



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL**

**CAMPUS ERECHIM**

**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**JANAINA HOFFMANN**

**OS ANOS INICIAIS E O TEXTO: PRODUÇÃO TEXTUAL COMO PRÁTICA  
ALFABETIZADORA DE SENTIDO E SIGNIFICADO**

**ERECHIM**

**2015**

**JANAINA HOFFMANN**

**OS ANOS INICIAIS E O TEXTO: PRODUÇÃO TEXTUAL COMO PRÁTICA  
ALFABETIZADORA DE SENTIDO E SIGNIFICADO**

Trabalho de Conclusão de Curso do Curso de  
Licenciatura em Pedagogia da Universidade  
Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marilane Maria Wolff  
Paim

**ERECHIM**

**2015**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Rodovia ERS 135, km 72 nº 200

CEP: 99700-970

Caixa Postal 764

Erechim - RS Brasil

### **DGI/DGCI - Divisão de Gestão de Conhecimento e Inovação**

HOFFMANN, JANAINA

OS ANOS INICIAIS E O TEXTO: PRODUÇÃO TEXTUAL COMO PRÁTICA ALFABETIZADORA DE SENTIDO E SIGNIFICADO/ JANAINA HOFFMANN. -- 2015.

56 f.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marilane Maria Wolff Paim.  
Trabalho de conclusão de curso (graduação) -  
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA , Erechim, RS , 2015.

1. Letramento. 2. Gêneros textuais. 3. Inter-ação. I.  
Paim, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marilane Maria Wolff, orient. II.  
Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

JANAINA HOFFMANN

**OS ANOS INICIAIS E O TEXTO: PRODUÇÃO TEXTUAL COMO PRÁTICA  
ALFABETIZADORA DE SENTIDO E SIGNIFICADO**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marilane Maria Wolff Paim

Aprovado em: 16/12/2015

BANCA EXAMINADORA



Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marilane Maria Wolff Paim – UFFS



Prof. M.e. Anderson Jair Goulart – UFFS



Prof. M.e. Rodrigo Garcez (E.M. Belas Artes Osvaldo Engel)

Dedico este trabalho a todos que me apoiaram durante o processo, contribuindo para que esse sonho se concretizasse.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, pela luz e força, que me acompanhou durante a escrita deste trabalho.

Agradeço, em especial a minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marilane Maria Wolff Paim, pelas palavras de coragem e por acreditar em mim e na realização deste trabalho. Ao Prof. M.e. Anderson Jair Goulart, que com sua apropriação teórica e grande compreensão sobre o assunto, subsidiou paralelamente as leituras e reflexões.

As minha amigas Juliana, Gisele e Chayana que me acompanharam e estiveram ao meu lado nesta caminhada com palavras de força nos momentos em que a escrita parecia não fluir, e as leituras pareciam ser infinitas e torcendo para que tudo desse certo.

Agradeço a minha mãe, Tere, e meu irmão, Rafael, que me acompanharam constantemente no processo da escrita, compreendendo meu momento de estudo e apostando no meu trabalho.

Lembrar-me de todos seria impossível, mas deixo aqui meu obrigado a todos que direta ou indiretamente contribuíram para minha formação.

“A educação escolar não tem por objetivo formar um leitor infantil, mas sim o de formar um leitor capaz de decidir pelo que lhe é mais significativo e, no que tange à arte, capaz de, por meio dela, fruir e indagar a condição humana” (BRITTO, 2012, p.114).

## RESUMO

Objetivar-se-á neste trabalho apresentar, discutir e refletir sobre as possibilidades de intervenção pedagógica nos anos iniciais através de produção de texto, dialogando com a alfabetização e letramento e de como a apropriação da leitura e escrita pode se tornar significativa através da inter-relação das práticas de letramento com a escrita. Procurar-se-á problematizar a estruturação e a caminhada da alfabetização até a relevância desta por meio da produção textual. A metodologia utilizada foi revisão bibliográfica que contou com teóricos como Bakhtin (2003), Britto (2012), Cagliari (1998), Geraldi (1997) e Soares (2010) entre outros para subsidiarem a pesquisa, e que de alguma maneira refletem conceitos na perspectiva de linguagem e escrita como interação, possibilitando que os sujeitos se desenvolvam a partir de práticas significativas de alfabetização e letramento. Os resultados não são unânimes, mas o que se quer ainda nas escolas são métodos que sejam rápidos e eficazes, que transformem em pouco tempo, como num passe de mágica. Difícil é esse processo veloz acontecer mediante a reflexão e construção do pensamento crítico, pois mais fácil é o reproduzir, o construir dá trabalho e a lacuna na formação de professores a respeito, é o grande empecilho para que práticas significativas tomem conta da escola e da realidade brasileira.

**Palavras-chave:** Letramento. Gêneros textuais. Inter-ação. Interloução.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Excursão dos sentidos.....	44
---------------------------------------	----

## **LISTA DE SIGLAS**

PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
PCNS	Parâmetros Curriculares Nacionais
TCC	Trabalho de conclusão de Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
1.1 CONTEXTUALIZANDO O TEMA DE PESQUISA .....	13
<b>2 REFLEXÃO SOBRE OS ANAIS DA ANPED: 35ª, 36ª E 37ª REUNIÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>3 HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO: INQUIETUDE E AVANÇOS .....</b>	<b>24</b>
3.1 PRODUÇÃO DE ESCRITA E DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM....	31
<b>4 O TEXTO COMO UNIDADE DE SENTIDO .....</b>	<b>35</b>
4.1 O TEXTO COMO PRETEXTO: PRÁTICAS QUE CAMUFLAM O ENSINO TRADICIONAL.....	38
4.2 DESAFIOS E PROPOSIÇÕES: POR UMA PRÁTICA REFLEXIVA E INVESTIGATIVA .....	40
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>46</b>
<b>6 REFERÊNCIAS.....</b>	<b>48</b>
<b>7 ANEXO.....</b>	<b>51</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Muitas pesquisas, entre elas as de Rocha (1999); Cagliari (1998), Soares (2004), ao longo de nossa história tem buscado compreender a produção textual como contexto de apropriação da leitura e escrita em sala de aula e como tem sido considerada no processo de aprendizagem. Segundo Soares (2003, p. 45): “A alfabetização é um processo dinâmico, contínuo, que não se esgota ao final do ano letivo, mas que se estende por toda a vida” nesse sentido pensamos a produção textual como uma estratégia de apropriação da leitura e escrita em sala de aula, que possibilita a alfabetização num contexto reflexivo e que busca continuidade.

O objetivo deste trabalho de conclusão de Curso (TCC) é apresentar, discutir e refletir sobre as possibilidades de intervenção pedagógica nos anos iniciais através de produção de texto, dialogando com os conceitos de alfabetização e letramento e de como a apropriação da leitura e escrita pode se tornar significativa através da inter-relação das práticas de letramento com a escrita. Procuramos problematizar a estruturação e a caminhada da alfabetização até a relevância desta por meio da produção textual.

Nesta pesquisa, reitero a ação e reflexão de práticas significativas, que incentivem o aluno na produção escrita de textos, na perspectiva do letramento consideradas “práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos” (KLEIMAN, 2007, p.2), que para além de formar um leitor proficiente, o aluno se desenvolva no processo de ensino e aprendizagem capaz de compreender, discutir, posicionar-se diante do que lê e escreve.

A análise tem por principal aporte teórico os trabalhos de Rocha (1999), Cagliari (1998), Soares (2003), Kleiman (2007), Bakhtin (2003), entre outros, segundo os quais a prática de produção textual nos anos iniciais desenvolve na criança a capacidade de compreender a escrita em seus usos sociais, considerando que um texto tem começo, meio e fim, ligadas por frases com sentido para produzir um enredo de interesse da criança.

Este trabalho se estrutura em títulos como de início: *Contextualizando o tema de pesquisa*, onde conto como foi à trajetória e o interesse que deu início a pesquisa e que através da participação no PIBID e a prática do estágio curricular supervisionado, narro como foi o período em que estive no projeto e como as ações observadas e vividas foram importantes para a minha identificação com os anos iniciais e a alfabetização.

Analiso em seguida alguns artigos, que abordam os assuntos aqui pesquisados e que conversam com as ideias construídas. São artigos decorrentes de pesquisas sobre produção textual, alfabetização, gênero que compõe o capítulo dois: *Reflexão sobre os anais da ANPEd: 35ª, 36ª e 37ª reunião*.

Em seguida, no título *História da alfabetização: inquietudes e avanços*, trato de como se deu o início da escrita e da alfabetização (criação de códigos) e os avanços sobre os métodos de alfabetização, que aos poucos deram lugar a um novo jeito de pensar alfabetização, com o advento do letramento e seus novos olhares sobre a aprendizagem.

Em título *Produção de escrita e dificuldade de aprendizagem*, procuro abarcar as dificuldades de aprendizagem que a escola destaca no aluno, como e por que essas dificuldades surgem, contemplando o reflexo de uma historicidade marcada por técnicas e o simples fazer, e como isso deu origem a uma camada de alunos codificadores e decodificadores.

No título *O texto como unidade de sentido*, apresento um diálogo de autores que discorrem do texto como unidade significativa. Abordo concepções de linguagem, gênero e de como trabalhar esses em sala de aula, baseada em uma prática expressiva. Quase concluindo, convido a pensar sobre os desafios da escola e algumas proposições, a partir das concepções abordadas e sobre um novo olhar. Por fim, as *Considerações finais*, um fecho que propõe uma caminhada, e que sempre encontrará motivos para ir além, além de uma alfabetização tradicional e descontextualizada, porém em busca, não de um método, mas sim melhorar a cada dia a prática alfabetizadora do professor e a qualidade da educação.

A metodologia utilizada foi baseada em revisão bibliográfica e diálogo teórico a partir de diversos autores, além de análise do dossiê de estágio. Fazer um levantamento bibliográfico do objeto de investigação possibilita ao pesquisador estabelecer relações que talvez ainda não tenham sido registradas, pois a releitura de um texto/pesquisa/referencial teórico pode viabilizar uma interpretação diferente do que já foi efetuado.

A revisão bibliográfica possibilita ao pesquisador “[...] conhecer as bases teóricas da prática, ou seja, conhecer a teoria que origina essa prática, não esquecendo que a teoria nasceu da prática, isto é, de múltiplas tentativas realizadas pelo ser humano em seu devir, de variadas tentativas” (TRIVIÑOS, 2011, p. 05) e também oportuniza o encontro com diferentes pensamentos sobre um mesmo aspecto da realidade e serve de base para discussões sobre objetos específicos de uma investigação.

## **1.1 CONTEXTUALIZANDO O TEMA DE PESQUISA**

Quando estavam se aproximando os semestres em que teríamos a disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso I e II, encaminhei e canalizei meus pensamentos em busca de algum tema de pesquisa, que não aconteceu do dia para a noite, mas sim a partir da identificação com algo que me preocupa e ao mesmo tempo me faz refletir, a alfabetização a partir de textos.

Na caminhada acadêmica, o interesse pela área da alfabetização, surgiu através do contato com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), do qual, no primeiro semestre, já havia sido selecionada para participar. No período em que estive inserida no PIBID, percebi que meu papel na escola era além de ser bolsista, fazer a diferença. Em junho de 2011 quando ingressei no Programa, eu estava concomitantemente iniciando a vida acadêmica que, para mim, foi um grande avanço. Iniciava também a minha caminhada na educação. Sem saber direito o que me esperava, aventurei-me nas primeiras leituras que a Professora Dr<sup>a</sup> Marilane nos indicou, que começou com Pedagogia da Autonomia – Paulo Freire, Educação e Letramento- Maria do Rosário Longo Mortatti e assim por diante. Foi através dessas leituras que conheci a linguagem acadêmica, e a partir das reflexões em grupo fui me constituindo professora, em sala de aula já começava a procurar algo que pudesse ser relacionado com as leituras e como eu poderia interferir no cotidiano das crianças de forma significativa, pois acreditava assim como Freire (1996, p.39) que diz que “na formação dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”, acredito que o conhecimento se transforma quando somos capazes de refletir sobre nossas ações, isso gera a mudança, pois a reflexão nos permite sair da zona de conforto e alcançar um processo melhor do que o de ontem, passando do “estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p.39).

Foi nos primeiros contatos com a sala de aula e junto às professoras regentes que percebi o quanto a alfabetização poderia ir além. O convívio com a escola e a realidade da vida das crianças possibilitou-me inquietações acerca do qual era o real papel da escola. Percebia que muitos dos conhecimentos dos alunos eram negados, precisando de algo que fosse significativo e que exercesse um papel na vida delas, que além do BA-BE-BI-BO-BU existia algo, que pudesse realmente trazer uma compreensão de mundo muito mais expressiva para elas, e eu teria que descobrir qual era. O único meio pelo qual poderia ser viável essa

descoberta eram os livros. Através deles, eu poderia encontrar resposta para as minhas perguntas, foi aí que passei adquirir livros, por incentivo do PIBID, que me possibilitaram construir conhecimento.

O contato com o espaço da escola e a formação acadêmica foi simultaneamente envolvendo uma compreensão maior do que eu imaginava. Compreensão essa que iria além da codificação e decodificação, que a escola estava compreendendo no momento. Segundo Freire (2006) a leitura de mundo teria de anteceder a leitura da palavra, que puramente não se esgota em um processo mecânico de codificação e decodificação. O papel da escola e do professor foge apenas do processo automático, de memorização, onde a criança não precisa pensar ao escrever e copiar “pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito” (FREIRE, 2006, p.28). Tornar sujeito, alfabetizando-o significa dar condições para que ele se desenvolva intelectualmente e isso quer dizer produzir conhecimento, pois assim ele percebe a significação do ato de se alfabetizar.

Portanto, a função da escola e do professor é ampliar e potencializar a capacidade das crianças de se desenvolverem criticamente e intelectualmente e, proporcionando práticas que desafiem o processo de ensino e aprendizagem e incentivem a produção de conhecimento. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997, p.28) abordam ensino e aprendizagem de forma a serem exploradas as diferentes metodologias para dar subsídios aos alunos:

Para tanto, é necessário que, no processo de ensino e aprendizagem, sejam exploradas: a aprendizagem de metodologias capazes de priorizar a construção de estratégias de verificação e comprovação de hipóteses na construção do conhecimento, a construção de argumentação capaz de controlar os resultados desse processo, o desenvolvimento do espírito crítico capaz de favorecer a criatividade, a compreensão dos limites e alcances lógicos das explicações propostas.

Além de serem exploradas metodologias capazes de contribuir para a construção de estratégias e favorecer a criatividade, é preciso desenvolver o trabalho individual e coletivo. Contudo, valorizar a prática investigativa é inserir o aluno no universo da pesquisa, desde os anos iniciais.

Na experiência como bolsista PIBID, destaco o contato com as discussões sobre alfabetização e letramento, que moviam ainda mais a minha curiosidade.

A busca por um método eficaz, inicialmente, parecia pertinente e acreditava que realmente haveria um método para se ensinar, portanto, à medida que conhecia os autores,

formava a seguinte opinião: não há um só método eficaz que dá conta de alfabetizar, mas há uma estratégia que torna mais significativo o processo de alfabetização, que acredito ser a produção de texto, no entanto não a produção pela produção, mas balizada por pesquisas e teóricos que abordam o tema e experiências na área.

Na inserção em sala de aula como estagiária, pude perceber que de alguma forma eu faria a diferença, e foi na construção de jogos com as crianças, realizando pesquisas com a família, explorando os diferentes espaços da escola, refletindo sobre o significado da escrita com as crianças, interligando arte e geografia, texto e suas vivências, que pude perceber que era possível. O trabalho, com as crianças e as produções, foi visto como um desafio para ir além.

A partir desse pressuposto, eu iniciei a busca por caminhos que possam concretizar minha intenção, pesquisar o tema e defender um ensino de qualidade e significativo.

## 2 REFLEXÃO SOBRE OS ANAIS DA ANPED: 35ª, 36ª E 37ª REUNIÃO

*“Ser leitor é um processo transitório e se reelabora constantemente”*

*Joelma Reis Correia*

Objetivo neste capítulo trazer reflexões acerca dos trabalhos publicados nas três últimas Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), mais especificamente GT-10: alfabetização, leitura e escrita. Dentre esses, os que tiveram como título assuntos relacionados à alfabetização, letramento, linguagem, escrita e produção textual nos anos iniciais. A 35ª Reunião aconteceu em outubro de 2012 na cidade de Porto de Galinha – PE, no Centro de Convenções do Hotel Armação e como tema destacou Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: O Brasil do século XXI; A 36ª Reunião aconteceu em set/out de 2013 em Goiânia – GO, Campus Samambaia/ UFG, que teve como tema: Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as políticas educacionais. A 36ª Reunião marcou a história da ANPEd, que se realizou anualmente e que a partir do ano de 2013 passou a acontecer a cada dois anos. A 37ª Reunião aconteceu em outubro de 2015 na UFSC – Florianópolis, abordando como tema PNE: Tensões e perspectivas para a educação brasileira.

Dentre os anais analisados, foram escolhidos dois artigos da 35ª Reunião que especificamente dialogam com o tema de pesquisa. Da 36ª Reunião foram selecionados três artigos que vem ao encontro da proposta e da 37ª Reunião foram elencados dois artigos, totalizando sete artigos que irão contribuir significativamente com a proposta da minha pesquisa, ora dialogando, ora contrapondo acerca de reflexões sobre o cenário brasileiro quando se fala em produção textual e alfabetização que tomam por base autores em comum e ideias a serem apropriadas e discutidas.

Os dois primeiros artigos analisados tratam um das práticas de alfabetização e outro do ensino da gramática/análise linguística em depoimento de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. Um deles como título *“A relação entre as práticas de alfabetização e as aprendizagens das crianças nos três anos iniciais do ensino fundamental em escolas organizadas em série e em ciclos”* de Magna do Carmo Silva Cruz e Eliana Borges Correia de Albuquerque e outro *“Ensino de gramática/análise linguística: uma análise de depoimentos de professores dos anos iniciais do ensino fundamental”* de Alexsandro da Silva.

Ambos os autores discorrem sobre linguística e como o a escola e o professor compreendem a aprendizagem. Na história da alfabetização o enfoque em método, seja ele analítico, sintético ou analítico-sintético, defasou a aprendizagem pela forma que era compreendida língua e linguagem. Porém, quando houve no período da teoria construtivista uma reforma na educação, muitos tinham a teoria, mas que não transpunham à prática em sala de aula. O ensino foi equivocadamente mal compreendido, tanto que, a compreensão seria de que bastava a criança ter contato com a escrita que já haveria alfabetização. Segundo a pesquisa dos artigos, os professores entrevistados tinham consciência de que a produção de texto e a leitura estão diretamente ligadas à apropriação da escrita, mas a forma insegura com que sistematizam suas práticas os torna vulneráveis, denunciando um discurso vazio, imbricado na forma com que vivenciaram a escola como alunos. Sobre o currículo das escolas as autoras fazem os seguintes apontamentos:

A análise das orientações curriculares dos dois municípios investigados apontou poucas aproximações e muitos pontos de distanciamentos. Apesar de apresentarem uma perspectiva pautada na concepção sociointeracionista de língua e adotarem o texto como elemento central do ensino da Língua Portuguesa (CRUZ; ALBUQUERQUE, 2012, p.6)

Análise essa que aponta que as escolas ainda se baseiam em Projeto Político Pedagógico (PPP) descontextualizado da realidade em que vivem. Instituições que camuflam o PPP, abarrotando de conteúdos e práticas que são desconhecidas pelos professores e que emergem em um sistema falho e que reflete, diretamente, na aprendizagem dos alunos. Quando esse não valoriza a cultura dos alunos e da comunidade, o contexto, a localização e a forma subjetiva de organizar as propostas pelos professores.

É da necessidade de discutir estratégias de alfabetização em uma perspectiva crítica, e não apenas no enfoque da norma gramatical por si só, que este trabalho está sendo pensado, cogitando ações e reflexões acerca dos empasses que a historicidade trava na área da alfabetização e trazendo discussões sobre como está sendo configurada a educação, com olhar de diferentes autores que defendem um tema contextualizado e reflexivo aproximado da alfabetização.

Portanto, ao encontro do que as autoras acima citadas abordam vem, também, a pesquisa de Silva (2012, p.3), apresentando, a partir de pesquisas na área, que em algumas das análises os docentes disseram não ter conhecimento sobre como trabalhar com conteúdos gramaticais de maneira exploratória, tratando-se de um ensino tradicional. É o que acontece

com a maioria dos profissionais que não se sentem preparados para trabalhar de forma reflexiva, e por terem uma bagagem como alunos, reproduzem a forma sob qual um dia aprenderam.

O desafio de mudar desacomoda e inquieta, e poucos profissionais querem o desconforto, preferem estatizar práticas tradicionais ao invés de tentar o novo. Dá trabalho e reflete resultados, pois uma formação baseada em amplas práticas, calcadas em significado, não causam efeitos imediatos como a maioria espera, e sim em longo prazo.

Subjacente a análise, apresenta-se o artigo “*O ensino da proferição de textos*” por Adriana Pastorello Buim Arena, retirado dos anais da 36ª Reunião da ANPEd, que levanta uma pertinente dúvida: tendo já o domínio da decifração do código, por que os alunos não compreendem o que leem? A autora coloca em xeque a história da alfabetização remetendo ao pensamento de que se fosse necessário somente o domínio do código para sermos leitores proficientes, não haveria tantas dificuldades de aprendizagem que se destacam nas avaliações de larga escala. A grande ênfase do trabalho de Arena (2013), em análise de alguns teóricos, é de que a escola teria de possibilitar aos sujeitos a reflexão, o pensar, o aprender a ler e a escrever, que demanda *tempo e profundidade*; um processo lento, que merece ser discutido e repensado.

Sobre o texto a autora faz aproximações entre a leitura em voz alta e apropriação pelo seu significado, comparando a leitura com uma leitura realizada por um ator, que precisa demonstrar o que leu e compreender o texto como algo que tem vida. Quando um ator lê o texto e o encena, coloca em sua encenação um toque subjetivo, diferente de cada pessoa que lerá em seguida.

A autora destaca como sugestão à prática do professor em sala de aula a leitura em voz alta, uma vez que o diretor lida com atores, há uma linha tênue entre esses dois profissionais, desde que, ambos partilhem de uma mesma premissa que, no caso, seria a de refletir sobre o texto e em seguida vitalizá-lo, percebendo a interpretação e a compreensão do texto pelo leitor/interlocutor. A grande diferença entre *ler um texto* e *dizer o texto* ou fazer sua *transmissão vocal* é proposta da maneira acima descrita, de forma que haveria, no entendimento da autora, um melhor aproveitamento da leitura e compreensão de texto pelos alunos “são atividades diferentes que, se bem compreendidas e conceituadas, poderiam auxiliar na construção de uma metodologia do ensino da leitura e da transmissão vocal do texto nas escolas” (ARENA, 2013, p.13).

Nesse caso, o exercício da prosódia exige muito mais atuação do leitor do que o puro exercício da leitura, que, em casos, lê-se e não se compreende. Há explícita uma diferença entre ler um texto e dizer um texto. A leitura em voz alta na escola, cobrada pelo professor, permeia apenas decodificação sem reflexão, mera adesão do código e exposição, sem entonação de voz, sem o real entendimento do texto e sua significação. Ao incentivar a leitura, o professor deve ter em mente, tornar o aluno não só um leitor proficiente, mas consciente do que lê e capaz de, ao finalizar a leitura, dizer sua opinião sobre o assunto, fazer críticas, concordar argumentativamente ou não com o autor, capaz de fazer análise linguística, ampliando assim suas experiências a partir de determinado gênero textual.

O ponto nodal entre os artigos analisados é a importância acerca da aprendizagem, onde ambos discutem perspectivas emancipadoras, e refletem possibilidades e mudança. A escola, de fato, permeia práticas de letramento que pouco significam na vida dos sujeitos. Em seu artigo “*A concepção de leitura de professoras alfabetizadoras e a sua influência no ensino do ato de ler*”, Joelma Reis Correia afirma que as práticas de leitura na escola são, em sua maioria, para testar o aluno, comprovar ou não se aderiu ao processo de decodificação e nada além disso. Contrapõe e sugere dizendo que, para além de dominar o sistema linguístico, ou seja, relação grafema/fonema, esta torna a aprendizagem possível para fazer valer a interlocução do professor na interação com a criança, experienciando-a nas suas várias possibilidades. Não poderia deixar de mencionar Luria (2001 apud CORREIA 2013, p. 3) quanto à atitude de ler, que parece um tanto óbvia, mas que necessita ser ensinada e entendida como “[...] uma função que se realiza, culturalmente, por mediação” ou interlocução do professor.

Constata-se nessa pesquisa que professoras entrevistadas parecem ter dúvidas quanto ao seu papel de contribuir para que a criança se aproprie de maneira significativa do conhecimento, resultando assim, em reprodução de práticas mecanizadas e sem conexão entre uma e outra. Alegar que as crianças chegam à escola “sem saber nada” como uma tábula rasa ou “verdinha“, e que outras já sabem alguma coisa por serem mais incentivadas pela família ou por outras pessoas, quer dizer negar que elas precisam de ajuda, que simplesmente a alfabetização acontece, que o professor aqui precisa apenas facilitar um processo que acontece de forma automática.

O grande eixo da pesquisa de Correia (2013) é conjecturar práticas de leitura que formem leitores e que não apenas decodifiquem, mas compreendam e atribuam sentido à

leitura. Para que isso aconteça, a autora cita aspectos fundamentais como: a importância de contextualizar a partir dos gêneros do discurso, ativar as informações não-visuais e criar atitudes de investigação do texto com a do aluno desde os anos iniciais.

De acordo com o que defendo nessa pesquisa sobre produção textual e leitor consciente e crítico na alfabetização, tenho consciência da extrema relevância que o tema tem. Na sala de aula, muitos professores utilizam estratégias que contemplam o treino de leitura a partir de ditado de palavras descontextualizadas, apenas com o objetivo de educar para a decodificação. Essa concepção certamente atrapalhará o aluno quanto a compreender o sentido e o significado social da escrita e da leitura no mundo, reforçando práticas desnecessárias, que poderiam ser mais bem aproveitadas, utilizando essas palavras em um texto construído pela criança a partir do que ela compreende e vive ou contextualizadas dentro de um gênero, em um texto que tem uma função e que não é somente o registro. Alguns apontamentos procedidos da pesquisa de Correia (2013) foram destacados, como perda de tempo, esforço e inadequação em ensinar afastando a criança das condições reais de vida, sem considerar sua subjetividade; escassez de momentos em que a leitura como prática cultural fosse valorizada e, por fim, a falta de diversidade de textos para ensinar a ler.

O próximo artigo analisado tem como título “*Leitura, compreensão e produção textuais: progressão desses eixos de ensino de língua portuguesa no 1º ciclo*” de Solange Alves de Oliveira, publicado na 36ª Reunião aborda uma concepção de *alfabetizar letrando*<sup>1</sup>.

Entendemos alfabetização e letramento como práticas não dicotômicas ou separáveis, mas sim como uma unidade, capaz de agregar ao processo de conhecimento, no sentido de repensar as práticas alfabetizadoras valorizando uma concepção de sujeito capaz de transformar a sociedade em que vive e participar ativamente das decisões, refletindo sobre elas e argumentando. Portanto, para que o aluno se torne um sujeito ativo, crítico e reflexivo, é preciso que o professor, como interlocutor, consiga provocar dúvidas e reflexões, como também incentivar e dar subsídios à aprendizagem investigativa.

Para que esse senso crítico aflore, Magda Soares (2010) conceitua alfabetização como o domínio do código, ou seja, ler e escrever, e letramento como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Portanto, alfabetizar e letrar são ações distintas, mas não inseparáveis. Seria ensinar a “ler e

---

<sup>1</sup> A autora traz o conceito de Magda Soares de alfabetizar letrando na perspectiva de ensinar a leitura e escrita contextualizadas nas práticas sociais, de modo que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (p.47).

Os PCNs (1997, p.21) compreendem letramento como:

Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas.

Pessoas vivem sem saber ler e escrever, mas fazem compras no mercado, sabem utilizar um produto, enfim, convivem com práticas significativas sem ter o domínio do código.

Para Kleiman (2007), adotar o letramento como objetivo na sua prática é considerar alfabetização como concepção social da escrita, diferente de um ensino tradicional. Essa percepção visa uma escola que valoriza a heterogeneidade, onde o currículo seja dinâmico e atenda a realidade.

A autora trata de elementos que refletem o ensino da leitura, compreensão e produção textual, considerando o processo de alfabetização/letramento. Na pesquisa de Oliveira (2013), que contou com entrevistas e observações, foram apontados fatores que desmereciam a leitura de texto feita pelo aluno, onde as professoras alegaram que ainda não tinham autonomia suficiente para ler, portanto acabavam elas monopolizando as leituras. Nos momentos observados, a autora destaca que “pareceu-nos clara a intenção de ler não para explorar as propriedades do texto, mas para dar continuidade a outras atividades, tendo aquela unidade linguística *como suporte*, seguindo, provavelmente, o adágio de que é preciso *partir de textos*” (p.08).

Oliveira (2013) nos atenta às práticas de leitura e escritas vazias, onde o professor apenas é o emissor e o aluno o receptor, Geraldi (2011, p.49) legitima esse pensamento, dizendo que essa prática de monopólio, onde a linguagem é compreendida como mero instrumento de comunicação, e implica que “não há interlocutores, mas emissores e receptores, codificadores e decodificadores”.

A ausência da diversidade de gêneros textuais em sala de aula ainda é a realidade da escola. Os textos, muitas vezes, são retirados das cartilhas, limitados e pouco atrativo. Fator

que corrobora a ação do professor como interlocutor, que tem papel fundamental em disponibilizar diferentes tipos de texto e gêneros, a fim de tornar amplo o arcabouço teórico do aluno, que, ao se apropriar desse conhecimento, torna em construção sua capacidade crítica.

Os trabalhos de Silva (2012), tanto quanto de Albuquerque (2012), mostraram que professores preferem continuar com a prática em sala de aula classificatória e descontextualizada, ao relacionarem as teorias desenvolvidas na área e assimilarem para trabalhar de uma forma mais produtiva e significativa, partindo do real e avançando para as regras sem traumatizar os alunos, com uma prática, por vezes, excludente.

Importante ressaltar uma das constatações da autora, observação que dialoga com os artigos discutidos anteriormente, é que “na maioria das situações propostas, os alunos produziam sem ter claro quem seriam seus interlocutores (além da professora) e não se definiam finalidades reais para se escrever que ultrapassassem o propósito de cumprir com uma tarefa” (OLIVEIRA, 2013, p.13). Poderiam produzir textos para diferentes interlocutores (diretora, mãe, pai, colega, funcionária da escola...), situados em gêneros, e mais, textos construídos com sentido e significado, pois teriam que escrever não para agradar o professor, mas a metalinguística seria levada em consideração.

Os dois últimos artigos a serem analisados: “*Práticas colaborativas, reflexões sobre gramática e análise linguística no ensino de língua portuguesa*” de Elane Nardotto Rios Cabral; Dinéia Maria Sobral Muniz e “*O ensino da língua portuguesa na alfabetização inicial: tempos e contratempos*” de Luciane Manera Magalhães; Analina Alves de Oliveira Muller, ambos da 37ª Reunião da ANPEd (último ano de anais escolhidos). O primeiro dos artigos citados me chamou atenção e foi classificado pelo título. Porém, quando li, em sua íntegra, percebi que se tratava de anos finais, mas suas abordagens pactuavam com o que estava sendo dito e traçado nesta pesquisa.

No decorrer da leitura entendi que as abordagens utilizadas urdiam uma linha tênue entre anos finais e anos iniciais sobre como elaborar práticas significativas e que atendam a um processo de ensino e aprendizagem significativo, partindo de uma concepção de linguagem, gramática, língua e gêneros textuais que compactuem com a ideia de significação e não mera adesão mecânica e desarticulada.

Concepção essa defendida por Cabral e Muniz (2015, p.3), a partir dos anos 90 com base nos PCNs (1997), que afirma que “saber gramática passa a ser saber utilizar os recursos

linguísticos adequados às situações de interlocução – produção de textos orais e escritos e práticas de leitura”, asserções essas que corroboram com a pesquisa de Magalhães e Muller (2015), quando ressaltam que o currículo deve abranger e valorizar as culturas de determinado tempo e espaço, compondo uma rotina escolar que possibilite ao aluno apropriar e compreender a função da língua para além do fazer automático ou para um único interlocutor.

O papel da escola é, portanto possibilitar situações que ampliem a percepção de usos da língua em diferentes situações e interlocuções. Parafraseando Muller e Magalhães (2015), destaco como algo negativo, a partir da pesquisa, a importância que a escola dá a cópia de textos por crianças pequenas e o preenchimento de lacunas com “s” e “ss”, tempo esse que poderia ser aproveitado com produção de texto e análise linguística, afim de que o aluno reflita sobre a sua escrita e se torne capaz de encontrar uma razão para produção de textos que não seja só para validar a nota pelo professor.

A normatividade e a preocupação do professor com a gramática, por si só, prende os alunos às práticas sem sentido que visam à produção de textos pragmáticos, escolarizados, produzidos pelo professor com o intuito de avaliar o potencial do aluno e compará-lo a outros, ou seja, Britto (2012, p. 104) aborda como “pragmatismo pedagógico alicerçado no fundamento da competitividade como condição de sucesso em todos os estratos e segmentos sociais”. Nesse caso, preparar o aluno com a técnica, instituindo um modelo para que ele aprenda a norma da língua, de modo que será cobrado pelas avaliações sucessivamente.

O intercâmbio entre os autores acima citados legitima o tema que se discute, tanto que Cabral e Muniz (2015) ratificam que a expectativa do ensino da língua “deva se constituir em novas bases teórico-metodológicas, mediante as atividades de leitura, produção de textos e análise linguística, de modo a possibilitar uma perspectiva mais produtiva para as formas gramaticais da língua”.

Mesmo com as pesquisas realizadas sobre esse tema, ainda temos muitas lacunas na compreensão de todo esse processo e, principalmente, no trabalho de produção de textual e análise linguística, por isso considero relevante a minha pesquisa.

### 3 HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO: INQUIETUDE E AVANÇOS

*“Ao contrário da exclamação, a interrogação permite a dúvida: estamos em busca de um método de alfabetização? É preciso buscar um método de alfabetização?”*

*Magda Soares*

Compreender a história da alfabetização no Brasil requer a compreensão das políticas públicas para a educação nos diferentes momentos históricos, bem como suas implicações no desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem.

Segundo Mortatti (2004) os administradores públicos e intelectuais da Corte começaram a se preocupar com o ensino e a aprendizagem iniciais da leitura e escrita, especialmente São Paulo a partir das décadas anteriores a Proclamação da República Brasileira.

O sistema de escrita foi considerado, durante um período de nossa história, como privilégio de poucos. Segundo Cagliari (1998, p.13), essa é uma ideia errada e estranha e sem sentido, pois “a escrita é um fato social e que não consegue sobreviver à custa de um punhado de pessoas”. Essa história começa na Antiguidade e a falsa ideia, do senso comum, que a escrita era de domínio de poucos parece um tanto equivocada, pois se o objetivo de um Faraó ao morrer era o de deixar em sua tumba escritas sobre quem era, pretendendo que todos o conhecessem, não faria sentido esconder escritas.

Sobre a invenção da escrita, Cagliari (1998, p.13) diz metaforicamente: “costumo dizer que quem inventou a escrita foi a leitura”, e em um conto discorre fantasiosamente sobre essa invenção. Contudo, o conto em si não chama atenção, mas a sua conclusão de que foi da necessidade e a possibilidade de ler os símbolos deixados nas cavernas é que os homens “descobriram” a escrita assim, o autor finaliza dizendo “a humanidade descobria assim que, quando uma forma gráfica representa o mundo, é apenas um desenho; mas, quando representa uma palavra, passa a ser uma forma de escrita” (1998, p.14), portanto a escrita surgiu da vivência, das ações do cotidiano, ou seja, da necessidade de registrar em pequenos códigos o que se pretendia lembrar posteriormente.

Ainda, Cagliari (1998) aponta que a necessidade de registrar quantidades foi marcada pela descoberta desses povos da escrita, época em que havia criação de gado. Ser alfabetizado, naquele tempo, significava ser capaz de saber ler o que diziam aqueles desenhos e símbolos e saber reproduzi-los. Com o passar dos anos, sentiu-se a necessidade de abandonar o sistema dos símbolos e usar cada vez mais símbolos que representassem a língua, como as sílabas, pois a cópia era o segredo da alfabetização na antiguidade, atividade ligada à futura profissão, pois escreveriam para a sociedade da época. Como consequência, para saber como funcionava o sistema de escrita, foram criadas regras de alfabetização, para que houvesse compreensão do leitor sobre como decifrar a escrita.

A alfabetização se modificou desde então. Da memorização ao livro didático, aos métodos utilizados a partir das concepções de homem, mundo, criança e sociedade de cada professor, mudanças ocorridas devido aos fatores econômicos, políticos e sociais. A alfabetização é tão antiga quanto à escrita, pois quem a inventou, inventou as regras e sua apropriação. Para que este sistema continue a ser usado, é necessário ensiná-la às próximas gerações. Na idade média, as crianças podiam ser educadas pelos pais em casa, necessariamente não era tarefa primordial da escola, as pessoas poderiam aprender a ler e escrever com as pessoas já alfabetizadas. O processo meramente transpunha-se em decorar os nomes das letras para ter condições de decifrar a escrita (CAGLIARI, 1998).

Nos anos seguintes, surgiram as cartilhas, e o método do ba-be-bi-bo-bu começa a aparecer como modelos para o processo educativo. Ainda assim, a alfabetização era só para a burguesia (ricos que não tinham ligação com a nobreza) e o povo mais simples, pobre, continuava fora da escola. Com a revolução francesa, como responsabilidade com a educação, a alfabetização como matéria escolar foi introduzida nas escolas. As cartilhas passaram a dar ênfase a escrita, o importante era aprender palavras, não mais a leitura, com isso, a desvalorização da aprendizagem e a acuidade exclusivamente do ensino marcaram o uso das cartilhas. Cagliari (1998) concorda que a experiência com as cartilhas foi desastrosa, pois faltavam professores capacitados, e isso atingia diretamente os alunos, consequentemente prejudicados.

Surge aqui um equívoco: crianças pobres precisam aprender mais do que as crianças ricas, por causa da história de vida. O que não deve ser confundido com incapacidade mental. Cagliari (1998, p.29) afirma que “as crianças pobres da época passaram a ser tachadas de deficientes, excepcionais e carentes, simplesmente porque falavam ou escreviam errado”,

crianças que eram afastadas das escolas acarretando um número cada vez maior de analfabetos, simplesmente pelo equívoco proveniente da época.

Para Mortatti (2004) as práticas sociais da leitura e da escrita tornam-se práticas escolarizadas e passam a ser ensinadas e aprendidas em espaço público somente a partir da primeira década da república, com as reformas da instrução. Naquele contexto, o ensino passa a ser submetido à organização metódica, sistemática e intencional, considerado importante e estratégico para a o desenvolvimento e formação do cidadão político e social do país, de acordo com os ideais do regime republicano. A causa para implantar novos métodos foi a busca por sanar o analfabetismo crescente, destarte o ensino através de métodos se originou em conformidade com a necessidade de estruturar-se a forma, o caminho da aprendizagem, que, no período republicano, ganhara papel importante com a universalização das escolas, cuja prática de ensino, anteriormente, era restrita aos lares familiares, ainda informal.

O processo de alfabetização na história não foi algo linear, mas sim constituído de teorização crítica e trabalho investigativo por parte de pesquisadores da área. Trabalho esse, que construiu ferramentas para contribuir à sociedade de alguma forma.

As cartilhas passaram por muitas premissas, desde seu surgimento no Renascimento (século XV e XVI), a partir da preocupação da imprensa com os leitores, já que agora faziam livros para um maior público, as leituras passaram a ser mais individualizadas e não mais coletivas. Por esse motivo, a alfabetização passou a ganhar maior importância, resultando na origem das cartilhas. Com o advento da cartilha, os gramáticos teriam que se dedicar também a alfabetização, já que nessa época assomam as primeiras gramáticas das línguas neolatinas, onde o latim teria de ser esquecido e, portanto, ser ensinado ao povo a escrita nas línguas vernáculas (CAGLIARI, 1998).

Até o século XIX, as cartilhas tiveram papel instrucional, voltado para um ensino, sobretudo, religioso, visto que no século XVI e XVII a escola ainda não alfabetizava, as cartilhas poderiam ser compradas em qualquer mercado e “estudada” em casa, tanto por adultos como por crianças, onde, para se alfabetizar, era necessário decorar o nome das letras como princípio para a decifração. Nessa época era preciso escrever, e não escrever corretamente (CAGLIARI, 1998).

Os métodos dispostos nas cartilhas, já nos anos de 1940, eram sintético analíticos que pressupunham a leitura coletiva e a leitura a partir de palavras e não letras e sílabas. No final dos anos 90, surgem cartilhas derivadas do método construtivista que propõem os

ensinamentos de Ana Teberosky e Emília Ferreiro ao processo de alfabetização através do livro didático. Até então a preocupação com a leitura era consideravelmente enfatizada.

A partir de 1950, quando a escola passou a alfabetizar, a educação sofreu grandes mudanças, radicais, onde a evidência passou a ser a escrita. Era preciso aprender escrever palavras. A ênfase ao ensino e a aprendizagem foi desprivilegiada. Surge aqui o método usando como técnica o monta-e-desmonta do bá-bé-bi-bó-bu. Segundo Cagliari (1998, p. 26), “em lugar do alfabeto, apareceram as palavras-chave, as sílabas geradoras e os textos elaborados apenas com palavras já estudadas. As famílias de letras passaram a ser estudadas numa ordem crescente de dificuldade”. Nessa mesma época, o conceito de alfabetização já estava consolidado pelo “codificar” e “decodificar”, saber ler pequenas sílabas, letras e frases curtas eram suficientes para ser alfabetizado, legitimando a cartilha como instrumento que seria capaz de dar conta desse ensino.

No século XIX, diante da criação de métodos de alfabetização, com o intuito de padronizar a forma de ler e escrever, surgiu os métodos sintético (silábico ou fônico) e analítico (ensino do maior para o menor ou global), segundo Albuquerque (2007, p.13) foram experiências traumatizantes,

A experiência “traumatizante” de alfabetização na escola devia-se não só aos castigos aos quais muitos de nós fomos submetidos, mas às próprias atividades desenvolvidas, com ênfase na repetição e na memorização de letras, sílabas e palavras sem significados.

O sucesso previsto das cartilhas principiantes desse método deu lugar ao desastre e inúmeras repetências. O quadro alarmante da escola, mais uma vez, precisava ser investigado. A média de reprovação da década de 80 foi de cinquenta por cento. As pesquisas deram lugar ao manual do professor, pouco instrucional e que não minimizou os índices de repetência. A escola foi se tornando um laboratório para a área da psicologia, onde testes eram aplicados e teorias, que nem mesmo os profissionais da área compreendiam, resultaram no livro de “exercícios de prontidão”, em que os alunos preenchiam pontilhados e linhas, faziam linhas. Originou-se nesse período a tão comentada e enfatizada, inúmeras vezes, dificuldade de aprendizagem. Desse modo, culpabilizou-se a criança e sua posição econômica social (CAGLIARI, 1998).

Com a modernidade e o avanço tecnológico, os processos de alfabetização também procuraram avançar, diferenciando seus métodos, fazendo com que os professores buscassem

estar atualizados para atender o aluno que, em sua maioria, já vem munido de algum conhecimento prévio. Contudo, cada vez mais, há um número considerável de professores conduzindo os processos de alfabetização diferente dos métodos das cartilhas, segundo Cagliari (1998), procurando equilibrar o processo de ensino com aprendizagem significativa, capaz de compreender o sujeito como agente protagonista do processo, valorizando a decifração da leitura e escrita através da linguagem, pensamento que vem ao encontro de Mortatti (2004, p.64) que diz que:

a escrita passou a ser entendida não mais como questão exclusiva de caligrafia, mas como um meio de comunicação e instrumento de linguagem” e a leitura, “por sua vez, passou a ser entendida não mais como “processo ou habilidade de interpretar o pensamento escrito de outrem”, mas como meio de ampliar as experiências, estimular poderes mentais.

A cartilha foi apropriada: livro didático, tornando-se instrumento de apoio, a partir de estudos e pesquisas agora mais atualizadas, não mais voltadas ao ensino mecânico, mas pensada de forma dinâmica e variada atendendo as demandas atuais, compreendendo textos, vocabulários, análise e abrindo espaço a opiniões pessoais.

Nessa época as escolas estavam com maior interesse em investir na formação dos docentes, incentivando os professores a irem em busca de qualificação, entretanto “o entulho que acumulou com o tempo, enchendo a alfabetização de ridículos exercícios de prontidão e coisas semelhantes, está sendo eliminado aos poucos da prática escolar” (CAGLIARI, 1998, p.31) o que resultou na melhoria na qualidade da educação.

Ainda hoje, encontra-se, nas escolas, cartilhas escolhidas pelos professores, mas inúmeras delas servem à eles como único aporte, agravando a situação da alfabetização, pois nega-se o real sentido da linguagem e do contexto da crianças, negando, inclusive, a função social da escrita e da linguagem, reiterando modelos prontos a serem seguidos na cópia e mais cópia, reprodução e mais reprodução. A escrita no modelo das cartilhas torna a aprendizagem vazia, desconsiderando o que pode ser construído a partir do que a criança vive, e convive. Essa prática padronizada leva eminentemente as crianças ao fracasso, desse modo Ferreiro (1993, p.18) aborda a seguinte questão:

As práticas convencionais levam, todavia, a que a expressão escrita se confunda com a possibilidade de repetir fórmulas estereotipadas, a que se pratique uma escrita fora de contexto, sem nenhuma função comunicativa real e nem sequer a função de preservar informação.

O ensino tradicional calcado apenas em cartilha e métodos isolados tende a gerar uma parcela de crianças com uma escrita precária que não compreende a função que a linguagem e a escrita têm. Ainda, segundo Ferreiro (1993), a ênfase que se dá em relação à cópia nos anos iniciais. Faz parecer que a escrita é um objeto distante da capacidade de compreensão, pois está posto para ser apenas reproduzido, copiado, porém não entendido e nem recriado. O que se afigura é que a escrita só é importante na escola e que na vida cotidiana não é percebida nem tida como interessante.

Segundo Soares (2003), além de a alfabetização ser um processo de natureza psicológica e psicolinguística, é também de natureza sociolinguística, ou seja, a natureza sociolinguística considera a linguagem e a escrita relacionada aos fatores sociais de onde estão inseridas, bem como, o objetivo dessas entre a classe menos favorecida e a classe favorecida. O uso da língua escrita é, portanto, fator cultural e a linguagem conseqüentemente terá seu papel diferenciado dentre os contextos citados.

As práticas de alfabetização através da cartilha e apenas do processo mecânico desse período engajaram o conceito de “analfabetismo funcional”, formando uma massa de pessoas “codificadoras” e “decodificadoras” que não conseguiam argumentar e entender o uso da escrita no contexto em que viviam. Como consequência disso, o fenômeno analfabetismo passou a abarcar, além dos que não liam e escreviam, também os que tinham domínio do código, contudo, não compreendiam (ALBUQUERQUE, 2007).

O processo de alfabetização é, sem dúvida, um processo complexo e essencialmente um processo de natureza linguística. É a transição da fala para a escrita (forma gráfica), dessa forma não é um processo rápido e mágico, mas sim algo que, para ser compreendido, necessita seguir etapas, abrangendo o sistema fonológico e ortográfico da língua portuguesa e os níveis cognitivos que a criança utiliza para superar essa etapa de transição para o sistema ortográfico do dialeto oral que domina (SOARES, 2003).

Para envolver os alunos no processo de alfabetização e tornar esse um processo que tenha significado e seja compreendido por elas, o professor deve estar atendo a forma com que vai conduzir esse processo, trata-se da compreensão da língua escrita e língua falada e da concepção que o professor tem acerca de como a linguagem influencia na forma que pretende lidar com a aprendizagem, pois, nesse momento tudo, gira em torno dela. Se a linguagem é compreendida apenas como algo pronto, ou o ensino da língua apenas como um conjunto de

normas gramaticais, com a pronúncia e escrita correta, ou como um modelo a ser seguido (LEITE, 2004), essa prática estará ligada a simples reprodução e domesticação dos alunos, onde a aprendizagem acontece de forma mecânica, livre de ação criadora, emancipatória, ou não ocorre.

Portanto, adotar o livro didático para servir de instrumento em sala de aula pelo professor é uma das possibilidades de contribuição à aprendizagem, porém esse livro didático deve conter espaços que deem liberdade ao aluno para que ele demonstre seu conhecimento na produção de textos com sentido e significado.

Se a escola e o professor compreendem a *linguagem* como forma de interação e não algo delimitado e pronto, compreende também a *língua* como construída historicamente, não somente ligada a gramática e o falar corretamente, mas sim formada de *léxicos* e “neles estão expressas, para cada época, as marcas das visões de mundo que os falantes alimentam, ou traços que indicam seus ângulos de percepção das coisas” (ANTUNES, 2010, p.42).

Como consequência disso, constroem, coletivamente, e por vezes individualmente, possibilidades de tipos de enunciados escritos que podem ser trabalhados pelos alunos e que, aos poucos, aprendem a língua escrita sem assustar nem alienar. Segundo Antunes (2010, p.41), restringir a língua somente a gramática “é perder de vista sua totalidade e, portanto, falsear a compreensão de suas múltiplas determinações”. Portanto, apropriar-se de uma metodologia libertadora de alfabetizar, ensinar a língua escrita e através da linguagem, problematizar as regras, trazer os exemplos para perto da realidade dos alunos, facilita a compreensão, ou melhor, determina essa compreensão. Essa escrita passa a fazer sentido, enquanto a gramática, complementa essa forma livre de escrever, organizando as estruturas de texto e ressignificando-os.

Alfabetização e letramento são dois termos que não podem ser dissociados. Juntamente com o código, tem de haver uma compreensão do uso social desse código. O conceito de letramento tem sido usado desde os anos 80 no Brasil e vem sendo reconhecido e estudado desde então. Os termos alfabetização e letramento se relacionam entre si, mas um não é pré-requisito para o outro. Estão diretamente ligados com o uso na sociedade, nas funções de leitura e escrita, em espaços escolares e não escolares (MORTATTI, 2004).

Transversalmente ligados estão os índices de analfabetismo às práticas de alfabetização nas escolas. Que por vezes são baseadas em um ensino voltado ao preconceito linguístico e a forma com que são metodologicamente trabalhadas a escrita e leitura em sala

de aula. Esse preconceito é decorrente da sociedade que alimenta, na mídia, no jornal, livros e manuais que objetivam ensinar o que é “certo” e o que é “errado” e, na escola, a ênfase na gramática pura sem vínculo e construção de significados, onde a criança se sente oprimida e excluída desse ambiente centrado na correção ao invés da construção de significados (BAGNO, 2007).

### 3.1 PRODUÇÃO DE ESCRITA E DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

*“A capacidade de imaginação da criança atravessa fronteiras e muitas vezes nos surpreende tamanha é sua criatividade”*

*Maria de Fátima Russo*

O longo histórico da trajetória da alfabetização implicou diretamente na aprendizagem das crianças. As tentativas frustradas de desenvolver técnicas e métodos para dar conta de uma alfabetização plena e sem lacunas deu origem a uma geração abortada pela automatização e mecanização do fazer, abortada pela escola como um ser incapaz de produzir conhecimentos, a criança mostrou-se, ao longo da história da educação, alguém que aprende, além disso, mostrou que pode criar e que é capaz de criar histórias, criar regras para um jogo, criar arte, criar o seu objeto na brincadeira, criar o que quer dizer.

Todos nós criamos textos em nossa fala, utilizamos de léxicos para nos comunicar, construindo uma cadeia deles, criando textos, que de uma forma ou de outra se encaixam dentro de um gênero textual. A própria conversa é um gênero de texto, a aula é um gênero, e dentro deles existem formas estruturadas de escrever. Fazer a criança perceber esses gêneros e perceber também a estrutura que compõe a própria fala. Depende da elaboração didática que o professor faz a partir do que as crianças trazem e de exemplos significativos.

Por muito tempo, a educação teve o modelo de educação bancária (FREIRE, 1996), onde a criança escutava o conhecimento transferido a ele, sem hesitar ao menos questionar esses conhecimentos. Conhecimentos estes que, muitas vezes, eram de inteiro domínio do aluno, mas totalmente ignorado pelo “professor” que era considerado o detentor do saber.

Freire (1996) diz que o professor não deve apenas transferir conhecimento, mas sim instigar o aluno a criar, a ser autor, fazê-lo acreditar que pode produzir e que este deve estar

aberto a investigações, ser curioso, e ser ouvido, para que ele perceba o real significado da aprendizagem, o porquê aprender e para que aprender.

Segundo Russo (2010), a criança não se alfabetiza somente no período da sala de aula, mas também percebe a escrita em seu cotidiano. A criança tem a capacidade de relacionar o que aprende com o cotidiano, na medida em que lhe é fornecido subsídios para que ela avance em seu processo de escrita. Permitindo a criança, identificar que o conhecimento não está somente nas paredes da escola e sim no mundo em que a criança vive, leva-a perceber que a aprendizagem acontece desde o acordar, na roupa em que veste e que há ideologia em tudo ao seu redor, no caminho para a escola, que onde há intenção nas ações há aprendizado.

A escola tende a realizar um processo chamado desencantamento pelas ações do aprender. A criança, em seu primeiro contato com a escola, perpassa um contexto carregado de ideologias, saberes, crenças e costumes e quando esse aluno chega à escola e não tem a oportunidade de ser ouvido, apenas é cheio de conteúdos descontextualizados e teores, a tendência da escola é provocar nele certo desencantamento pelo aprender, pois, no trabalho com a alfabetização, o professor vai introduzindo letras que ele não sabe de onde vem, e mal sabe ele que estas estão em seu nome, estão no nome de seus familiares, e muito menos o que fazer com elas, apenas o repetir e o vazio da mecanização.

Quando a criança não compreende o porquê da alfabetização, ela jamais compreende a função social da escrita, passa a repetir apenas. A escola tem um papel na vida das crianças, e este, durante muito tempo, senão ainda hoje, tem sido memorização e repetição obrigatória, com explicações distantes e camufladas. A produção de escrita para a criança tende, em um primeiro momento, a ser imitativa, de frases mecânicas memorizadas de cartilhas, devemos partir disso e aumentar o repertório de conhecimento dessa criança, de forma que ela compreenda o processo. Segundo Gomes (2006, p.23), “o que a criança necessita é de adquirir novos conceitos e palavras para atribuir sentido e significado ao que aprende”, conceitos esses que sejam significativos à criança, partindo do seu conhecimento de mundo, fazendo-a compreender a real função do aprender e para que aprender.

A sala de aula deve ser um ambiente alfabetizador de variadas possibilidades e o constante contato com textos, em histórias, materiais como revistas, jornais, meios de comunicação que desempenhem funções na vida e no cotidiano desse indivíduo.

O que não quer dizer que o processo se dê por meio automático, onde apenas o contato visível lhe proporcionará aprendizado, mas sim a intervenção que o professor faz entre o

objeto (escrita e leitura) e a criança, possibilitando situações de aprendizagem que podem partir de algo concreto, como o seu nome, a lista do supermercado de casa, lugares que ela já visitou o que já aprendeu e o que gostaria de aprender, situações essas que fazem com que a compreensão de escrita e leitura torne prática de seu cotidiano.

Quando se fala em escrita, leitura e alfabetização, nos remetemos à escola, mas contraditoriamente a escola, ao invés de cumprir seu papel de levar as crianças a se apropriarem do conhecimento que o professor por intermédio de uma metodologia e da elaboração didática pretende construir com a criança, busca por uma uniformização da linguagem e da realidade. Delimitando o certo o errado, o pode e o não pode, isto ou aquilo, a forma correta de escrever, a forma errada de falar e a alfabetização acaba sem o letramento. Na escola, e não só na escola, eventos de letramento<sup>2</sup> acontecem, o mais comum na escola é a *contação de história* onde o conto, o enredo, para a criança, tem vida e tem de ser lida com entusiasmo pelo interlocutor, no caso os professores. Ao contar histórias às crianças, procurar trazer a tona o tom de voz, para o entendimento sobre os sinais de pontuação (interrogação e exclamação), que esses efeitos de sentido fazem com que ela entenda o sentido dentro do texto, e não apenas como um ponto a ser focado em uma aula de gramática. Fazer perguntas às crianças sobre a história, sobre qual o entendimento dela sobre a leitura, para que ela possa refletir e organizar seu pensamento para falar sobre o que entendeu. Essa troca de informações permite à criança desenvolver sua atenção seletiva.

O rótulo que as escolas criam em suas salas de aula do “mau” e “bom” aluno implicam na forma como esse aluno concebe esse rótulo, acarretando discriminação e desconforto, o que prejudica seu desenvolvimento psicológico. A dificuldade na aprendizagem determinada em crianças é originada por diagnóstico que a escola acaba por fazer, sem considerar esse indivíduo como um ser capaz de aprender. A criança só aprende se for lhe dado condições que lhe possibilitem atribuir sentido e significado à aprendizagem e aprende por meio de suas relações com o outro. Isso não será possível com um ensino mecânico de palavras e sílabas isoladas, e trabalho somente individualizado. Conseqüentemente, a leitura para além do ba-be-bi-bo-bu, requer entendimento, requer do leitor entender o que se lê. A leitura está para além do decodificar. Até mesmo em sala de aula, o aluno tem a prática de leitura quando faz leitura do professor na aula, as explicações são texto, as opiniões são textos dentro de um gênero.

---

<sup>2</sup> Termo abordado por Angela Kleiman (2007) em seu artigo: O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização.

As escolas, segundo Gomes (2006, p. 9), “acabam depositando no aluno toda a culpa pela não-aprendizagem da leitura e da escrita sem que o processo escolar e social em que estas são produzidas seja levado em conta pelos professores”. Cenário encontrado nas escolas, que está, por vezes, centrado no comportamento da criança vista como “mau” aluno, culpabilizando-a pela falta de atitude esperada pela escola, e também pelo fracasso escolar.

A partir dos anos 90, a compreensão acerca da linguagem tem se modificado com pesquisas e discussões que abordam o tema na perspectiva da linguagem como interação social. Os PCNs (1997), trazem uma nova abordagem à educação e o ensino das diferentes disciplinas, dentre elas o ensino da língua que por vez, apresentou-se gênero, linguagem e o valor de compreendê-los para tornar a sua prática reflexiva em sala de aula.

#### 4 O TEXTO COMO UNIDADE DE SENTIDO

*“Seu texto não existe para ser corrigido, mas para ser lido e entendido”*

*Maria de Fátima Russo*

Trabalhar o texto como unidade de sentido faz com que o aluno reflita sobre o uso da linguagem e a construção de um significado dentro de um contexto, dentro de um gênero, dentro de um texto vivo. A criança compreende porque esse texto acontece, que ele não nasceu do nada, do vazio, e que esse texto nasceu para alguém, com uma finalidade e, para que se atenda essa finalidade, são utilizados recursos da língua como palavras, conjunções, que vão ganhar sentido dentro desse texto, que não está pronto. Quando um professor incentiva a criança a olhar, procurar palavras no dicionário, utilizando de uma ferramenta como essa apenas para decorar palavras e ortografia, um cuidado deve ser tomado, porque o sentido do dicionário é denotativo, sentido estrito, geral da palavra. O que não quer dizer que o professor não possa utilizar os significados do dicionário, mas pode explicar que dentro do sentido do texto, essa palavra pode ter outras possibilidades de compreensão. Dentro de um gênero, do discurso, é que os textos se materializam, se concretizam como atos do discurso, conforme Bakhtin (2003, p.285), é possível refletir sobre o uso da linguagem, quando dentro de um gênero:

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

A criança chega à escola estabelecendo diálogo, o qual teve contato com o gênero conversa antes do contato com a escola, portanto, denominado por Bakhtin (2003), gêneros primários. O papel da escola e do professor é ampliar as práticas de sujeito recorrendo ao nível mais complexo que são os gêneros secundários que dependem do “[...] convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) [...]” (BAKHTIN, 2003, p.417). O autor considera, por gêneros primários, os tipos simples de enunciados, por serem construídos através de relações espontâneas, os quais a crianças se apropria em seu convívio social e gêneros secundários dependem de um processo organizado que, através da escola, agência de letramento, possibilita essa ponte complexa,

ampliando a visão de mundo dos sujeitos. Geraldi (1997) concorda com Bakhtin (2003) ao perfilhar linguagem como interação, em que o sujeito apropria-se de um novo gênero através da interlocução, e através do convívio com a linguagem dentro de um determinado gênero, assimila um conhecimento mais complexo, tornando-o capaz de construir estratégias significativas.

Há três concepções de *linguagem* que são premissas para que o professor trabalhe com determinada metodologia em sala de aula, que são elas: linguagem como forma de *expressão do pensamento*, onde quem não conseguem se expressar, logo não pensa, é acreditar em uma representação mental já pronta, em que se esquece as vivências dos alunos os saberes que eles já se apropriaram e a zona de desenvolvimento real, tornando uniforme esse pensamento, apagando a interferência dos contexto, concepção essa que pressupõe a prática tradicional; linguagem como *instrumento de comunicação*, afirma-se que há um emissor e um receptor, alguém estático e que não há construção de saber, apenas um ser passivo; uma terceira concepção compreende *linguagem como interação*, mais do que acesso de informações do receptor pelo emissor, é afirmar que há a contra palavra, e que essa exige um posicionamento ideológico, “a palavra é signo ideológico”, algo ligado a uma epistemologia, a uma significação que foi construída na cultura, concretizada na intencionalidade do professor ao trabalhar com o texto na situação discursiva que se propõe (GERALDI, 2011).

Geraldi (1997) trabalha texto na perspectiva de “uma proposta de compreensão”, onde o sujeito propõe ao interlocutor a escrita pela qual pretende ser compreendido. Isso faz com que desenvolvam ações de metalinguística, confirmando o uso do texto entrelaçado a concepção de linguagem como interação, objetivando assim ser compreendido pelo interlocutor.

Trabalhar a partir de textos não significa seguir um modelo ou um método absoluto e estático, o que se entende por texto como unidade de sentido é que a criança não siga um modelo, mas tenha um instrumento em mãos que objetiva a aprendizagem significativa dos alunos. Cogitar o trabalho com textos em sala de aula demanda apropriação de teoria, concepção em que o professor acredita ser conveniente ao seu trabalho, e paralelo a isso, ter claro a sua intencionalidade na perspectiva de construir com as crianças um conhecimento significativo, voltado à reflexão.

Conforme os estudos até então desenvolvidos, compreender linguagem como instrumento de mediação simbólica, onde signos têm significados e tem sentido, mas esses

significados e sentidos não estão prontos, e que são constituídos no bojo da cultura e na história é então, admitir que esse aluno seja capaz de construir conhecimento através do uso da linguagem como interação com os outros. Por que não faz sentido trabalhar a gramática pura? Porque se eu, professor, tenho a concepção de linguagem como instrumento de comunicação ou como representação do pensamento, eu reforço a ideia de que os significados estão prontos. Determinando que exista uma língua padrão e, impondo que esse aluno fale adequadamente, sem valorizar a sua cultura, sem perceber o que a construção de uma história, que para a criança tem sentido e significado.

A redação escolar como descrição, narração e dissertação são tipologias, são estratégias do dizer, mas não são textos vivos produzidos na sociedade. A inquietação que se sente ao perceber, através de todo o histórico da escolarização, de que a escola desconsiderou durante muito tempo os textos que são produzidos pela própria fala, faz negar a legitimidade que a escola tanto almeja. Por vezes, o sistema engessado das escolas acaba por contaminar uma rede de professores com a reprodução do fazer, pois barram, por vezes, no professor pesquisador e que quer fazer e ver o diferente acontecer.

Refletir com a criança sobre gêneros textuais, situando que só é possível a comunicação verbal por meio de algum gênero textual, quer dizer acreditar na perspectiva da língua como *atividade social, histórica e cognitiva* Marcuschi (2002). Esse autor ainda defende que “é neste contexto que os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo” (MARCUSCHI, 2002, p. 22). Discorrendo ainda sobre texto, e o que precisa ser entendido e diferenciado Marcuschi (2002), baseado em autores como Douglas Biber (1988), John Swales (1990), Jean-Michel Adam (1990), Robert de Beaugrande (1997) entre outros, distingue *gênero, tipos de texto e discurso* sendo que,

*Tipo textual* predomina a identificação de *sequencias linguísticas típicas* como norteadoras; já para a noção de *gênero textual*, predominam os critérios de *ação prática, circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade*, sendo que os *domínios discursivos* são as grandes esferas da atividade humana em que os textos circulam

Equivocadamente, nos referimos a carta como um tipo de texto quando, na verdade, esta é um gênero textual. Um exemplo, citado por Marcuschi (2002) sobre gênero e tipologia textual, é que dentro de um gênero, perpassa por variadas sequencias tipológicas, em uma carta ora se argumenta sobre determinado assunto, ora se descreve. O professor, ao articular

tipos de texto e gênero em sala de aula, propõe o exercício de reflexão, quando esse é acometido a partir dos textos que os próprios alunos produzem. Compreendemos então, que poucos são os tipos de texto: descrição, argumentação, narração, injunção, exposição e que inúmeros são os gêneros textuais: carta, carta eletrônica, bula de remédio, cardápio, horóscopo, receita, manual instrucional, poema, piada, entrevista jornalística. Não há necessidade de trabalhar gênero e tipos de texto fragmentados e apenas para treinar a estrutura do texto.

Um texto feito por uma criança nos anos iniciais contém aspectos ricos e reais, onde, a partir das vivências que ela traz consigo, o professor como interlocutor pode se utilizar dessas peculiaridades para então desenvolver a reflexão acerca de gramática, gênero, tipo de texto, ortografia, relacionando metalinguagem a análise linguística. Quando se determina descrição a um texto, quer se dizer que a sequência tipológica que mais aparece é a descritiva, delimitando o que pode ser escrito.

A iniciativa do professor em levar para a sala de aula diferentes gêneros textuais, possibilitará uma maior facilidade de compreensão pelo aluno que, por apropriar-se da leitura desses gêneros, reflete sobre a diferença entre eles e objetivo de cada um, implicando diretamente na forma em que esse aluno escreverá dali adiante. E até mesmo permitirá aos alunos a compreensão de como se posicionar diante de diferentes interlocutores e situações, como em uma roda de amigos e numa exposição de trabalho, para os menores a diferença entre um bilhete para a mãe e um pedido escrito para a diretora. Consciência essa que as crianças só desenvolvem em contato com práticas de letramento, que as possibilitem explorar diferentes contextos e reelaborar formas de dizer e escrever.

#### 4.1 O TEXTO COMO PRETEXTO: PRÁTICAS QUE CAMUFLAM O ENSINO TRADICIONAL

Conforme vimos nos capítulos anteriores, a história da alfabetização percorreu caminhos, que com o passar do tempo foram causando inquietudes em pesquisadores, professores. A historicidade das práticas, métodos, estratégias com o passar dos anos deram lugar aos avanços. Foi então que, por meados dos anos 80, surgiram pesquisas e trabalhos que sugeriam um novo olhar sobre a alfabetização. O conceito de letramento veio a calhar e agregar sentido e significado às práticas alfabetizadoras. Desde então, a preocupação em

deixar o método do bá-bé-bi-bó-bu das cartilhas e consolidar práticas, em que as crianças se apropriassem da escrita e da leitura com sentido e significado, foi ganhando espaço e procurando ser mais e mais estudada.

A área de pesquisa pelo letramento e a alfabetização a partir de textos foi ganhando consistência, tomando o lugar, aos poucos, de práticas mais significativas, onde o saber do aluno foi mais valorizado e as práticas desenvolvidas em sala de aula cada vez mais associadas com o uso social, ou seja, nada que fosse exorbitantemente distante do que o aluno estava habituado a viver inserido em seu contexto social. Correia (2013, p.1) diz sobre as investigações que “o tema pode não ser novo, contudo não envelhece, porque atravessa a história”. Portanto, foram melhor compreendidas concepções relacionadas à linguagem, língua, texto, letramento, fazendo com que professores renovassem suas práticas em sala de aula.

Mas ainda, mal compreendida foi a teoria de alfabetização a partir de texto. Muitos professores acabam camuflando esse ensino, achando que o texto trabalhado de um jeito ou de outro, causa mesmo efeito, utilizando o texto como pretexto. Correia (2013, p.05), em sua pesquisa através de entrevistas com professoras de anos iniciais, diz que “a preocupação das professoras é fazer com que os alunos saibam transformar signos escritos em signos orais, o que dispensa a comunicação efetiva em sala de aula, o uso de gêneros do discurso”. O que caracteriza a distância entre uma aprendizagem que tenha apenas traços de codificação e decodificação e que o texto, a escrita aqui sejam meros instrumentos de aprendizagem, intactos, que não permitem o desenvolvimento da subjetividade. Compreensão essa que, muitas vezes, acaba por trabalhar o texto para apenas avaliar, encontrar erros e trabalhar ortografia sem refletir. Correia (2013) ainda aponta que, a partir das respostas dos entrevistados, os alunos nos anos iniciais precisam ter compreensão, necessariamente estrita, de que o ler e escrever estão submissos ao reconhecimento da grafia (letras, sílabas, palavras, frases, pontuação, espaços, etc).

Portanto, uma prática voltada ao desenvolvimento significativo da criança e que vem sendo defendida até então é a prática de produção textual e a valorização das vivências dos alunos antes de entrarem na escola. Delimitar qual a importância de um texto ou se ele é significativo, implica considerar a bagagem cultural, que antes da escolarização já pertencem a uma cultura letrada (KLEIMAN, 2007).

Reiterando a premissa de que inúmeras vezes a produção de texto ainda é utilizada como pretexto para desenvolver atividades quanto à ortografia, e exercício de completar, onde a interpretação que faz acerca do texto é a retirada de respostas óbvias do texto, as autoras Magalhães e Muller (2015, p.13) discorrem acerca do tempo em que essa atividade são desenvolvidas e de como seu aproveitamento é descontextualizado e sem sentido:

A professora distribui o texto “O pássaro e o pessegueiro” em que as crianças deveriam completar as palavras, no texto, com S ou SS (Escola 5). A referida atividade desperta a atenção primeiro pelo texto escolhido, por ser pretexto para trabalhar ortografia (*versus* texto autêntico) e, em segundo lugar, porque as irregularidades ortográficas são conteúdo a ser introduzido apenas no 2º ano. Entendemos que o tempo gasto com esse tipo de atividade, no 1º ano, poderia ser dedicado a atividades de reflexão sobre discursividade e textualidade a partir das próprias produções de textos das crianças de forma a ampliar suas possibilidades de escrita.

As autoras destacam a importância da reflexão a partir das produções das crianças. Nesse caso, se encaixa a sugestão de trabalhar textos interdisciplinarmente e não só no tempo destinado à disciplina de português. Nos anos iniciais, a exploração de texto é flexível, pois o mesmo professor, ao invés de distribuir seu tempo em “gavetas” delimitando um espaço à elas, pode interligar o texto com as investigações que as crianças se sentirem curiosas a pesquisar, assuntos que realmente farão sentido.

#### 4.2 DESAFIOS E PROPOSIÇÕES: POR UMA PRÁTICA REFLEXIVA E INVESTIGATIVA

Abordei, até então, reflexões e diálogos acerca de produção textual, gênero, concepção de linguagem e língua. Concepções estas que norteiam práticas significativas que valorizam a heterogeneidade, a autoria do aluno a partir das vivências, e a articulação da função social da escrita e leitura com as experiências vividas dentro do espaço escolar. O grande desafio da atualidade é fazer com que esses profissionais repensem suas práticas, delimitando prioridades para que aconteça a aprendizagem expressiva pelas crianças e que essas crianças, de uma vez por todas, deixem de ser passivas no processo escolar e possam, no trabalho com a oralidade, a escrita e a criação (já no 1º ano escolar), e passem a participar ativamente, nas interações orais, questionando, sugerindo e argumentando, diferente de responder apenas perguntas feitas pelos professores (MAGALHÃES; MULLER, 2015).

Balizadas na pesquisa de Magalhães e Miller (2015), destacamos este trecho em que a professora dizia estar trabalhando com a oralidade, ou leitura e interpretação oral coletiva, onde ressaltaram que, ao invés de interpretação, os alunos apenas respondem o que a professora pergunta “Prof<sup>a</sup>: (depois da leitura do livro *A andorinha cega*) *o que vocês entenderam da leitura? Cr: o passarinho era cego, mas era muito feliz; (Escola 1) ”* (MAGALHÃES; MILLER, 2015, p.13). Nessa “interpretação oral” observamos uma prática reproduzida durante anos, baseada em perguntas da cartilha. Ainda é um desafio para vários professores lançar mão de práticas reproduzidas. O fato é avançar na educação a partir do diagnóstico e análise que, como trabalho de formiga, aos poucos trabalhando juntos, vamos disseminando práticas tradicionais e ultrapassadas, almejando dar lugar ao novo, ao real, mas sempre em busca de uma prática consistente e baseada em solidez e reflexão.

De acordo com Geraldi (1997), para produzir um texto é necessário que: a) Que tenha o que dizer; b) Se tenha uma razão para dizer; c) Se tenha alguém para dizer; d) O locutor se constitua como tal; e) Escolha estratégias para concretizar todas as anteriores. Para que o texto faça sentido ao aluno, é relevante que seja textos produzidos por ele, e que a partir desses textos se desenvolva ações de revisão, onde o erro se torne variação, no sentido de o professor mostrar outro jeito de dizer, quando o professor possibilita à criança, segundo Rocha (1999, p.50), “vivenciar situações de interação não controladas por modelos que incitem a um trabalho sobre linguagem, ela é capaz, desde muito cedo, de estabelecer interlocuções significativas sobre o texto escrito e sobre o próprio processo de revisão”. É de suma importância variar os gêneros para que se o aluno não se identificar com um determinado gênero, não encare a escrita como um obstáculo a ser superado, mantendo-os assim “motivados a continuar no seu processo de apropriação das práticas de linguagem” (BRASIL, 2012, p.10).

A partir desse estudo, sugiro algumas situações nas quais o professor, como interlocutor, irá possibilitar aos alunos práticas que contribuam verdadeiramente à sua formação como partícipe ativo do processo ensino e aprendizagem. A abordagem das proposições ocorre de forma interdisciplinar. Uma dúvida frequente entre os professores de anos iniciais é a escolha dos gêneros a serem trabalhados em sala de aula. Fica claro que a escola não tem condições de ensinar todos eles, devido a sua multiplicidade. Silva (2012) diz que não se trata de estabelecer uma hierarquia gradativa de gênero, determinando quais devem ser explorados a cada ano, mas de analisar na turma qual a necessidade de progressão, situação essa na qual o professor precisa conhecer os alunos para saber quais habilidades seus

alunos possuem e estabelecer aquelas que objetiva alcançar. Diagnosticar dever ser o princípio.

Atrelar ciências, matemática, geografia, história, explorando de maneira conjunta os gêneros textuais, e a produção de textos, facilitam a compreensão pelo aluno de forma indissociável das práticas sociais. Portanto, se o aluno, em sala de aula, trazer à turma um relato de algo que viveu e considerar importante que isso seja dito, está aí um momento propício para a produção de texto. Ou melhor, se a turma foi convidada pela escola e realizou um passeio, que pode ser contado, escrito ao pessoal de casa ou até mesmo para a turma que não foi. Podemos construir de forma coletiva um texto, a partir do intermédio do professor. Se for 1º ano, sendo escriba das crianças, se for 2º, 3º ou outro, em grupo, como queiram. Ao escrever esse relato, o professor anteriormente terá de explicar como é a estrutura de um relato, poderá trazer relatos de outras pessoas para as crianças manusearem. Durante a produção, dialogar, questionar as crianças sobre o que elas querem com o relato, que segue com o objetivo, de o leitor entender que a turma foi ou participou de um determinado evento de letramento e como foi esse passeio. Questionar as crianças, ao realizar a leitura de outros relatos, perceber nas escritas se foi bem esclarecido o acontecimento, pedir para que discutam sobre o que falta. A criança vai perceber, na leitura de outros relatos, que ele não é composto por frases soltas, vai perceber que há começo, meio e fim. O gênero relato pode ser explorado não só em uma aula, mas em várias, pois para os pequenos construir texto coletivo não é uma tarefa rápida e instantânea.

Outra situação é a investigação a partir de um assunto que surge do interesse da turma, como por exemplo, algum animal, objeto, que queiram pesquisar. As situações de aprendizagem podem ser adaptadas de acordo com a turma. O professor pode ampliar essa investigação trabalhando com textos curtos, adivinhas, fichas técnicas com perguntas analisando outras trazidas pela professora, curiosidades sobre os animais, construir tabelas trazendo aspectos de alguns animais, fazer listas dos nomes dos animais que há conheciam, trabalhar com a revista *Ciência Hoje*, *Recreio*, pedindo às crianças que procurassem informações sobre os animais estudados. Lembrando que as situações têm grande sentido e significado se tiverem uma continuidade. Basear-se em um projeto com início, desenvolvimento e culminância é de grande valia, e delimita com mais amplitude os objetivos do professor. O papel do professor nesse processo é de extrema importância, pode questionar sobre os gêneros: se alguém já leu algum texto parecido com estes? (Ficha, adivinhas, tabelas, textos das revistas), aonde encontram este tipo de texto? O texto está organizado em partes,

que informações encontramos nestas partes? Para que percebam que os gêneros são diferentes entre si e cada um tem sua característica e estrutura.

Interessante fazer pequenos agrupamentos de gêneros: 1) Textos literários fictícios; 2) Textos do patrimônio oral, poemas e letras de música; 3) Textos a fim de registrar e analisar ações humanas e contribui para que essas experiências sejam guardadas na memória; 4) Textos com a finalidade construir informações do conhecimento científico/escolar; 5) Textos que possibilitem vários pontos de vista, como o artigo de opinião; 6) Textos que provam campanhas, divulgação, como cartazes educativos; 7) Textos que orientam, instruem, como receitas; 8) Textos com a finalidade de organização de tempo e espaço, como agendas, quadros de horário; 9) Textos com a finalidade de conter ações institucionais, como formulários; 10) Textos epistolares, cartas, bilhetes; 11) Textos não verbais, como charges, pinturas, placas de trânsito (BRASIL, 2012).

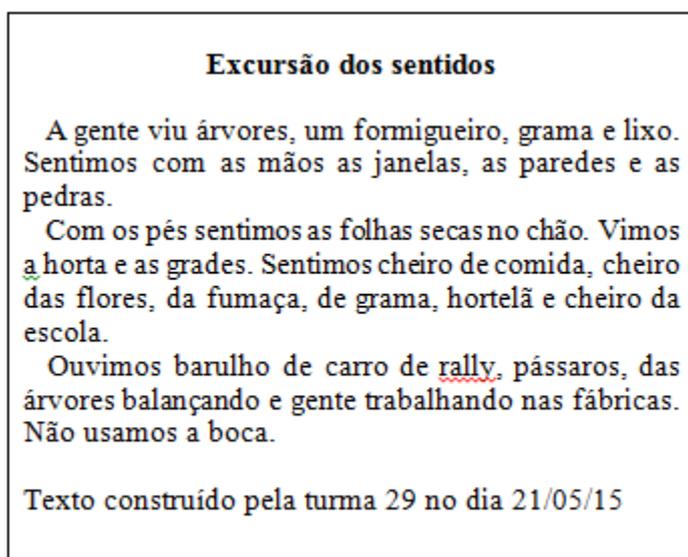
Quando trabalhamos em sala de aula com gêneros textuais, exploramos junto com as crianças a diferença entre eles, mas os próprios alunos trazem em suas falas textos que podem ser escritos, por isso incentivar o aluno a produzir textos a partir do que eles vivem na escola, em casa, na rua, explorar situações que eles vêm cheios de entusiasmo contar ao professor, pode ser uma forma de instigar a criança a escrever. Os gêneros primários precisam ser explorados para que eles, à medida que entram em contato com a diversidade de textos, participem da inter-ação e construam seus próprios textos. Não é de forma classificatória e imposta, mas esse processo deve ocorrer de acordo com o que a turma produz. E se a turma se interessou pelo gênero poema, é imprescindível expor as produções num varal literário. Quando acontece uma exposição desses textos, o professor estabeleceu uma função social para o texto. Não é o poema pelo mero cumprimento da atividade que o professor mandou fazer ou simples adesão de uma nota. É o uso de uma linguagem, que tem função social, que atinge a diferentes leitores, que vão passar por ali e ler.

O professor propõe a releitura de uma história (1º ao 3º ano): “Bruxa, Bruxa, venha à minha festa” (Arden Druce). Essa história conta com diversos personagens e pode ser facilmente transformada em um teatro, onde as crianças terão de ler o livro, organizar os personagens, pode ser acrescentado, organizar as falas, interpretá-las e isso tudo não para apresentar ao professor, mas um convite pode ser elaborado pela turma. Na turma, pode-se solicitar que tragam convites de casa, para que possamos analisar quais são as características de um convite. Sugere-se que a turma apresente sua peça para que uma ou mais turmas da

escola assistam ao teatro. O texto se materializa e se concretiza, pois, está exercendo a sua função social na escrita.

Um exemplo de situação vivida em sala de aula no estágio curricular supervisionado, vinculado a um projeto que objetivava reunir interdisciplinarmente os conhecimentos, foi um passeio para conhecer a escola e senti-la, como quisessem. Na volta para a sala de aula escrevemos um pequeno texto, dentro do gênero relato, que possibilitou ao leitor conhecer parte das sensações daquele espaço, em um determinado momento. Os questionamentos durante a produção como: Como podemos iniciar esse relato? Como vamos organizar essa frase que o colega sugeriu? E se trocássemos essa palavra por outra, o sentido do texto seria outro, iríamos entender? Foi de suma importância para que as crianças percebessem que poderiam guardar além da experiência de sentir a escola, um pequeno texto em que ao relerem, sentiriam novamente como foi conhecer o espaço escolar. E que outras pessoas, sem conhecer a escola, poderiam ler e compreender as sensações das crianças ao visitar aquele ambiente e o que estava acontecendo naquele momento. Eis o texto produzido pela turma:

Figura 1 – Excursão dos sentidos



Fonte: Acervo Pessoal<sup>3</sup>

Uma das propostas nas escolas que destaco, é a formação de professores e o exercício constante de refletir sobre o que se está fazendo, aonde se quer chegar e para quem estamos fazendo.

<sup>3</sup> Imagem retirada do dossiê de Estágio Curricular Supervisionado.

A prática na sala de aula está diretamente vinculada a formação do ser professor. Esse espaço possibilita, além da ligação da teoria com a prática, um local de constante pesquisa, atenção para os questionamentos das crianças, a percepção de cada um que avança no processo de conhecimento na medida em que vivenciam as situações. Nóvoa (1992, p. 14) diz que “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Concordando com Nóvoa, as experiências adquiridas serão, ainda, motivos de reflexão, pois a cada novo desafio percebemos que o mesmo deve fazer parte da formação do professor. Além da prática, a escola contribui para a partilha das experiências como cita Nóvoa (1992, p.14) “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. Num constante processo de ensino e aprendizagem.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Um fecho sem ponto final”*

*Anderson Jair Goulart*

Quando falamos de um tema como este, educação, remetemo-nos a nós mesmos e aos anos em que fomos alunos, muitos repensam na sua trajetória escolar, revivendo momentos e trazendo consigo o resultado de ter sido aluno, sejam eles críticas ou elogios, todos sabem falar dos sentimentos vivenciados na escola e dos aprendizados. Mas quando te tornas professor, tens um olhar mais apurado, minucioso sobre como abordar e discorrer a respeito. Do lado de cá me sinto instigada cada vez mais a contribuir para que a qualidade da educação seja lembrada por estudantes ao invés dos apontamentos de calamidade e trauma. Enquanto estive por escrever esse trabalho, a emoção correu-me os olhos, em pensar no quanto a educação tem avançado, de quando fui alfabetizada sobre as normas frias e rígidas do bá-bé-bi-bó-bu e hoje como acadêmica, refletindo e contrapondo sobre como as ideias mecânicas me atrapalharam um dia.

Escrever não é nada fácil para quem passou pelo sistema alienado e extremamente enrijecido da alfabetização. Esse exercício se aprimora a cada dia. Escrever é leitura e criação, onde cada palavra digitada corre em busca da outra, ligada a ideia de se fazer entender pelo leitor. A cada nova frase, uma sensação de “eu cresci” na escrita, nas reflexões e principalmente na interação com outros, o que possibilita o ler, o reler, a construção de um outro olhar, um novo significado e ponto de vista, que nos permite evoluir e compreender que o processo de alfabetização e letramento não é só pra quem está nos anos iniciais, mas se faz presente para toda vida. É toda vida que se recorre a sinônimos, que se quer aprender mais e mais sobre a escrita, que se quer distinguir a estrutura de um e-mail informal de um e-mail para um convite para a banca. Jogo de poder? Pode até ser, mas, além disso, prazer. Prazer em perceber que estás evoluindo na forma de escrever e refletir sobre a escrita, que se quer clara e compreensível, ao mesmo tempo sofisticada, uma vez que devemos partir do contexto real, mas procurar expandir as vivências do uso da língua. Desafio que não acaba aqui, essa pesquisa é *um fecho sem ponto final* que, pelo motivo de querer mudança e buscar mudar, me presto a cientificamente querer fazer parte hoje da mudança na educação, a começar pela sala de aula onde estou.

O que destaco aqui é a lacuna de pesquisas na área de práticas de alfabetização consistente e baseada em reflexão, onde o discurso embora sólido, traz consigo a prática dissociada, rompendo a ligação entre uma e outra. A proposta se concretiza em sala de aula, na relação professor-aluno, onde se consolida a reflexão.

O que se quer são métodos que sejam rápidos e eficazes, que transformem em pouco tempo, como num passe de mágica. Difícil é esse processo veloz acontecer mediante a reflexão e construção do pensamento crítico, pois mais fácil é o reproduzir, o construir dá trabalho e a acomodação é o grande empecilho, para que práticas significativas tomem conta da escola e da realidade brasileira.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática:** por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p.40-52.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. **Alfabetização e letramento conceitos e relações.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Cap. 1. p. 11-21.

ARENA, Adriana. Pastorello. Buim. O ensino da proferição de textos. **In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**, 2013, Goiânia – GO. Goiânia: ANPEd, 2013. GT10.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico:** o que é, como se faz. 48ª e 49ª ed. São Paulo: EDIÇÕES LOYOLA, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952/53]).

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa. Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** o trabalho com os diferentes gêneros textuais na sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas: ano 03, unidade 05. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos:** a leitura além do óbvio. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2012.

CABRAL, Elane Nardotto Rios; MUNIZ, Dinéia Maria Sobral. Práticas colaborativas, reflexões sobre gramática e análise linguística no ensino de língua portuguesa. **In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**, 2015, Florianópolis – SC. Florianópolis: ANPEd, 2015. GT10.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CORREIA, Joelma Reis. A concepção de leitura de professoras alfabetizadoras e a sua influência no ensino do ato de ler. **In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**, 2013, Goiânia – GO. Goiânia: ANPEd, 2013. GT10.

CRUZ, Magna do Carmo Silva; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. A relação entre as práticas de alfabetização e as aprendizagens das crianças nos três anos iniciais do ensino fundamental em escolas organizadas em série e em ciclos. **In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**, 2012, Porto de Galinhas – PE. Porto de Galinhas: ANPEd, 2012. GT10.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler – Em três artigos que se completam**. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006 [1985].

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley; ALMEIDA, Milton José de. **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011. 39-56

GOMES, Maria de Fátima Cardoso; SENA, Maria das graças de Castro. **Dificuldades de aprendizagem na alfabetização**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

KLEIMAN, Angela B. **O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização**. Fevereiro de 2007. Projeto Temático Letramento do Professor.

LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, João Wanderley et al (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. Campinas: Ática, 2004. Cap. 2. p. 17-25.

MAGALHÃES, Luciane Manera; MULLER, Analina Alves de Oliveira. O ensino da língua portuguesa na alfabetização inicial: tempos e contratempos. **In: Reunião Anual da**

**Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**, 2015, Florianópolis – SC. Florianópolis: ANPEd, 2015. GT10.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio e Janeiro, 2002. p. 19-35.

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

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: Antônio Nóvoa (coordenação). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicação Dom Quixote, 1992, p. 13-33.

OLIVEIRA, Solange Alves de. Leitura, compreensão e produção textuais: progressão desses eixos de ensino de língua portuguesa no 1º ciclo. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**, 2013, Goiânia – GO. Goiânia: ANPEd, 2013. GT10.

ROCHA, Gladys Agmar Sá. **A apropriação das habilidades textuais pela criança: Fragmentos de um percurso**. Campinas: Papirus, 1999.

RUSSO, Maria de Fátima. **Alfabetização: um processo em construção**. 6.ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

SILVA, A. da. Ensino de gramática/análise linguística: uma análise de depoimentos de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**, 2012, Porto de Galinhas – PE. Porto de Galinhas: ANPEd, 2012. GT10.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1 ed. 20. reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

**ANEXO A – REVISÃO DE PESQUISA ANPEd (ANAIS) ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA GT 10**

<p><b><u>AUTOR:</u></b> Magda do Carmo Silva; Eliana Borges Correia de Albuquerque</p> <p><b><u>TÍTULO:</u></b> Relação entre as práticas de alfabetização e as aprendizagens das crianças nos três anos iniciais do ensino fundamental em escolas organizadas em série e em ciclos.</p> <p><b><u>INSTITUIÇÃO:</u></b> IFPE; CEEL/ UFPE.</p> <p><b><u>AGÊNCIA FINANCIADORA:</u></b></p>	<p><b><u>OBJETO PESQUISA:</u></b> Relação entre as práticas de alfabetização e as aprendizagens das crianças nos três anos iniciais do ensino fundamental em escolas organizadas em série e em ciclos.</p> <p><b><u>OBJETIVOS:</u></b> Analisar a construção de práticas de alfabetização na perspectiva do “alfabetizar letrando” e a relação dessas práticas com as aprendizagens das crianças que frequentam escolas pertencentes a sistemas de ensino organizados em série e em ciclos.</p> <p><b><u>LOCAL DA PESQUISA:</u></b> Pernambuco (Recife e Camaragibe) escolas Municipais.</p> <p><b><u>UNIDADE DE ANÁLISE:</u></b> ANPEd.</p> <p><b><u>METODOLOGIA DA PESQUISA:</u></b> Análise documental, entrevistas com as docentes, observações de aulas e atividade de escrita de palavras com as crianças no início e no final do ano letivo. A pesquisa foi desenvolvida em turmas dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, em duas escolas (uma seriada e outra organizada em ciclos), e envolveu a participação de seis professoras e seus respectivos alunos.</p> <p><b><u>QUESTÕES NORTEADORAS DA PESQUISA:</u></b> Quais as práticas nas escolas quanto à alfabetização e quais as pesquisas na área?</p> <p><b><u>PALAVRAS-CHAVE:</u></b> Letramento. Leitura e escrita.</p> <p><b><u>ORIENTAÇÃO TEÓRICA/ TEORIA OU DIMENSÕES TEÓRICAS ABORDADAS:</u></b> Magda Soares e o conceito de “alfabetizar letrando”; Psicogênese da língua escrita e os níveis de apropriação da escrita; Arroyo e a configuração das escolas.</p> <p><b><u>RECOMENDAÇÕES OU SUGESTÕES:</u></b> Seria possível apresentar algumas das situações em que as professoras delimitavam aos alunos como problematização da leitura e escrita.</p>
---	--

<p><b><u>AUTOR:</u></b> Alexsandro da Silva</p> <p><b><u>TÍTULO:</u></b> Ensino de gramática/análise linguística: uma análise de depoimentos de professores dos anos iniciais do ensino fundamental.</p> <p><b><u>INSTITUIÇÃO:</u></b> UFPE</p> <p><b><u>AGÊNCIA FINANCIADORA:</u></b> CNPq</p>	<p><b><u>OBJETO PESQUISA:</u></b> Ensino de gramática/análise linguística: uma análise de depoimentos de professores dos anos iniciais do ensino fundamental.</p> <p><b><u>OBJETIVOS:</u></b> Analisar a construção de práticas de alfabetização na perspectiva hoje defendida por diversos autores do “alfabetizar letrando” e a relação dessas práticas com as aprendizagens dos alunos que frequentam escolas pertencentes a sistemas de ensino organizados em série e em ciclos.</p> <p><b><u>LOCAL DA PESQUISA:</u></b> Pernambuco (Recife e Camaragibe).</p> <p><b><u>UNIDADE DE ANÁLISE:</u></b> ANPED</p> <p><b><u>METODOLOGIA DA PESQUISA:</u></b> Entrevista semiestruturada entregue a seis professoras, e à análise de conteúdo temática categorial para analisar os dados. A pesquisa foi desenvolvida durante o ano letivo de 2010. Foi investigada uma escola organizada em ciclos e outra em série, no estado de Pernambuco (Recife e Camaragibe), caracterizando-se a pesquisa como dois estudos de caso</p> <p><b><u>QUESTÕES NORTEADORAS DA PESQUISA:</u></b> o conceito de alfabetização, a adoção de métodos para alfabetizar, a organização dos sistemas de ensino e o período destinado à alfabetização, as metas a serem atingidas pelas crianças.</p> <p><b><u>PALAVRAS-CHAVE:</u></b> Ensino de gramática. Educação.</p> <p><b><u>ORIENTAÇÃO TEÓRICA/ TEORIA OU DIMENSÕES TEÓRICAS ABORDADAS:</u></b> Os dados parecem evidenciar que os professores mantêm práticas que lhes dão certa segurança e que estão ancoradas, muitas vezes, em suas experiências escolares anteriores à sua formação profissional.</p> <p><b><u>RECOMENDAÇÕES OU SUGESTÕES:</u></b> Sugiro elencar algumas das ações possíveis como a de retornar à essas escola e propor reflexões acerca do que se resultou na pesquisa.</p>
---	---

<p><b><u>AUTOR:</u></b> Adriana Pastorello Buim Arena</p> <p><b><u>TÍTULO:</u></b> O ensino da proferição de textos.</p> <p><b><u>INSTITUIÇÃO:</u></b></p> <p><b><u>AGÊNCIA FINANCIADORA:</u></b></p>	<p><b><u>OBJETO PESQUISA:</u></b> O ensino da proferição de textos.</p> <p><b><u>OBJETIVOS:</u></b> Este artigo pretende discutir questões teóricas sobre o conceito de leitura e o de transmissão vocal de texto com o intuito de problematizar o uso do exercício avaliativo “leitura em voz alta”, tradicionalmente usado na escola.</p> <p><b><u>LOCAL DA PESQUISA:</u></b></p> <p><b><u>UNIDADE DE ANÁLISE:</u></b> ANPEd</p> <p><b><u>METODOLOGIA DA PESQUISA:</u></b> Análise bibliográfica.</p> <p><b><u>QUESTÕES NORTEADORAS DA PESQUISA:</u></b> Tendo já o domínio da decifração do código, por que os alunos não compreendem o que leem? Esta dúvida inquieta os professores e, por essa razão, será o tema deste ensaio.</p> <p><b><u>PALAVRAS-CHAVE:</u></b> Leitura. Transmissão vocal do texto. Prosódia.</p> <p><b><u>ORIENTAÇÃO TEÓRICA/ TEORIA OU DIMENSÕES TEÓRICAS ABORDADAS:</u></b> A reflexão será balizada pelos pressupostos teóricos de Bajard no que se refere à conceituação dos termos leitura e de transmissão vocal do texto; de Vigotsky sobre a natureza do pensamento e da palavra, suas implicações e complexidade no uso da linguagem pelo homem, e de Stanislavsky sobre a noção de subtexto e de elementos, utilizados para a preparação do ator pelo diretor de teatro, como parâmetro para se pensar o ensino da proferição de textos na escola básica.</p> <p><b><u>RECOMENDAÇÕES OU SUGESTÕES:</u></b> Interessante a proposta de comparar o teatro e a sala de aula, pois no teatro o texto é vivido e compreendido, o que na sala de aula deve acontecer, e a autora propõe esse trabalho com prosódia em sala e aula, que torna realente significativa a prática da prosódia.</p>
---	---

<p><b><u>AUTOR:</u></b> Joelma Reis Correia</p> <p><b><u>TÍTULO:</u></b> A concepção de leitura de professoras alfabetizadoras e a sua influência no ensino do ato de ler</p> <p><b><u>INSTITUIÇÃO:</u></b></p> <p><b><u>AGÊNCIA FINANCIADORA:</u></b></p>	<p><b><u>OBJETO PESQUISA:</u></b> A concepção de leitura de professoras alfabetizadoras e a sua influência no ensino do ato de ler</p> <p><b><u>OBJETIVOS:</u></b> Este artigo analisa a concepção de leitura que norteia a prática pedagógica de professoras alfabetizadoras e a sua influência no ensino do ato de ler.</p> <p><b><u>LOCAL DA PESQUISA:</u></b> São Luís, Maranhão.</p> <p><b><u>UNIDADE DE ANÁLISE:</u></b> ANPEd</p> <p><b><u>METODOLOGIA DA PESQUISA:</u></b> Foi realizada uma pesquisa em educação do tipo etnográfica com duas turmas do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal localizada na cidade de São Luís, no Estado do Maranhão. O processo de geração de dados ocorreu durante o segundo semestre do ano de 2009, com a utilização dos seguintes instrumentos: entrevista semi-estruturada com duas professoras, uma de cada ano, e o caderno de português de duas crianças.</p> <p><b><u>QUESTÕES NORTEADORAS DA PESQUISA:</u></b> <i>Leu, mas não compreendeu.</i> Esta expressão pode ser utilizada?</p> <p><b><u>PALAVRAS-CHAVE:</u></b> Leitura; Alfabetização. Ensino da leitura</p> <p><b><u>ORIENTAÇÃO TEÓRICA/ TEORIA OU DIMENSÕES TEÓRICAS ABORDADAS:</u></b> Autores como Mikhail Bakhtin (1995, 2003), Vigotski (1995) e estudiosos da área da leitura, Frank Smith (1999, 2003), Josette Jolibert (1994), Josette Jolibert e Jeanette Jacob (2006), Elie Bajard (2006) dentre outros, foram fundamentais para nortear a análise dos dados.</p> <p><b><u>RECOMENDAÇÕES OU SUGESTÕES:</u></b> Interessante a articulação entre o tema alfabetização, leitura de textos e o teatro, pois possibilita ao aluno a prosódia para além de revozear e sim interagir com o texto, tornando significativa a prática nessa perspectiva.</p>
--	--

<p><b><u>AUTOR:</u></b> Solange Alves de Oliveira</p> <p><b><u>TÍTULO:</u></b> Leitura, compreensão e produção textuais: progressão desses eixos de ensino de língua portuguesa no 1º ciclo.</p> <p><b><u>INSTITUIÇÃO:</u></b></p> <p><b><u>AGÊNCIA FINANCIADORA:</u></b></p>	<p><b><u>OBJETO PESQUISA:</u></b> Leitura, compreensão e produção textuais: progressão desses eixos de ensino de língua portuguesa no 1º ciclo.</p> <p><b><u>OBJETIVOS:</u></b> Esse estudo buscou investigar como vinham ocorrendo as práticas de ensino de língua portuguesa no interior do 1º ciclo</p> <p><b><u>LOCAL DA PESQUISA:</u></b> Rede municipal de ensino de Recife (RMER), tendo como referência o modelo vigente a partir de 2001.</p> <p><b><u>UNIDADE DE ANÁLISE:</u></b> ANPED</p> <p><b><u>METODOLOGIA DA PESQUISA:</u></b> Foram acompanhadas nove professoras, de três escolas da Secretaria Municipal de Ensino de Recife, no período de junho a dezembro de 2007. Foi realizada, em cada turma, oito observações de jornadas de aula completas, totalizando 72 protocolos. Ao final do ano letivo, foram entrevistadas cada uma das docentes.</p> <p><b><u>QUESTÕES NORTEADORAS DA PESQUISA:</u></b> Existia clareza, na área de língua, dos saberes a serem construídos pelo aluno, no interior de cada ano-ciclo do 1º ciclo, no que concernia à leitura, compreensão e produção de textos? Ou seja, havia uma proposta de progressão das atividades de língua, relativas àqueles eixos de ensino, no interior daquele ciclo?; Haveria uma progressão, nas atividades sugeridas pelas mestras, no interior do 1º ciclo?</p> <p><b><u>PALAVRAS-CHAVE:</u></b> Progressão. Leitura. Compreensão. Produção de textos.</p> <p><b><u>ORIENTAÇÃO TEÓRICA/ TEORIA OU DIMENSÕES TEÓRICAS ABORDADAS:</u></b> Alfabetizar letrando – Magda Soares (1998); Maciel e Lúcio (2008); Cruz (2008); Brandão (2006); (BARDIN, 1977); Chartier (1998), entre outros.</p> <p><b><u>RECOMENDAÇÕES OU SUGESTÕES:</u></b></p>
---	---

<p><b><u>AUTOR:</u></b> Elane Nardotto Rios <b>Cabral</b> – UFBA; Dinéa Maria Sobral <b>Muniz</b> – UFBA</p> <p><b><u>TÍTULO:</u></b> Práticas colaborativas, reflexões sobre gramática e análise linguística no ensino de língua portuguesa.</p> <p><b><u>INSTITUIÇÃO:</u></b></p> <p><b><u>AGÊNCIA FINANCIADORA:</u></b></p>	<p><b><u>OBJETO PESQUISA:</u></b> Práticas colaborativas, reflexões sobre gramática e análise linguística no ensino de língua portuguesa.</p> <p><b><u>OBJETIVOS:</u></b> Este estudo busca compreender como as formulações do campo da linguística, em especial, sobre o ensino de gramática, vêm sendo tensionadas, debatidas e construídas na atividade formativa com professoras de LP</p> <p><b><u>LOCAL DA PESQUISA:</u></b> Bahia</p> <p><b><u>UNIDADE DE ANÁLISE:</u></b> ANPEd</p> <p><b><u>METODOLOGIA DA PESQUISA:</u></b> Participaram do estudo 3 professoras de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental da Secretária de Educação do Município de Jequié, no Estado da Bahia. Adotamos a abordagem metodológica colaborativa fazendo uso de questionário, realizando entrevistas e sessões de reflexão e estudo; e recorreremos às premissas bakhtinianas para análise dos dados.</p> <p><b><u>QUESTÕES NORTEADORAS DA PESQUISA:</u></b> Qual o impacto das indicações do documento nas práticas de ensino de LP no Ensino Fundamental? Como os professores estão viabilizando tais indicações? Mediante a perspectiva dos PCNs-LP, qual o tratamento dado aos conteúdos gramaticais nas aulas de LP? Qual a concepção de gramática que norteia a prática pedagógica? Qual o sentido do seu ensino e a inter-relação com a atividade de análise linguística? Qual a relação entre gramática, análise linguística, leitura e produção de gêneros textuais orais e escritos? Qual o objetivo do ensino de gramática nas aulas de LP?</p> <p><b><u>PALAVRAS-CHAVE:</u></b> Ensino de Língua Portuguesa. Gramática. Análise Linguística. Práticas Colaborativas.</p> <p><b><u>ORIENTAÇÃO TEÓRICA/ TEORIA OU DIMENSÕES TEÓRICAS ABORDADAS:</u></b> Geraldi (1999), (GERALDI, 1997; KOCH, 1996; NEVES, 2004; POSSENTI, 1996; TRAVAGLIA, 2002), (PCNs-LP).</p> <p><b><u>RECOMENDAÇÕES OU SUGESTÕES:</u></b></p>
--	--

<p><b><u>AUTOR:</u></b> Luciane Manera Magalhães; Analina Alves de Oliveira Muller</p> <p><b><u>TÍTULO:</u></b> O ensino da língua portuguesa na alfabetização inicial: tempos e contratempos.</p> <p><b><u>INSTITUIÇÃO:</u></b> UFJF</p> <p><b><u>AGÊNCIA FINANCIADORA:</u></b></p>	<p><b><u>OBJETO PESQUISA:</u></b> O ensino da língua portuguesa na alfabetização inicial: tempos e contratempos.</p> <p><b><u>OBJETIVOS:</u></b> Refletir acerca de uma das muitas facetas que envolvem o desafio pedagógico: o tempo destinado à aula de língua portuguesa e, sobretudo, seu aproveitamento nas classes de 1º ano.</p> <p><b><u>LOCAL DA PESQUISA:</u></b></p> <p><b><u>UNIDADE DE ANÁLISE:</u></b> ANPEd</p> <p><b><u>METODOLOGIA DA PESQUISA:</u></b> A abordagem se dá de forma quali-quantitativa de pesquisa, de forma a obter um olhar mais amplo sobre a questão. Foram analisados 10 aulas consecutivas desenvolvidas em seis turmas do 1º ano, em seis escolas públicas das três redes de ensino. A abordagem metodológica abordada foi o uso de questionário e realização de entrevistas e sessões de reflexão e estudo.</p> <p><b><u>QUESTÕES NORTEADORAS DA PESQUISA:</u></b> O professor tem tempo suficiente para auxiliar a criança no desenvolvimento de suas habilidades de leitura e de escrita? Como as professoras de 1º ano do Ensino Fundamental distribuem a carga horária no decorrer de duas semanas consecutivas de aula para o conteúdo de língua portuguesa? Como essa distribuição de carga horária se dá nas diferentes escolas?...</p> <p><b><u>PALAVRAS-CHAVE:</u></b> Alfabetização. Organização Curricular. Tempo.</p> <p><b><u>ORIENTAÇÃO TEÓRICA/ TEORIA OU DIMENSÕES TEÓRICAS ABORDADAS:</u></b> O trabalho envolve, entre outros aspectos, a organização do tempo (ARCO-VERDE, 2012; TEIXEIRA, 2004) e a base curricular (BRASIL, 2012; CRUZ, 2012; VEIGA-NETO, 2002), os quais são perpassados pelas concepções de alfabetização e letramento (SOARES, 2004) e que orientam a prática pedagógica.</p> <p><b><u>RECOMENDAÇÕES OU SUGESTÕES:</u></b> outros estudos precisam ser realizados para que seja possível compreender melhor como os docentes lidam com os conceitos do campo da linguística em sala de aula.</p>
--	--