. 49), ou seja, buscamos, a partir de um estudo de caso, conhecer e analisar as práticas de alfabetização e letramento desenvolvidas em uma turma de seis anos do 1º ano do EF de nove anos da Escola Municipal Renê Giannetti do município de Ouro Preto – MG através da observação participante, entrevistas e análise de documentos. Abaixo, tecemos algumas considerações embasadas nos resultados encontrados em torno das mudanças previsíveis e imprevisíveis relacionadas aos processos de alfabetização e letramento.

Começaremos pelas mudanças previsíveis, pois *alfabetizar e letrar* ainda constituem-se como estratégias pouco perceptíveis no processo de ensino.

Nota-se que, com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, os programas e ações propostos pelo governo proporcionaram melhorias na qualidade educacional, como assegurou às crianças das classes populares o ingresso mais cedo na escola e também diminuiu os índices de repetência, sobretudo nos anos iniciais, mas faz-se necessária a continuidade dessas políticas, para que ocorram a democratização e a qualidade da educação básica para todos. Um processo de ensino e aprendizagem de qualidade requer mais ações, responsabilidade, investimento e comprometimento, enfim, um conjunto de medidas associadas e planejadas, que ultrapassem a política de focalização. Afinal, a alfabetização é um processo complexo e colocar em prática mudanças e reformas na educação básica depende de empreendimentos políticos coesos e contínuos, principalmente no que diz respeito à formação inicial e continuada, além da valorização profissional dos professores.

Diante disso, a obrigatoriedade da matrícula das crianças com seis anos no Ensino Fundamental de Nove Anos, instituída no Brasil pela Lei Federal de nº. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, não é, obviamente, a “solução mágica” para a questão educacional brasileira, mas pode, como uma política afirmativa, no conjunto de outras ações políticas e pedagógicas, colaborar na qualidade do ensino, especialmente o público.

Nesse sentido, acreditamos que não basta disponibilizar materiais e documentos de orientação, de apoio sobre a ampliação do Ensino Fundamental. Para que ocorra práticas bem fundamentadas é preciso garantir uma formação continuada sistemática e contínua dos alfabetizadores. Por isso, houve a implantação do PNAIC e do PIP, os quais visam à formação continuada dos professores alfabetizadores, ampliando os conhecimentos sobre o processo de alfabetização na perspectiva do letramento.

Diante dos dados coletados e analisados, evidenciamos um conflito entre ensinar o código e trabalhar com textos de circulação social na sala investigada. Foi possível notar a necessidade de um letramento mais autônomo do aluno, pois não observamos que a professora desenvolva dentro da sala de aula atividades de compreensão acerca das características dos gêneros textuais que circularam no contexto escolar pesquisado e nem a possibilidade de produção escrita desses gêneros. Ou seja, as atividades xerocadas desenvolvidas com os alunos da sala pesquisada representam o processo de

alfabetização focado em sua natureza técnica. Observamos que o processo de ensino é conduzido a partir da aprendizagem da relação dos grafemas e fonemas da língua. A ênfase pauta-se apenas no que Soares (2003) chama de especificidade da alfabetização; ou, em suas próprias palavras: “ninguém aprende a ler e a escrever se não aprender relações entre fonemas e grafemas – para codificar e para decodificar. Isso é uma parte específica do processo de aprender a ler e a escrever” (p.106).

Os documentos oficiais assumem claramente uma concepção de linguagem como atividade social, histórica e cognitiva, dinâmica e flexível, de natureza funcional e interativa mais importante que o aspecto formal e estrutural (CORRÊA, 2006). No entanto, a professora alfabetizadora não propiciou aos alunos, dentro da sala de aula, o contato com os diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade, dificultando o ensino sistemático da leitura e da escrita. Segundo Rojo (2012), a “criança mesmo não alfabetizada, já pode ser inserida em processos de letramento, pois ela já faz a leitura incidental de rótulos, imagens, gestos, emoções”. E essa participação em atos de letramento pode alterar as condições de alfabetização. *Alfabetizar letrando* é mais que possibilitar o contato com uma diversidade de gêneros, é garantir às nossas crianças um duplo direito, como indica Leal *et al.* (2007), “de não apenas ler e registrar autonomamente palavras numa escrita alfabética, mas de poder ler, compreender e produzir textos que compartilhamos socialmente como cidadãos” (p. 81).

Segundo Soares (2000) *alfabetizar letrando* significa orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita e criando situações que tornem significativas as práticas de produção de textos. Mas, apesar de essa expressão está presente em documentos oficiais, em artigos de periódicos acadêmicos e no discurso da professora Andréia, ela ainda não se encontra na pregnância da prática alfabetizadora, pois, na análise das atividades das aulas, notamos um distanciamento entre a alfabetização e o letramento, como se um fosse pré-requisito para o outro. Podemos dizer que a incorporação da estratégia de *alfabetizar letrando* na prática pedagógica por parte dos alfabetizadores ainda é lenta, o que acaba ocasionando uma separação desses processos. Esse distanciamento dos processos de alfabetização e letramento é também representado pela falta de pesquisa abarcando essas temáticas nas escolas, o que proporciona a ausência e a defasagem do diálogo entre o campo educacional e o campo acadêmico, e gera os precários resultados das implicações das

práticas de letramento e para as políticas de alfabetização e letramento (SOARES, 2010).

De acordo com Soares (2003), dentro da sala de aula, o conceito de letramento vem associado à alfabetização, mas como práticas a serem ensinadas, ou seja, “aquelas que ocorrem na instância real da sala de aula, pela tradução dos dispositivos curriculares e das propostas dos manuais didáticos em ações docentes, desenvolvidas em eventos de letramento, que, por mais que tentem reproduzir os eventos sociais reais, são sempre artificiais e didaticamente padronizados; [...]” (SOARES, 2003, p. 108). Para exemplificar esta questão, temos os textos xerocados trabalhados dentro da sala de aula que apresentavam perguntas e respostas explícitas, sem precisar de inferências e não possuíam um sentido real para as crianças.

O que vivenciamos atualmente e que podemos vislumbrar na proposta da professora pesquisada é a tentativa, a pretensão de colocar tanto a alfabetização quanto o letramento em prática como processos indissociáveis. E este caminho ainda encontra-se por construir, pois estamos “reinventando a alfabetização” (SOARES, 2004).

Diante disso, o desafio que se coloca é o de conciliar os processos de alfabetização e letramento, assegurando aos alunos tanto a apropriação do sistema alfabético-ortográfico da língua, quanto o domínio das práticas de leitura e escrita socialmente relevantes. Os alfabetizadores precisam entender as várias facetas do processo de alfabetização e da aprendizagem da língua escrita para definir caminhos de orientação para a aprendizagem de cada uma delas.

Não se trata, pois, de pensar no processo de letramento como uma forma de preparação para a alfabetização ou na alfabetização entendida como pré-requisito para o letramento. Ao contrário, o primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos deve considerar esses dois processos como recíprocos e simultâneos, garantindo o domínio do sistema alfabético-ortográfico e dando oportunidades de o aluno usar realmente a leitura e a escrita nas situações em que forem exigidas em sua vida. A partir dessa compreensão é possível planejar o ensino, entender e superar os obstáculos, sobretudo pedagógicos.

É por meio também da reflexão sobre a prática pedagógica da professora Andréia e exemplos como ocorridos na EMRG, que talvez possamos apontar caminhos deste novo desafio que é o *alfabetizar letrando*. Um desses caminhos diz respeito ao trabalho com a literatura infantil, pois a EMRG se apresenta como um campo fértil de

possibilidades através do trabalho de promoção do letramento literário. Logo, podemos afirmar que a mudança imprevisível ocorrida a partir do EF de nove anos na turma pesquisada é pela via do letramento literário, no qual consiste o eixo norteador desta prática pedagógica. A partir da análise dos dados coletados, compreendemos que *alfabetizar letrando*, na turma pesquisada, relaciona-se ao tratamento dado à literatura infantil. A professora apropriava-se dos textos literários para promover uma aprendizagem centrada na aquisição de conhecimento, na apreciação estética exigida por esses textos e não para fins utilitários ou para simples decodificação de informações. Logo, podemos afirmar que a professora Andréia, ao utilizar a estratégia *alfabetizar letrando* a partir dos livros literários, fez uma escolarização adequada da literatura, que conforme Soares (2006) é “aquela que conduz mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar”.

Dentre os muitos eventos de letramento, os atos de narrar e ler histórias se constituíram práticas prazerosas e significativas para as crianças da turma pesquisada, fortalecendo o encontro das crianças com a linguagem escrita. Para que isso ocorresse, a professora assumiu o papel de mediadora entre as crianças e o livro, por meio do seu suporte original, possibilitando o uso real da escrita, pois foi ouvindo e fazendo leituras de textos que elas descobriram a língua escrita como um sistema linguístico representativo da realidade.

O princípio norteador dos projetos literários desenvolvidos com os alunos de seis anos na EMRG foi a formação de leitores autônomos, críticos, os quais puderam fazer suas próprias escolhas literárias. Notamos que a mediação reflexiva e consciente da professora pesquisada contribuiu para o fortalecimento dos vínculos entre o aluno e a esfera da cultura escrita. Os alunos do primeiro ano passaram por experiências significativas no início de sua vida escolar desenvolvendo o gosto pela leitura. Eles se apropriaram de um vasto repertório cultural e a professora Andréia garantiu momentos especialmente dedicados às práticas de leitura, em que foi possível explorar os diversos gêneros literários, garantindo um clima de envolvimento e encantamento. Assim, ela assegurou leituras voltadas para o desenvolvimento da competência leitora de seus alunos, de maneira prazerosa, que despertasse e cultivasse o desejo de ler, pois, “uma prática de leitura que não desperte o prazer de ler não é uma prática pedagógica eficiente” (PCN, 1997, p.52).

Diante das observações e análises dos dados, destacamos que a literatura infantil encontrou seu verdadeiro lugar na EMRG a qual realizou, de maneira adequada, a inevitável escolarização da literatura, conduzindo ao letramento literário, uma vez que levou a uma prática de leitura literária efetiva, que ultrapassou os muros da escola, adquirindo, assim, um sentido positivo. A recepção dos pais diante dessa promoção do letramento literário foi visível e contribuiu para o sucesso de seus filhos. Esses pais eram muito presentes na rotina escolar, participavam das reuniões, dos projetos, incentivavam a leitura literária e orientavam no dever de casa, ajudando no sucesso do processo de aquisição da leitura e escrita.

Porém, diante dessa promoção da leitura, na escola pesquisada não há um funcionário especializado para trabalhar na biblioteca. Em todas as bibliotecas escolares é preciso ter uma pessoa para cuidar desse local, para que esse espaço esteja de portas abertas para receber as crianças. Mas na EMRG os alunos só tiveram acesso à biblioteca quando a professora levou-os para participarem dos projetos literários e só puderam trocar o livro uma semana depois, limitando seus repertórios de leituras. Quando os professores não estavam com seus alunos dentro da biblioteca, ela ficava trancada e na hora do recreio era o local onde os professores tomavam café. Conforme ressalta Paiva (2013): se as bibliotecas não cumprem seu papel “uma das mais evidentes é a ausência de leitores em seu espaço; o silêncio cai sobre elas”. A escola já solicitou à Secretaria Municipal de Educação um funcionário para a biblioteca, porém esse pedido não foi atendido. Esse desconforto da biblioteca em ficar de portas fechadas quando não há nenhum professor acompanhando seus alunos foi um questionamento de alguns pais entrevistados. Mas essa questão não tirou a preciosidade do trabalho realizado na EMRG em relação à promoção do letramento literário. A biblioteca da EMRG possui um rico acervo de aproximadamente 4500 livros literários e acadêmicos, além de ser um lugar aconchegante.

A promoção do letramento literário no primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos da EMRG contribuiu para a constituição do leitor autônomo, pois os alunos interagiram com diferentes livros literários infantis, vivenciando, assim, uma experiência inesquecível.

Desejamos que todos os professores dos anos iniciais recorram à magia e ao encantamento proporcionado pela literatura infantil de qualidade, de modo que o trabalho pedagógico contemple uma proposta de *alfabetizar letrando*, em que o ensino e

a aprendizagem do código estejam permeados pelas práticas sociais de utilização da escrita, conferindo-lhe sentido e significado a partir de suas diferentes finalidades no contexto social.

Enfim, gostaríamos que todas as crianças por meio de um processo de escolarização adequada da literatura infantil tenham acesso a muitos livros literários, para que possam ver, e ler o mundo, admirando o que nele tem de belo, desenvolvendo o gosto pela leitura como o do aluno Ícaro, de seis anos, que nos disse encantado: *“O livro que eu mais gostei de ler foi a festa no céu. Eu gosto de ler. Gosto de ficar lendo todo dia. Eu gosto muito dos livros”*. Assim como o Ícaro mitológico, o Ícaro da realidade, contemporâneo, de Ouro Preto-MG, também quer voar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, F. *Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices*. São Paulo: Scipione, 2003.

ANDRÉ, Marli Elisa D.A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

ANDERSON, A.B.; STOKES, S.J. *Literacy and schooling on the development threshold: some historical cases*. In: ANDERSON, C.A.; BOWMAN, M. (Ed.). *Education and economic development*. London: Frank Cass, 1966. p. 347-362. 1980

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *Informação e documentação - Trabalhos acadêmicos - Apresentação*, NBR 14724:2011. 3. ed. Rio de Janeiro, 17.04.2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *Referências bibliográficas*, NBR 6023/Ago. 2002. Rio de Janeiro, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell, 1994.

BATISTA, A. A. G. *Organização da alfabetização no ensino fundamental de 9 anos*. Belo Horizonte: Ceale, 2005. (Coleção Instrumentos da Alfabetização, 1).

BOGDAN, R.C; BIKLEN, S.K. *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora, LTDA, 1994.

BOURDIEU, Pierre. *Pierre Bourdieu – entrevistado por Maria Andréa Loyola*. Rio de Janeiro: Ed. da UERJ, 2002. (Coleção Pensamento Contemporâneo)

BRASIL. Conferência Nacional de Educação – CONAE. Documento final. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: www.mec.gov.br.

BRASIL. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil em 1937*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Rio de Janeiro, 10 de novembro de 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Constituicao/Constitui%C3%A7%C3%A3o.htm>. Acesso em : 26 de novembro de 2012.

BRASIL. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil promulgada em 1946*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Rio de Janeiro, 18 de setembro de 1946.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Constituicao/Constitui%C3%A7%C3%A3o.htm>>

planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em : 26 de novembro de 2012.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº1, de 17 de outubro de 1969*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 17 de outubro de 1969. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Constituicao/Constitui%C3%A7ao3.htm> ___ Acesso em : 26 de novembro de 2012.

BRASIL. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP*. Brasília: MEC/INEP, 2009. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>.

BRASIL. *Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2 graus, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L5692.htm>. Acesso em: 26 de novembro de 2012.

BRASIL. *Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: www.mec.gov.br.

BRASIL. *Lei n. 10.172, 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: www.mec.gov.br.

BRASIL. *Lei n. 11.114, 16 de maio de 2005*. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 maio 2005. Disponível em: www.mec.gov.br/cne.

BRASIL. *Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: www.mec.gov.br/cne

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 3/2005. *Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos de duração*. Disponível em: www.mec.gov.br/cne.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 7/2010. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*. Disponível em: www.mec.gov.br/cne.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 4/2008. *Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos*. Disponível em: www.mec.gov.br/cne.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos: 1º relatório do programa*. Brasília, 2004. Disponível em: www.mec.gov.br/seb.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: 2º relatório do programa*. Brasília, 2005. Disponível em: www.mec.gov.br/seb.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Indagações sobre o currículo*. Brasília, 2006. Disponível em: www.mec.gov.br/seb.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino Fundamental de 9 anos: orientações gerais*. Brasília, 2004. Disponível em: www.mec.gov.br/seb.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. 2.ed. Brasília: FNDE, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade / Francisca Izabel Pereira Maciel, Mônica Correia Baptista e Sara Mourão Monteiro (orgs.)*. – Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009. Disponível em: www.mec.gov.br/seb.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino Fundamental de Nove Anos: passo a passo do processo de implantação*. Brasília, 2009. Disponível em: www.mec.gov.br/seb.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/ Secretaria de Educação Fundamental. *Pró-Letramento: Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental-Alfabetização e Linguagem*. Brasília, 2007.

BRASIL. Presidência da República. Observatório da Equidade. *As Desigualdades na Escolarização no Brasil*. Brasília: Presidência da República, Observatório da Equidade, Relatório de Observação nº 4, 2010.

BRASIL. *Programa Nacional do Livro Didático - PNLD*. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: www.mec.gov.br.

BRASIL. *Provinha Brasil*. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: www.mec.gov.br.

BRASIL. *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: orientações gerais*. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: www.mec.gov.br.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua portuguesa /Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: 144p. 1997.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: EDUC, 1999. 353p.

CALLEFE, L. G; MOREIRA, H. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. São Paulo: DP&A, 2006.

CASTANHEIRA, Maria Lucia; GREEN, Judith L.; DIXON, Carol N. *Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social*. Revista Portuguesa de Educação, v. 20, n. 2, p. 7-38, 2007.

CHISTE, Bianca Santos. *Alfabetização e letramento: o direito de ser usuário da língua escrita*. Revista voz das letras. Concórdia, Santa Catarina, Universidade do Contestado, número 8, II Semestre de 2007. Disponível em: <http://jornalescolar.org.br/> Acesso em: 04 nov. 2012.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

CORRÊA, Hércules Tolêdo. *Educação e linguagens: múltiplos olhares*. Revista Transdisciplinar em Letras, v.1, n.5 – jul./dez. 2006. Disponível em: www.interletras.com.br. Acesso em 16 jul. 2013.

CORRÊA, Hércules Tolêdo. CAFIERO, Delaine. *A abordagem de textos literários em livros didáticos de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª séries*. In: Alfabetização e língua portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas/ organizadora Maria da Graça Costa Val. Belo Horizonte: Autêntica Editora, Ceale/FaE/UFMG, 2009. (Coleção Linguagem e Educação)

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: ArtMed, 2008.

FERREIRO, Emília. O espaço da leitura e escrita na educação pré-escolar. In: _____. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 96-103.

FLACH, Simone de Fátima. O direito à educação e sua relação com a ampliação de escolaridade obrigatória no Brasil. In: Ensaio: avaliação políticas públicas educacionais. Rio de Janeiro, n. 64, p. 495-520, 2009.

FRADE, I. C. A. da S. A alfabetização na escola de nove anos: desafios e rumos. In: SILVA, E. T. da. (Org.). *Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade*. Campinas: Autores Associados, 2007. p.73-112.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. *Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais*. Educação: Revista do Centro de Educação. UFSM, Santa Maria, Vol. 32, nº 1. 2007. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/>. Acesso em 20 mai. 2013.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, Marcos Cezar; BICCAS, Maurilane de Souza. *História social da educação no Brasil (1926-1996)*. São Paulo: Cortez, 2009.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

HEATH, S.B. *Ways with words*. Cambridge: CUP, 1983.

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

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: Angela Kleiman (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

KRAMER, Sônia. *As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental*. In: Educação e Sociedade, Campinas, n. 96, p. 797-818, 2006.

KÜENZER, Acacia Zeneida. *As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando*. In: Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 20, n. 68, dez, 1999.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares – As razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1995.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; MORAIS, Artur Gomes. *Letramento e Alfabetização: pensando a prática pedagógica*. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007. p. 97-108

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 9 ed. São Paulo: Loyola, 1990.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria Zélia Versiani; CORRÊA, Hércules Tolêdo. Literatura no Ensino Fundamental: uma formação para o estético. In Rangel, E. O. Rojo, R. H. R. (coords.) Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. Brasília, 2010 p.107-128 (*Coleção Explorando o Ensino*; v. 19)

MAIA, Joseane. *Literatura na formação de leitores e professores*. São Paulo: Paulinas, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Compreensão de texto: algumas reflexões*. *Oralidade e escrita*. Signótica, Goiânia: UFGO, n.9, p. 48-61, 1997.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*; [tradução Isa Tavares]. 2. ed. - São Paulo : Boitempo, 2008.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e Letramento*. São Paulo: UNESP, 2004. 136 p.

PAIVA, Aparecida e ROHLFS, Fernanda. *A hora e a vez dos livros de Literatura. Educação. Literatura Infantil*. São Paulo, Segmento, c. 2013

PAIVA, Aparecida. *A produção literária para crianças: onipresença e ausência das temáticas*. In: *Literatura infantil: políticas e concepções/ Aparecida Paiva, Magda Soares, (organizadoras)*. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008 – 136p. (Coleção Literatura e Educação).

PAIVA, Aparecida. *Alfabetização e Leitura Literária. A leitura literária no processo de alfabetização: a mediação do professor*. In: *Práticas de leitura e escrita/ Maria Angélica Freire de Carvalho, Rosa Helena Mendonça (orgs.)* – Brasília: Ministério da Educação, 2006, 180 p.

PAIVA, Aparecida. *“Todo livro deve estar onde o leitor está!”*. In: *Escritas, leitores e história da leitura/ organizadora Cristina Maria Rosa* – Pelotas: Ed. Da UFPel, 2012, 212 p.

PAULINO, Graça. *Algumas especificidades da leitura literária*. In PAIVA, Aparecida et. al. (Org.) *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PAULINO, Maria das Graças Rodrigues. *Formação de leitores: a questão dos cânones literários*. *Revista portuguesa de educação*. Ano/vol. 17, número 001. Universidade do Minho. Braga, Portugal. 2004a. p 47-62.

PAULINO, Maria das Graças Rodrigues. *Letramento Literário: por vielas e alamedas*. *Revista da FAGED*, nº 05, 2001. p. 117-125.

RANGEL, Egon de Oliveira & ROJO, Roxane Helena Rodrigues (orgs.). *Explorando o ensino — Língua portuguesa*. Brasília, MEC, 2010.

ROJO, Roxane *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane Helena R. *Multiletramentos na escola/ Roxane Rojo, Eduardo Moura (orgs.)*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264p.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *O Estudo de Caso Etnográfico em Educação*. In ZAGO, N; CARVALHO, M.P.; VILELA, R.A.T. Itinerários de pesquisa: Perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SACRISTÁN, Gimeno José. *A educação obrigatória: seu sentido educativo e social*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SILVA, Antônia Almeida; SCAFF, Elisângela Alves da Silva. *O Ensino Fundamental de Nove Anos: política de integração ou de conformação social?* In: *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, n. 1, p. 97-107, 2010.

SILVEIRA, Rosa Maria H.; DREY, Rafaela Fetzner. *Gêneros textuais nos anos iniciais*. In: DALLA ZEN, Maria Isabel, XAVIER, Maria Luisa (Orgs.). *Alfabetizar: fundamentos e práticas*. Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 101-118.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. 6ª ed.-São Paulo: Contexto, 2010.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento, Caminhos e Descaminhos*. *Pátio*, 29, 2004, p. 19-22.

SOARES, Magda. *A escolarização da literatura infantil e juvenil*. In EVANGELISTA, Aracy; BRINA, H. & MACHADO, M. Zélia (Org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2.ed. Belo Horizonte: CEALE/ Autêntica, 2006.

SOARES, Magda. *A reinvenção da alfabetização*. *Presença Pedagógica*. V.9, n.52.Jul./ago.2003.

SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. *Revista Brasileira de Educação*. N° 25. Rio de Janeiro, jan. /abr. 2004.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3ª edição, Belo Horizonte: Autêntica, 2012. [1ª versão em 1998]

SOARES, Magda. *Letramento e Escolarização*. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2004. 287 p.

SOARES, Magda. *Letrar é mais que alfabetizar* *Jornal do Brasil*. 26/11/2000. Disponível em <http://intervox.nce.ufrj.br/edpaes/magda.htm>. Acesso em 22 de jan. 2014.

SOARES, Magda. *Práticas de Letramento e implicações para a pesquisa e para as políticas de alfabetização e letramento*. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 33-53.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. *Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas*. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 33-53.

STREET, Brian. *Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil*. Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan.-abr. 2013 7. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 25 jun. 2013.

STREET, Brian. *Social Literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman, 1995.

STREET, Brian. *What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice*. Current Issues in Comparative Education. New York: Teachers College / Columbia University may. 2003.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e Alfabetização*. 9ª edição. São Paulo: Cortez, 2010. . [1ª versão em 1995]

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, MARÍLIA Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). *Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 183-206, 2003.

VIANNA, Marelim Heraldo. *Pesquisa em Educação: a observação*. Brasília: Plano, 2003.

YIN, R. K. *Estudo de caso*. Planejamento e métodos. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A

Prezados pais,

Esta entrevista objetiva coletar informações sobre a relação da família com a escola nos processos de alfabetização e letramento. As informações coletadas contribuirão para fomentar a construção de minha dissertação de mestrado, desenvolvida no programa de pós-graduação Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Ouro Preto, sob a orientação do Professor Dr. Hércules Tolêdo Corrêa. A dissertação em referência versa sobre o que muda efetivamente na prática pedagógica e na sala de aula quando se passa a falar em *alfabetizar letrando*. Desse modo, solicito sua colaboração participando da entrevista semi-estruturada e informo que a apresentação dos dados, bem como a possibilidade de revelar ou não nomes, será sempre objeto de negociação entre as partes envolvidas nesta investigação

• Roteiro de entrevista com os Pais

- 1- Por que você matriculou seu(a) filho(a) nesta escola?
- 2- Qual o papel da família no processo de aprendizagem da leitura e da escrita?
- 3- Qual a importância da leitura e escrita na sua vida?
- 4- Você costuma ler? O que você lê?
- 5- Que situações familiares você considera importante para a aprendizagem da leitura e da escrita?
- 6- Que situações escolares você considera importante para a aprendizagem da leitura e da escrita de seu filho(a)?
- 7- Comente sobre alguma atividade de leitura e escrita que a escola oferece e que você considera importante.
- 8- Na família, existe um tempo para leitura com seu(a) filho(a)?
- 9- Quais são os materiais que você utiliza em casa para leitura com os filhos?
- 10- Qual a importância da leitura para o desenvolvimento social, crítico, lúdico dos filhos(a)?
- 11- E a tarefa de casa, você orienta seu filho(a)? Como ela é realizada?
- 12- Vocês participam da vida escolar do seu(a) filho(a)? Participam de reuniões, festas ou outros eventos? Vocês acham isso importante?
- 13- Como são realizadas as reuniões de pais na escola? Comente um pouco.
- 14- A escola possui projetos que exploram o livro literário a partir da educação infantil. Você acha importante o trabalho com o livro literário?
- 15- Você conhece o projeto “Semana na biblioteca”? Você acha importante? Comente um pouco sobre ele.

- 16- O que você achou do projeto sacola literária realizado na educação infantil?
- 17- Como é realizada a leitura em casa dos livros literários que seu filho(a) leva toda semana para casa? Comente um pouco sobre isso.
- 18- Você incentiva a leitura de livros literários?
- 19- Na escola Renê Giannetti não há notas e sim relatórios que demonstram as habilidades desenvolvidas, em desenvolvimento e não desenvolvidas pelos alunos. O que você acha dessa forma de avaliar?
- 20- Você leva seu(a) filho(a) para participar dos eventos culturais que acontecem na cidade de Ouro Preto? Quais? Você acha isso importante?
- 21- Cite alguns pontos positivos e negativos da Escola Rennê Giannet.
- 22- O que você sugeriria que a escola fizesse para completar o trabalho da aquisição da leitura e escrita?
- 23- Gostaria de fazer algum comentário ou complementar algo sobre a entrevista?

- **Roteiro de entrevista com os alunos**

- 1- Você gosta de ler? E de escrever?
- 2- Qual o livro que você mais gostou de ler?
- 3- Você costuma ler na escola? E fora da escola (em casa)?
- 4- Para quê você lê?
- 5- Alguém incentiva você a ler?
- 6- Você tem livro em casa? Como são esses livros?
- 7- Seus pais costumam ler? O que eles lêem?
- 8- Os seus pais realizam as leituras de livros com vocês em casa? De que forma?
- 9- Você gosta dos livros que a professora lê para você?
- 10- Onde a professora lê os livros? Você gosta da atividade na biblioteca? Por quê?
- 11- Qual atividade que você mais gosta de realizar na escola?
- 12- Seus pais olham seus cadernos? O que eles falam?
- 13- Seus pais te ajudam na tarefa de casa? Como você faz sua tarefa?
- 14- Seus pais lêem os livros literários que você leva para casa? Vocês lêem juntos? Quem mais lê com você?
- 15- Você acha importante aprender a ler e escrever? Por quê?

APÊNDICE B

Termo de Consentimento (pais)

Eu, _____, portador do MG _____, venho por meio deste, comprovar que estou esclarecido(a) com relação aos objetivos e metodologia aplicados na pesquisa mencionada acima e as informações prestadas serão utilizadas para fins científicos.

Ouro Preto, ____ de _____ de 2013.

Autorização

Eu, _____, responsável pela criança _____, AUTORIZO que ele(a) participe da entrevista realizada pela pesquisadora Rosângela Márcia Magalhães do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, para fins de pesquisa científica e divulgação de trabalhos acadêmicos.

Ouro Preto, ____ de _____ de 2013.

APÊNDICE C

Prezados pais,

A pesquisa em referência versa sobre o que muda efetivamente na prática pedagógica e na sala de aula quando se passa a falar em *alfabetizar letrando*. Todas as informações coletadas contribuirão para fomentar a construção de minha dissertação de mestrado, desenvolvida no programa de pós-graduação, Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Ouro Preto, sob a orientação do Professor Dr. Hércules Tolêdo Corrêa. Desse modo, solicito a permissão do uso das fotos de seus filhos retiradas durante a coleta dos meus dados e referentes à prática pedagógica.

Termo de Consentimento

Nós, pais dos alunos do primeiro ano da Escola Municipal Renê Giannetti, venho por meio deste, comprovar que estamos esclarecidos com relação aos objetivos e metodologia aplicados na pesquisa mencionada acima e as informações prestadas serão utilizadas para fins científicos. Além disso, permitimos a utilização das fotos de nossos filhos, participantes desta investigação científica.

Ouro Preto, 17 de Julho de 2013.

Assinaturas

APÊNDICE D

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Prezada professora,

Esta entrevista objetiva coletar informações sobre sua experiência profissional na prática alfabetizadora do Ensino Fundamental de Nove Anos. As informações coletadas contribuirão para fomentar a construção de minha dissertação de mestrado, desenvolvida no programa de pós-graduação - Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Ouro Preto, sob a orientação do Professor Dr. Hércules Tolêdo Corrêa. A dissertação em referência versa sobre o que muda efetivamente na prática pedagógica e na sala de aula quando se passa a falar em *alfabetizar letrando*. Desse modo, solicito sua colaboração participando da entrevista semi-estruturada e informo que a apresentação dos dados, bem como a possibilidade de revelar ou não nomes e funções, será sempre objeto de negociação entre as partes envolvidas nesta investigação.

- 1- Há quanto tempo você é professora? Você trabalha com turmas de seis anos há quanto tempo?
- 2- Qual a sua formação acadêmica? Fale um pouco sobre essa sua formação.
- 3- Você já participou (ou participa) de cursos que tenham contribuído para a sua formação continuada como professora alfabetizadora?
- 4- Qual a importância desses cursos para a sua prática?
- 5- Que atividades de leitura e escrita você desenvolve em sala de aula? Por quê? Fale um pouco sobre isso.
- 6- Como você prepara as atividades para a sua turma? Elas são planejadas de que modo e em quais circunstâncias?
- 7- Quais os materiais utilizados para preparar essas atividades?
- 8- Como você percebe os usos que as crianças fazem da escrita no cotidiano?
- 9- Que gêneros textuais você trabalha com seus alunos? Por que você trabalha mais esses gêneros e não outros? Como é feita essa discussão sobre quais gêneros priorizar em quais momentos na escola em que você atua?
- 10- Você utiliza o livro didático em sua prática de sala de aula ou para sua formação complementar? Qual a importância do livro didático? Qual o critério que você ou a sua escola utiliza para escolher o livro didático?
- 11- Que métodos de alfabetização você adota em sua prática pedagógica? Por que você ou sua escola opta por esse método?

- 12- O que você acha da rede municipal trabalhar com ciclos?
- 13- Diante do que as crianças precisam aprender a cada segmento do ciclo, me fale um pouco sobre os objetivos do seu trabalho em sala e das metas que deve atingir no 1º ano deste Ensino Fundamental de Nove Anos.
- 14- Que estratégias você utiliza para alcançar esses objetivos?
- 15- Toda semana você leva seus alunos à biblioteca. Fale um pouco sobre essa prática de contar e recontar histórias. Qual a importância dessa prática?
- 16- Qual o objetivo do projeto “Semana na biblioteca? Como ele é realizado?
- 17- Você acha importante no processo de alfabetização este trabalho com livros literários na sua prática pedagógica? Por quê?
- 18- Como é a seleção dos livros literários que você trabalha na sua turma? Fale um pouco sobre isso.
- 19- Há algum momento em que os alunos escolhem livros para ler? Como é feita essa escolha? Há alguma orientação nesse sentido?
- 20- Você acredita que a literatura infantil possa servir como material para tornar o aluno letrado? Por quê? Explique.
- 21- O que você acha que mudou na prática pedagógica quando inseriu a criança de seis anos no 1º ano de escolaridade obrigatória? Quais as suas perspectivas e ansiedades em relação à ampliação do EF para nove anos?
- 22- Qual a importância de trabalhar em grupos no 1º ano do EF? Percebi que seus alunos sempre estão envolvidos em atividades que exploram a linguagem oral. Fale um pouco sobre os objetivos dessas atividades.
- 23- Como você vê a criança que está em fase de alfabetização?
- 24- Quanto à produção textual (textos escritos), como é desenvolvido esse trabalho na sua turma?
- 25- Quanto à leitura, como é desenvolvido esse trabalho na sua turma?
- 26- Como é o processo de avaliação na sua turma?
- 27- Após a avaliação como é sua estratégia de intervenção?
- 28- Como é a participação dos pais dos seus alunos no processo alfabetizador?
- 29- Sobre alfabetizar letrando, qual a sua visão?
- 30- Gostaria de fazer algum comentário ou complementar algo sobre a entrevista?

APÊNDICE E**Termo de Consentimento (professora)**

Eu, _____, portador do RG _____, professora da Escola Municipal Renê Giannetti, venho por meio deste, comprovar que estou esclarecida com relação aos objetivos e metodologia aplicados na pesquisa mencionada acima e as informações prestadas serão utilizadas para fins científicos.

Ouro Preto, 10 de Julho de 2013.

Assinatura

ANEXO A



Escola Municipal Renê Giannetti

Educação Infantil e Ensino Fundamental I
Lei Municipal nº 110/79 - Parecer CEE 064 - 15/02/80 - Port. 411/

"Formando pessoas
capazes de pensar e
agir coletivamente!"

Ouro Preto, 29 de junho de 2013.
Professora Andréia Martins Miranda
1º ano do Ensino Fundamental de 09 anos

Competências avaliadas no 2º bimestre do 1º ano referentes à disciplina de Português

- 1) Escrever o nome completo.
- 2) Dominar convenções gráficas, alinhamento da escrita e segmentação dos espaços em branco.
- 3) Ler palavras em letra de imprensa maiúscula.
- 4) Ler frases em letra de imprensa maiúscula ocorrendo a construção do sentido de frases.
- 5) Ler textos em letra de imprensa maiúscula formado em sua maioria por sílabas simples.
- 6) Dominar a natureza alfabética do sistema de escrita.
- 8) Compreender os enunciados lidos pela professora *e compreender globalmente o texto lido pela professora.*
- 7) Identificar o número de sílabas que formam uma palavra com base numa imagem.
- 9) Demonstrar responsabilidade no cumprimento das atividades em sala de aula.

ANEXO B

**CONSELHO DE CLASSE DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS
2º BIMESTRE DE 2013 - DISCIPLINA DE PORTUGUÊS.
Professora Andréia Martins Miranda- 29 de junho de 2013.**

Alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Ana Luiza	Verde	Amarelo	s.sim	Vermelho	Amarelo	S. alf	Verde	Amarelo	Verde
Antônio	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	ortg	Verde	Verde	Verde
Giovanna	Verde	Azul	Azul	Azul	Azul	Alf.T.	Verde	Azul	Verde
Guilherme	Azul	Vermelho	s.sim	Vermelho	Amarelo	s.alf	Verde	Amarelo	Azul
Gustavo Araújo	Vermelho	Azul	p.sim	Amarelo	Azul	Alfb.t	Verde	Amarelo	Azul
Gustavo Rocha	Verde	Verde	Verde	Azul	Verde	ortg	Verde	Verde	Verde
Heitor	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	ortg	Verde	Verde	Verde
Hélida	Verde	Azul	Verde	Azul	Verde	ortg	Verde	Verde	Verde
Ícaro	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	ortg	Verde	Verde	Verde
Jénifer	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	ortg	Verde	Verde	Verde
Jésus	Verde	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	siláb	Verde	Vermelho	Vermelho
João Paulo	Verde	Azul	Azul	Amarelo	Azul	Alf.t.	Verde	Amarelo	Verde
João Victor	Azul	Amarelo	Verde	Amarelo	Azul	Alfb.t	Amarelo	Amarelo	Verde
Julya	Verde	Azul	Azul	Azul	Azul	Alf.t.	Verde	Amarelo	Verde
Kerolaine	Verde	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	silábi	Verde	Vermelho	Azul
Lucas	Verde	Vermelho	s.sim	Vermelho	Amarelo	silábi	Verde	Vermelho	Vermelho
Maria Eduarda	Verde	Azul	Verde	Verde	Azul	ortog	Verde	Verde	Verde
Maria Tereza	Verde	Azul	Verde	Verde	Verde	ortg	Verde	Verde	Verde
Pedro Augusto	Verde	Azul	s.sim	Vermelho	Amarelo	alfab	Amarelo	Amarelo	Verde
Rafael Lucas	Verde	Amarelo	s.sim	Amarelo	Amarelo	Alfb t	Amarelo	Amarelo	Verde
Raíssa	Verde	Azul	Verde	Verde	Verde	ortg	Verde	Verde	Verde
Ricardo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	ortg	Verde	Verde	Verde
Richard	Verde	Amarelo	Azul	Amarelo	Amarelo	Alf.t.	Amarelo	Amarelo	Verde
Vinícius	Azul	Verde	Verde	Verde	Verde	ortg	Amarelo	Azul	Azul
Vitória	Azul	Amarelo	s.sim	Vermelho	Amarelo	Alf.t.	Verde	Amarelo	Vermelho

Verde: Competências consolidadas

Azul: Competências em desenvolvimento

Amarelo: Muitas dificuldades nas competências avaliadas

Vermelho: Competências não consolidadas

ANEXO C**Relatório referente ao 2º bimestre do 1º ano do Ensino Fundamental de 09 anos no ano letivo de 2013.****Professora Andréia Martins Miranda****Aluno: Ricardo Castro Lana**

Ricardo Castro Lana é um aluno responsável na realização de suas tarefas escolares de para casa e também demonstra responsabilidade no cumprimento das atividades em sala de aula. O aluno é frequente às aulas, pois em 55 dias letivos Ricardo teve 03 faltas. O aluno participa oralmente das atividades cotidianas em sala de aula escutando com atenção e compreensão o que a professora explica. Ricardo realiza suas atividades com organização, mas precisa ter mais capricho ao realizá-las.

Nesse 2º bimestre, Ricardo escreve o nome completo e domina as convenções gráficas, alinhamento da escrita e segmentação dos espaços em branco. Ricardo lê palavras e frases em letra de imprensa maiúscula ocorrendo a construção do sentido de frases. O aluno também lê textos em letra de imprensa maiúscula com decifração global das palavras e com fluência.

O aluno domina a natureza alfabética do sistema de escrita e segundo a psicogênese da escrita, Ricardo encontra-se no nível alfabético ortográfico e nesse estágio o aluno já compreendeu o sistema de escrita, entendendo que cada um dos caracteres da palavra corresponde a um valor sonoro menor do que a sílaba dominando também as convenções ortográficas (sílabas complexas). Ricardo identifica o número de sílabas que formam uma palavra com base numa imagem. O aluno compreende os enunciados lidos pela professora e também compreende globalmente o texto lido pela professora.

Em Matemática, Ricardo associa a contagem de coleção de objetos à representação numérica das suas respectivas quantidades, associando também a denominação do número à sua respectiva representação simbólica. O aluno compara e ordena quantidades pela contagem para identificar igualdade ou

desigualdade numérica. Ricardo resolve problemas que demandam as ações de juntar, separar, acrescentar, retirar quantidades e as ideias que envolvem a divisão.

Ricardo mede o tempo através do calendário incluindo dias, semanas e meses (os meses trabalhados foram maio, junho e julho). O aluno identifica figuras geométricas planas como quadrado, retângulo, triângulo e círculo. Ricardo identifica informações apresentadas em tabelas e informações apresentadas em gráficos de colunas.

Em Artes, Ricardo Castro Lanarealiza desenhos espontâneos e livres, a partir de um referencial. O aluno realizou atividades de modelagem utilizando massinha de modelar.

Assinatura do responsável: _____

Assinatura da professora: Andréia Martins Miranda

Ouro Preto, 17 de julho de 2013..