



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**A CRIANÇA NO MUNDO LETRADO E A EVOLUÇÃO DA
COMPREENSÃO LEITORA**

MARCELA CARVALHO MENDONÇA

BRASÍLIA- DF, JULHO DE 2011



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**A CRIANÇA NO MUNDO LETRADO E A EVOLUÇÃO DA
COMPREENSÃO LEITORA**

MARCELA CARVALHO MENDONÇA

BRASÍLIA- DF, JULHO DE 2011.

MARCELA CARVALHO MENDONÇA

**A CRIANÇA NO MUNDO LETRADO E A EVOLUÇÃO DA
COMPREENSÃO LEITORA**

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Dra. Norma Lucia Neris de Queiroz

Comissão Examinadora:

Prof. Dra. Norma Lucia Neris de Queiroz (orientadora)

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Prof. Sandra Regina Santana Costa (examinadora)

Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal

Prof. Maria Aparecida Camarano Martins (examinadora)

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Brasília, julho de 2011.

AGRADECIMENTOS

O processo de construção deste trabalho encerra, gradativamente, uma etapa essencial em minha vida: a conclusão de um curso na Universidade de Brasília, tanto almejado por mim ao longo de toda a vida.

Encerro um ciclo, porém abro portas para o prosseguimento na vida acadêmica, através das especializações que exigem o diploma de graduação.

Foi uma dura caminhada, da qual muito me orgulho, pois sei que, em breve, começarei a colher os frutos.

Os meus agradecimentos são para todos que de alguma forma contribuíram para o meu ingresso e continuidade na Universidade de Brasília.

Agradeço, primeiramente, aos meus pais por todo o apoio dado aos meus estudos, desde a infância, e pela batalha – citada neste trabalho – para minha entrada na universidade.

Ao meu irmão, Rodrigo, pelo auxílio possível nos meus trabalhos acadêmicos, desde formatações no computador a coletas de material.

Ao meu namorado, Gabriel, por sempre acreditar que eu seria capaz de alcançar meus objetivos.

Às minhas amigas da graduação, Anne Caroline Braga, Karina Martins, Juliane Lima, Ana Caroline Amaral, Marielly Pereira, Josy Gullo e Ana Carolina Oliveira, por estarem sempre ao meu lado, auxiliando-me na construção de trabalhos e sendo verdadeiras amigas em todos os momentos dentro da UnB.

A minha orientadora, Professora Norma Lucia, pela dedicação em auxiliar-me neste estudo.

A todos os professores que, de fato, contribuíram para a minha formação como pedagoga.

Obrigada.

Dedicatória

Dedico este trabalho ao meu namorado,
Gabriel, por ter sido um companheiro fiel
durante toda a sua construção.

MENDONÇA, Marcela Carvalho. A CRIANÇA NO MUNDO LETRADO E A EVOLUÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA. Brasília-DF, Universidade de Brasília/Faculdade de Educação (Trabalho Conclusão de Curso), 2011.

RESUMO

Este trabalho tem como discussão central a iniciação da criança nos processos de leitura e escrita, bem como a sua evolução como sujeito letrado. O estudo busca analisar o processo de construção da leitura e da escrita, bem como a metodologia de ensino e estratégias pedagógicas utilizadas na turma de jardim II de uma instituição particular de ensino de Brasília – DF. Para fundamentar a análise de dados, utilizei diferentes autores que conceituam alfabetização, letramento e discutem a importância da mediação do professor no aprendizado dos alunos. É necessário um trabalho significativo de alfabetização da criança para que ela possa, futuramente, atender às demandas de práticas letradas do cotidiano. É importante que o processo de alfabetização proporcione não somente a compreensão do sistema alfabético, mas a busca de sentido nos textos lidos. A metodologia utilizada neste estudo é a pesquisa qualitativa, buscando resultados, por meio de observações e análise de arquivos escolares produzidos pelos alunos, acerca da sua presença no mundo letrado. Após o contato direto com o grupo observado e a análise dos documentos escolares os resultados evidenciaram que inúmeros fatores são essenciais para uma alfabetização significativa. Dentre eles, estão: as atividades em sala de aula que incentivam a leitura, a prática pedagógica referente à compreensão leitora e o fato da valorização da escrita espontânea no mundo letrado do aluno. Este trabalho contribui para os educadores no sentido de esclarecer a evolução infantil nos processos de escrita e leitura, bem como no sentido de demonstrar estratégias pedagógicas que podem ser utilizadas nesta etapa escolar. Este estudo foi relevante para mim por ser um tema que já me interessava e pode contribuir bastante em minha formação acadêmica, exatamente pelo fato de querer trabalhar com a faixa etária aqui analisada.

Palavras-chave: alfabetização, letramento, mediação, estratégias pedagógicas.

SUMÁRIO

Agradecimentos	iii
Dedicatória	iv
Resumo	v
Apresentação	viii

I PARTE

Memorial Educativo	10
Estudo de Pesquisa - Introdução	18

II PARTE

Capítulo I – Referencial Teórico.....	23
1.1 – Letramento e Alfabetização.....	23
1.2 – Desenvolvimento do interesse dos alunos pela leitura.....	28
1.3 – Como trabalhar a leitura e a escrita em sala.....	30
1.4 – A importância do Professor Mediador.....	33
1.5 – Compreensão leitora na introdução ao mundo letrado	34
Capítulo II – Metodologia da pesquisa	37
2.1. Contexto da Pesquisa	38
2.1.1 Metodologia e história da escola observada	38
2.1.2 – Espaço Físico	41
2.1.3 – Projeto de leitura da escola	42
2.1.4 – Projeto de “Alfabeto Vivo” da escola	43

2.2 – Participantes	43
2.3 – Instrumentos de Coleta de Dados	44
2.4 – Procedimentos de Construção dos Dados	45
2.5 – Procedimentos de Análise dos Dados	46
Capítulo III – Análise de Dados e Discussão dos Resultados	48

III PARTE

Considerações Finais.....	69
Perspectivas Profissionais.....	71
Referências	72
Anexos e Apêndices.....	75

Apresentação

Para orientar a leitura, organizo este estudo em três partes. Na primeira, apresento o memorial educativo, no qual construo e descrevo minha trajetória de vida e escolar e do percurso acadêmico no curso de Pedagogia. Para a construção deste texto foi necessário refletir acerca dos aspectos mais relevantes em minha formação acadêmica e em minha vida pessoal. Além disso, cito as disciplinas que me influenciaram na escolha do rumo dado à minha graduação (educação infantil), professores e projetos que me marcaram e aspectos antecessores à universidade que ajudaram a constituir a personalidade que tenho hoje, assim como a formação acadêmica e meu estilo de vida.

Após o Memorial educativo, inicio o estudo de pesquisa, que foi constituído de três capítulos, levando em conta, principalmente, a experiência vivida nos projetos III e IV do curso de Pedagogia. No primeiro capítulo apresento o Referencial Teórico. Nele, conceituo os termos “letramento”, “alfabetização” e “professor-mediador”, desenvolvendo a discussão teórica para fundamentar a análise dos dados acerca do início da escrita e leitura de crianças. Ressalto, ainda, aspectos como a importância da participação do professor no processo de alfabetização da criança e as formas de desenvolver o interesse dos alunos pela leitura. No segundo capítulo, descrevo a Metodologia da Pesquisa, na qual conceituo a pesquisa qualitativa e esclareço aspectos importantes do estudo de pesquisa como um todo, levando em consideração os dados construídos, os participantes, o contexto da pesquisa e os procedimentos de construção e análise de dados. Já no último capítulo, analiso os dados e discuto os resultados obtidos.

Para finalizar este trabalho, faço uma explanação acerca das minhas perspectivas profissionais, destacando as futuras ações almejadas por mim como educadora, assim como o local de trabalho e as metas.

I PARTE
MEMORIAL EDUCATIVO

Memorial Educativo

Sou brasileira, nascida em Brasília, no dia 20 de janeiro do ano de 1990. Minha mãe se chama Ana Luiza Carvalho Mendonça e, também, brasiliense nascida no ano de 1964 e meu pai, Edson Carvalho Mendonça é goiano e nasceu em 1952. Tenho um irmão, quatro anos mais novo, chamado Rodrigo, com quem sempre tive muita afinidade e boa convivência.

Fui uma criança muito alegre e falante. Nunca gostei de ficar parada. Tive uma vida carregada de atividades escolares, esportivas e culturais. Aos oito anos de idade cheguei a ser matriculada em balé, em patinação artística, em música - piano e jazz, em tênis e em natação. Tudo em um mesmo semestre. Por incrível que pareça quanto mais atividades eu tornava-me mais responsável com a escola e as obrigações em casa. Desde pequena aprendi a organizar o tempo. Como tinha muita energia, vivia cantando e dançando pela casa, meus pais acreditavam que me matricular sempre em inúmeras atividades fosse o caminho certo para mim. Acredito que foi mesmo, pois hoje consigo conciliar diversos afazeres e sinto-me bem em ser uma pessoa ativa.

Ingressei na escola com dois anos de idade. A escola chamava-se “Centro de Ensino Candanginho” e ficava localizada na 913 sul, perto da minha casa (local que moro até hoje). Entrei na turminha da creche e logo consegui me adaptar. Nos primeiros dias chorava bastante, mas, ao perceber que ali era um bom lugar para brincar e descarregar minhas energias, comecei a amar a escola. O “Candanginho” foi uma escola muito analisada por toda a minha família (avôs, avós, tios e pais...) que sempre foi muito preocupada com a educação das crianças da família. Minha mãe sempre me recorda que meu avô materno visitou todas as escolas de Brasília e ao entrar no “Candanginho” afirmou ser aquela a mais indicada para mim. Ela conta que ele ficou fascinado com a organização, o tratamento dado às crianças, a limpeza e a metodologia de ensino da escola – que era tradicional, mas havia uma atenção especial às necessidades individuais dos alunos, seus gostos e facilidades.

No Candanginho, todos os alunos e funcionários eram tratados como uma grande família. Como era uma escola pequena, todos se conheciam por nome e sobrenome; inclusive os pais dos alunos conheciam uns aos outros. As professoras eram muito atenciosas, a estrutura da escola era excelente (contava com casinha de boneca, mini pista de corrida de carrinhos, bosque, salas arejadas, sala de artes, parquinhos de areia, etc.) e nunca faltava material para os trabalhos escolares.

O meu período de alfabetização (1996) foi inesquecível em minha vida. A melhor professora que tive até hoje foi a minha professora da pré-escola (Jardim III). Era incrível a maneira como ela fascinava os alunos com suas histórias e aulas. Durante essa fase, eu pensava: “quando crescer quero ser igual a ela”. Posso me lembrar até hoje do dia em que a turma sentia muita dificuldade com o aprendizado da letra “H”. A professora nos contou uma história que a letra “H” havia sido abandonada em uma floresta e se sentia muito triste e sozinha. Toda vez que tentava gritar ou pedir socorro, não saía som nenhum de sua boca. Até que um dia encontrou alguns amiguinhos – que eram as vogais – passeando na floresta e somente quando os amiguinhos davam as mãos ao “H” ele conseguia expelir algum som. O “H” ficou muito feliz com essa descoberta. (Na verdade, não só ele, mas toda a turminha do Jardim III.)

Este período também foi inesquecível porque comecei a patinar. Até os dias de hoje pratico Patinação Artística sobre Rodas. Treino cerca de 3 horas de segunda a sábado. Já participei de campeonatos internacionais, já obtive um título de campeã brasileira, alguns outros de campeã brasiliense e tive de conciliar, desde 1996, toda a minha vida escolar com a vida esportiva. Tive a sorte de, na maior parte das vezes, ter tido professores compreensivos que aceitaram as minhas declarações esportivas quando eu estava em campeonato e era necessário faltar uma semana de aula ou quando eu atrasava a entrega de algum trabalho avaliativo. Como sempre fui uma aluna responsável, isso não foi um grande problema.

Estudei na mesma escola até a quarta série do ensino fundamental. Não saí da escola por decisão minha, mas porque a quarta série era a última série que a escola ofertava aos alunos. As crianças sofriam muito no último ano na escola. Não conheci um aluno que me afirmou não ter gostado de estudar no “Candanguinho”. Tenho contato com meus amigos das turmas de alfabetização e de quarta série até hoje. Esses dois anos escolares marcaram muito a vida dos alunos daquela escola, pois tinham as melhores professoras e eram os anos letivos de despedida de uma fase escolar para outra. A escola até disponibilizava uma viagem à “Pousada do Rio Quente” na quarta série.

Fiquei muito triste quando tive de sair da escola. Tinha aprendido muito naquele ambiente, desde valores até conteúdos programáticos. Fiz amizades inexplicáveis e me apeguei muito a todas as professoras.

Um novo ano se iniciou e após muito pesquisar com meus pais lá estava eu e uma pequena parte da minha turma de quarta série do “Candanguinho” no primeiro dia de aula do “Colégio Marista de Brasília – Ensino Fundamental”, localizado na 609 sul. Ali se iniciava um novo período escolar. Estávamos cursando a quinta série, com 11 anos, e bastante

empolgados com a nova escola. Nos primeiros meses tudo foi excelente, mas com o passar do tempo, comecei a sentir muita falta de minha antiga escola. Conversava bastante com a minha mãe e lembro perfeitamente de dizer que não gostava de ser chamada pelo número da minha matrícula apenas e da frieza dos outros funcionários da escola com os alunos. Como era uma escola com 10 turmas de cada série (algo totalmente diferente do “Candanguinho”), não consegui me adaptar tão bem quanto imaginei. Sentia muito falta daquela familiaridade que possuía com toda a minha ex-escola, com as professoras de sempre (todas me chamando pelo nome e sabendo o que se passava em minha vida), com a orientadora, a enfermeira e até os porteiros. Apesar disso, sentia-me feliz por lembrar que estava cursando a quinta série, que tinha feito novos amigos e tinha bons professores.

Foi nesse mesmo ano que tive, também, uma professora inesquecível de Língua Portuguesa, que me ajudou a melhorar minha compreensão leitora; ampliar meu vocabulário e despertou meu interesse e o gosto pelos livros. Esta professora fazia com que os alunos lessem cada vez mais da seguinte forma: no início do ano nos mostrou uma espécie de caixa grande que ficaria na sala com várias caixinhas. Dentro de cada caixinha havia uma pergunta sobre uma leitura feita pelo aluno ou simplesmente um “vale-doce”, um “vale-livro” ou um “vale-brinde” (que poderia ser uma caneta colorida, um lápis de cor, uma borracha, etc). Dessa forma, a professora disponibilizava livros na sala (os próprios livros de literatura pedidos pela escola no início do ano aos alunos) e a cada semana os alunos levavam um livro para casa. Quem fosse lendo primeiro tinha o direito de pegar uma caixinha surpresa. Se acertasse a pergunta referente ao livro ganhava pontos no final do ano, se tivesse a sorte de pegar uma caixinha com um papel de “vale”, ganhava um doce, um livro ou outro brinde simples; mas os “vales” eram muito raros. Isso incentivava bastante toda a turma ler e discutir. Incentivava, ainda, a competição de forma saudável. Ao final do ano, as caixinhas foram suspensas, pois a professora queria que lêssemos por livre e espontânea vontade e, para a sua felicidade, a leitura dos alunos não diminuiu muito.

A professora que mais me marcou no “Marista” foi esta. Ao final da sexta série na escola, conversei com minha mãe e sugeri uma mudança de colégio. O antigo “Candanguinho” sofrera uma ampliação e houve a inauguração de uma nova escola no Sudoeste para alunos a partir da quarta série. Acredito que a procura devia ser grande e, por isso, foi inaugurado o novo “Candanguinho” com nome de “CECAN” (abreviação de “Centro de Ensino Candanguinho”).

Cursei a sétima e a oitava séries do ensino fundamental no “CECAN”. Lá não percebi o mesmo clima familiar do antigo “Candanguinho”, mas, sem dúvida, era mais semelhante do que o “Marista”. Reencontrei antigos amigos, antigos professores e me senti muito bem na nova escola.

Nesta época, já foi possível notar o meu interesse maior pela área de humanas ao invés de exatas. Cursei estas duas séries de maneira muito disciplinada, pois eram as séries antecessoras ao ensino médio. Antes de iniciar esta última etapa, optei pelo retorno ao “Marista”, dessa vez no do ensino médio, localizado na 615 sul, pelo fato de precisar estar em uma escola que visasse o ingresso na UnB (meta de grande parte dos pais e alunos do ensino médio).

Gostei bastante do ensino médio por estar mais madura e adaptável a uma escola grande. Mas sem dúvida é um período muito desgastante para adolescentes. A pressão do vestibular começa a aparecer já no primeiro ano e com ela surge uma pergunta: “O que cursar no ensino superior?”. No primeiro ano e no segundo ano do ensino médio eu ainda possuía muitas dúvidas em relação a um curso. No início do terceiro ano tudo começou a ficar mais claro. A essa altura eu já havia feito duas provas das etapas do Programa de Avaliação Seriada – PAS para ingressar na UnB.

Um dos fatores que influenciou muito minha escolha foi o fato de ter sido chamada para dar aulas de patinação no clube em que eu treinava diariamente. Como é um esporte pouco conhecido e pouco divulgado e não há muita gente especializada no assunto, os professores/treinadores são os próprios atletas ou ex-atletas. Comecei a dar aulas no início do meu terceiro ano (ensino médio), aos 17 anos. Percebi que gostava muito daquilo, pois unia o esporte e o ensino. Vale ressaltar que ambos eram inspirações para mim desde 1996.

Fiz minha inscrição, então, apenas como experiência no segundo vestibular de 2007 da Universidade de Brasília. Nesta época, ainda, cursava o ensino médio. Tive muitas dúvidas quanto à escolha do curso. Desde o início deste ano já estava em dúvida especialmente entre dois cursos da UnB: Pedagogia e Educação Física. Pedagogia me satisfaria como professora; eu poderia ensinar crianças, alfabetizar, além de habilitar-me para trabalhar em empresas, hospitais, mas sempre me relacionando com um tema que eu me apaixonei ao longo da minha vida escolar e da minha experiência ao dar aulas: a educação. Por outro lado, Educação Física satisfaria minha paixão por esportes. Era uma grande dúvida! De relance, surgiram também outros três cursos em minha cabeça, mas que logo se afastaram de minhas dúvidas: Letras, Comunicação Social e Psicologia. Estes surgiram pelo fato da minha grande afinidade com a

área de humanas nunca ter deixado de existir e, claro, pelos questionamentos internos de todo e qualquer adolescente.

Lembro-me que cheguei a fazer testes vocacionais que não me orientavam, pois os resultados nunca variavam entre os cinco cursos que eu já imaginava. Acabei optando por Pedagogia, pois o objeto de estudo desta realmente me agradava, além de estar gostando muito de dar aulas.

Apesar de participar do vestibular apenas para experimentar como era a prova, fui aprovada na primeira chamada no segundo vestibular do ano de 2007 da Universidade de Brasília. Foi difícil ingressar na UnB, pois eu ainda me encontrava cursando a última série do ensino médio e não possuía o certificado de conclusão. Não era permitido, também, que eu fizesse uma prova de educação de jovens e adultos, pois eu era menor de idade naquela época. Meus pais então, muito felizes com a minha aprovação, certos de que o curso adequava-se às minhas características, mas receosos de não haver uma segunda aprovação em outro vestibular (caso eu não ingressasse desta vez no curso desejado), tiveram de resolver a questão da certificação do ensino médio judicialmente. O meu colégio na época tinha uma visão muito radical com relação à liberação de alunos para o ensino superior antes da conclusão do ensino médio, mesmo com excelentes notas e elogios dos professores (o que era o meu caso). Mas apesar dos obstáculos, tudo deu certo e consegui ingressar na universidade.

Minha vida acadêmica

Meu primeiro semestre foi um semestre de descobertas. Tudo era muito diferente do convencional. Cursei a disciplina “Antropologia e Educação” e, através dela, pude notar que a universidade realmente era um ambiente de exploração, de curiosidades e de quebra de paradigmas. Estudei a história do descobrimento do Brasil de forma totalmente inusitada, com base na visão indígena e achei tudo muito relevante. Descobri o que era “a semana de extensão da UnB” e participei de oficinas. Comecei a refletir neste primeiro semestre quem, de fato, eu era e o que me fazia estar aqui. Acredito que estas reflexões foram muito interessantes para eu iniciar minha compreensão acerca do curso de Pedagogia. Percebi que o curso de Pedagogia não se preocupava apenas com conteúdos, mas com a descoberta do verdadeiro “eu” dos estudantes e com a descoberta do ambiente acadêmico. Quem não se adapta ao curso, acaba desistindo nos primeiros semestres, porque realmente se descobre. Foi muito interessante também descobrir as diversas áreas de atuação de um pedagogo.

Nos meus dois primeiros semestres pude estudar este aspecto em algumas disciplinas, assim como a função da universidade e suas possibilidades de exploração. Os projetos I e II me ajudaram bastante neste aspecto. Minhas ideias a respeito do curso, da minha futura profissão e da função da universidade estavam mais claras em minha cabeça. No segundo semestre não me restava mais dúvida alguma, era aquele o curso que eu queria concluir. Vale ressaltar que apesar de ter considerado estes semestres relevantes, não gostei muito de cursar as disciplinas: “Investigação Filosófica na Educação” e “Sociologia da Educação” por tê-las achado sem foco – o professor (que foi o mesmo nas duas) falava muito da filosofia/sociologia e pouquíssimo da educação.

Já o terceiro semestre, considerei muito importante para minha formação, pois foi o semestre que, mesmo lentamente, começou a dar rumo à minha formação. Acredito que nos dois primeiros semestres fiz descobertas a respeito da educação, das áreas de atuação do pedagogo e a respeito de mim mesma; mas foram descobertas um pouco mais generalizadas do que as feitas a partir do primeiro ano na universidade. Neste semestre cursei uma disciplina que me encantou completamente: “Ensino e Aprendizagem da Língua Materna”, com a professora Vera Freitas. Se antes eu já tinha interesse em alfabetização e no ato de ensinar, estes interesses duplicaram. Com esta disciplina aprendi aspectos cruciais para o letramento significativo de crianças nos primeiros anos do ensino fundamental. Discutimos muito também sobre a diversidade cultural e sobre a importância do respeito aos “sotaques” em uma sala de aula e do respeito às individualidades dos sujeitos aprendizes. Nossos seminários eram todos baseados na prática. Explicávamos aos próprios colegas de nosso curso como ensinar isto ou aquilo às crianças, como apontar erros na escrita de forma natural e como usar o bom senso na escolha de textos didáticos e materiais para as aulas.

Neste semestre, cursei, ainda, a disciplina “Cultura Organizacional” que me fez ter outra visão acerca do pedagogo. Isto é, um pedagogo que atua nas empresas e a importância desse profissional na mediação de conflitos e no treinamento de funcionários. E, por fim, outra disciplina que me marcou foi “Psicologia da Educação”, pois estudei o desenvolvimento infantil e a importância da compreensão do professor com o estado emocional da criança.

Já no meu quarto semestre, as disciplinas que mais marcaram a minha trajetória foram: “Orientação Educacional” e “Educação Matemática 1”. O “Projeto III – fase 1” também foi muito importante na minha vida acadêmica. A primeira disciplina citada me marcou por me mostrar a importância da relação pais-escola; a segunda porque cursei com um professor muito atencioso (Cristiano Muniz) que me fez ter outra visão a respeito da Matemática, ao

invés daquela repetitiva e estressante que todos possuem por causa do ensino médio. Já o projeto III, porque foi direcionado à minha área de interesse (alfabetização/letramento/compreensão leitora) e, ainda, porque foi novamente com a professora Vera (professora que tenho consideração e me encanta bastante com suas aulas).

O quinto semestre foi o semestre que menos gostei ao longo da minha trajetória acadêmica. Não que não tenha sido importante para a minha formação ou que eu só tenha cursado disciplinas que não me agradaram. O fato é que fiquei decepcionada com algumas delas que acredito serem muito importantes, mas que pouco me acrescentaram devido ao descaso de alguns professores. Como exemplos, posso citar: “Filosofia da Educação”, “Filosofia com crianças” e “Avaliação Escolar”. O meu desinteresse com relação às duas primeiras foi, principalmente, devido aos professores, que faltavam muitas aulas, não indicavam leituras e que não sentiam, de fato, prazer em estar ali. Com relação à última, os textos eram interessantes e o professor estava sempre presente, mas o fato é que suas aulas eram bastante monótonas. Uma disciplina que me surpreendeu, no entanto, foi “Administração das Organizações Educativas”, ministrada pela professora Carmenísia Jacobina. Interessei-me bastante pelas leituras e gostava muito da didática utilizada em sala.

No sexto e no sétimo semestres matriculei-me em disciplinas optativas diferentes da minha maior área de interesse dentro do curso e inusitadas para mim. Quis conhecer outras áreas de conhecimento relacionadas à educação e gostei bastante de disciplinas como “Psicologia da Personalidade 1”, “Fundamentos da Linguagem Musical na Educação” e “Fundamentos da Arte na Educação”. Com relação ao “Projeto IV”, cursei as duas fases com a professora Stella Maris e pude dar um direcionamento maior, através destas fases, ao meu “Projeto V”. A primeira fase do meu projeto foi uma observação em uma escola particular. Observei várias aulas e como a professora lidava com aspectos como a evolução da compreensão leitora dos alunos e o fato de viverem em um mundo letrado. Na segunda fase, tive o privilégio de intervir nas aulas e essa experiência foi crucial em minha vida acadêmica e pessoal. Infelizmente, ao longo do curso, não pude cursar a disciplina optativa “Educação Infantil”, que apenas pelo nome sempre me interessou muito, devido aos horários que nunca eram compatíveis com os horários em que eu podia estar na universidade. Mas apesar disso, pude dar um rumo ao meu curso, que foi voltado para a área da alfabetização.

Hoje, no oitavo semestre, tenho orgulho de dizer que em breve serei uma pedagoga e que atuarei em minha área, pois sei que a educação de qualidade, tanto falada ao longo do curso, é o caminho certo para um futuro decente.

I PARTE
ESTUDO DE PESQUISA

Introdução

Hoje, o Brasil encontra-se no 16º lugar num *ranking* de 45 nações com graves problemas educacionais e índices de repetência superiores a 10% no ensino fundamental. Estes dados foram apresentados, em 2008, pela pesquisadora e professora Stella Maris Bortoni-Ricardo. A autora ressalta ainda que, de acordo com o MEC, entre a 1ª e a 4ª série a taxa de repetência é de 21%, incluindo a passagem da 1ª para a 2ª série que passa dos 30%. Para a pesquisadora só perdemos para

[...] Ruanda e estamos junto com Moçambique, ambos na África, e com o Laos na Ásia. Mas há que considerar que, diferentemente do Brasil, onde o português é uma língua majoritária, falada por mais de 99% da população, esses dois países são multilíngues. As comunidades de fala multilíngues enfrentam um complicador muito sério, na operacionalização do ensino da leitura e escrita na língua que é veículo da cultura letrada no país, a alunos que têm como língua materna outra língua, entre as várias que coexistem no repertório de suas comunidades (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 84).

Sabemos que grande parte dos alunos no ensino fundamental do Brasil apresenta dificuldades seríssimas relacionadas à leitura e à escrita. Inúmeros deles mostram-se capazes de decodificar as letras, mas não compreendem o texto escrito. Indivíduos, assim, podem ser chamados de *analfabetos funcionais* e encontram-se espalhados nas escolas, nas comunidades e nas empresas. A partir destes dados, torna-se inegável a necessidade de um investimento maior na qualidade da educação brasileira.

É fato que o problema citado acima pode ser gerado uma vez que muitos alunos não tiveram um bom processo de alfabetização. Para formar leitores e escritores competentes é necessária uma boa alfabetização, ou seja, os alunos devem ser envolvidos em um processo de leitura e escrita que tenha sentido para eles e tenham condições de adentrarem ao mundo letrado com uma participação significativa.

Levando em conta estes aspectos para melhorar a compreensão leitora e escritora, após leituras e discussões realizadas nas disciplinas deste curso, especialmente “Educação em Língua Materna” e “Avaliação Escolar” e, ainda, nos Projetos do curso de Pedagogia, é necessário que a escola e os professores dêem atenção especial a alguns pontos específicos no processo de ensino-aprendizagem:

- discussão sobre intertextualidade nos textos lidos, tendo como objetivo o desenvolvimento de estratégias de leitura competente;

- exploração do significados das palavras que aparecem nas conversas e textos, incluindo as histórias lidas;
- utilização de textos que façam sentido para o aluno, levando-se em consideração o contexto social;
- refacção de textos, utilizando sinônimos e/ou palavras até então desconhecidas;
- discussão dos textos lidos, enfatizando os aspectos que necessitam de revisão.

Desta forma, os processos de iniciação da leitura e da escrita terão significado para o aluno, evitando o analfabetismo funcional, pois ele estará participando de sua alfabetização: explorando significados desconhecidos de palavras, dividindo o texto em partes para que cada trecho fique claro – possibilitando ao final uma visão melhor da totalidade, discutindo com a turma os aspectos geradores de dúvidas e sempre com a mediação do professor.

Apesar dos pontos citados, é fato que não se pode analisar a compreensão leitora e escritora como um fenômeno isolado. Segundo Flores, doutora em Letras e Lingüística pela PUC/RS, em seu artigo, publicado em 2007, “o entendimento da escrita integra-se ao sentido mais amplo do que seja compreensão, englobando a visão que o sujeito tem de si e da realidade” (p. 54). Ler um texto escrito é uma atividade exigente, não sendo uma habilidade natural ou herdada. É uma atividade cognitiva e uma possibilidade comunicativa que se desenvolve com base em uma dada concepção de mundo real.

Flores (2007) citando Allende, Condemarín e Milicic (1982) enuncia que os principais aspectos para a avaliação da compreensão leitora e que considero essenciais são:

- 1) operações fundamentais envolvidas pelo ato de ler o texto escrito: reter e comparar;
- 2) evocação do que foi lido (primeira exigência da compreensão);
- 3) união dos elementos constitutivos do texto (sintetizar, globalizar, resumir e categorizar);
- 4) estabelecimento de diferenças e contrastes (separar idéias principais, idéias secundárias e idéias acessórias);
- 5) a consideração conjunta de texto e contexto (FLORES, 2007, p. 58-59, *apud* Allende, Condemarín e Milicic (1982)).

Não há dúvida que se um leitor é capaz de atender a essas exigências, ele, de fato, entendeu a leitura feita. É interessante que os professores levem em conta estes aspectos, pois, só assim, terão a certeza de que seus alunos estão “plenamente alfabetizados” e capazes, devido a esta alfabetização, de “satisfazer as demandas do seu dia-a-dia e se desenvolver pessoal e profissionalmente” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 85).

Este estudo busca atender as exigências de requisito para a conclusão do curso de

Licenciatura em Pedagogia e tem como foco analisar o processo vivido pelos alunos do Jardim II em uma instituição de ensino particular quando se encontram no mundo letrado e a evolução de sua compreensão leitora e escritora.

O Jardim II na instituição particular tem a função de mostrar aos alunos, de forma nunca vista antes, o mundo letrado em que se encontram. Junto com outras instituições sociais, a escola tem como missão desenvolver estratégias para que os alunos participem ativamente deste mundo, apropriando-se do sentido e significado das palavras que usamos para nos comunicar e compreendendo que estas podem também ser escritas, por meio da união de unidades menores, chamadas letras. Os alunos participam de seu processo de alfabetização, pois tudo o que é ensinado é logo aplicado aos exemplos concretos, fazendo com que eles percebam os fenômenos formais da escrita e da leitura de maneira mais natural. Sendo assim, eles poderão atuar em suas brincadeiras e em espaços sociais de forma mais competente. Vale ressaltar, que, devido a este processo, muitos alunos concluem a educação infantil lendo, escrevendo e compreendendo textos.

A idéia do estudo surgiu com a seguinte pergunta de pesquisa: “De que forma ocorrem a alfabetização da criança e a sua evolução como sujeito letrado?”, acreditando que este tema seria relevante aos professores, pela importância de se compreender o processo de alfabetização da criança.

Para responder a esta pergunta de pesquisa, defini como objetivo geral deste estudo analisar o processo de construção da leitura e da escrita, bem como a metodologia de ensino e estratégias pedagógicas utilizadas na turma de jardim II de uma instituição particular de ensino de Brasília – DF.

Defini, ainda, os seguintes objetivos específicos:

- Analisar as atividades desenvolvidas que incentivam a leitura.
- Identificar se os textos utilizados possuem um vocabulário apropriado para alunos da turma analisada.
- Analisar que atividades foram dadas com a intenção de desenvolver o processo de escrita do aluno e identificar que atividades enfatizaram a escrita espontânea.
- Analisar a prática pedagógica e atividades desenvolvidas para a compreensão leitora e observar se a professora fornece “andaimagem” – “termo metafórico que se refere à assistência visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura presta a um aprendiz [...]” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 44) – à

leitura ao identificar dificuldades por parte dos alunos.

Justifica-se realizar este trabalho para auxiliar os educadores na compreensão sobre o mundo letrado em que alunos do Jardim II se encontram. Esta compreensão surge com base na análise de um grupo de alunos desta série. O tema foi escolhido pela pesquisadora devido ao interesse existente pela educação infantil e devido ao rumo dado pela pesquisadora à sua graduação, que sempre foi este.

A relevância desta pesquisa está no fato de trazer contribuições aos professores no sentido de esclarecer a evolução do processo de alfabetização infantil, assim como no sentido de analisar as estratégias pedagógicas para esta alfabetização. Além disso, busca ampliar o campo das formulações teóricas a respeito do tema. Se possível, pretende, ainda, propor modificações referentes às práticas em sala de aula e as atitudes do professor, visando à importância de os alunos tornarem-se letrados e o ato da leitura e da escrita em si. Pois atualmente, sabemos da importância de um processo escolar de alfabetização eficaz, onde os sujeitos consigam não somente descobrir o sistema alfabético, mas também inserir-se nas práticas sociais, de seu cotidiano, que envolvem a leitura e a escrita.

Para dar conta de realizar este estudo, foi utilizada a metodologia de pesquisa qualitativa, privilegiando registros escritos gerados a partir da observação em sala de aula e a coleta de um corpo de escrita dos alunos, para posterior análise.

Para orientar a leitura deste estudo está organizado em três capítulos. No primeiro, apresento o referencial teórico, no qual conceituo os termos relevantes para a compreensão deste. No segundo, trabalho a metodologia de pesquisa, na qual descrevo o contexto da pesquisa, os participantes, os instrumentos de construção de dados e os procedimentos de construção e análise dos dados. No terceiro, a análise de dados, na qual discuto os resultados do estudo chegando às conclusões.

II PARTE

MONOGRAFIA

Capítulo I

Referencial Teórico

Este capítulo está subdividido em cinco tópicos e apresenta o referencial teórico do presente estudo, proporcionando embasamento para a compreensão do estudo de pesquisa. No primeiro tópico os conceitos de “letramento” e “alfabetização” são explanados de forma detalhada. No segundo, ressalta a importância do interesse pela leitura por parte dos alunos e, ainda, as estratégias para desenvolvê-lo em sala de aula. O terceiro e o quarto referem-se aos métodos de alfabetização e a mediação do professor nos primeiros anos escolares dos alunos, como é o caso do Jardim II, quando eles estão em processo de construção leitora e escritora. O último tópico trata do processo da compreensão leitora, isto é, estratégias bem sucedidas para trabalhar com os alunos para que se alfabetizem e tornem-se letrados.

1.1 – Letramento e alfabetização

Esse tópico tem como objetivo conceituar os fenômenos da alfabetização e do letramento, bem como enfatizar a importância de se “alfabetizar letrando”.

Bortoni-Ricardo (2008, p. 43) explica que o letramento pode ser usado para indicar um “acervo cultural” preservado por meio da escrita. A autora cita, também, o termo “culturas de letramento”, destacando as diferentes culturas letradas associadas a diversas atividades: científicas, religiosas, profissionais, etc.

Na mesma direção de Bortoni-Ricardo (2008), Soares (2003, p. 6) discute em seu texto a diferença fundamental “entre as práticas sociais de leitura e de escrita e a aprendizagem do sistema de escrita”. Ou seja, a autora procura esclarecer a diferença entre o conceito de letramento e de alfabetização.

É curioso que tenha ocorrido em um mesmo momento histórico, em sociedades distanciadas tanto geograficamente quanto socioeconomicamente e culturalmente, a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita. Assim, é em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do *letramento* no Brasil, do *illettrisme*, na França, da *literacia*, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado *alfabetização*, *alphabétisation* (SOARES, 2003, p. 5-6).

A autora cita que, aproximadamente, no final dos anos de 1970, a Organização das Nações Unidas sugeriu à UNESCO que as avaliações em âmbito internacional sobre as competências escritora e leitora fossem modificadas para além de medir a capacidade de ler e

escrever, pois começaram a perceber que a alfabetização ia muito além da aquisição do código alfabético. Era necessária a busca do real sentido no texto lido.

Vale ressaltar que neste período, os Estados Unidos estava prestes a concluir uma pesquisa que constatou que deve-se levar em consideração em qualquer método de avaliação escolar o domínio de competências de uso da leitura e da escrita. Na França, a mesma questão foi discutida – o que proporcionou o surgimento do *illettrisme* – levando-se em consideração os jovens que possuíam dificuldades de inserção no mundo social e no mundo do trabalho, devido à carência no domínio das competências citadas.

Para Soares (2003), nos últimos anos, têm sido intensas, também, as discussões nestes países sobre os problemas da aprendizagem inicial da língua escrita. Isto é, sobre a alfabetização. No entanto, os dois conceitos nestes países são tratados de maneira independente, “o que revela o reconhecimento de suas especificidades e uma relação de não-causalidade entre eles” (SOARES, 2003, p.7). Em relação ao Brasil

[...] o movimento se deu, de certa forma, em direção contrária: o despertar para a importância e necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita, desenvolvendo-se basicamente a partir de um questionamento do conceito de alfabetização (SOARES, 2003, p. 7).

A alfabetização e o letramento, aqui no Brasil, não são reconhecidos de acordo com suas especificidades, como deveriam. O Censo Demográfico no Brasil, por exemplo, já conceituou como alfabetizado desde o indivíduo que soubesse escrever o próprio nome, ao que conseguisse exercer uma simples prática leitora e escritora, finalizando por conceituar – atualmente – com base no conceito de *alfabetismo funcional*, ou seja, o uso que o indivíduo faz da leitura e da escrita.

Soares (2003), nos alerta, ainda, para o fato de que, ao contrário do que ocorre hoje, o conceito de “alfabetização”, nas últimas décadas, apresentava uma especificidade excessiva em nosso País. Pois, nestas últimas décadas, o fracasso escolar se manifestava basicamente na forma dos índices de repetência e reprovação; já a eficiência da aprendizagem leitora e escritora eram constatadas através dos processos de aprendizagem do sistema fonológico e gráfico apenas. Hoje essa visão sobre a aprendizagem leitora e escritora se modificou.

Houve também o período em que o *construtivismo*, “paradigma cognitivista” que também auxiliou a modificar a visão citada acima sobre a aprendizagem leitora e escritora, chegou ao Brasil. No âmbito da alfabetização ele se manifestou através dos estudos sobre a

psicogênese da língua escrita, “divulgada pela obra e pela atuação formativa de Emilia Ferreiro” (SOARES, 2003, p. 10).

É fato que os estudos psicogenéticos modificaram o olhar do adulto sobre a criança e seu mundo letrado. Antes ela era vista como um ser que necessitava de estímulos externos para compreender o sistema formal da escrita. Agora, ela passara a ser vista pelos adultos não mais como um sujeito passivo, mas como um sujeito ativo que interagia com “o material ‘para ler’, não com um material artificialmente produzido para ‘aprender a ler’” (SOARES, 2003, p. 11). Nesta visão, a aprendizagem se daria na relação “criança-língua escrita” por uma construção progressiva do conhecimento. Ou seja, Soares (2003) defende que

Sem negar a incontestável contribuição que essa mudança paradigmática, na área da alfabetização, trouxe para a compreensão da trajetória da criança em direção à descoberta do sistema alfabético, é preciso, entretanto, reconhecer que ela conduziu a alguns equívocos e a falsas inferências, que podem explicar [...] a perda da especificidade do processo de alfabetização, proposta anteriormente (SOARES, 2003, p. 11).

Isto é, a alfabetização, com a vinda do construtivismo, foi conceituada novamente, trazendo avanços para a educação, porém este conceito continuava por não possuir uma especificidade.

Vale ressaltar que diversas instituições de ensino nas últimas décadas, não só no Brasil, como em outros países, aderiram a esta mudança paradigmática, na qual aprender a ler e a escrever significava construir um sentido por meio de textos, utilizando basicamente os conhecimentos prévios de mundo. As relações entre fonema e grafema que, antes eram aprendidas, passaram a ser percebidas, naturalmente, pelo aluno ao interagir com a língua escrita. Porém, na França, nos anos 1990, ao serem constatados problemas relacionados à leitura e à escrita dos alunos foi divulgado um documento, proveniente do órgão consultivo do Ministério da Educação. Este afirmava que “o conhecimento do código grafofônico e o domínio dos processos de codificação e decodificação constituem etapa fundamental e indispensável para o acesso à língua escrita, [...] etapa que não pode ser vencida” (SOARES, 2003, p. 12). Após 10 anos, nos Estados Unidos, o *National Institute of Child Health and Human Development (NICHD)* produziu um relatório defendendo que a consciência fonêmica, a fluência em leitura (silenciosa ou oral), o vocabulário e a compreensão eram componentes cruciais no processo de alfabetização dos alunos. A pesquisa demonstrou “[...] que têm *implicações* altamente positivas para a aprendizagem da língua escrita o desenvolvimento da consciência fonêmica e o ensino explícito, direto e sistemático das correspondências fonema–grafema” (SOARES, 2003, p. 13).

Tanto a “alfabetização” quanto o “letramento” são conceitos importantíssimos no processo de descoberta do aluno sobre o mundo letrado. Este processo ocorre concomitantemente pelos dois conceitos citados. O primeiro caracteriza-se pela aquisição do sistema convencional de escrita pelo indivíduo; o segundo, pela inserção deste indivíduo nas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita e pelo desenvolvimento do sistema convencional adquirido. Ou seja, um conceito não precede o outro – a alfabetização e o letramento “caminham juntos” –, pois os dois são simultâneos.

Surge, então, a importância do professor promover a alfabetização num contexto de letramento, integrando um ao outro, mas estar atento, no entanto, às especificidades de cada um. Citando Soares (2003), Carvalho, em seu livro “Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática” afirma ser possível *alfabetizar letrando*, ou seja, “ensinar crianças e adultos a ler, a conhecer os sons que as letras representam e, ao mesmo tempo, com a mesma ênfase, convidá-los a se tornarem leitores, a participarem da aventura do conhecimento implícita no ato de ler” (CARVALHO, 2008, p. 9).

Carvalho ressalta que usa “a palavra alfabetização no sentido restrito de *aprendizagem inicial da leitura e da escrita*, isto é, a ação de ensinar (ou o resultado de aprender) o código alfabético, ou seja, as relações entre letras e sons” (CARVALHO, 2008, p. 65).

Já o conceito de letramento é definido pela autora como a familiarização de um aprendiz com os variados usos sociais de uma leitura ou escrita. Cita Soares (2003), ao destacar que uma pessoa alfabetizada não é necessariamente um usuário da leitura e da escrita na vida social, pois as pessoas alfabetizadas podem ter “pouca ou nenhuma familiaridade com a escrita dos jornais, livros, revistas, documentos, e muitos outros tipos de textos; podem também encontrar dificuldades para se expressarem por escrito” (CARVALHO, 2008, p. 66). Além disso, o alfabetizado pode ser capaz de ler sem maiores problemas textos mais simples, mas só o letrado se apropria, de fato, da leitura e da escrita, tendo a competência de usá-las com certa propriedade e desenvoltura, inserindo-se assim, nos meios sociais, profissionais e culturais.

Vale ressaltar, ainda, que Kleiman (1995), também especialista no assunto, afirma que “a alfabetização é o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola” (KLEIMAN, 1995, p. 20).

O letramento, por sua vez, é para Kleiman (1995) uma prática social em que a escrita é utilizada, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em certos contextos e com objetivos específicos.

Ferreiro (2003) discorda da utilização dos conceitos alfabetização e letramento ao tratar do aluno no mundo letrado, defendendo apenas o uso do termo “alfabetização” na prática docente. Sua preocupação é que a “alfabetização” seja sempre vista apenas como processo de decodificação e que as práticas de leitura e escrita em sala não estejam sendo eficientes, a ponto de, ao final da “alfabetização”, a criança não possuir uma noção do que leu. Essa visão de Ferreiro não deixa de ser importante, mas há muitos autores, como Soares (2003), que defendem a existência dos dois processos, um complementando o outro.

Para Ferreiro (2003), o letramento surgiu do termo *literacy*, apesar de esta não ter sido a melhor tradução para este termo. *Literacy* é mais bem traduzido, para a autora, como “cultura escrita” e isso se dá muito antes do início da escolarização. Ferreiro (2003) defende que na alfabetização já se nota o letramento quando ela discute que:

Há algum tempo, descobriram no Brasil que se podia usar a expressão letramento. E o que aconteceu com a alfabetização? Virou sinônimo de decodificação. Letramento passou a ser o estar em contato com distintos tipos de texto, o compreender o que se lê. Isso é um retrocesso. Eu me nego a aceitar um período de decodificação prévio àquele em que se passa a perceber a função social do texto [...] (FERREIRO, 2003, p. 30).

Neste sentido, com a discussão sobre os termos “alfabetização” e “letramento” podemos concluir que há uma possibilidade de encontrarmos sujeitos com práticas letradas sem estarem alfabetizados. Exemplos destes são os indivíduos analfabetos que são capazes de dar um troco, reconhecendo a moeda de seu país, reconhecer o ônibus de destino desejado. No entanto, existem também os sujeitos alfabetizados e não letrados que apesar de terem se apropriado do código alfabético, não conseguem entender o que lêem nos textos escritos.

Neste ponto entra a importância das práticas educativas, no período da alfabetização, que tenham um significado para os alunos, levando em conta as particularidades de cada um ou mesmo seus prazeres dentro do âmbito escolar. Os professores devem tentar, ao máximo, “alfabetizar letrando”. Mesmo com a existência de autores que discordem deste termo e o considerem um embate conceitual. Não creio que estes mesmos autores não esperem do período da alfabetização o que este conceito propõe: um período significativo na vida do indivíduo, que ele se aproprie, de fato, da linguagem escrita, tornando-se capaz de inserir-se nos diversos meios sociais.

Para finalizar este tópico, ressalto algumas palavras trabalhadas por Alves (2002). Observamos que ele simplifica o processo de descoberta da criança sobre o mundo letrado por meio de uma visão mais sentimental e que considero crucial ao se tratar da alfabetização:

Tudo começa quando a criança fica fascinada com as coisas maravilhosas que moram dentro do livro. Não são as letras, as sílabas e as palavras que fascinam. É a estória. A aprendizagem da leitura começa antes da aprendizagem das letras: quando alguém lê e a criança escuta com prazer (ALVES, 2002, p. 41).

O autor escreve, ainda, com relação à quando aprendeu a ler que

Faltava (a ele) o domínio da técnica que faz da leitura algo suave como o vôo de um urubu ou deslizante como um patim no gelo. Foi dona Iva — não sei se ela ainda vive — quem me ensinou que ler pode ser delicioso como voar ou como patinar. Ela lia para nós. Não era para aprender nada. Não havia provas sobre os livros lidos. Ela lia para que tivéssemos o prazer dos livros. Era pura alegria. Poliana, 3 Heidi,⁴ Viagem ao céu,⁵ O saci.⁶ Ninguém faltava, ninguém piscava. A voz de dona Iva nos introduziu num mundo encantado. O tempo passava rápido demais. Era com tristeza que víamos a professora fechar o livro (ALVES, 2002, p. 62).

Por meio das citações de Alves, concluímos que no período da Educação Infantil os professores devem preocupar-se com o interesse da leitura por parte das crianças, pois são apenas crianças e necessitam aprender por meio de estratégias pedagógicas que satisfaçam as necessidades infantis.

1.2 – Desenvolvimento do interesse dos alunos pela leitura

Fachinetto e Ramos (2006), em “REFLEXÕES SOBRE A LEITURA: estudo de caso”, afirmam que a leitura se modifica conforme o tempo e o lugar. Além disso, seu conceito não é o mesmo entre as pessoas. “O ato de ler concretiza-se a partir da relação que o homem estabelece com textos de diferentes suportes. Podemos realizar a leitura de um livro, de um quadro, de uma fotografia, entre outros” (FACHINETTO e RAMOS, 2006, p. 2).

Ainda segundo Fachinetto e Ramos (2006), citando Paulino e outros pesquisadores (2001),

ao discutirem o conceito de literatura, partem da etimologia da palavra ler, que vem do latim *legere*. [...] na origem do vocábulo, encontram-se três significados: primeiro, ler significa soletrar, agrupar as letras em sílabas; segundo, ler está relacionado ao ato de colher, a leitura passa a ser a busca de sentidos no interior do texto, nessa concepção os sentidos vivem no texto, basta que eles sejam retirados, colhidos como uvas no vinhedo; e, terceiro e último sentido apontado vincula o ler ao roubar, isto é, o leitor tem a possibilidade de tirar do texto sentidos que estavam ocultos, o leitor cria até significados que, em princípio, não tinha autorização para construir (FACHINETTO e RAMOS, 2006, p. 2 *apud* Paulino *et all* (2001)).

É evidente, principalmente através da leitura deste trecho, notar a importância, nas práticas pedagógicas em sala de aula, para os alunos construírem a “sua visão” e a ressignificação da leitura, possibilitando assim, uma compreensão leitora.

Outro autor preocupado com a construção da compreensão leitora e com o interesse pela literatura é Freire. Para ele, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra [...] Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 1981, p. 11).

Os professores em sala, muitas vezes, não permitem que o aluno construa a sua interpretação do texto, com base em seu conhecimento prévio de mundo, ou não chegam nem a levar em conta tal conhecimento, pois, abordam o ensino da leitura de forma mecanizada e descontextualizada. Este fato pode fazer com que os alunos, ao invés de criarem prazer para ler, se inibam ao longo do processo educativo. Além disso, é importante que os professores proporcionem certa liberdade às crianças, com relação à escolha das leituras, em alguns momentos, afinal, são crianças e não sentirão prazer algum lendo sempre o que não gostam. Muito pelo contrário, passarão a temer o momento da leitura por considerarem-se incapazes de compreender o sentido do texto.

Neste aspecto, Rodrigues (2003, p. 64) ressalta que diversas vezes “a liberdade de escolher o que ler e escrever cede lugar à construção do leitor ‘sério’, súdito do texto, e não mais seu parceiro curioso”.

Vale citar, ainda, Rubem Alves (1999) quando diz que:

as escolas terão realizado a sua missão se forem capazes de desenvolver nos alunos o prazer da leitura. O prazer da leitura é o pressuposto de tudo o mais. Quem ama ler tem nas mãos as chaves do mundo. Mas o que vejo acontecendo é o contrário. São raríssimos os casos de amor à leitura desenvolvido nas aulas de estudo formal da língua. Paul Goodman, controverso pensador norte-americano, diz: ‘Never ouvi de qualquer método para ensinar literatura (*humanities*) que não terminasse por matá-la. Parece que a sobrevivência do gosto pela literatura tem dependido de milagres aleatórios que estão ficando cada vez menos freqüentes (p. 49).

Ou seja, é fato que a partir do momento em que a escola proporcionar tal liberdade aos alunos, deixando que, quando possível, selezionem as leituras que gostariam de fazer, o trabalho poderá ser mais prazeroso e os alunos passarão a sentir mais gosto pela literatura. Isto porque geralmente os alunos consideram que as leituras obrigatórias, estão relacionadas às atividades obrigatórias de sala de aula, portanto, tornam-se menos prazerosas que as leituras livres. Além disso, há uma diversidade de gêneros textuais e de interesses que devem ser sempre respeitados.

Paulino e Cosson (2009) ressaltam que a Finlândia teve sucesso quando avaliada pelo Programa de Avaliação Internacional dos alunos pela OCDE na questão da leitura em sala de aula. Esse resultado foi alcançado devido “a um conjunto de fatores, todos relacionados entre

si, a exemplo da estrutura do sistema educacional, da formação dos professores e de interesses, atitudes e atividades dos próprios alunos” (p. 61).

Para finalizar este tópico, vale destacar que a imagem que o aluno cria da leitura na escola não deve estar relacionada apenas aos conteúdos escolares, mas sim, à satisfação, também, dos seus próprios interesses (como ocorreu na Finlândia). O professor deve incentivar a leitura de diferentes gêneros textuais, sendo o mediador dessa leitura e utilizando diferentes estratégias. Sabemos que o interesse do aluno parte também das atitudes do professor. Se o professor não busca realizar estratégias pedagógicas interessantes – que incluem o uso de diferentes textos em sala, a mediação na leitura, a discussão final sobre o texto incluindo todos os alunos, entre outros aspectos, os alunos podem não compreender o significado dos textos que possuem um gênero mais complexo e se desinteressarem por eles. Um exemplo é o caso do texto informativo que, por muitas vezes não possuir imagens, não desperta interesse algum nos alunos pequenos. Mas não há dúvida que se o professor utilizar uma boa dinâmica e fizer com que todos compreendam tal leitura o aluno se sentirá capaz e, dessa forma, poderá se interessar por um texto de gênero informativo. Uma boa estrutura na escola, incluindo “cantinhos da leitura”, bibliotecas ou espaços especializados, também é de suma importância.

1.3 – Como trabalhar a leitura e a escrita em sala

Ferreiro (2001) cita aspectos que deveriam ser esclarecidos aos professores antes de trabalharem com a leitura e a escrita em sala de aula:

Existe uma polêmica tradicional sobre a ordem em que devem ser introduzidas as atividades de leitura e as de escrita. Na tradição pedagógica norte-americana, a leitura precede regularmente a escrita. Na América Latina, a tradição tende a utilizar uma introdução conjunta das duas atividades (e por isso a expressão *lecto-escritura*). No entanto, espera-se habitualmente que a criança possa ler antes de saber escrever por si mesma (sem copiar). A inquietação dos professores subsiste: esta é uma das perguntas que formulam freqüentemente (as crianças devem ler antes de escrever?). Se pensarmos que o ensino da língua escrita tem por objetivo o aprendizado de um código de transcrição, é possível dissociar o ensino da leitura e da escrita [...]. Mas esta diferenciação carece totalmente de sentido quando sabemos que, para a criança, trata-se de compreender a estrutura do sistema de escrita, e que, para conseguir compreender o nosso sistema, realiza tanto atividades de interpretação como de produção [...] (p. 35-36).

Incluindo outras questões quanto à prática da leitura e escrita na sala de aula, é importante o modo de apresentação das letras para os alunos no início da alfabetização “(é preciso dar o nome ou o som?)” (p. 37). Essa questão tem gerado ainda muitas dúvidas, pois os professores não levam em consideração que os alunos vivem em um contexto, no qual

encontram em todos os lugares todos os tipos de letras. Ninguém pode impedir que eles vejam e se ocupem delas.

Com base nestes aspectos, Ferreiro (2001) enfatiza, também, que

temos uma imagem empobrecida da língua escrita: é preciso reintroduzir, quando consideramos a alfabetização, a escrita como sistema de representação da linguagem. Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu. Um novo método não resolve os problemas. É preciso reanalizar as práticas de introdução da língua escrita, tratando de ver os pressupostos subjacentes a elas, e até que ponto funcionam como filtros de transformação seletiva e deformante de qualquer proposta inovadora (p. 40-41).

Nesta imagem empobrecida citada por Ferreiro que fazemos da criança no início da aquisição da língua escrita, não levamos em consideração seu conhecimento prévio de mundo e, muito menos, que eles podem fazer construções originais de palavras, ou seja, que já sabem muito mais sobre o mundo letrado do que imaginávamos. Daí surge a seguinte questão: “se a compreensão da escrita começa a se desenvolver antes de ser ensinada, qual é o papel dos adultos, especialmente dos professores, no que se refere à aprendizagem?”. Para Ferreiro (2001), este tem o papel de “criar condições para que a criança se descubra por si mesma” e não de “dar todas as chaves secretas do sistema alfabético” (p. 60). É realmente importante valorizar o conhecimento que o aluno já possui e permitir que este escreva, algumas vezes, de forma espontânea para posterior avaliação dos resultados.

Percebemos nas instituições de ensino outra questão: “deve-se ou não ensinar a ler na pré-escola?”. Ferreiro (2001), no entanto, esclarece que quando se faz essa pergunta supõe-se que o acesso à língua escrita começa no dia e na hora em que os adultos decidem. E, como já citado, não é bem assim. Ela acredita que

a pré-escola deveria permitir a todas as crianças a liberdade de experimentar os sinais escritos, num ambiente rico em escritas diversas, ou seja: escutar alguém lendo em voz alta e ver os adultos escrevendo; tentar escrever (sem estar necessariamente copiando um modelo); tentar ler utilizando dados contextuais [símbolos escritos que estão presentes no mundo circundante, como uma embalagem de alimento, um jornal, etc], assim como reconhecendo semelhanças e diferenças nas séries de letras; brincar com a linguagem para descobrir semelhanças e diferenças sonoras. Numa sala de pré-escola deve haver coisas para ler. Um ato de leitura é um ato mágico [...]. Em vez de nos perguntarmos se ‘devemos ou não devemos ensinar’ temos de nos preocupar em DAR ÀS CRIANÇAS OCASIÕES DE APRENDER (p. 103).

A autora (2001), a título de conclusão, assinala alguns aspectos sobre os quais os profissionais deveriam estar alertas: os professores não devem pensar que a escrita dos alunos pequenos remete de maneira óbvia e natural à linguagem – pois assim, estaria

supervalorizando as capacidades deles, que podem estar longe de ter descoberto sua natureza fonética –; estes não devem, também, trabalhar exclusivamente com base na escrita cópia e sonorização dos grafemas, pois os alunos sabem que a escrita tem algum significado e já têm conclusões próprias a respeito; é interessante, ainda, que os professores valorizem a escrita que o aluno já apresenta e que não a considerem meros rabiscos, mesmo que esta escrita seja apenas uma tentativa e diferente da convencional, pois, o professor que se nega a ver estes esforços iniciais, se nega a compreender o processo e a evolução do aluno; por fim, é necessário que os professores considerem a escrita como “um produto de uma construção mental da humanidade, a partir de uma tomada de consciência das propriedades da linguagem” e lembrar que “como todo sistema simbólico, [a escrita] impõe regras de representação que têm sentido dentro deste sistema” (p. 62).

Se só nos dirigirmos às crianças que compartilham alguns de nossos conhecimentos (ou seja, a quem já tenha percorrido praticamente sozinho grande parte do caminho), deixaremos de lado uma grande porcentagem da população infantil estacionada em níveis anteriores a esta evolução, condenando-a – involuntariamente – ao fracasso (FERREIRO, 2001, p. 63).

Em outros termos, os professores devem estar atentos à evolução psicogenética da escrita infantil, levando em conta, que as primeiras escritas que aparecem são as linhas onduladas ou quebradas, contínuas ou fragmentadas. “A aparência gráfica não é garantia de escrita, a menos que se conheçam as condições de produção” (FERREIRO, 2001, p. 18). Deve-se levar em conta não apenas os aspectos gráficos (qualidade do traço, distribuição espacial das formas, orientação dos caracteres individuais, etc.), mas também, os aspectos construtivos da escrita da criança (o que se quis representar e os meios utilizados para criar diferenciações entre as representações). Dentro dos próprios aspectos construtivos, podem ser diferenciados três grupos da evolução da escrita, que devem sempre ser observados em uma sala de aula:

- distinção entre o modo de representação icônico e o não-icônico [a distinção básica entre ‘desenhar’ – que está no domínio do icônico – e ‘escrever’ – que está fora do icônico];
- a construção de formas de diferenciação [que são, inicialmente, intrafigurais – consistem no estabelecimento das propriedades que um texto escrito deve possuir que pode ser interpretável e se expressam sobre o eixo quantitativo –, como a quantidade de letras, geralmente três, que uma palavra deve ter para dizer ‘algo’];
- a fonetização da escrita [a atenção dada às propriedades sonoras do significante. A criança começa por descobrir que as partes da escrita – as letras – podem corresponder a outras tantas partes da palavra escrita – as sílabas. Inicia-se assim o período silábico, que depois passa para o silábico-alfabético] (FERREIRO, 2001, p. 19).

É fato que um professor que leva em conta todos estes aspectos estará alfabetizando seus alunos de forma que, no futuro, estes encontrem um significado para todo o processo

realizado. Como já citado outras vezes neste estudo é de extrema importância um processo de alfabetização que faça sentido para o aluno, pois este é um sujeito que reflete e que pensa; não um sujeito que aprenderá com a mera transmissão dos conhecimentos. É neste sentido que surge a importância de um professor que se preocupe em mediar o conhecimento, não em apenas repassá-lo.

1.4 – A importância do Professor Mediador

Sabemos que o professor tem papel fundamental na evolução da escrita e da leitura dos alunos pequenos. De acordo com Cavalcanti (2005), entender Vygotsky é essencial para a compreensão sobre o desenvolvimento de certos processos mentais da criança. Entre esses processos, inclui-se a escrita. Cavalcanti (2005) ressalta que o desenvolvimento da escrita, origina-se na vida social, ou seja, as funções mentais superiores do homem desenvolvem-se na relação dele com o meio sociocultural. A autora cita dois conceitos que considero muito importantes do psicólogo no âmbito da aprendizagem, que são os de “internalização” e “mediação”. O primeiro refere-se ao “processo de reconstrução interna de uma operação externa com objetos que o homem entra em interação” (CAVALCANTI, 2005, p. 188). O segundo pode ser caracterizado como um processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse outro elemento – que pode ser o objeto citado acima.

Vygotsky, em suas obras, conceitua também a “Zona de Desenvolvimento Proximal” – mais conhecida como ZDP. Cavalcanti (2005) traz este conceito destacando que se trata da distância entre o nível do desenvolvimento real (o que a criança resolve sozinha) e o do desenvolvimento potencial (o que a criança desenvolve com a ajuda de um adulto). Destaca, ainda, a importância deste conceito no trabalho escolar, pois a criança realiza mais ações com a colaboração do professor ou de “companheiros mais capazes” (CAVALCANTI, 2005, p. 194).

Neste sentido, Neves e Damiani (2006), citando Freitas (2000), enfatizam a importância de um professor em sala com uma “postura vygotskyana”.

[...] “professor vygotskyano” [...] é aquele que, detendo mais experiência, funciona intervindo e mediando a relação do aluno com o conhecimento. Ele está sempre, em seu esforço pedagógico, procurando criar Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP’s), isto é, atuando como elemento de intervenção, de ajuda. Na ZDP, o professor atua de forma explícita, interferindo no desenvolvimento dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. Vygotsky, dessa forma, resgata a importância da escola e do papel do professor como agentes indispensáveis do processo de ensino-aprendizagem. O professor pode interferir no processo de aprendizagem do aluno e contribuir para a transmissão do conhecimento acumulado

historicamente pela Humanidade. É nesse sentido que as idéias de Vygotsky sobre a Educação constituem-se em uma abordagem da transmissão cultural, tanto quanto do desenvolvimento (p. 9).

Cada vez mais no âmbito escolar e, especialmente, no período de introdução da criança ao mundo letrado, percebe-se a importância de um professor que realize uma mediação do conhecimento com o aluno. Em termos práticos de leitura e escrita, esta deve ser entendida como o processo de auxílio e o conjunto de estratégias que o educador utiliza para com o aluno, no sentido de fazer com que esta leitura e esta escrita se tornem processos menos complexos. Ou seja, é relevante que o professor esteja sempre mediando para que o aluno chegue à compreensão do texto ou da palavra escrita.

Bortoni-Ricardo (2010) assevera que é essencial o professor assumir um papel de mediador no exercício da compreensão leitora. “Todos devem estar envolvidos nas tarefas de leitura; a leitura deve ser compartilhada” (BORTONI-RICARDO, 2010, p. 57).

O professor deve sempre ir questionando o significado de trechos das leituras com os alunos; proporcionar uma discussão ao final com as mesmas; pedir para que os alunos contem a história lida com as próprias palavras; entre muitos outros aspectos que caracterizam o professor como um professor-mediador e que serão importantes para a compreensão textual. Quanto ao início da escrita, o mesmo deve ocorrer. O professor deve explorar o significado de palavras desconhecidas – quando for necessário que o aluno as escreva –, proporcionar sempre o diálogo quando existem dúvidas e compartilhar seu conhecimento, permitindo, dessa forma, que cada aluno construa o seu conceito, sem respostas prontas ou decoradas.

1.5 – Compreensão leitora na introdução ao mundo letrado

A compreensão leitora para Carvalho (2008) é a forma do professor “preparar para aprender a ler é principalmente despertar o desejo, a vontade de ler. Melhor do que oferecer às crianças desenhos prontos para colorir e ou pontinhos para unir é criar *um clima de interesse* [...]. A professora precisa ter à mão livros, jornais etc.” (CARVALHO, 2008, p. 53).

Segundo Carvalho (2008), para introduzir-se ao mundo letrado é necessário entender as letras e os sons que elas representam e, especialmente, buscar o sentido e entender o que foi escrito. Neste sentido o trabalho com textos na sala de aula pode ser útil para enfocar estas duas facetas da aprendizagem: alfabetização e letramento. No entanto,

muitos professores perguntam como trabalhar com textos na alfabetização inicial. Dúvidas mais comuns: se a criança não sabe ainda ler palavras simples, como poderá ler uma história? É possível sistematizar a alfabetização sem ensinar as letras uma a uma? Há risco de confundir as crianças? (CARVALHO, 2008, p. 49).

A autora afirma que, apesar das dúvidas, esta é uma idéia eficaz por inúmeros motivos: o aluno vai percebendo a forma como se organizam as frases, sua imaginação é alimentada, a curiosidade é aguçada, cria-se gosto pela leitura, ela aprende a substituir palavras, evitando repetições, entre outros aspectos. “Um texto é uma unidade significativa, [...] é mais do que a soma de palavras e frases [...]” (Carvalho, 2008, p. 49). Apesar de sua importância, os professores devem ter uma atenção especial na escolha do texto para trabalhar em sala de aula.

Para crianças de 6 anos, que estão iniciando o processo de alfabetização, cheias de curiosidade e disposição para aprender, há muitas escolhas: histórias, poemas, travá-línguas, canções de roda. Em se tratando de crianças grandes, repetentes que já passaram por vários métodos de cartilhas, sugiro conversar sobre a vida deles, o que fazem fora da escola, se trabalham, do que gostam etc. Nesse caso, talvez uma notícia sobre futebol, uma letra de rap ou de uma canção, uma piada, um anúncio, ou um bilhete, sejam mais atraentes (CARVALHO, 2008, p. 53).

O importante é o professor ter essa “sensibilidade” e utilizar estratégias pedagógicas que farão sentido para a turma, resultando em uma boa compreensão leitora, que se desenvolverá a partir da competência textual do aluno.

Carvalho (2008) define a competência textual como “a competência lingüística que o indivíduo possui para compreender e produzir textos. [...] Mesmo as crianças pequenas possuem essa capacidade, que pode ser melhorada por meio de exercícios e atividades orais e escritas” (p. 50).

Para desenvolver a compreensão leitora, a autora também considera interessante trabalhar com os textos das próprias crianças.

Seja qual for o tipo de turma, textos orais produzidos pelas crianças e escritos pelo(a) professor(a) [...] também podem servir de ponto de partida para o trabalho de alfabetização. No entanto, eles devem ser adaptados para atenderem às normas da língua escrita, pois aquilo que se fala raramente pode ser escrito tal qual o que se escreve. A professora fará modificações que julgar necessárias, apontando para as crianças o que foi mudado e por quê (CARVALHO, 2008, p. 54).

Carvalho (2008) afirma que para iniciar o estudo com um texto é interessante que o professor primeiramente faça uma leitura normal e fluente e converse com a turma sobre o compreendido. Nessa conversa, os alunos podem ser manifestar livremente, mas a professora deve organizar a atividade para que não se transforme em desorganização ou gritaria. Em seguida, deve-se fazer a leitura didática, apontando as palavras com o dedo ou com a régua e mostrando os espaços em branco entre as palavras, alertando aos alunos que os espaços mostram onde a palavra começa e termina e isso é uma característica da língua escrita; vale mostrar também outros aspectos que necessitam ser esclarecidos. Por fim, deve-se repetir a

leitura fluente para a total compreensão e esclarecimento de dúvidas, pedindo, ainda, para que as crianças contem, conforme o texto, o que está escrito.

A autora, a título de conclusão, fornece dicas aos professores sobre como melhorar a competência textual (que inclui a compreensão leitora) e a expressão oral dos alunos:

- 1) Paráfrase: pedir ao aluno que diga *a mesma coisa de outro jeito*, que conte uma história, narrada pela professora, com suas próprias palavras.
- 2) Resumo: propor resumos orais de uma história, um capítulo de novela, ou uma notícia. Ensinar que no resumo destacamos aquilo que consideramos mais importante, o que realmente não pode faltar. Se as crianças não souberem escrever, resumirão apenas oralmente e a professora escreverá o que foi dito, à vista de todos.
- 3) Produção de um texto a partir de um título dado: títulos de histórias conhecidas como histórias de fadas, lendas, fábulas etc. podem ser usados para iniciar a atividade. Em seguida, pode-se trabalhar com outros títulos, inventados pela professora ou pelas crianças.
- 4) Classificação dos diversos tipos de texto: cada vez que apresentar um texto, explicar de que tipo de texto se trata: uma narrativa, uma poesia, um texto didático, uma notícia [...]. Chamar a atenção para as particularidades de cada tipo de texto [...].
- 5) Brincadeiras com palavras: pedir a dois alunos que digam cada qual uma palavra e a partir daí deixar a turma criar uma história. Por exemplo, uma criança dá a palavra *casa* e outra, a palavra *doce*. A professora pode começar a história e deixar o resto em suspenso [...] para os alunos continuarem a história.
- 6) Reprodução de histórias. As crianças gostam de inventar histórias que podem ser recolhidas pela professora [...] retrabalhadas depois para ficarem de acordo com as convenções da escrita (CARVALHO, 2008, p. 55-56).

Para finalizar, vale ressaltar que quando os alunos já conseguirem ler os textos sem a ajuda do professor, é importante que este não os deixe de lado e aja como mediador no processo da leitura. Um exemplo é quando o aluno, ao ler em voz alta, demonstra dificuldade ao pronunciar uma palavra ou entendê-la. Neste contexto, o professor deve fornecer “andaimes” para possibilitar que o aluno conclua o raciocínio da leitura.

Andaime é um termo metafórico que se refere à assistência audível que um membro mais experiente de uma cultura presta a um aprendiz, em qualquer ambiente social, ainda que o termo seja mais empregado no âmbito do discurso de sala de aula. Na tradição do discurso de sala de aula, os andaimes são associados às iniciações de um evento de fala pelo professor e a suas avaliações das respostas dos alunos. [...] Um trabalho de andaime, ou andaimagem, pode tomar a forma de um prefácio a uma pergunta, de sobreposição da fala do professor à do aluno, auxiliando-o na elaboração de seu enunciado, de sinais de retorno, comentários, reformulações, reelaboração e paráfrase e, principalmente, expansão do seu turno de fala (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 44).

Para concluir este tópico vale ressaltar que a atitude do professor pode ser considerada o fator-chave para a compreensão leitora no mundo letrado. Ou seja, o professor deve sempre buscar estratégias pedagógicas que façam com que o aluno desenvolva um raciocínio durante a leitura.

Capítulo II

Metodologia da pesquisa

Este capítulo é o responsável pela definição da pesquisa qualitativa – método de pesquisa utilizado neste estudo. Além disso, contextualiza a pesquisa – levando em consideração os aspectos encontrados no local observado, os participantes e as atividades escolares referentes ao tema do estudo (leitura e escrita) – e expõe os instrumentos de construção de dados.

Para a explanação do tipo desta pesquisa, vale citar Bogdan e Biklen (1982) quando eles ressaltam que o conceito de pesquisa qualitativa possui cinco características básicas. A primeira delas é que

a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. [...] a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo. [...] Como os problemas são estudados no ambiente em que eles ocorrem naturalmente, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador, esse tipo de estudo é também chamado de “naturalístico”. [...] portanto, todo estudo qualitativo é também naturalístico.

A justificativa para que o pesquisador mantenha um contato estreito e direto com a situação onde os fenômenos ocorrem naturalmente é a de que estes são muito influenciados pelo seu contexto. Sendo assim, as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo. Da mesma maneira as pessoas, os gestos, as palavras estudadas devem ser sempre referenciadas ao contexto onde aparecem (Bogdan e Biklen, 1982, apud Lüdke e André, 1986, p.11).

Com relação aos dados coletados neste tipo de pesquisa, que se encaixam na segunda característica citada pelos autores, são definidos como predominantemente descritivos. “O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos” (Bogdan e Biklen, 1982, apud Lüdke e André, 1986, p. 11). Ressaltam, ainda, que podem ser utilizadas citações para subsidiar um ponto de vista ou uma afirmação e que são relevantes quaisquer tipos de dados da realidade observada. Neste sentido, o pesquisador deve estar atento ao maior número possível de elementos presentes na situação analisada. Fenômenos aparentemente simples, como: “por que as carteiras nesta escola estão dispostas em grupo nas primeiras séries e em fileiras nas terceiras e quartas séries?, e outras desse mesmo tipo, precisam ser sempre colocadas e sistematicamente investigadas” (Bogdan e Biklen, 1982, apud Lüdke e André, 1986, p. 11).

A terceira característica refere-se à preocupação com o processo. Esta é muito maior do que com o produto. A verificação de como um problema se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interseções cotidianas é o principal interesse do pesquisador.

A quarta característica é explanada pelos autores da seguinte forma:

o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes”, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo. O cuidado que o pesquisador precisa ter ao revelar os pontos de vista dos participantes é como a acuidade de suas percepções. Deve, por isso, encontrar meios de checá-las, discutindo-as abertamente com os participantes ou confrontando-as com outros pesquisadores para que elas possam ser ou não confirmadas (Bogdan e Biklen, 1982, apud Lüdke e André, 1986, p.12).

Por fim, eles enfatizam que

a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima.

O fato de não existirem hipóteses ou questões científicas formuladas *a priori* não implica a inexistência de um quadro teórico que oriente a coleta e a análise dos dados. O desenvolvimento do estudo aproxima-se a um funil: no início há questões ou focos de interesse muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos. O pesquisador vai precisando melhorar esses focos à medida que o estudo se desenvolve (Bogdan e Biklen, 1982, apud Lüdke e André, 1986, p.13).

Ou seja, a pesquisa qualitativa é um bom método para o estudo de fenômenos relacionados à educação, pois permite que o pesquisador observe dentro do contexto diário dos participantes, leve em consideração o significado que eles dão às atividades observadas e descreva, passo a passo, os fenômenos observados. Sabemos que a educação é dinâmica e para uma boa pesquisa ligada a esta área são necessários muitos aspectos que a pesquisa qualitativa proporciona.

2.1 – Contexto da pesquisa

2.1.1 – Metodologia e história da escola observada

O estudo foi realizado em uma instituição de ensino da rede particular de Brasília. A matriz desta instituição iniciou seus trabalhos no Brasil desde 1870 e foi fundada por missionários presbiterianos. Hoje, podemos encontrá-la em São Paulo e Brasília.

A instituição foi inaugurada em Brasília há dezesseis anos e pode ser considerada confessional, pois baseia o seu saber na bíblia e se preocupa com a formação dos alunos como

verdadeiros cidadãos cristãos. É uma instituição que apóia o esporte e a cultura e desenvolve projetos, sendo um esportivo e dois culturais. O esportivo é denominado de “Mack Esporte” e consiste no incentivo dos alunos à prática esportiva, através da oferta de diferentes modalidades por preços menores que em centros esportivos ou academias. O colégio disponibiliza diversas modalidades esportivas nos horários em que a aula letiva diária termina. Por exemplo, no caso dos alunos da manhã, podem fazer às 12h00 *ballet*, natação, futsal e flauta (mesmo horário de término da aula matutina) durante três vezes por semana. Isso traz enorme praticidade aos pais muito ocupados, pois podem matricular seus filhos em atividades diversas sem precisar buscar outros lugares. As atividades são realizadas na escola e a única diferença é que os pais podem buscar seus filhos com uma hora a mais do que buscariam normalmente. A escola se responsabiliza pela locomoção (ida e volta) dos alunos do prédio da educação infantil ao prédio do ensino fundamental, onde o projeto é realizado. Assim como pela troca de roupas (nos casos do *ballet* e da natação) dos alunos. Dessa forma, os pais podem buscar o filho onde deixaram no início da manhã. Já os projetos culturais são a “Feira Cultural” e o “Lermack”. O primeiro consiste na disponibilização da escola, uma semana por semestre, para uma feira, na qual os próprios alunos são responsáveis pela decoração. Na decoração encontramos quadros artísticos, redações coletivas, objetos artesanais, memoriais contando a trajetória de vida, trabalhos escolares criativos, imitação de pinturas famosas, entre muitos outros aspectos produzidos pelos próprios alunos da escola. O segundo é basicamente como o primeiro e acontece duas vezes ao ano, mas é um pouco mais restrito, pois leva em conta apenas aspectos de leitura e escrita, dentre eles, a decoração da escola com diversos ambientes de leitura, cartazes sobre a literatura de cordel, professores fantasiados de personagens de livros, dentre outras atividades.

A instituição de ensino baseia seu processo de alfabetização na Teoria sócio-interacionista de Vygotsky, que considera o aluno não somente um mero receptor de conhecimentos, mas um construtor de seus conhecimentos através, também, do meio social e de seu conhecimento prévio acerca do mundo.

Vale ressaltar que assim como Vygotsky a escola segue uma linha de pensamento que consiste no fato de que:

a criança nasce dotada apenas de funções psicológicas elementares, como os reflexos e a atenção involuntária, presentes em todos os animais mais desenvolvidos. Com o aprendizado cultural, no entanto, parte destas funções básicas transforma-se em funções psicológicas superiores, como a consciência, o planejamento e a deliberação, características exclusivas do homem. [...] Isso não significa que o homem seja como o espelho, apenas refletindo o que aprende. As informações intermediadas são reelaboradas numa espécie de linguagem interna. É isso que caracterizará a individualidade (MARTINS, 2001, p. 2).

A escola, portanto, privilegia o ambiente social; não acredita em uma visão única do desenvolvimento humano; acredita que a linguagem é fator primordial para o desenvolvimento da criança e que só é possível a criança realizar ações se estas estiverem próximas daquelas que ela já consolidou ou então realizar ações nunca realizadas, mas, somente através da mediação de um adulto (conceito que Vygotsky nomeou de ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal).

A instituição orienta os professores a criarem atividades escolares diversificadas, uma vez que a ZDP pode variar de aluno para aluno; a enfatizarem o diálogo, o debate, a troca de idéias e a participação de todos os alunos nas aulas e a proporem tarefas que levem em conta a relação de ajuda entre os alunos e o educador e que não consistam em dar uma resposta pronta, pois consideram a história de vida de cada um.

A cada início de semestre há, na escola, uma semana pedagógica para os funcionários. Nela acontecem palestras e dinâmicas que proporcionam aos professores uma formação continuada. É através dela, também, que é relembrada a metodologia da escola, por meio de materiais de estudo e um guia de orientação. Neste guia de sistema de ensino há muita ênfase na questão das competências dos alunos, conceito trazido pelo sociólogo suíço Phillippe Perrenoud (1999) e pelo autor Nílson Machado (2002). Os dois são bastante citados no guia da escola. Segundo Perrenoud (1999), a competência é a capacidade de agir, de uma maneira eficaz, em determinado contexto, baseando-se em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Em seu modo de ver, caberia à escola e aos professores trabalhar no sentido de desenvolver competências, deslocando o foco das atenções dos conteúdos disciplinares para esta finalidade também.

No entendimento de Machado (2002), o que resta aos indivíduos de mais valioso e o que permanece depois que são apagados da memória os conteúdos escolares são as competências pessoais. A instituição, portanto, acredita que é no campo dos temas das diferentes disciplinas que as competências se desenvolverão; os conceitos próprios das áreas, para além do conhecimento em si, constituirão fonte de construção de competências e habilidades.

A seguir, algumas das matrizes de habilidades propostas pela Educação Infantil da escola, para o Jardim II, fundamentadas nos autores Bondioli (2003), Bondioli & Becchi (2003) e Biasetto (1995):

HABILIDADES DE 4 A 5 ANOS

- Interpretar histórias, gravuras, conversas e explicações.

- Narrar fatos em seqüência causal e temporal.
- Diferenciar letras, números e desenhos.
- Produzir textos orais individuais ou coletivos.
- Escolher os livros para apreciar ou ler.
- Reconhecer e escrever letras, números e palavras.
- Resolver situações problemas com autonomia.
- Demonstrar noções de seriação, classificação, ordenação e conservação de objetos.
- Utilizar diferentes unidades de medida (metro, peso, volume).
- Fazer comparações (leve, pesado, alto, baixo, mais, menos, quente, frio).
- Reconhecer e nomear formas geométricas (objetos, figuras, formas, contornos, faces, tridimensionalidade).
- Apresentar noções de lateralidade (direita, esquerda, frente, atrás).
- Utilizar de forma adequada os talheres.
- Demonstrar curiosidade e interesse por aquilo que o envolve.
- Reconhecer os diferentes tipos de gêneros musicais.

Quanto à forma de avaliação, a instituição leva em consideração o desenvolvimento de cada aluno, suas dificuldades e interesses. Realiza tarefas para certificarse das habilidades atingidas pelos alunos e em que nível ele se encontra, a partir das matrizes de habilidades de sua série. No último ano da Educação Infantil – o Jardim II – há também ditados de palavras e produção de textos coletivos para confirmar se aquele aluno está realmente preparado para cursar o ensino fundamental.

2.1.2 – Espaço Físico

A instituição de ensino observada neste estudo é uma instituição escolar que possui todos os níveis da educação básica e fica localizada em um bairro nobre da cidade de Brasília.

A educação infantil fica em um prédio separado dos prédios do ensino fundamental e do ensino médio. Cada sala da educação infantil suporta, no máximo, 25 alunos. Seu prédio conta com salas amplas e arejadas que possuem: televisão, diversos livros para leitura livre na estante, letras coladas nas paredes, calendário e relógio, mural externo, potes de massinha de modelar, potes de giz de cera (os quais, os alunos usam à vontade) e potes de “alfabeto vivo” (um pote para cada letra do alfabeto). Este “alfabeto” é constituído pelos próprios alunos que trazem de casa objetos referente às letras estudadas. As salas contam também com um “solário” à sua esquerda (espaço ao ar livre onde os alunos podem brincar livremente ou realizar atividades com a turma e o professor) e, por fim, um banheiro.

Além disso, há na escola também um mini campo de futebol de grama sintética, sala de psicomotricidade para as aulas de Educação Física, quadra poliesportiva, piscina para crianças, biblioteca, cozinha pedagógica (onde os alunos produzem suas próprias receitas, adquirindo uma noção de culinária e até mesmo de matemática e higiene, com a mediação da professora), brinquedoteca, refeitório, bosque, parques infantis, sanitários para adultos e crianças por toda a escola, secretaria, sala de orientação pedagógica, educacional e coordenação, sala de multimídia, almoxarifado, 2 salas de informática, enfermaria, salas de berçário para as crianças que se encontram no maternal e mini pista de atletismo para as aulas de educação física.

2.1.3 – Projeto de leitura da escola

O projeto de leitura da Educação Infantil da instituição tem como propósito fazer com que os alunos se familiarizem com a leitura.

A escola acredita que com este projeto os alunos poderão ler e escrever com mais facilidade. Acredita também que até mesmo alunos do MATERNAL podem folhear livros e brincar de tentar entender as histórias.

O projeto de leitura denominado “Ler, doce ler”, registrado na capa das pastas individuais dos alunos, caracteriza-se como uma pasta individual que é levada para casa e trazida para a escola toda semana. Além disso, os livros utilizados neste projeto são os próprios livros de literatura que os alunos levam no início do ano, solicitados pela escola. Existem livros de grau de dificuldade maior, outros de grau menor. Dentro de cada uma das pastas já citadas há uma folha com o registro, feito pela professora, de cada livro levado pelo aluno em determinada semana. Ao lado do nome do livro há um espaço para a assinatura do responsável, pois, por ser um projeto de Educação infantil (apenas os alunos do último ano conseguem ler sozinhos), o responsável deve ler a história para a criança ou incentivá-la a fazer o mesmo.

Os alunos levam, ainda, somente para constar a leitura, uma folha com algumas instruções, onde geralmente devem desenhar o que mais gostaram na história. No caso dos alunos do JARDIM II, estes devem escrever o nome dos personagens ou algo um pouco mais complexo, por estarem em uma série mais avançada.

2.1.4 – Projeto de “Alfabeto Vivo” da escola

A escola por não considerar o aluno um mero receptor de conhecimentos, mas um construtor dele juntamente com o meio social, apresenta também o projeto “Alfabeto vivo” para incrementar o processo de ensino-aprendizagem no período de introdução do aluno ao mundo letrado.

O “alfabeto vivo” pode ser considerado uma forma diferente de aprender as palavras. Os alunos a cada semana estudam uma letra, mas essa letra é aprendida no contexto de uma palavra. Isto é, elas não estudam a letra “A” isoladamente, mas o som inicial das palavras “amor”, “amigo”, “amizade”. Desta forma, os alunos conseguem relacionar muito mais palavras às letras do alfabeto. Em cada sala, como já citado, há um pequeno pote para cada letra do alfabeto. Em cada semana um “som inicial” é estudado e os alunos levam pequenos objetos, para colocar dentro desses potes, que possuem “som inicial” equivalente. Estes objetos ficam na sala até o final do ano para os alunos se familiarizarem bem com cada letra e cada palavra.

Há vezes em que a professora de JARDIM II espalha os objetos de todos os potes no chão e pede para as crianças, sozinhas, colocarem cada objeto em seu pote correspondente. Considero bastante relevante esta prática.

2.2 – Participantes

Os participantes deste estudo foram os alunos de uma turma de Jardim II e a professora da turma. A turma observada contava com 19 alunos, sendo 11 meninas e 8 meninos. Esta instituição por ser particular estabeleceu uma mensalidade alta, consequentemente, os alunos atendidos nela possuem uma elevada renda familiar.

A turma sempre pareceu respeitar e gostar bastante da professora. Por outro lado, ela era bem receptiva. Senti-me bem à vontade ao longo de toda a convivência neste espaço e pude fazer observações com êxito.

Os alunos gostavam bastante do primeiro momento da manhã, nomeado de “hora da rodinha”, pois podiam contar acerca do seu final de semana, mostrar o dever de casa, falar palavras com as letras citadas pela professora e interagir de diversas maneiras com os outros coleguinhas.

Todos os dias da semana, os alunos possuíam aulas extras e diversificadas: música, educação física, psicomotricidade, cozinha pedagógica, natação, informática, ensino religioso e inglês. Essas aulas eram ministradas por outros professores e neste momento as professoras da turma (regente e auxiliar) ocupavam-se com o planejamento, correção de tarefas e outras atividades referentes à turma. Acredito que estas aulas extras sejam enriquecedoras.

Outra informação importante é que a escola é confessional e, por isso, todos os dias os alunos fazem uma oração no início da manhã (na “hora da rodinha”) e antes do lanche.

Observando as agendas das crianças, pude notar que a relação entre pais-escola era bem interessante. Os pais assinavam todos os dias a agenda do filho para acompanhar o processo de ensino-aprendizagem. A professora cobrava bastante isso e quando não havia assinatura, a agenda ganhava um carimbo de “Não assinou”.

Pude observar, por fim, que a escola investia bastante em leitura e escrita, ou seja, introdução da criança ao mundo letrado. A biblioteca possuía muitos livros e os alunos ainda levavam para casa toda sexta-feira a pasta do projeto de leitura que começa desde o MATERNAL para as crianças irem se familiarizando com livros desde muito novas. Além disso, há também o “alfabeto vivo” em cada sala (como já citado anteriormente).

2.3– Instrumentos de construção de dados

Como instrumentos de construção de dados para este estudo foram escolhidos a observação participante e a análise documental.

De acordo com Ludke e André (1986) é importante que a observação participante seja,

para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, antes de tudo controlada e sistemática. Isto implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador. Planejar a observar significa determinar com antecedência ‘o quê’ e ‘o como’ observar (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 25).

Para as autoras citadas acima (1986), a observação permite um contato direto e estreito do pesquisador com seu objeto de pesquisa. “A experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. [...] A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’” (p. 26). Vale ressaltar que as técnicas de observação são ainda extremamente úteis para descobrir fenômenos novos de uma questão estudada.

Há também uma decisão que o pesquisador deve tomar ao decidir utilizar a observação como método de pesquisa. Ele deve decidir qual será o seu grau de participação no trabalho. Optei pela caracterização do “participante como observador”. Este

não oculta totalmente suas atividades, mas revela apenas parte do que pretende. Por exemplo, ao explicar os objetivos do seu trabalho para o pessoal de uma escola, o pesquisador pode enfatizar que centrará a observação nos comportamentos dos alunos, embora pretenda também focalizar o grupo de técnicos ou os próprios professores. A preocupação é não deixar totalmente claro o que pretende, para não provocar muitas alterações no comportamento do grupo observado (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 29).

Quanto à análise documental, “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38). Quaisquer materiais que possam ser usados como determinada fonte de informação sobre o comportamento dos indivíduos são considerados documentos para análise. Além disso, deve-se valorizar, numa pesquisa qualitativa, qualquer fonte repleta de informações sobre a natureza daquele contexto, mesmo que se tenham outros métodos de investigação.

Os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte ‘natural’ de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem de um determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 39).

Para finalizar, os documentos para análise escolhidos nesta pesquisa foram os arquivos escolares, que são as atividades feitas pelos próprios alunos durante as aulas.

2.4– Procedimentos de Construção dos Dados

Os dados deste estudo começaram a ser construídos pela pesquisadora desde o Projeto IV, que se trata de um projeto do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília onde os estudantes devem elaborar um pré-projeto de monografia e analisar fenômenos em sala de aula ao longo de um “estágio supervisionado”. O tema do projeto IV foi semelhante ao tema deste estudo. Neste projeto pude notar fenômenos em sala de aula que podiam ser facilmente relacionados com a teoria estudada nas disciplinas da universidade a respeito da alfabetização infantil. Foi por meio dele defini o tema do presente trabalho, assim como o objetivo geral e os objetivos específicos. Aprofundei-me, então, no tema do Projeto IV, fazendo algumas modificações e definindo, por fim, todos os aspectos da atual pesquisa.

A construção dos dados se deu por meio de um conjunto de anotações onde foi possível, aos poucos, registrar fenômenos observados em sala, que poderiam ser relacionados à teoria estudada. Foi possível, também, coletar arquivos escolares produzidos pelos participantes da pesquisa.

Quando falamos sobre formas de registro e de construção dos dados de uma pesquisa, vale ressaltar Lüdke e André (1986, p. 32) quando enfatizam que

a forma de registrar os dados pode variar muito, dependendo da situação específica do observador. Do ponto de vista essencialmente prático, é interessante que, ao iniciar cada registro, o observador indique o dia, a hora, o local da observação e o seu período de duração. Ao fazer as anotações, é igualmente útil deixar uma margem para a codificação do material ou para observações gerais.

Neste sentido, utilizei como forma de construção dos dados para posterior análise o “diário de bordo”, no qual registrei todas as observações.

A produção de um diário de pesquisa varia muito de pessoa para pessoa, mas a literatura especializada traz sugestões para o conteúdo de diários dessa natureza. Os textos mais comuns que são incorporados aos diários são descritivos de experiências que o professor deseja registrar, antes que se esqueça de detalhes importantes. Sequências descritivas nos diários contêm narrativas de atividades, descrições de eventos, reproduções de diálogos, informações sobre gestos, entoação e expressões faciais. Esses detalhes podem ser muito importantes. [...] Além das sequências descritivas, constam também dos diários as sequências interpretativas, que contêm interpretações, avaliações, especulações, ou seja, elementos que vão permitir ao autor desenvolver uma teoria sobre a ação que está interpretando (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 47).

A professora-pesquisadora BORTONI-RICARDO cita que “um momento muito importante da coleta de dados é quando o pesquisador passa a limpo suas anotações [...] A atividade de reescrita favorece a reflexão e permite que elementos que passaram despercebidos mereçam mais atenção” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 62).

Falando da análise documental, coletei um corpo de escrita dos alunos do grupo observado e relatei os fenômenos observados nos documentos com a teoria aqui estudada. Só assim foi possível chegar à análise dos dados.

2.5– Procedimentos de Análise dos Dados

A professora-pesquisadora Bortoni-Ricardo (2008), quanto aos procedimentos de análise dos dados em uma pesquisa qualitativa, nos alerta para o fato de que

no decorrer da sua coleta de dados, o pesquisador geralmente reúne uma grande quantidade de registros e pode sentir-se confuso para iniciar a análise. Esses registros de fato ainda não são dados, mas fontes para dados. O processo de converter fontes documentais em dados é um trabalho de indução analítica [...] (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 62).

Na análise documental, primeiramente, o pesquisador deve escolher que documentos irá utilizar. Depois “procederá à análise propriamente dita dos dados. Para isso ele recorre geralmente à metodologia de análise de conteúdo, que é “uma técnica para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto” (Krippendorff, 1980, apud Lüdke e André, 1986, p. 41). Ou seja, é a maneira de investigar o conteúdo simbólico dos documentos analisados. Os autores sugerem ainda que o pesquisador organize os dados a serem analisados para poder analisá-los por categorias, possibilitando, assim, uma facilidade maior para chegar às conclusões.

Portanto, após a coleta e registro dos dados desta pesquisa foi realizada a análise dos resultados obtidos. Com a análise destes dados buscou-se: relacionar os arquivos escolares coletados na escola com as teorias sobre a introdução da criança ao mundo letrado e a evolução dos processos de escrita e de leitura; identificar quais atitudes da professora e quais atividades mais auxiliaram no processo de construção desta leitura e desta escrita, e, por fim, identificar os estágios de alfabetização em que se encontram os diferentes alunos.

Capítulo III

Análise de Dados e Discussão dos Resultados

Este capítulo trata de analisar os dados do presente estudo a fim de responder a pergunta explanatória inicial desta pesquisa: “De que forma ocorrem a alfabetização da criança e a sua evolução como sujeito letrado?”. Ele está subdividido em 3 categorias, que abrangem os objetivos específicos propostos, sendo que na última será analisado um corpo de escrita dos alunos. São elas:

- 1. Análise das atividades que incentivam a leitura em sala de aula.**
- 2. Análise da prática pedagógica relacionada à compreensão leitora.**
- 3. Análise das atividades de desenvolvimento do processo de escrita correta e de escrita espontânea dos alunos.**

3.1. Análise das atividades de escrita espontânea dos alunos.

Vale ressaltar que estive como pesquisadora na instituição de ensino por um mês e meio, sendo que, dentro deste período, visitei a escola em dias variados e não necessariamente seguidos, totalizando dez encontros com o grupo pesquisado ou, ainda, 45 horas – que incluíram a observação de todas as atividades escolares dos alunos do período letivo matutino (7h30min às 12h). Tendo como intuito analisar o cotidiano dos alunos para cumprir com os objetivos desta pesquisa, construí um “diário de bordo”, onde explicitei: as atividades de introdução do aluno ao mundo letrado durante as aulas; as atitudes da professora e o desempenho dos alunos ao longo do período de observação. Neste momento inicial tratarei sobre as categorias citadas acima, levando em consideração as observações feitas em sala de aula; posteriormente, analisarei as atividades de escrita espontânea das crianças, com base na autora Ferreiro (2001), para compreender a evolução dos alunos como sujeitos letrados e as hipóteses de aprendizagem inicial da língua escrita caracterizadas pela autora.

1. ANÁLISE DAS ATIVIDADES QUE INCENTIVAM À LEITURA

O primeiro ponto, dentro dos objetivos propostos neste estudo, referente às atividades que incentivam a leitura que pude notar através das observações na escola foi que os livros do “projeto de leitura” são adaptados para cada série; ou seja, *possuem um vocabulário específico para os alunos do Jardim II*, o que é essencial não só para a compreensão do texto, como para despertar o interesse dos alunos para gostar de ler.

Livros selecionados para as idades específicas da criança, ou seja, livros que variam conforme a série são primordiais para uma leitura significante e para proporcionar o letramento, isto é, desenvolver a capacidade de utilizar a leitura e a escrita nas práticas sociais do cotidiano. Se o livro não possui um vocabulário adequado, além da criança não compreender o sentido do texto, pode se frustrar e perder o interesse simplesmente por julgar-se pouco capaz. Este fenômeno da variação dos livros quando falamos de seu vocabulário pode ser observado também pelo fato de, como pesquisadora, ter visitado outras salas, além da sala em que fiz minhas observações, e notar que os livros colocados nas pastas de leitura mudam bastante sua linguagem de série para série e, conforme as professoras, até mesmo de semestre para semestre.

Nestes primeiros anos da vida da criança sabemos o quanto ela se desenvolve em períodos curtos de tempo e o que pude notar é que é de suma importância o desenvolvimento também da linguagem encontrada nos livros em que lerão. Como exemplo desta importância, podemos citar um dos alunos do grupo observado – que se encontrava em um nível de hipóteses distinto dos demais – e queixou-se de nas últimas semanas ter levado livros “muito fáceis” e “sem graça nenhuma” [palavras do aluno] para casa. Os outros alunos também se queixavam quando a leitura não os agradava e, consequentemente, ficavam desanimados para levar a pasta de leitura para casa na semana seguinte.

Através destes exemplos, podemos perceber a importância de a escola preocupar-se em atender as individualidades dos alunos e a importância, ainda, da percepção, por parte da professora, dos níveis de desenvolvimento em que se encontram seus alunos. Desta forma, ela poderá despertar neles o prazer por livros e proporcionar um período de alfabetização significante.

Além disso, como já citado no referencial teórico deste estudo, é importante proporcionar certa liberdade às crianças, quando possível, para que elas possam escolher as leituras que gostariam de fazer. Ou seja, concluí que o ideal é que a professora esteja sempre atenta a cada aluno e envie um livro, em sua pasta, correspondente ao seu grau de alfabetização, além de proporcionar a liberdade citada, quando possível. A professora necessita, ainda, observar sempre a evolução de seus alunos, com relação aos processos de leitura e de escrita, e conhecer o conteúdo dos livros do “projeto de leitura” de cada ano. Esta atitude é necessária, pois os alunos queixam-se quando levam livros para casa, no único momento de “leitura livre” que a escola proporciona, que não os agrada nem um pouco ou que possua uma linguagem que não corresponda às suas expectativas.

Outro fator relevante que pode ser notado com relação ao “projeto de leitura” é que ele, sem dúvida, *proporcionava um maior interesse por livros por parte das crianças*. A rotina de levar para casa livros que não fossem de transmissão de conteúdo ou de “dever de casa”, mas sim livros que contassem histórias simplesmente para um momento de prazer do aluno, fez com que eles fossem modificando sua visão a respeito da leitura, que não fosse uma visão necessariamente de cobrança.

No início da aula da sexta-feira (dia do projeto), os alunos perguntavam com entusiasmo se a professora já havia escolhido o livro que levariam e comemoravam o fato de não precisarem levar tarefas para casa naquele dia, mas sim “livros mais legais” [palavras do aluno], que poderiam ser lidos até “deitado na cama” [palavras do aluno]. Com estes pequenos trechos de falas de alunos podemos confirmar a questão discutida no referencial teórico de que: as leituras obrigatórias são menos prazerosas para os alunos e que trabalhar com diferentes livros (enviando livros diferentes para os alunos e permitindo que escolham suas leituras) pode ser muito útil para o fenômeno do letramento, pois, dessa forma, a leitura fará mais sentido para a criança. Além disso, sabemos que a criança não é um indivíduo que chega à escola sem conhecimento algum sobre o mundo letrado. Ela é um “sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu” (FERREIRO, 2001, p. 40-41). Ou seja, os alunos já chegam à escola com um conhecimento sobre o mundo letrado que os permite afirmar o que preferem ou não ler, o que é mais interessante e o que é “chato”, “fácil” ou “difícil” em sua opinião.

Sobre os aspectos dos livros utilizados nesta escola, vale ressaltar a constatação feita de que não só no projeto de leitura, mas nos livros da biblioteca também há uma preocupação com a linguagem para cada série.

As professoras selecionam, na biblioteca, os livros adequados para a série dos alunos e estes livros são separados, ainda, conforme esta linguagem: os que ficam na estante de baixo são menos complexos quando comparados aos que ficam nas estantes mais altas. Essa estratégia se dá devido ao fato de os alunos geralmente serem menores quando mais novos e pegarem logo os livros que estão ao seu alcance, já os mais velhos conseguem alcançar as estantes um pouco mais altas e escolher outras leituras. Considero esta uma boa prática das professoras para despertar o interesse dos alunos e o que pude constatar é que realmente funciona, pois eles, consequentemente selecionam os livros que são mais adequados para a sua idade e a leitura se torna mais significativa.

Apesar da preocupação da escola com relação ao vocabulário dos livros, pude concluir, no entanto, ao observar o cotidiano dos alunos no dia em que se realizava o projeto de leitura, que este contém um pequeno limite: os alunos, até praticamente o final do ano, não tinham a possibilidade de escolher os livros que levariam para casa. Este fato fazia com que alguns não lessem por alegar não gostarem de “livro desse jeito” [palavras do aluno]. Mas mesmo quando não liam os livros sentiam-se incomodados por não participarem na aula seguinte da atividade da “hora da rodinha” (momento da manhã, já citado neste estudo, em que a professora reúne os alunos em um círculo no chão para falarem de fenômenos do cotidiano e dos “deveres de casa”), muito adorada por todos. A professora, no entanto, mesmo sem indicações da escola, permitiu que os alunos passassem a selecionar os livros que levariam para casa, pois assim gostariam ainda mais do projeto de leitura (que já era o preferido por eles simplesmente por não ser uma atividade “obrigatória”, como os outros “deveres de casa”).

No início da aula, a professora, então, disponibilizava um tempo para que eles folheassem todos os livros da estante e escolhessem o que queriam. Como pesquisadora, já estava finalizando minhas observações, mas pude concluir (nas últimas observações que realizei em dias de atividades na “rodinha” referentes à leitura) que os alunos não se queixaram mais sobre livros “fáceis”, “chatos”, “sem graça”, etc. Foi óbvio concluir que esta atitude fez com que os alunos se sentissem mais importantes, pois elas demonstravam mais entusiasmo quando levavam para casa livros escolhidos por elas mesmas. Consequentemente, passaram a esquecer menos a pasta em casa e a ler mais. Através desta estratégia, foi possível verificar que a professora possuía certa preocupação com a leitura e procurava incentivá-la nos alunos, pois esta não era a proposta da escola para o projeto da pasta de leitura, mas a professora a modificou, tornando-a mais prazerosa para as crianças.

Pude concluir nestas observações que a professora da turma, de fato, incentiva a leitura e valoriza práticas de aprendizado significativo para os alunos. Sempre que possível, em qualquer intervalo entre uma e outra atividade, ela leva a turma à biblioteca, enquanto poderia deixá-los assistindo filmes infantis ou simplesmente conversando, por não precisar cumprir naquele momento nenhuma atividade curricular. Este fato também proporciona um interesse maior dos alunos pelos livros, até pelo fato da professora preocupar-se em introduzir os alunos no mundo letrado de forma lúdica e não descontextualizada. Ela apresenta atitudes admiráveis quando falamos no incentivo à esta leitura, como fantasiar-se para contar histórias, conversar sobre a história contada e pedir, algumas vezes, para que os próprios alunos tentem ler tal história para a turma. Neste sentido, verificamos novamente a sua preocupação em “desenvolver nos alunos o prazer da leitura; [pois] o prazer da leitura é o pressuposto de tudo o mais. Quem ama ler tem nas mãos as chaves do mundo” (ALVES, 1999, p. 49).

2. ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA RELACIONADA À COMPREENSÃO LEITORA

O projeto de leitura da escola entra na análise dos dados das três categorias deste estudo, pois abrange fenômenos que são muito relevantes quando falamos da introdução do aluno ao mundo letrado. Cabe citar aqui nesta categoria este projeto novamente, pois, no dia em que os alunos trazem de casa a pasta de leitura, geralmente com uma atividade feita a respeito daquela leitura e a assinatura do responsável, a professora, na “hora da rodinha” conversa com eles sobre as leituras feitas. Ela pergunta o que, de fato, eles entenderam da história, dando oportunidade para cada aluno contar aos amigos.

Pude concluir que nesta prática a questão do desenvolvimento de uma boa *compreensão leitora do aluno* e o conceito de “alfabetizar letrando” estão presentes. Pois, com esta atividade a professora tenta identificar os pontos de dificuldade do aluno na hora de recontar ou interpretar um texto e consegue perceber quais são os alunos que estão tendo dificuldades em ler uma história e interpretá-la, ou ainda relacioná-la com o seu mundo real.

Como citado no referencial teórico por Carvalho (2008) trabalhar com textos em sala de aula pode ser muito relevante. Neste sentido, podemos constatar que esta estratégia de “hora da rodinha” é muito útil para desenvolver a compreensão leitora do aluno. Pois, contando a história lida em casa para os outros colegas os alunos utilizam fenômenos como a “paráfrase: pedir ao aluno que diga *a mesma coisa de outro jeito*, que conte uma história [...] com suas próprias palavras” e “resumo: ensinar o aluno a contar aquilo que consideramos mais importante, o que realmente não pode faltar” (CARVALHO, 2008, p. 55).

Foi interessante constatar que, ao longo do ano, os alunos que não liam os livros quando a pasta era enviada ou que esqueciam a mesma em casa apenas observavam os outros colegas recontando sua história e mostrando sua atividade feita na “rodinha”. Quando observavam que quase todos liam seus livros passavam a esquecer muito menos, pois queriam participar também. Este tipo de atividade pode ser considerada, sem dúvida, uma estratégia eficaz de desenvolvimento da compreensão leitora e de incentivo à leitura, pois realmente incentiva todos a participarem e a buscarem um sentido no texto, além de lerem cada vez mais, pois ninguém gostava “de ficar de fora” [palavras de um aluno] da “hora da rodinha”.

Como a turma que observei era uma turma pequena, esta atividade não se tornava repetitiva ou muito longa e os alunos gostavam bastante.

Ainda com relação à leitura, quando a professora pedia, em alguns momentos, para que algum aluno que consiga ler sozinho leia algo simples para a turma, como uma pequena história, ela age na perspectiva esperada de “professor vygotskyano”, que é “o professor que interfere no processo de aprendizagem do aluno e contribui para a transmissão do conhecimento” (NEVES e DAMIANI, 2006, p. 9), utilizando “andaimes” (BORTONI-RICARDO, 2008, p 44) para o aluno durante a realização da leitura. Por exemplo, em uma observação realizada um aluno apresentava dificuldade para finalizar a leitura de uma frase. Ele dizia “[...] a Dona Lesma che...gou a...atar..at...” e a professora, com o intuito de interferir neste processo de leitura para o aluno finalizar a frase complementou “atrasada, você quis dizer, num é? E por que você acha que a Dona Lesma chegou atrasada, ein? Alguém da turminha sabe dizer?”. Ou seja, com esta intervenção a professora forneceu um andaime não só para o aluno compreender a palavra escrita, mas para entender o contexto dela, pois para uma educação que faça sentido para o aluno sabemos que não basta saber o código alfabético, mas também buscar o sentido do texto. O aluno, então, demonstrando compreender do que se tratava respondeu prontamente: “A Dona Lesma chegou atrasada porque ela é devagar pra andar, tia. Não é que nem o leão e o tigre...”. Com estas atitudes podemos concluir que os

alunos desenvolverão uma boa compreensão leitora, pois a professora indaga inúmeros trechos e o que não fica claro no texto, ela esclarece imediatamente aos alunos. O que pude inferir sobre as leituras feitas pelos próprios alunos em voz alta, quando aconteciam, é que eles apresentavam dificuldades maiores para compreender o que foi lido quando a frase era grande. Ou seja, quanto menor fosse a frase, melhor a compreensão do que havia sido lido por parte do aluno.

Um aspecto que também contribui para desenvolver a compreensão leitora, que pude observar, ou seja, que contribui para os alunos tornarem-se cidadãos alfabetizados e letrados, é o fato de a professora construir textos coletivos em sala com os alunos. Ela pedia para que os alunos falassem o que deveria ser escrito no quadro (uma história). Após escrever toda a história citada pelos alunos, lia trecho a trecho esclarecendo o que estava escrito, ou pedia para algum aluno que já estava “plenamente alfabetizado” ler para a turma. Após essa leitura pedia para outro aluno contar com suas palavras o que estava escrito ou, ainda, durante a leitura dos trechos pelo primeiro aluno, a professora o interrompia e perguntava “(...) e o que isso que você leu está querendo dizer?”. Dessa forma, mostrava-se preocupada não somente com a aquisição por parte dos alunos do sistema alfabetético, mas com a compreensão leitora e com o fenômeno do letramento. Conforme Carvalho (2008) é importante agir como a professora da turma analisada e “ensinar crianças e adultos a ler, a conhecer os sons que as letras representam e, ao mesmo tempo, com a mesma ênfase, convidá-los a se tornarem leitores, a participarem da aventura do conhecimento implícita no ato de ler” (p. 9). A autora ressalta, também, que para desenvolver a compreensão leitora é interessante trabalhar com os textos das próprias crianças – atitude também realizada pela professora e relevante para o processo de introdução do aluno ao mundo letrado.

Pude inferir, ainda, que alunos que não estavam “plenamente alfabetizados”, e não só eles, sugeriram, ao longo do processo de construção do texto coletivo, termos como “então”, “de repente” e até pronomes para substituir pessoas, demonstrando que possuíam um conhecimento prévio sobre a organização das frases e a estrutura de um texto, muito provavelmente pelo fato de já terem escutado muitas histórias infantis, demonstrando que possuíam atitudes que os caracterizavam como sujeitos letrados, apesar de não estarem, ainda, alfabetizados.

3. ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DE ESCRITA CORRETA E DE ESCRITA ESPONTÂNEA DOS ALUNOS.

Uma estratégia considerada relevante, abordada em sala, para a análise desta terceira categoria foi o “projeto de alfabeto vivo”. Há vários potes nas estantes da sala de aula, cada um tem colado em si uma letra do alfabeto. Ao longo do ano, conforme as letras são estudadas, os alunos devem levar para a escola pequenos objetos para colocarem no pote correspondente. Concluí que esta estratégia faz com que as crianças, de fato, participem de sua alfabetização, não ficando apenas sentadas escutando as letras de A a Z e copiando em seu caderno. Pude perceber que esta estratégia realmente funciona, pois é bastante significativa para o aluno, que aprende a contextualizar a letra dentro das palavras de nomes de objetos que fazem parte de seu cotidiano. Um exemplo do sucesso desta estratégia quando falamos da *evolução da escrita dos alunos* é o fato de a professora ter realizado uma atividade de “ditado” antes dos alunos trazerem objetos para estudar uma determinada letra, e ter realizado outra atividade de “ditado” depois da prática de “alfabeto vivo” correspondente a mesma letra. Foi evidente notar a diferença entre as duas atividades, quando falamos na *escrita correta das palavras*. Conforme Carvalho (2008) sobre a alfabetização, esta se dá “no sentido restrito de *aprendizagem inicial da leitura e da escrita*, isto é, a ação de ensinar (ou o resultado de aprender) o código alfabetico, ou seja, as relações entre letras e sons” (p. 65). Neste sentido, a prática de “alfabeto vivo” é extremamente importante, em primeiro lugar, para a aprendizagem das letras e sons, principalmente quando levamos em conta que neste projeto as letras são estudadas como sons. Não se estuda a letra “a” isoladamente, mas sim o som da palavra “ameixa”. Isso faz com que os alunos além de compreenderem estas relações entre as letras e sons contextualizem o sistema alfabetico no mundo social. Ou seja, tenham uma alfabetização que os introduza nas práticas sociais referentes a esta escrita e leitura e compreendam com que letras começam inúmeras palavras que eles encontram no seu dia-a-dia, não simplesmente decorando, mas participando do processo.

Pude inferir, ainda, durante as observações que no período do Jardim II da instituição há muitas atividades com ênfase nesta escrita correta de palavras, como deveres de casa para “copiar ou completar as frases” ou atividades no quadro que são seguidas de explicações pela professora para serem copiadas. Há também, no entanto, algumas atividades que proporcionam aos alunos uma escrita espontânea, onde a professora pode perceber em que grau de alfabetização eles se encontram.

Atividades tanto de escrita espontânea quanto de escrita formal são muito importantes no processo de alfabetização da criança. Vale relembrar Soares (2003) quando enfatiza que “o conhecimento do código grafofônico e o domínio dos processos de codificação e decodificação constituem etapa fundamental e indispensável para o acesso à língua escrita, [...] etapa que não pode ser vencida. [...] A consciência fonêmica, a fluência em leitura (silenciosa ou oral), o vocabulário e a compreensão são componentes cruciais no processo de alfabetização do indivíduo” (p. 12). E ainda que “têm *implicações* altamente positivas para a aprendizagem da língua escrita o desenvolvimento da consciência fonêmica e o ensino explícito, direto e sistemático das correspondências fonema–grafema” (p. 13). Ou seja, para a introdução do indivíduo ao mundo letrado são necessários os dois tipos de atividade. Concluí, no entanto, que são enfatizadas mais as atividades com ênfase na escrita correta das palavras, do que as atividades de escrita espontânea, o que considero um erro, pois as duas deveriam ser bastante enfatizadas. Em um mês e meio comparecendo sempre que possível na escola, verifiquei que apenas 5 atividades da sala de aula analisada foram de escrita espontânea, enquanto o outro modelo de atividade era enfatizada todos os dias, inclusive na forma de “tarefa de casa”. Neste aspecto Ferreiro (2001) enfatiza a importância de o professor levar em consideração a escrita espontânea da criança no processo de alfabetização, pois “a aparência gráfica não é garantia de escrita” (p. 18). Ou seja, deve-se levar em conta não apenas os aspectos gráficos (qualidade do traço, distribuição espacial das formas, orientação dos caracteres individuais, etc.), mas também, os aspectos construtivos da escrita da criança (o que se quis representar e os meios utilizados para criar diferenciações entre as representações).

Vale ressaltar que as atividades de escrita espontânea realizadas no grupo observado eram: ditados e atividades livres (onde uma folha era entregue aos alunos e eles poderiam escrever e desenhar o que desejassem).

Como fenômeno norteador deste estudo, utilizei uma pergunta inicial sobre a forma como se dá a alfabetização da criança e sua evolução como sujeito letrado. O que pude concluir após toda a minha experiência em sala e a coleta e análise do corpo de escrita dos alunos, para analisar a evolução do processo, foi que as atividades e estratégias pedagógicas utilizadas pela professora muito contribuem para a alfabetização da criança. Esta, porém, tem um ritmo individual como sujeito letrado que deve ser valorizado e incentivado pelo educador. Durante as observações, pude notar que a turma era heterogênea quando falamos nos níveis de alfabetização. Enquanto havia alunos plenamente alfabetizados, outros ainda

estavam descobrindo o sistema alfabético a seu ritmo. Foi possível deduzir este fato nos ditados, pois enquanto havia alunos que escreviam as palavras corretamente, outros estavam ainda descobrindo o sistema alfabético, o que não é problema nenhum, pois ainda estavam no Jardim II e a preocupação da escola nesta série é preparar os alunos para o primeiro ano do Ensino Fundamental – onde, aí sim, há a necessidade, por parte da escola, de uma cobrança maior em termos de leitura e escrita. No entanto, apesar de nem todos estarem plenamente alfabetizados, a turma quase em sua totalidade apresentava fenômenos do letramento presentes em suas ações diárias. Um exemplo a ser citado é o conhecimento sobre as placas de trânsito pela maioria dos alunos. A turma em uma das observações realizadas constatou que sabia o significado de diversas placas de trânsito, sem nunca ter estudado formalmente este assunto. Sabiam somente através do conhecimento que possuíam sobre o mundo letrado. Neste mesmo dia, a professora, naturalmente, perguntou individualmente àqueles em que ela sabia que estavam no início do processo de aquisição do sistema alfabético o significado de placas como “PARE” e “80 KM” e estes sabiam os significados, mesmo sem estarem plenamente alfabetizados.

Neste sentido, concluí, após as observações do cotidiano dos alunos e após as atividades de leitura e escrita analisadas que os fatores que mais contribuíram para o processo de introdução dos alunos a um mundo letrado e para a sua evolução no processo de aquisição do alfabeto (mesmo que a seu ritmo) foram:

- **AS ATITUDES DA PROFESSORA:** o fato dela incentivar a leitura e propor atividades lúdicas e significativas sobre o aprendizado das letras (como ter a idéia de pedir aos alunos que jogassem areia colorida na letra “X” desenhada com cola branca na folha de papel de cada um – pois muitos tinham dificuldades no traçado desta letra; contar histórias fantasiada e enfatizando a pronúncia correta das palavras e a compreensão leitora dos alunos; espalhar os brinquedos do “alfabeto vivo” pelo chão e pedir aos alunos que colocassem cada objeto em seu pote correspondente conforme a letra; permitir que os alunos escolhessem os livros que gostariam de levar para casa no dia do projeto de leitura etc.).
- **OS PROJETOS DA ESCOLA (O “PROJETO DE ALFABETO VIVO” E O PROJETO DE LEITURA):** o fato de proporcionarem uma aprendizagem significativa e contextualizada para a criança.
- **A ESTRUTURA DA ESCOLA:** o fato de que nela continham cantinhos de leitura nas salas, biblioteca infantil, brinquedoteca (contendo diversos jogos educativos

referentes à alfabetização) e sala de informática (onde os alunos realizavam atividades de leitura e de escrita que uniam a sua realidade – ou seja, a utilização da tecnologia, pois todos possuíam computadores e jogos eletrônicos em casa, por apresentarem renda familiar elevada – com o contexto educacional).

3.1. Análise das atividades de escrita espontânea dos alunos

Aqui analisei atividades em que a escrita foi espontânea, para constatar em que níveis de alfabetização encontram-se os alunos da turma do Jardim II. Esta análise busca confirmar a importância destas atividades para o educador averiguar os pontos de dificuldade dos seus alunos e poder, posteriormente, realizar atividades pedagógicas e leituras adequadas para alunos de todos os níveis. Vale ressaltar que nas atividades onde são enfatizadas a escrita correta dos alunos (como atividades de reprodução e de completar frases) não é possível averiguar, de fato, em que nível do processo de alfabetização está o estudante, pois os resultados das atividades são extremamente semelhantes, pelo fato de serem atividades copiadas do quadro ou das fichas de tarefa.

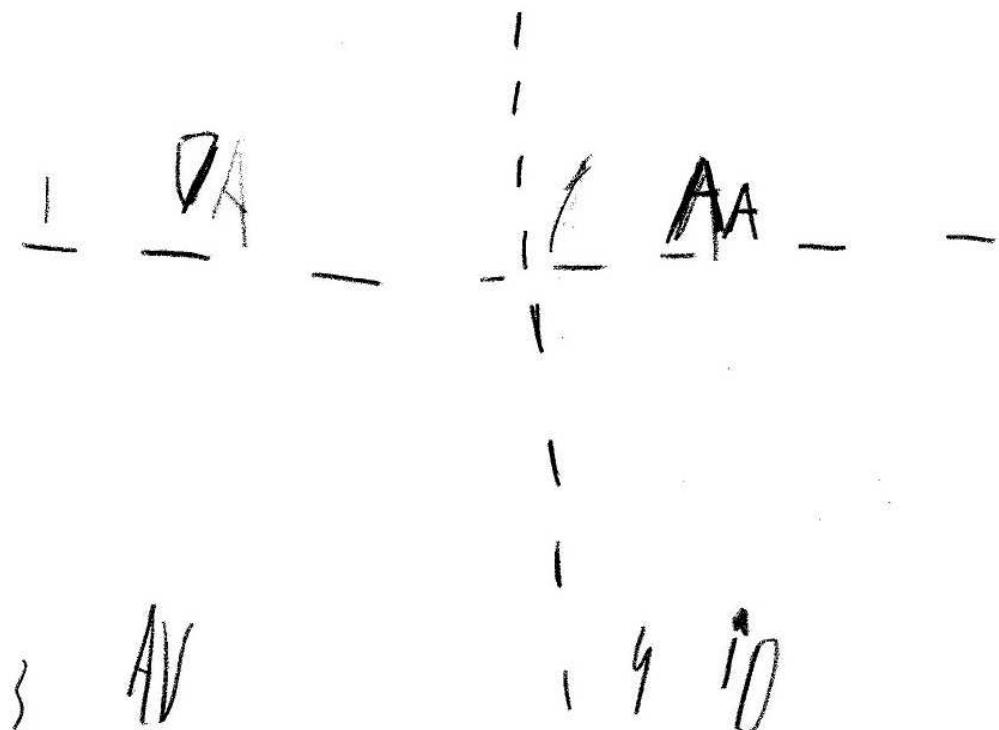
Para a análise destas atividades espontâneas utilizei a autora Ferreiro (2001), que distingue a evolução do processo de escrita das crianças em grupos: *pré-silábico* (a criança escreve com “riscos”, “bolinhas”, etc. e não distingue muito bem, durante a escrita, as letras dos números); *silábico* (caracterizado pelo início da estabilidade das palavras, pela preocupação com os sons e a quantidade de letras, e pela correlação entre a fala e a escrita); *silábico-alfabético* (há percepção por parte da criança de que o que ela escrevia não era compreendido, porque usava nas palavras principalmente as vogais apenas. Neste período, ocorre o acréscimo de algumas letras – consoantes, na maioria das vezes – por parte da criança. Ela está próxima da escrita alfabética) e *alfabético* (quando a criança atinge a compreensão do processo de escrita, descobrindo que as sílabas podem ter várias letras; a criança se preocupa em escrever como fala).

ATIVIDADE 1 – DITADO – PALAVRAS: NOTA, VACA, NAVE, VAMPIRO

Na análise desta atividade, os alunos realizaram suas escritas utilizando hipóteses nos níveis: silábico, silábico-alfabético e alfabético. Nenhum aluno estava no primeiro nível (*pré-silábico*). Analisei neste estudo atividades de três alunos que caracterizaram as hipóteses acima, levando em conta que os outros alunos, que se encontravam dentro da mesma hipótese, apresentaram uma atividade semelhante às atividades aqui exemplificadas.

EXEMPLO DE ESCRITA DO ALUNO:

ALUNO 1 – ATIVIDADE 1



Análise da escrita

ALUNO 1 – NÍVEL SILÁBICO

PALAVRA 1 – OA: o aluno caracteriza as sílabas por duas vogais apenas, o que é comum neste estágio.

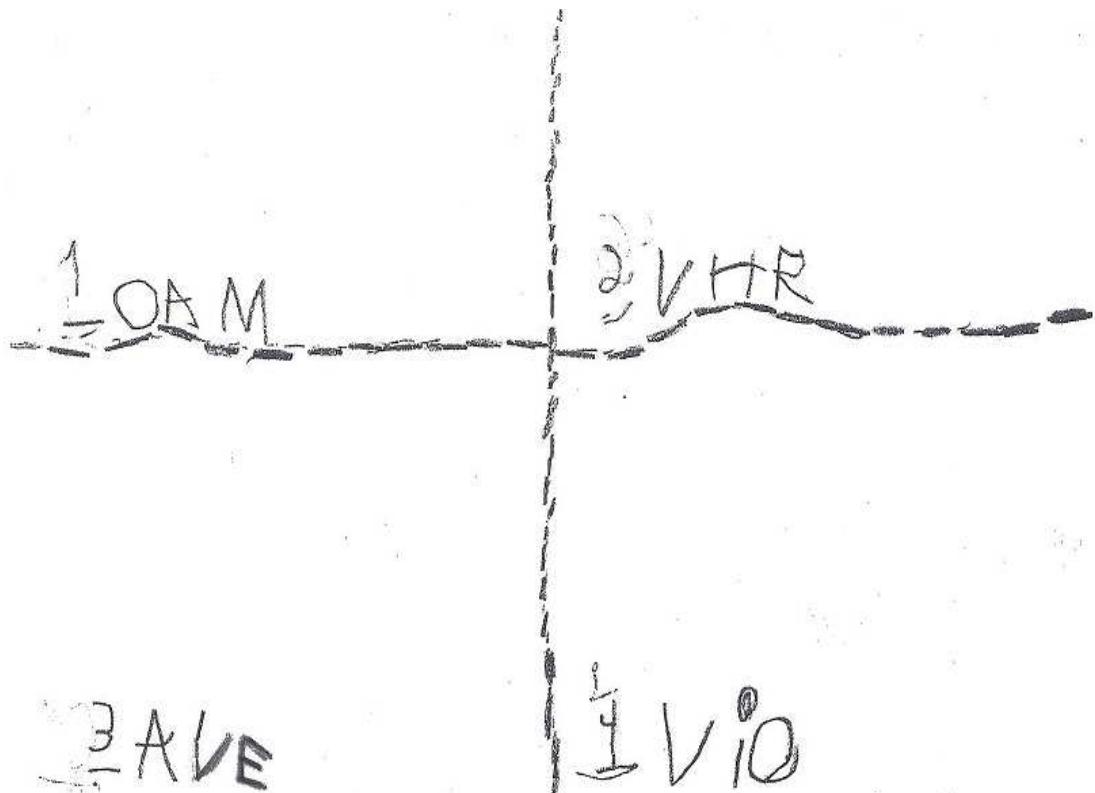
PALAVRA 2 – AA: o aluno escreveu duas letras “a”. Nota-se a correlação entre a fala e a escrita. Não foram escritas letras aleatórias ou bolinhas, como na fase pré-silábica. Ele percebeu que nas sílabas desta palavra há a presença da letra “a” duas vezes.

PALAVRA 3 – AV: pela primeira vez acrescentou uma consoante na palavra. Demonstrou novamente compreensão das sílabas, mas a palavra é constituída de duas letras apenas. Apesar de nessa fase se iniciar a preocupação com a quantidade de letras, o aluno escreveu apenas duas. Nota-se que teve uma preocupação de correlação com a fala.

PALAVRA 4 – IO: o aluno nota apenas a presença das vogais “i” e “o” ao escutar a palavra e não acerta na quantidade de sílabas.

EXEMPLO DE ESCRITA DO ALUNO:

ALUNO 2 – ATIVIDADE 1



Análise da escrita

ALUNO 2 – NÍVEL SILÁBICO-ALFABÉTICO

PALAVRA 1 – OAM: o aluno percebeu a presença das vogais “o” e “a” na palavra. O aluno está passando do estágio anterior da escrita, onde qualquer letra pode representar um som, para o estágio da iniciação da fase alfabética. Neste caso, portanto, o aluno acredita que sua letra “o” representa a sílaba “no” e a letra “a” representa a sílaba “ta” da palavra. Mas por começar a compreender que o leitor não é capaz de entender a sua escrita, surge ainda um “m” ao final da palavra. Isto se dá pelo fato do aluno possuir dúvidas quanto à escrita. É normal que isso acontece nessa fase, pois o aluno começa a acrescentar letras para dar sentido às palavras, mesmo quando não tem certeza.

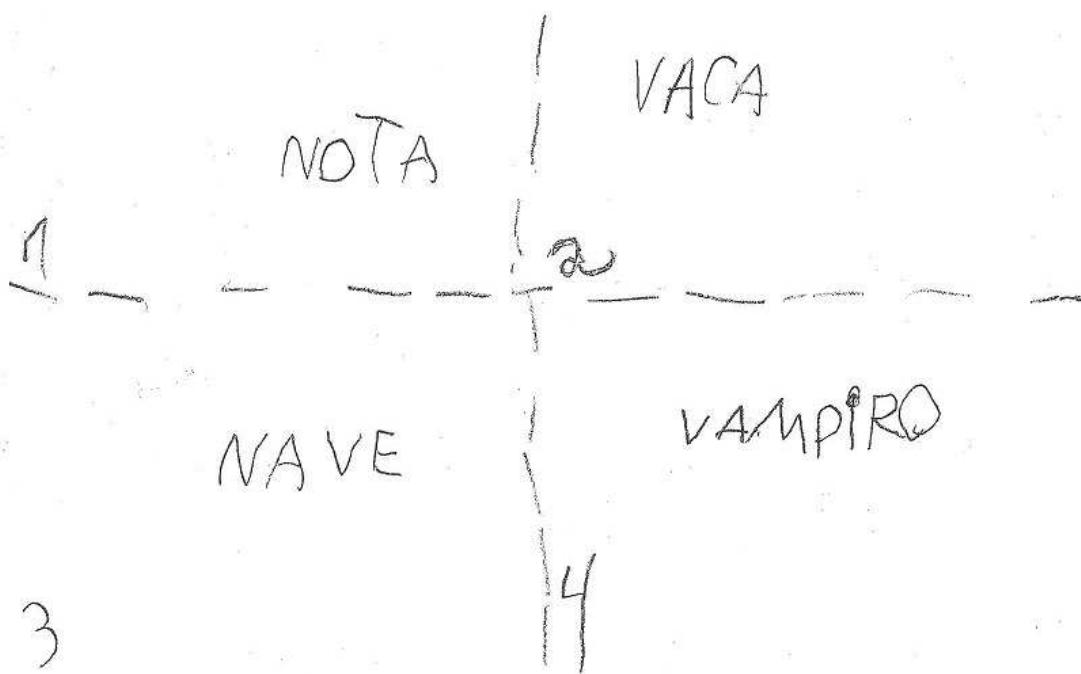
PALAVRA 2 – VHR: o aluno tem uma preocupação com a quantidade de letras da palavra, apesar de acertar apenas a letra “v” inicial; sua escrita ainda não pode ser compreendida pelo leitor, mas repare que ele introduz consoantes na palavra.

PALAVRA 3 – AVE: o aluno quase acerta a palavra e percebe que ela tem duas sílabas; caracteriza a primeira sílaba apenas pela letra “a”, enquanto a segunda pela sílaba correta “ve”.

PALAVRA 4 – VIO: note que o aluno também percebe a quantidade de sílabas, caracterizando cada uma por um som. “v” corresponde a “vam”, “i” corresponde a “pi”, “o” corresponde a “ro”. É interessante notar que ele acrescenta a vogal “v” no início da palavra, por estar entrando na fase alfabética. A maioria dos alunos da fase silábica escreveu a palavra apenas com vogais, ficando da seguinte forma: “io”.

EXEMPLO DE ESCRITA DO ALUNO:

ALUNO 3 – ATIVIDADE 1



Análise da escrita

ALUNO 3 – NÍVEL ALFABÉTICO

PALAVRA 1 - NOTA

PALAVRA 2 – VACA

PALAVRA 3 – NAVE

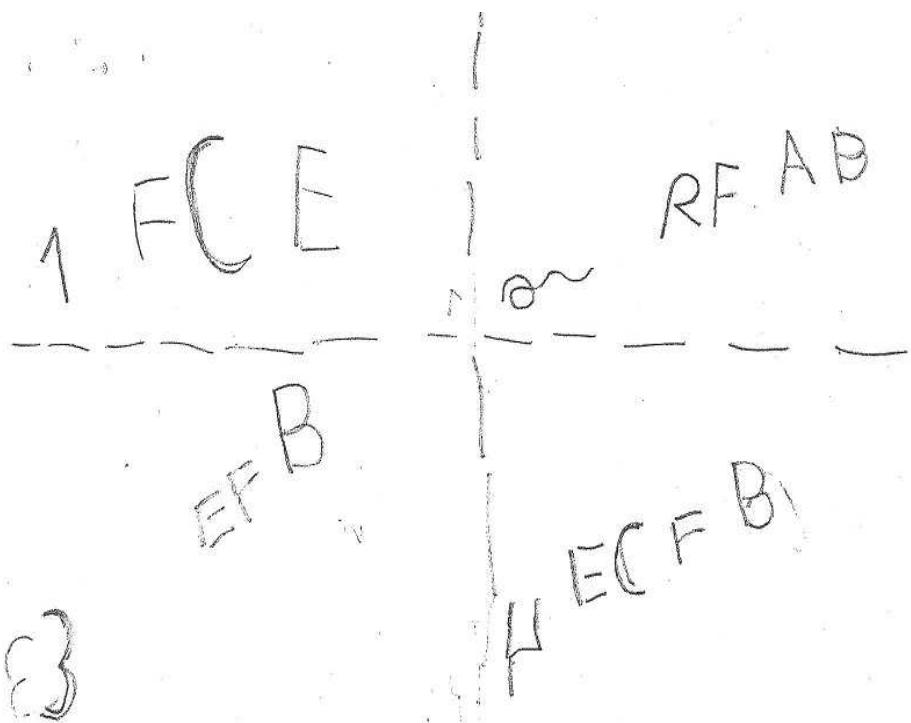
PALAVRA 4 – VAMPIRO: o aluno acerta todas as palavras por já ter compreendido o processo da escrita.

ATIVIDADE 2 – DITADO – PALAVRAS: LÁPIS, DEDO, ZONA, TOCA

Nesta atividade pude dividir a turma nos mesmos níveis da atividade anterior. É possível trazer novamente a esta análise os 3 exemplos dos 3 níveis referentes à evolução do processo de escrita.

EXEMPLO DE ESCRITA DO ALUNO:

ALUNO 1 – ATIVIDADE 2



Análise da escrita

ALUNO 1 – NÍVEL SILÁBICO

PALAVRA 1 – FCE

PALAVRA 2 – RFAB

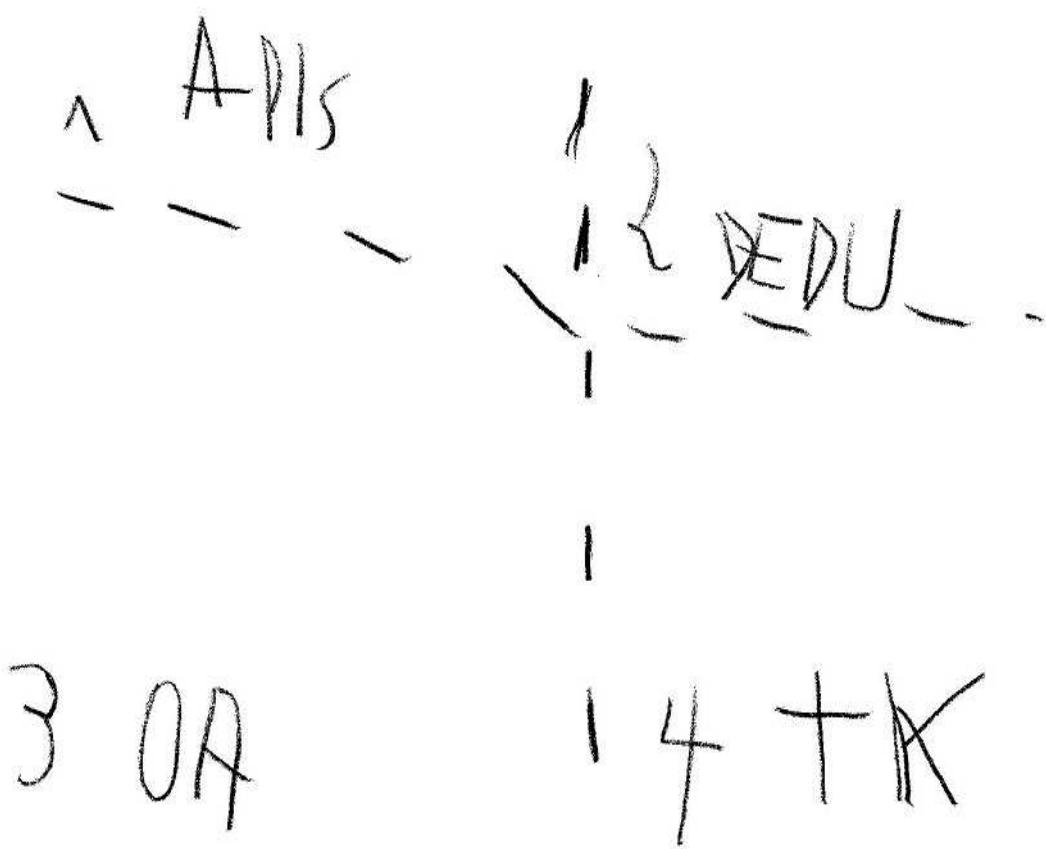
PALAVRA 3 – EFB

PALAVRA 4 – ECFB

De acordo com estas palavras, não é possível entendimento algum por parte do leitor ao se deparar com elas, mas o aluno já demonstra compreender as letras e demonstra, ainda, uma preocupação com a quantidade destas letras nas palavras, além disso, ele se encontra neste estágio por não desenhar ou fazer “bolinhas” e “tracinhos”, mas sim escrever, de fato, as letras. Pode-se inferir que este aluno está passando, ainda, do nível pré-silábico para o silábico.

EXEMPLO DE ESCRITA DO ALUNO:

ALUNO 2 – ATIVIDADE 2



Análise da escrita

ALUNO 2 – NÍVEL SILÁBICO-ALFABÉTICO

PALAVRA 1 – APIS: o aluno quase acerta a palavra, demonstrando que esta é a fase em que a criança começa a passar do período silábico para o alfabetico. Falta apenas a letra “l” na escrita do aluno.

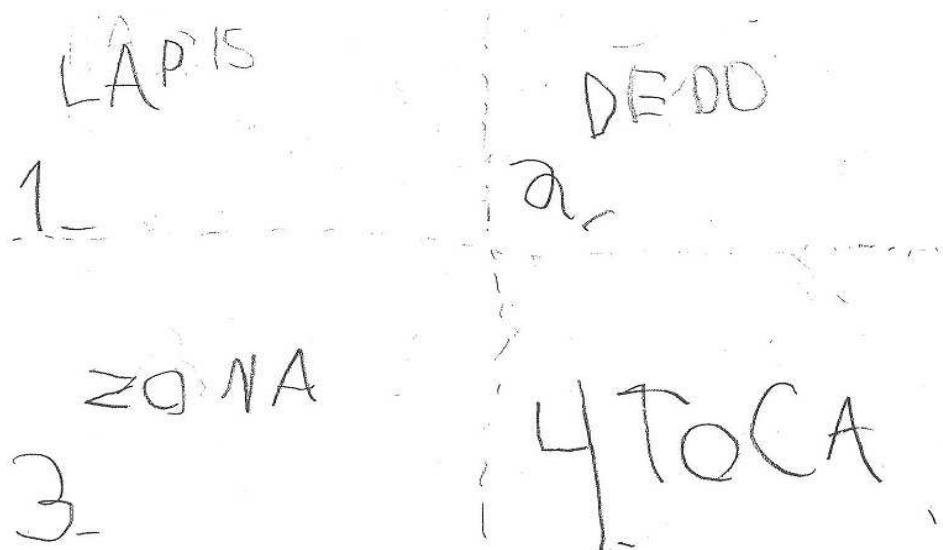
PALAVRA 2 – DEDU: novamente o aluno quase acerta. Nesta fase a criança começa a acrescentar consoantes em suas palavras que começam a dar um aspecto mais semelhante à escrita convencional. O aluno confunde-se com os sons de “o” e “u”. Preocupou-se, no entanto, em escrever conforme a comprehende na oralidade.

PALAVRA 3 – AO: aqui o aluno ainda escreve como em nível silábico. Repare como ele percebe a quantidade de sílabas nas palavras, mas não acrescenta nenhuma letra além das vogais. A escrita não faz sentido.

PALAVRA 4 – TK: o aluno acrescenta a letra “K” na palavra, demonstrando que conhece letras do alfabeto mais complexas e seus sons, pois ao escutar a professora dizer a vogal “ca”, relacionou esse som com a letra “k” (que é o mesmo). Divide a palavra em duas sílabas com os sons que mais marcaram a sua percepção quando ditos pela professora: o “t” e o “k”.

EXEMPLO DE ESCRITA DO ALUNO:

ALUNO 3 – ATIVIDADE 2



Análise da escrita

ALUNO 3 – NÍVEL ALFABÉTICO

PALAVRA 1 – LAPIS

PALAVRA 2 – DEDO

PALAVRA 3 – ZONA

PALAVRA 4 – TOCA

O aluno acerta as palavras, esquecendo apenas de um acento na letra “a” da palavra lápis.

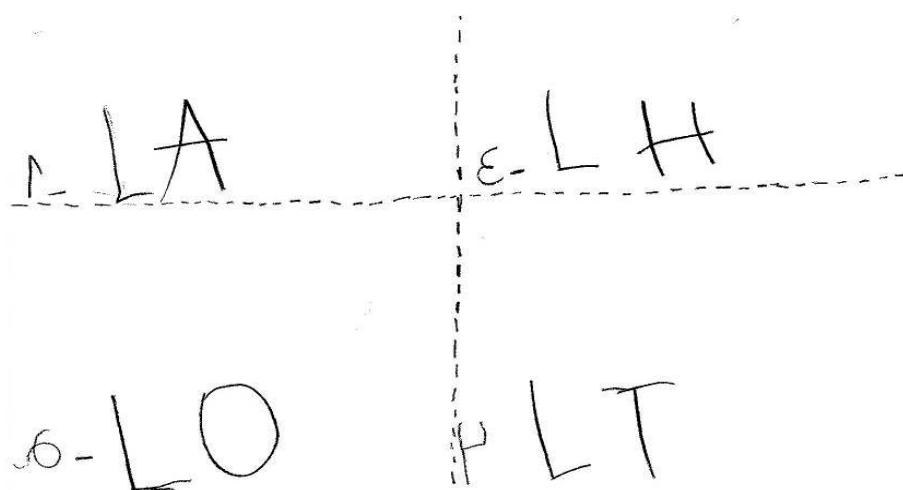
Demonstra que atingiu o nível alfabético da escrita.

ATIVIDADE 3 – DITADO – PALAVRAS: LATA, LOBO, LAGARTA,
LANTERNA

A turma foi dividida nos mesmos níveis. Cabe ressaltar que no dia desta atividade a professora havia feito também a atividade de “alfabeto vivo” referente a letra “l”. Alguns alunos que no ditado anterior não colocaram a letra “l” na palavra “lápis”, após a atividade de “alfabeto vivo”, não cometeram mais esse erro, colocaram o “l” em todas as palavras deste ditado. A professora realizou tanto a atividade de ditado como a de “alfabeto vivo” neste dia justamente para trabalhar esta letra com os alunos. Note que todas as palavras são começadas por ela.

EXEMPLO DE ESCRITA DO ALUNO:

ALUNO 1 – ATIVIDADE 3



Análise da escrita

ALUNO 1 – NÍVEL SILÁBICO

PALAVRA 1 – LA: o aluno consegue distinguir quantas sílabas há na palavra, apesar de escrever apenas uma. Vale lembrar que nesta fase qualquer letra pode representar um som para o aluno. Ele caracteriza a sílaba “la” pelo “l” e a sílaba “ta” pela vogal “a”.

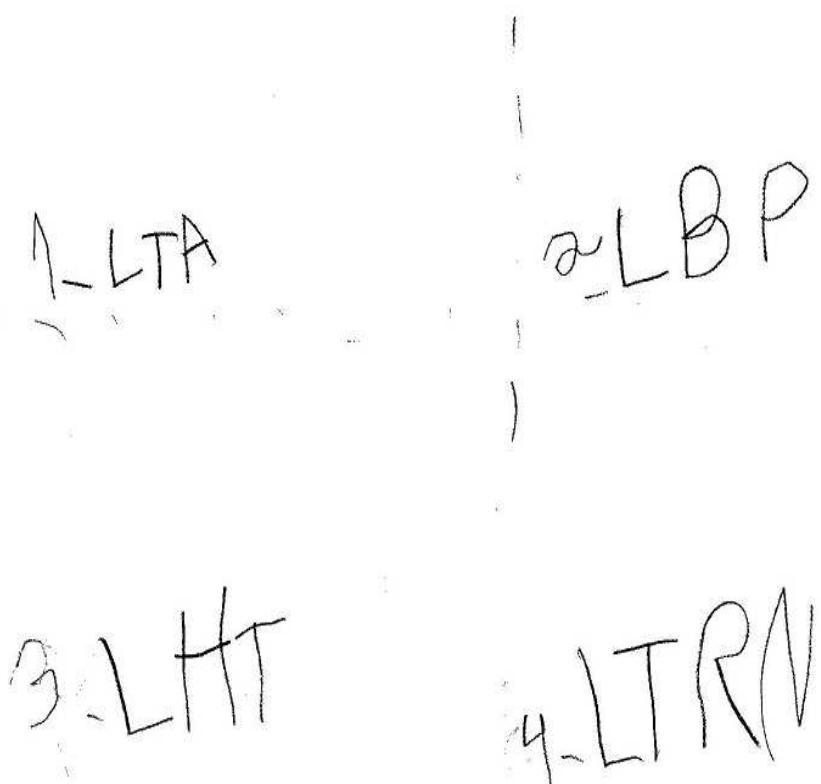
PALAVRA 2 – LH: aqui há dúvida por parte do aluno, que coloca um “h” no meio da palavra. Há a preocupação, no entanto, com a quantidade de sílabas da palavra (que são duas, cada uma representada por uma letra).

PALAVRA 3 – LO: podemos perceber nesta palavra o mesmo fenômeno que ocorre na primeira palavra escrita pelo aluno.

PALAVRA 4 – LT: note que aqui o aluno percebe a letra “t” no meio da palavra. No entanto, não consegue distinguir a quantidade de sílabas. Sua escrita não faz sentido algum para o leitor e só apresenta consoantes.

EXEMPLO DE ESCRITA DO ALUNO:

ALUNO 2 – ATIVIDADE 3



Análise da escrita

ALUNO 2 – NÍVEL SILÁBICO-ALFABÉTICO

PALAVRA 1 – LTA

PALAVRA 2 – LBP

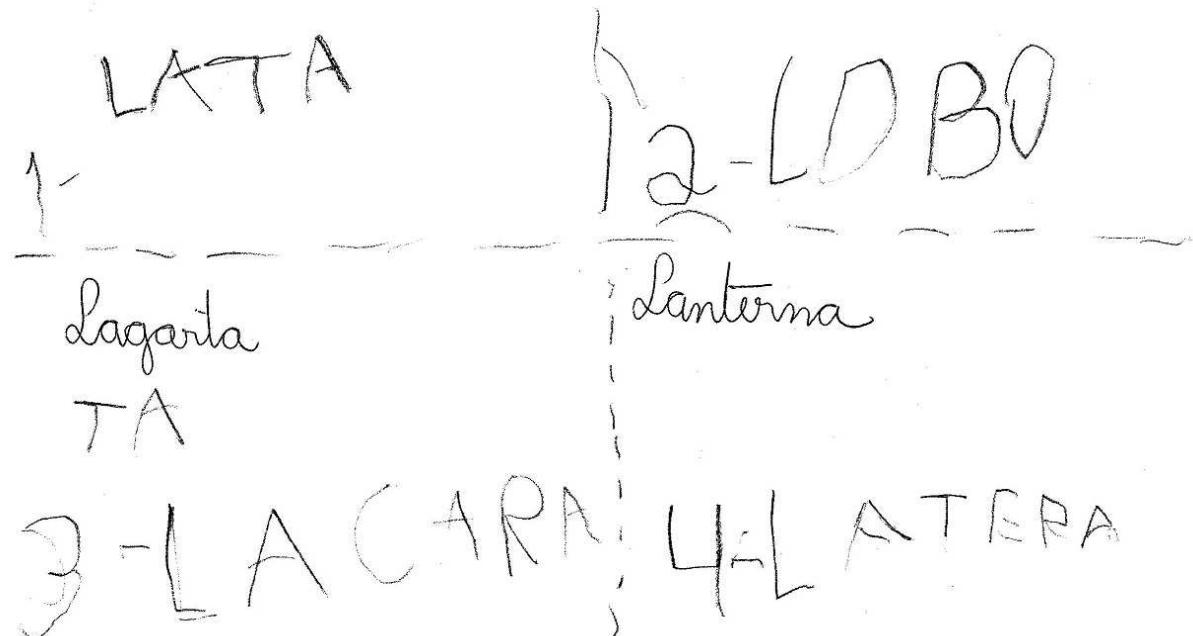
PALAVRA 3 – LHT

PALAVRA 4 – LTRN

Note que o aluno introduz consoantes no meio de suas palavras e consegue notar uma diversidade maior de sons na fala, para escrever posteriormente, do que no nível anterior de evolução da escrita. Há uma preocupação com a quantidade de letras e o aluno demonstra saber as vogais e as consoantes. Esta é uma fase em que a criança começa a entrar na fase alfabetica. É um período de transição.

EXEMPLO DE ESCRITA DO ALUNO:

ALUNO 3 – ATIVIDADE 3



Análise da escrita

ALUNO 3 – NÍVEL ALFABÉTICO

PALAVRA 1 – LATA

PALAVRA 2 – LOBO

PALAVRA 3 – LACARATA

PALAVRA 4 – LATERA

O aluno acerta a escrita das duas primeiras palavras, mas nas duas seguintes comete alguns erros, dando ênfase à forma como ele escuta. No entanto este aluno pode ser caracterizado como um aluno de nível alfabetico, pois comprehende a lógica do sistema lingüístico.

Após analisar estas atividades de escrita espontânea pude concluir que é essencial que o professor as faça para compreender as necessidades de seus alunos dentro da sala de aula. Através dos níveis de alfabetização das crianças o professor pode selecionar livros e atividades específicas para cada aluno, pois para uma alfabetização significante é necessário levar em conta as individualidades dos sujeitos. Analisando as outras atividades, as que enfatizavam a escrita correta dos alunos, pude notar que não se pode perceber o processo evolutivo pelo qual a criança está passando através deste outro tipo de atividade, pois ela é feita para ser “copiada” apenas, não causa reflexão e, consequentemente, faz com que os resultados da escrita dos alunos sejam muito parecidos (pois remetem à escrita da professora ou dos livros).

Concluí que a professora da turma poderia fazer mais atividades de escrita espontânea, pois faz, na maioria das vezes, atividades de escrita “reprodutora”. No entanto, mesmo através das poucas atividades de escrita livre realizadas foi possível caracterizar o nível alfabetico do aluno. Se mais atividades de escrita espontânea fossem feitas seria possível, ainda, perceber claramente a evolução conforme o passar do tempo, da escrita individual dos alunos e propor, também, leituras individuais, que fizessem sentido para a criança.

Este estudo foi de extrema importância para mim, como futura educadora, pois comprehendi que cada criança aprende a seu ritmo (isso não significa que existam alunos “melhores” que outros) e levar em consideração esse ritmo é essencial para um bom trabalho por parte do educador. Além disso, constatei que as estratégias utilizadas pelo professor na sala de aula são essenciais para o desenvolvimento do processo de compreensão leitora do aluno. Uma boa estrutura na escola também auxilia bastante neste aspecto.

Considerações Finais

Por meio deste estudo, podemos observar entre os escritos feitos e fundamentados em diversos autores com suas variadas formas de pensar, a importância de se refletir sobre um processo de aquisição do alfabeto que exprima clareza para o aluno no início da escolarização. Ao longo deste estudo foi possível observar a importância dada pelos autores ao fenômeno do “letramento”. Isto se dá devido à preocupação que existe atualmente com o uso que um indivíduo considerado alfabetizado fará no, âmbito social, da leitura e escrita que adquiriu no âmbito escolar. Juntamente à preocupação com este fenômeno, surge a elaboração de estratégias pedagógicas por parte dos estudiosos que façam com que o aluno compreenda, de fato, o que lê. Porém, este fato só ocorrerá devido a uma série de fatores que influenciarão diretamente a aprendizagem do estudante. As atitudes dos educadores em sala de aula, as atividades propostas diariamente e o incentivo à leitura seja por meio da estrutura da escola, seja por meio dos livros indicados, seja pelo método de ensino da escola, são os fatores mais citados pelos autores estudados.

Busquei conceituar, neste estudo, também, a pesquisa qualitativa por acreditar que esta é a melhor metodologia para o aprofundamento de um tema tão reflexivo. A maneira como a pesquisa foi realizada teve como único intuito descobrir os fatores essenciais para a aprendizagem significativa da leitura e da escrita infantil.

Por meio de observações que possibilitaram um contato direto com o cotidiano dos alunos e por meio, ainda, da análise de arquivos escolares produzidos por estes mesmos alunos foi possível constatar as atividades e atitudes de um educador que mais fizeram a diferença quando falamos da alfabetização e do letramento e da evolução dos dois.

Apesar de algumas dificuldades encontradas na escola – como a coleta dos arquivos escolares, pois gostaria de ter coletado alguns outros que a escola não pode disponibilizar –, a pesquisa atinge seus objetivos, pois esclarece o processo de alfabetização da criança e proporciona uma clareza quanto às situações do cotidiano do professor. Finalizo a elaboração deste trabalho com idéias mais claras sobre o desenvolvimento da escrita infantil e a forma positiva ou negativa que as crianças reagem de acordo com uma extensa variedade de atividades de leitura e de escrita da sala de aula.

Recomendaria à escola analisada que proporcionasse mais momentos de escrita espontânea a seus alunos, pois estes são um tanto quanto enriquecedores.

Foi bastante útil como futura pedagoga a elaboração deste estudo, pois pude relacionar teoria e prática e perceber fenômenos totalmente novos para mim.

III PARTE

3.1 Perspectivas Profissionais

Ao longo da minha graduação no curso de Pedagogia da Universidade de Brasília modifiquei muito a minha visão sobre a educação e o profissional da pedagogia. Antes do meu ingresso na universidade possuía a visão de que o pedagogo era o responsável por cumprir com as atividades letivas e aplicar o conteúdo conforme a metodologia da escola. Quanto à educação, sempre soube de sua importância, mas hoje comprehendo como é indispensável ao cidadão.

Hoje comprehendo também a importância da presença do pedagogo em diversas áreas, não somente a escolar. Este profissional é o responsável por formar sujeitos críticos e conscientes da realidade, sempre relacionando o seu modo de trabalho com a educação.

Após estes 4 anos na universidade estudando mais detalhadamente os fenômenos educacionais, não me restam dúvidas que almejo trabalhar por toda a minha vida como pedagoga. Interesso-me muito pela função do pedagogo na escola, tanto a de orientador, como a de professor. Como professor, interesso-me, em especial, pelo período de alfabetização. Pretendo seguir essa área por um longo período e, quem sabe em um futuro mais distante, trabalhar com a pedagogia nas empresas.

Quanto à Faculdade de Educação, foi um ambiente de quebra de paradigmas, reformulação de conceitos, amizades verdadeiras, professores compreensivos e muito qualificados – preocupados, de fato, com a formação dos alunos –, enfim, foi um ambiente que me proporcionou ótimos momentos que estarão sempre em minhas lembranças.

Devido ao fato de ter adorado os meus estudos sobre educação neste ambiente pretendo retornar para me especializar. Primeiramente gostaria de fazer uma pós-graduação e posteriormente um mestrado.

Referências:

ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação.** São Paulo: Edições Loyola, 2002.

ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica.** 4 ed. São Paulo: Papiro, 1999.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flôres. **Formação do professor como agente letrador.** São Paulo: Contexto, 2010.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: Um diálogo entre a teoria e a prática.** 5 ed – Petrópolis, RJ: vozes: 2008.

FACHINETTO, E. A. ; RAMOS, F. B. . **Reflexões sobre leitura: estudo de caso.** Espéculo (Madrid), v. 32, p. 1-10, 2006.

FERREIRO, Emilia. Alfabetização e cultura escrita. Entrevista concedida à Denise Pellegrini. In: Nova Escola – **A revista do Professor.** São Paulo, Abr-mai/2003, pp. 27-30.

FLORES, Onici Claro. **Como avaliar a compreensão leitora.** Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32, p. 53-65, dez, 2007.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização.** 24 ed, São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 1981.

FREITAS, M. T. de A. 2000. **As apropriações do pensamento de Vygotsky no Brasil: um tema em debate.** In: Psicologia da Educação. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, n.10/11: 9-28.

KLEIMAN, Angela (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas.** São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACHADO, Nilson. Sobre a idéia de competência. In: MACHADO, Nilson et al. **A competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

NEVES, Rita de Araujo e DAMIANI, Magda Floriana. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. **UNIrevista.** Rio Grande do Sul, 2006 nº 2, abril Vol. 1. Disponível no site <http://www.miniweb.com.br/educadores/Artigos/PDF/vygotsky.pdf>, acesso em 28/06/2011.

RODRIGUES, Maria Alexandra Militão. **Subjetivação da escrita: um desafio psicológico na formação de professores para início de escolarização.** Tese de Doutorado, Brasília, 2003.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo, 2003 nº 25, jan-abril Vol. 1. Disponível no site <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>, acesso em 28/06/11.

Vygotsky. O teórico social da Inteligência. **Nova Escola,** São Paulo. Jan. 2001

ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (orgs.) **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas.** São Paulo: Global, 2009.

ANEXOS

ATIVIDADE DE PRODUÇÃO COLETIVA DE TEXTO CITADA NA ANÁLISE DE DADOS

MINHA ESCOLA

A minha escola é legal e bacana. Está cheia de coleguinhas que gostam de mim.

Minhas professoras são muito legais e me amam.

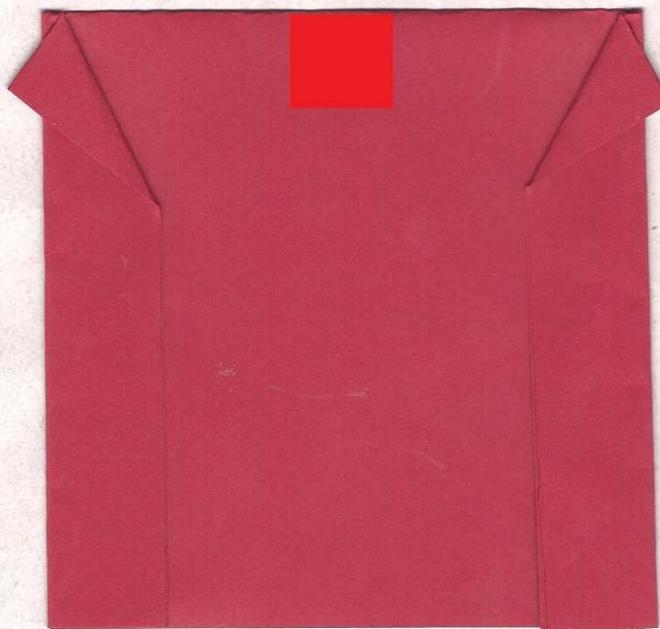
São muitas as brincadeiras.

Aqui aprendemos a escrever, ler e fazer trabalhos divertidos: alfabeto vivo, números, dever de casa, folha em pé, saber ouvir, limpar o bumbum, aula de cadarço, falar flatos e toilette, usar as palavras Cortesia e Responsabilidade.

Aprendemos também estacionar a mochila, beber água e cuidar dela, tirar e guardar a agenda, dar beijos nas professoras e comer alimentos saudáveis.

Dá vontade de morar na escola.

Texto produzido pelo Jardim II D



**ATIVIDADE DE REPRODUÇÃO FEITA POR UM ALUNO QUE SE
ENCONTRA AINDA NO PERÍODO SILÁBICO-ALFABÉTICO
QUANDO ESCREVE ESPONTÂNEAMENTE**

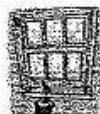
ATIVIDADE DE PORTUGUÊS - REVISÃO DE SONS

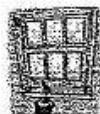
**COM A AJUDA DE UM ADULTO, LEIAS AS FRASES ABAIXO, E COPIE-AS
SUBSTITUINDO AS FIGURAS POR PALAVRAS.**



ERA UMA VEZ UM  MUITO SAPECA.

ERA UMA VEZ UM GATO MUITO SAPECA.



ELE GOSTAVA DE PULAR DA 

ELE GOSTAVA DE PULAR DA JANELA.



NÃO PODIA VER UM  QUE LOGO SAÍA CORRENDO.

NÃO PODIA VER UM NOVO QUE LOGO SAÍA CORRENDO



UM DIA, JOGOU UMA  NO GRANDE

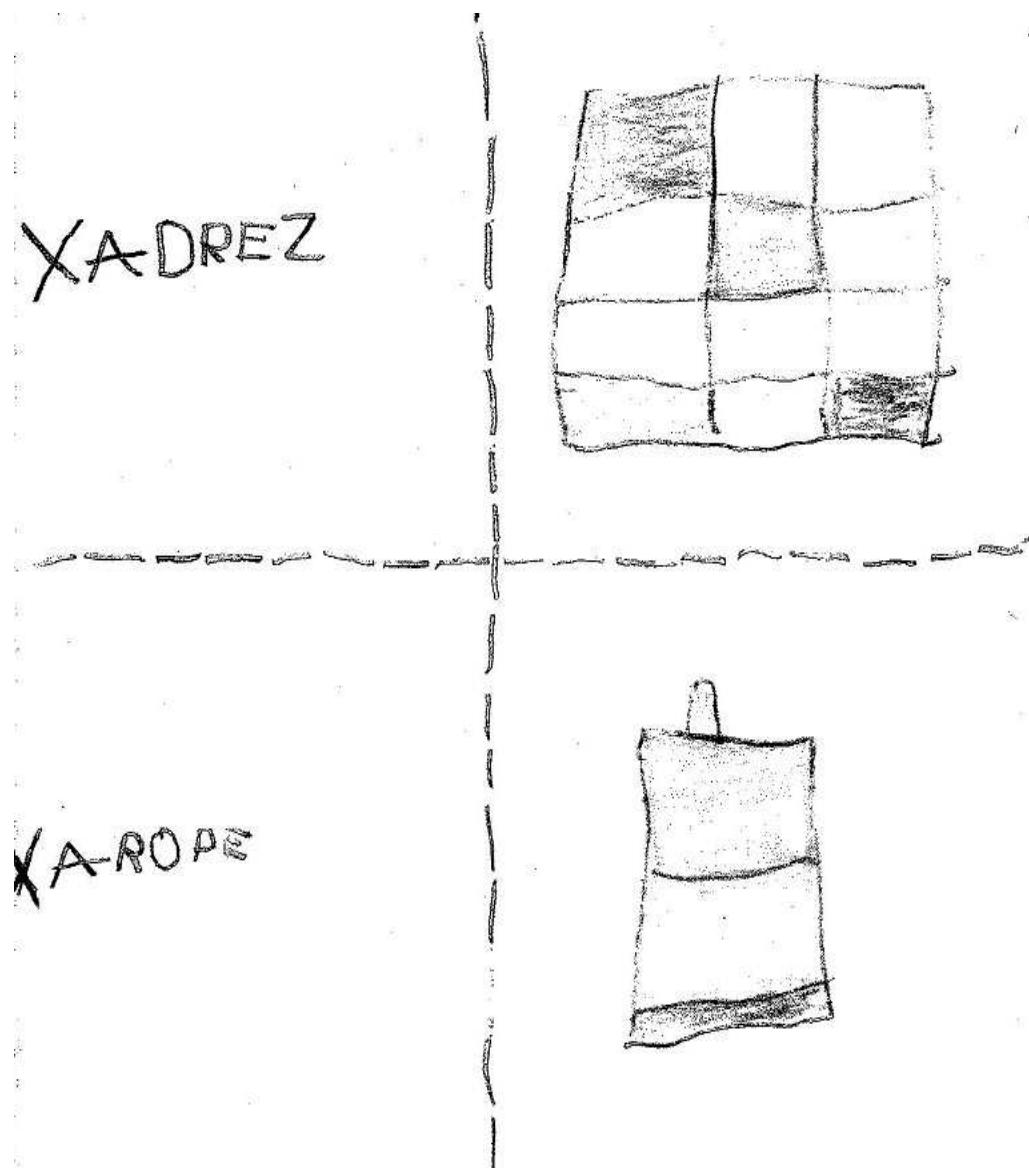
 EM VOLTA DE SEU BOCÃO!

UM DIA, JOGOU UMA GARRAFA NO GRANDE

VACARÉ E DEU UM NO EM VOLTA DE SEU BOCÃO!

**ATIVIDADE DE REPRODUÇÃO FEITA POR UM ALUNO
ANALISADO NA ATIVIDADE DE ESCRITA ESPONTÂNEA E NA
ATIVIDADE ACIMA**

**ELE ENCONTRA-SE NO PERÍODO SILÁBICO-ALFABÉTICO
QUANDO NÃO COPIA A ESCRITA**



APÊNDICES

Diário de bordo

Datas das observações

Primeira - 09/09/2010

Segunda - 14/09/2010

Terceira - 16/09/2010

Quarta - 20/09/2010

Quinta - 24/09/2010

Sexta - 27/09/2010

Sétima - 28/09/2010

Oitava - 04/10/2010

Nona - 22/10/2010

Décima - 25/10/2010

Relato das aulas observadas

Primeira aula – Manhã toda – 09/09/2010

Minha primeira observação logo se iniciou com uma recepção calorosa dos alunos e um convite para sentar-me junto a eles na “rodinha” (primeiro momento da manhã). Logo me sentei e a professora disse a data do dia e o que eles fariam naquele dia. Logo depois eles começaram a mostrar os objetos trazidos para o “alfabeto vivo” com o som inicial de “Navio” (letra “N”). Os alunos se mostraram muito participativos e além de colocarem os objetos nos potes sugeriram à professora diversas outras palavras começadas com a letra “N” para que ela escrevesse no quadro. Depois foram para a aula de informática, onde pude acompanhar de perto, e desenvolveram atividades de alfabetização com joguinhos educativos para completar palavras, dentre outros. Na volta, era a hora do lanche, fizeram então sua oração e lancharam por cerca de 20 minutos. Em seguida foram ao parque e, na volta, a professora pediu para que todos se sentassem porque ela faria um ditado. Lembrou a eles a importância de não olhar para a folha de papel do colega e começou. As palavras eram 4: nota, vaca, nave e vampiro. Algumas crianças pediam para a professora repetir várias vezes, outras mostravam-se mais

familiarizadas com os sons. Os ditados que pude ver depois foram de enorme surpresa para mim. Ao mesmo tempo em que na sala havia crianças que escreviam perfeitamente, outras apresentavam dificuldade. Pude notar que a turma estava em níveis de alfabetização diferentes. A professora me confirmou isso e disse que tem que ser muito atenciosa com todos. Neste ditado pude notar crianças que escreviam as palavras citadas somente com as consoantes das mesmas, outras que escreviam somente com as vogais. Por exemplo: ao invés de nave, “AE”. Fiquei surpresa em ver, na prática, crianças que estavam realmente iniciando a sua escrita e leitura. Para finalizar o relato deste dia, vale ressaltar uma história contada pela professora, na chamada “hora do conto”, onde todos os alunos se interessaram muito, principalmente pela desenvoltura da professora que até se fantasiou.

Segunda aula – Manhã toda – 14/09/2010

A aula começou com a “hora da rodinha”, onde os alunos conversaram com a professora sobre as placas de trânsito. Achei interessante que a professora primeiramente mostrou algumas placas e perguntou quem sabia o que significavam. Várias crianças sabiam. A professora levou muito em consideração o conhecimento prévio dos alunos e em seguida acrescentou mais informações sobre as placas que as crianças não sabiam. O “alfabeto vivo” deste dia foi com som inicial de “Xale” e muitas crianças tiverem dificuldade em trazer os objetos, alegando que esta letra era muito difícil. Neste dia as crianças tiveram 2 aulas extras, ensino religioso, onde a professora falou sobre valores, educação e princípios para se tornar um verdadeiro cidadão cristão. Houve também a aula de música e, logo após essa aula, a realização de algumas atividades do livro didático (a maioria relacionada a desenho e pintura de imagens ou a atividades de reprodução de escrita e leitura, que não fazem com que o aluno reflita sobre o seu processo de aprendizagem).

Terceira aula – Manhã toda – 16/09/2010

Neste dia, o evento mais marcante foi a ida a biblioteca. A professora contou a história do “João e o pé de feijão” e pediu, para averiguar a compreensão da história, que os alunos fizessem um teatrinho a respeito do que escutaram. Todos entenderam muito bem e acredito que tenha sido novamente pela desenvoltura da professora. Neste dia houve também um exercício sobre a letra “Z”. As crianças deveriam jogar areia colorida sobre uma letra “Z”, feita de cola no papel, para entender o movimento do “Z”. Muitas crianças daquela turma espelhavam esta letra e foi bastante relevante a atividade. Neste dia os alunos também

estavam ansiosos pois era dia de levar a pasta de leitura para casa, muitos perguntavam desde o início da aula se a professora já havia escolhido os livros que eles levariam para casa, afirmado gostarem muito deste projeto, pois podiam ler os livros “até deitados na cama” e porque os livros eram “muito legais”. [PALAVRAS DOS ALUNOS]

Quarta aula – Manhã toda – 20/09/2010

Neste dia os alunos tiveram aula de Educação Física (trabalharam na sala de psicomotricidade) e Música. Apenas após o lanche que as atividades com a professora que acompanha a turma realmente começaram. As crianças fizeram atividades do livro didático abordado pela escola. A mais interessante era uma atividade onde os alunos tinham que escrever meios de transporte. A professora auxiliou todos nesta atividade, agindo como professora mediadora do conhecimento e proporcionando discussões a respeito do tema. Além desta, a professora ensinou-os a contar até o número dezessete e a escrever este número. A contagem foi feita com tampinhas para auxiliar os alunos. “Nesta idade, eles necessitam de um material sólido para contagem de números muitos grandes.” Comentou a professora informalmente com a pesquisadora.

Quinta aula – Manhã toda – 24/09/2010

No dia 24 de setembro as crianças, no primeiro momento da manhã, conversaram sobre os feriados do mês. Neste dia, revisaram o “som inicial” de JANELA, e fizeram uma atividade de desenhar uma JANELA, uma JIBOIA e uma JARRA e escrever o nome ao lado. A professora registrou a atividade no quadro e esta atividade foi de mera reprodução, o que também é importante, pois enfatiza a escrita correta das palavras. No entanto, há a necessidade de atividades de escrita espontânea, o que não ocorreu neste dia. Era uma sexta-feira e as crianças foram para a “Cozinha Pedagógica” – ambiente de aprendizagem de culinária, matemática e higiene. Aprenderam a fazer gelatina. Na sexta também é dia de enviar a pasta “Ler, doce ler”.

Sexta aula – Manhã toda – 27/09/2010

No início da aula, na “hora da rodinha”, como de costume, os alunos oraram e a professora explicou o dever de casa daquele dia. A atividade era de revisão de sons, onde os alunos deveriam pintar figuras que iniciavam com o mesmo som de ELEFANTE, ZEBRA E LEÃO. A professora aproveitou para pedir aos alunos para dar exemplos com palavras de mesmo som. O exercício mais relevante do dia foi o do livro “SME”, onde os alunos pela primeira vez deveriam escrever os nomes dos amigos da sua sala e não poderiam escrever o seu próprio nome (fato que ocorria sempre ao contrário), foi interessante notar como a turma era heterogênea no sentido dos níveis de alfabetização definidos pela autora Emília Ferreiro. As escritas se deram de todas as formas.

Sétima aula – Manhã toda – 28/09/2010

O evento mais marcante desta aula foi a produção de uma redação em conjunto, onde a turma falou sobre a escola em que estudava e a sua turma. A professora mediou o aprendizado dos alunos e trabalhou com o fenômeno da compreensão leitora dos mesmos, pois pedia aos alunos que dissessem o que ela deveria escrever no quadro, sempre questionando o significado das palavras escritas ou pedindo para que, se possível, eles lessem o que estava escrito. Neste dia os alunos foram para a biblioteca e a professora pediu para que um dos alunos lesse uma história sobre a “Dona Lesma”. A professora agiu muito bem fornecendo “andaimes” à leitura do aluno, o que proporcionou a compreensão leitora acerca do texto para toda a turma. As últimas aulas do dia foram aulas extras com outros professores da escola.

Oitava aula – Manhã toda – 04/10/2010

A professora iniciou a aula revisando várias letras e através de uma conversa informal com os alunos relembrou sons aprendidos nas aulas anteriores. Considero a atividade interessante, pois se tratava de uma atividade de introdução do aluno ao mundo letrado e a professora permitiu que todos se posicionassem, esclarecendo as dúvidas. Depois foi a “hora da rodinha”, e a professora revisou o som das letras “F”, “S”, “Q”, além de pedir aos alunos que contassem aos seus colegas as leituras que foram feitas em casa (pois na aula anterior havia sido o dia de levar a pasta de leitura para casa). Os alunos contaram suas histórias com a mediação da professora e após essa prática ela espalhou os brinquedos do “alfabeto vivo” das três letras revisadas no dia no chão. Pediu para que os alunos separassem os objetos de cada letra para ordenar novamente nos potes. Em conjunto, quase não cometeram erros, pois os alunos “mais alfabetizados” ajudavam os que tinham mais dificuldade. Em seguida, a

professora pediu para que sentassem e entregou uma folha de papel em branco. Pediu para que dividissem a folha em três partes e para que desenhassem uma “faca”, um “sol” e um “quadro”. Após o desenho pediu para escreverem a palavra abaixo de acordo com o que pensavam. Este foi um trabalho de escrita livre e os resultados foram interessantes. Muitos escreveram só com vogais, outros escreveram corretamente e outros, ainda, com as letras espelhadas. Mas acredito que os alunos estavam no caminho certo para passarem para o primeiro ano do ensino fundamental. Para finalizar, a professora escreveu as palavras certas no quadro, como deveriam ter sido escritas, comentando com os alunos. Prática muito relevante, pois é de extrema importância para crianças desta idade aulas que exponham a escrita correta das palavras também. A última atividade da aula foi a produção de um texto sobre a última comemoração dos aniversariantes do mês (evento que acontece todo mês na escola). Primeiramente, a professora pediu para que os alunos falassem um título para ela escrever no quadro. Os alunos escolheram: “O aniversário dos nossos amigos”. Então, perguntou aos alunos como eles achavam que ela deveria começar a história. Não demorou muito para surgir um “Era uma vez...”, e assim foram construindo o texto coletivo, enfatizando o começo da redação, o meio (onde os fatos se dão com mais intensidade) e o fim (quando o aniversário dos amigos começa a terminar). A aula foi bastante produtiva e de qualidade.

Nona aula – Manhã toda – 22/10/2010

A professora iniciou a aula permitindo que os alunos escolhessem os livros que levariam para casa no projeto de leitura da semana. Os alunos ficaram muito satisfeitos, pois já reclamavam de livros que não gostavam de ler e eram enviados nas pastas desde o início do ano. Depois, espalhou os objetos do pote da letra “X” no chão e mostrando em rodinha, para que os alunos dissessem o que era cada um deles. Perguntou, então, se sabiam mais palavras iniciadas com o som de “Xale”. Poucas surgiram devido ao fato dessa letra ser considerada mais “difícil” pelos alunos. Em seguida, ela pediu para que se sentassem nas cadeiras e distribuiu uma folha com um desenho de um “X” grande. Distribuiu a cola de cada um e pediu para que contornassem a letra. Em seguida pediu para que todos levassem o seu papel para o chão e usaram areia colorida para fazer o “X” que estava feito com cola. Esta foi uma atividade que enfatizou o traçado da letra e acaba por introduzir o aluno no mundo letrado. Logo após, pediu para que deixassem o trabalho embaixo da mesa para secar e entregou outra folha de papel. Desta vez, os alunos deveriam copiar a atividade que estava no quadro (pois realmente tinham dificuldade com a letra “X”). A folha deveria ser dividida. Em cima ficaria o desenho

de um “XADREZ”, e embaixo de um “XAROPE”, em seguida as palavras ao lado do desenho deveriam ser copiadas do quadro. Para finalizar a aula, a professora leu um texto do livro didático sobre animais marinhos. Os alunos se interessaram bastante e discutiram o texto com a professora (estratégia muito relevante para a compreensão leitora). A professora tinha essa preocupação de averiguar se eles haviam entendido. No final da aula foi feito um ditado com a turma. A professora falou as palavras lentamente, para que eles fizessem a leitura labial e escrevessem o mais correto possível. As palavras foram: lápis, dedo, zona e toca. Os alunos estavam em níveis diferentes de alfabetização. Muitos se confundiram não escrita da palavra “lápis”. A professora contou-me que havia trabalhado a letra “L” no projeto de “alfabeto vivo” há mais de um mês e que ela revisaria esta letra, pois os alunos escreviam melhor depois de uma atividade de “alfabeto vivo”. Pediu então que os alunos na aula seguinte levassem objetos que possuíssem o som da palavra “lápis”.

Décima aula – Manhã toda – 25/10/2010

A aula se iniciou com a “hora da rodinha” e uma conversa informal sobre dinheiro, troco e mundo do trabalho. Os alunos mostraram que possuíam práticas letradas, pois a professora mostrou a eles figuras de notas do real e todos sabiam os seus valores e, mesmo os que não sabiam ler, deduziram a palavra “reais” escrita embaixo do valor. Em seguida, foi realizado a “alfabeto vivo” da letra “L”, seguido de uma discussão. Após a hora do lanche, a professora distribui uma folha aos alunos contendo a tarefa de copiar frases longas. Concluí que esta atividade não causou nenhuma reflexão por parte dos alunos. Em seguida a professora mostrou aos alunos diversas imagens e pediu para que inventassem uma história com base nas imagens. O primeiro aluno começou quando a professora mostrou uma imagem de uma festa. O aluno disse: “Uma bela tarde Maria resolveu fazer uma festa...”. Então a professora apontou para outro aluno e mostrou a imagem de um ônibus. Ele disse: “e todo mundo foi de ônibus porque ela tinha um montão de amigos”. E assim foi possível, através da mediação da professora, escrever a história no quadro utilizando as normas cultas do português. Por fim, foi feita uma atividade de ditado com a turma. As palavras iniciavam-se todas com a letra “L” e foi possível notar uma melhora na escrita dessas palavras por parte dos alunos, pois a atividade de “alfabeto vivo” sobre a letra “L” já havia sido feita no dia. A professora utilizou algumas palavras que também foram usadas na prática de “alfabeto vivo” neste ditado.