



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS
CAMPUS ERECHIM
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

TANIA BERLANDA

LER E ESCREVER PARA QUÊ?
LEITURA E ESCRITA NA PERSPECTIVA DE CRIANÇAS DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Erechim
2019

TANIA BERLANDA

**LER E ESCREVER PARA QUÊ?
LEITURA E ESCRITA NA PERSPECTIVA DE CRIANÇAS DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim.

Orientadora: Professora Dr^a. Zoraia Aguiar Bittencourt.

Erechim
2019

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Berlanda, Tania

Ler e Escrever para quê?: Leitura e Escrita na
Perspectiva de Crianças dos Anos Iniciais do Ensino
Fundamental / Tania Berlanda. -- 2019.

100 f.

Orientadora: Professora Doutora Zoraia Aguiar
Bittencourt .

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de
Pedagogia-Licenciatura, Erechim, RS, 2019.

1. Concepções de Leitura e de Escrita. 2. Pesquisa
com Crianças. 3. Anos Iniciais do Ensino Fundamental .
I. , Zoraia Aguiar Bittencourt, orient. II. Universidade
Federal da Fronteira Sul. III. Título.

TANIA BERLANDA

**LER E ESCREVER PARA QUÊ?
LEITURA E ESCRITA NA PERSPECTIVA DE CRIANÇAS DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim.

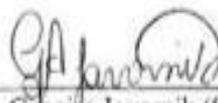
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Zoraia Aguiar Bittencourt

Aprovado em: 11/12/2019

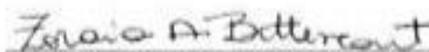
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a. Me. Flávia Burdzinski de Souza (UFFS/ Erechim)



Prof.^a. Me. Glicéria Javornik (SMEd/Erechim)



Prof.^a. Dr.^a. Zoraia Aguiar Bittencourt (UFFS/Erechim)

Este trabalho é dedicado a minha família e a todos que estiveram me apoiando para que eu concluísse essa importante etapa em minha formação profissional. Sem o encorajamento de vocês para enfrentar os desafios, eu jamais concretizaria esse sonho. Gratidão!

AGRADECIMENTOS

Junto com a conclusão desse trabalho, se encerra uma caminhada de cinco anos de muitos desafios, mas, sobretudo, de muitas conquistas e aprendizagens. Por isso, meu agradecimento inicial é para Deus, que iluminou meus passos para que eu realizasse essa trajetória e me abençoou com pessoas especiais que a marcaram lindamente.

A minha família, meu pai Ruy Berlanda, minha mãe Veronica Sartori Berlanda e meu irmão Tiago Berlanda, que não mediram esforços para que eu realizasse meu sonho de cursar Pedagogia, me apoiando em todos os momentos e torcendo sempre para que meus resultados fossem positivos. Ao meu namorado Jonas Carioletti, por todo o carinho, paciência e motivações através de mensagens e telefonemas, sempre me lembrando da minha capacidade e me acalmando ao afirmar que tudo daria certo. Aos demais familiares e amigos, que sempre se fizeram presentes me incentivando a seguir em frente, também deixo meu agradecimento.

As minhas queridas colegas e amigas da turma de Pedagogia 2015, com as quais compartilhei momentos de alegria e de dificuldades, ideias, caronas, trabalhos em grupos, apoio quando necessário. E, nos dias em que o cansaço consumia nossos corpos, o nosso aliado chimarrão fortalecia nosso empenho e nossa amizade.

A esta Universidade, por todas as vivências juntamente com todos os professores que tive o prazer de conhecer, construindo conhecimentos teóricos relevantes para minha formação e novas visões de mundo que ampliaram meu olhar. E, em especial, àqueles que me sensibilizaram como pessoa e profissional.

De modo especial, meu agradecimento à Professora Dr^a Zoraia Aguiar Bittencourt, que, no decorrer da minha formação acadêmica, sempre foi motivo de inspiração, por todo seu conhecimento, leituras, excelência em compartilhar saberes, acreditando que todos podem aprender e corporificando as palavras pelo exemplo. No decorrer desse último ano, no desenrolar do Trabalho de Conclusão de Curso, ela esteve me orientando, apontando caminhos com muita paciência, de maneira incansável, me incentivando e arrancando sorrisos ao deixar elogios nas caixas de comentários. Sou grata por tudo que aprendi e aprendo contigo. Muito obrigada!

Ninguém caminha sem aprender a caminhar,
sem aprender a fazer o caminho caminhando,
refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs
a caminhar.

(Paulo Freire)

RESUMO

A presente pesquisa propõe uma reflexão sobre a temática *Leitura e escrita na perspectiva de crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, considerando as concepções de crianças de 1º e 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de ensino do município de Erechim/RS. Nesse sentido, é necessário considerar como as crianças pensam sobre os processos de leitura e de escrita, entendendo que suas concepções têm muito a agregar na formação do Pedagogo frente ao seu futuro público de atuação. Além disso, é importante oportunizar espaços para diálogos *com* as crianças, e não somente *sobre* elas, ainda mais quando se tratam de crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as quais se encontram menos presentes em pesquisas. Nesse TCC busca-se investigar como crianças de 1º e 5º ano da rede pública de ensino do município de Erechim/RS compreendem a função da leitura e da escrita e identificar como os documentos legais que regem a educação e pesquisas realizadas nos últimos anos apresentam o trabalho com leitura e escrita com as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Além do mais, pretende-se compreender o processo de leitura e de escrita, apresentando as maneiras como as crianças pensam e concebem a função da leitura e da escrita, analisando a diversidade de opiniões das crianças que estão ingressando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e de crianças que já leem e escrevem convencionalmente. A metodologia utilizada nesta pesquisa foi de cunho bibliográfico e documental, na qual foi realizada também investigação com crianças em uma pesquisa de campo. Para tal, tiveram suas gravações transcritas e foram analisadas pela Análise de Conteúdo. Realizou-se a análise a partir das concepções das crianças, as quais foram categorizadas em: (a) função escolar da leitura e da escrita e (b) função da leitura e da escrita para além dos muros escolares. Após leitura atenta das respostas das crianças na análise dos dados, este estudo revelou que um maior grupo de crianças compreende a leitura e a escrita para além dos espaços escolares, acreditando na importância dessas práticas em outros espaços. Conclui-se que as crianças de 1º ano, em sua maioria, apresentam uma concepção de que leitura e escrita são práticas realizadas prioritariamente dentro da escola, já as crianças de 5º ano reconhecem a leitura e a escrita nos espaços sociais, direcionando suas concepções sobre a função da leitura e da escrita como práticas necessárias para entrada no mercado de trabalho. Por fim, o trabalho ainda conta com proposições de como abordar a leitura e a escrita em sala de aula, levando em consideração as experiências do meio social vividas pelas crianças.

Palavras-chave: Concepções de Leitura e de Escrita. Pesquisa com Crianças. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 A CRIANÇA NOS ANOS INICIAIS: O SUJEITO E SUAS EXPERIÊNCIAS	16
3 A LEITURA E A ESCRITA NOS ANOS INICIAIS.....	23
3.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA SALA DE AULA.....	30
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	43
5 REFLEXÕES: O QUE PENSAM AS CRIANÇAS SOBRE LEITURA E ESCRITA?.....	58
5.1 FUNÇÃO ESCOLAR DA LEITURA E DA ESCRITA.....	60
5.2 FUNÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA PARA ALÉM DOS MUROS ESCOLARES.....	69
5.3 PROPOSIÇÕES: A LEITURA E A ESCRITA COMO PRÁTICAS SOCIAIS	81
6 CONCLUSÕES	90
REFERÊNCIAS	93
APÊNDICES.....	98

1 INTRODUÇÃO

Tratar sobre as práticas de leitura e de escrita remetem ao processo de alfabetização e suas marcas. As lembranças que marcaram minha transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental não apresentaram um aspecto positivo, pois tinha muito medo de não ser capaz de aprender a ler e a escrever, as cadeiras e mesas eram adequadas para os Anos Finais do Ensino Fundamental, portanto eram gigantes para meu tamanho e, mesmo assim, eu deveria sentar corretamente e com postura. Além disso, sofri por não ter mais brincadeiras e músicas, não estar sentada em grupo com os meus colegas, a professora gritava frequentemente exigindo o máximo de silêncio e precisei esperar quase até o final do ano para “aparecer” a letra do meu nome.

O interesse por tal temática teve início no Curso Normal (Magistério), no qual em vivências em sala de aula e também no período de estágio, ocorreram situações do processo de alfabetização que me inquietavam. Já na Universidade, no curso de Licenciatura em Pedagogia, o tema se aprofundou com estudos e discussões em duas disciplinas de Alfabetização e aumentou com minha participação no Grupo de Estudos em Alfabetização do Município de Erechim (GEAME). Como futura Pedagoga, é importante compreender a leitura e a escrita e como tais práticas ocorrem nos processos de ensino e de aprendizagem, bem como oportunizar espaço para que as crianças se pronunciem e falem sobre suas curiosidades. Talvez, assim, o processo de alfabetização seja marcado por lembranças positivas.

Destaca-se, nessa perspectiva, a importância de possibilitar que as crianças falem, que mostrem o que já sabem, uma vez que as crianças apresentam hipóteses sobre o mundo e as coisas que as rodeiam desde seus primeiros anos de vida, pois a curiosidade, característica marcante na infância, procura respostas para todos os seus “por quês”. No entanto, são poucas as pesquisas que buscam conversar com as próprias crianças sobre aquilo que elas pensam.

Ao focar o tema “Leitura e Escrita na perspectiva de crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, percebe-se que esse assunto é pouco tratado nos espaços escolares, incluindo também as universidades, que são responsáveis, nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, pela formação dos profissionais que trabalham com esse público. Sendo assim, quando pensamos em leitura e escrita, nos remetemos a conversas com professores e raramente pensamos em ouvir as concepções das crianças.

Por outro lado, é necessário questionarmos sobre o porquê dessa dificuldade em captar o olhar das crianças sobre o mundo. Afinal, de acordo com Abramowicz (2011), analisar o

olhar da criança nos provoca a pensar sobre o tempo e a infância, dois termos bastante complexos.

“O tempo diz respeito à criança” (ABRAMOWICZ, 2011, p. 18). Nesse sentido, é necessário construir uma relação com o período que chamamos de infância. A palavra infância se constituiu do termo que designa o processo anterior à linguagem, “infans” e, nas palavras de Abramowicz (2011), a ausência da fala na qual a criança se encontrava antes da concepção de infância gerou um processo de exclusão, como se lhe faltasse algo, comparando-a, assim, a uma pessoa com deficiência.

A autora ressalta que é no século XVIII que se organizam os saberes sobre infância, mas que esse conceito ainda sofre com disputas nos campos de conhecimento. Diante disso:

A infância ora é uma estrutura universal, constante e característica de todas as sociedades, ora ela é um conceito geracional, uma variável sociológica que se articula à diversidade de vida das crianças considerando classe social, o gênero e pertencimento étnico, ou seja, ora a infância é singular, ora é plural. (ABRAMOWICZ, 2011, p.18)

Sendo assim, a infância é entendida como um período na vida do ser humano, mas que, em contrapartida, sofre alterações de acordo com as culturas da sociedade. Sua concepção, em alguns momentos, pode ser entendida como variável, se consideramos o contexto social, ou pode ser compreendida como única, acreditando, dessa forma, que existe somente um tipo de infância.

Outro obstáculo que se apresenta em pesquisa com criança é a sua concepção de tempo. O tempo da criança é outro, o tempo da criança é presente. Ainda nas palavras de Abramowicz (2011, p. 20):

A criança é um presente. O presente que ela anuncia é um presente do qual nós adultos não fazemos parte e desconhecemos, pois é um presente em infância, como criança, um tempo que não somos/temos mais. Por isso, em nossas pesquisas queremos esse ponto de vista, pois não o temos mais, o presente, em criança.

E é por isso que, na maioria das vezes, as pesquisas com crianças não ocorrem, justamente por não serem compreendidas pelos adultos, pois, apesar de estarmos em um mesmo contexto social, não contemplamos o presente da mesma forma que as crianças. Ao mesmo tempo, deixar de ouvi-las pode causar perdas para as possibilidades de inovação, pois

[...] uma criança e sua infância traz a complexidade contemporânea naquilo que está no tempo. Não é fácil ser contemporâneo, e nós queremos sê-lo quando pesquisamos as crianças. [...] na realidade, pesquisar criança é um pouco buscar algo de novo para nós e para elas, é buscar esse mundo que virá, nesse regime de visibilidade que vivemos. (ABRAMOWICZ, 2011, p. 21)

Compreendo ser importante oportunizar espaços para que as crianças sejam ouvidas, julgando necessário que não basta discutir *sobre* elas, mas sim criar possibilidades de diálogos *com* elas, nas quais sejam protagonistas. “Assim, o processo de pesquisa reflete uma preocupação direta em capturar as vozes infantis, suas perspectivas, seus interesses e direitos como cidadãos” (CORSARO, 2011, p. 57).

A afirmação do autor remete à importância de dar voz para que as crianças sejam vistas como “[...] atores sociais em seu próprio direito [...]” (CORSARO, 2011, p. 57). Por essa razão, buscando destacar seu direito à voz, também em pesquisas acadêmicas, que se realizará a presente pesquisa com crianças sobre suas concepções em relação à leitura e à escrita.

A fala da criança não significa pouca coisa, pois, na perspectiva de Abramowicz (2011), é um movimento político, justamente pelo fato dos adultos falarem sobre elas. Sendo assim, no momento que a criança fala, ocorre “uma inversão hierárquica discursiva” (ABRAMOWICZ, 2011. p. 24), o que significa serem levadas em conta as falas que normalmente não são consideradas.

Ao invés de julgar a criança como incapaz, é possível visualizá-la com outro olhar, colocando-a como “ator no campo social” (NASCIMENTO, 2011. p. 51). Dessa forma, ao entender a criança como membro da sociedade, e sujeito de pesquisa de acordo com suas relações com o meio, rompemos com estereótipos de fragilidade ou incompetência que lhe são atribuídos.

De acordo com Corsaro (2011, p. 138), existe uma verdade óbvia, mas dificilmente aplicada pelos adultos, a qual enfatiza que “as crianças são as melhores fontes para a compreensão da infância”. Como dito, a melhor fonte para se compreender a infância é por meio da criança, da escuta sensível de sua fala, do olhar atento sobre suas atitudes e, o mais importante, da criação de possibilidades para que essa concepção seja salientada e considerada em pesquisas.

Nesse contexto, Spinelli (2012) apresenta um estudo de caso realizado entre o período de 1987 a 2010, identificando em pesquisas acadêmicas as produções vinculadas a pesquisas com crianças. Dessa maneira, ressalta o aumento de pesquisas dentro desse viés nos últimos 10 anos. Porém, de acordo com seu diagnóstico e sua análise, destaca que somente uma pesquisa teve como tema central a pesquisa com crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesse viés, é perceptível a visão contraditória existente nas pesquisas, de que a criança se encontra somente na Educação Infantil. Assim, de acordo com Spinelli (2012, p. 82),

[...] apesar de as pesquisas com criança buscarem compreender como esse ser humano de pouca idade representa seu próprio universo, pensa e concebe o mundo e, particularmente, a escola, a quantidade de pesquisas que “ouviram” a criança sobre sua infância dentro da escola de ensino fundamental ainda é rarefeita, confirmando as nossas hipóteses de que a infância ainda se encontra restrita à educação infantil.

Entendendo que as concepções das crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental têm muito a agregar na formação do Pedagogo frente ao seu público de atuação, neste Trabalho de Conclusão de Curso foram realizadas entrevistas com crianças compreendendo suas concepções sobre a função da leitura e da escrita.

O Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “*Ler e Escrever para quê? Leitura e Escrita na perspectiva de Crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*” buscou compreender quais são as concepções de leitura e de escrita na perspectiva de crianças de 1º e 5º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do município de Erechim/RS.

A partir dessa temática, que teve como objetivo geral investigar como crianças de 1º e 5º ano da rede pública de ensino do município de Erechim/RS compreendem a função da leitura e da escrita, foram definidos os seguintes objetivos específicos: identificar a maneira como a criança está caracterizada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de acordo com documentos legais que regem a educação e pesquisas realizadas nos últimos anos; compreender o processo de leitura e de escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; apresentar as maneiras como as crianças pensam e concebem a função da leitura e da escrita; analisar a diversidade de opiniões sobre a função da leitura e da escrita das crianças que estão ingressando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como as concepções de crianças que já leem e escrevem convencionalmente.

A metodologia utilizada para realização dessa pesquisa apresenta um estudo de abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico e documental. Também foram realizadas entrevistas com crianças em uma pesquisa de campo, as quais tiveram suas gravações transcritas e foram analisadas pela Análise de Conteúdo. Com este caminho metodológico, foram investigadas quais são as concepções das crianças de 1º e 5º anos do Ensino Fundamental sobre a função da leitura e da escrita.

Este trabalho apresenta as pesquisas existentes sobre o tema “Leitura e escrita na perspectiva de crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, os documentos que regem a Educação Brasileira quanto aos processos de leitura e de escrita, bem como a maneira como é caracterizada a criança e seu processo de saída da Educação Infantil para ingressar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os quais serão abordados a seguir.

Após a introdução, o segundo capítulo descreve a criança nos Anos Iniciais e a transição da etapa da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, utilizando como inspiração os seguintes documentos que regem a Educação Brasileira: Orientações gerais sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos (2004), Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (2007), Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010^a) e a Base Nacional Comum Curricular (2018). Nessa mesma seção e contribuindo com as concepções presentes nos documentos, foram utilizados os estudos de Barbato (2008), Moreno e Paschoal (2009), Rapoport (2009) e Barbosa e Delgado (2012).

No terceiro capítulo, serão discutidos os processos de leitura e de escrita e seu desenvolvimento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas concepções apresentadas nos documentos que regem a Educação: Orientações gerais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (2004), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (2010b), Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (2012) e a Base Nacional Comum Curricular (2018). Os autores utilizados neste capítulo, para ampliar a discussão sobre criança, leitura e escrita, são Chartier, Clesse e Hérbrard (1996), Barbato (2008), Rangel (2009), Corsaro (2011) e Leal e Rosa (2015).

Ainda dentro desse capítulo, há uma seção que discorre sobre Alfabetização e Letramento na sala de aula, bem como seus aspectos, métodos e os impactos da transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dessa maneira, a seção estabelece diálogos com os seguintes autores: Freire e Macedo (1990), Azevedo (1995), Cagliari (1998), Ferreiro (2001), Gadotti (2005), Mortatti (2006), Rangel (2009), Carvalho (2010), Soares (2010) e Schwartz (2016).

O quarto capítulo aborda os Caminhos Metodológicos, o qual esclarece as metodologias utilizadas para desenvolver a pesquisa. Nesse sentido, o capítulo está embasado teoricamente nas obras de Ludke e André (1986), Bogdan e Biklen (1994), Campos (2004), Severino (2007) e Bardin (2010), para conceber sobre a abordagem qualitativa, pesquisa bibliográfica e documental, além de dialogar sobre a pesquisa de campo, análise de dados, Análise de Conteúdo e categorização. Para tratar sobre o desenvolvimento de pesquisa com crianças, estiveram sendo abordadas as concepções de Alderson (2005), Delgado e Müller (2005), Demartini (2009), Quinteiro (2009), Martins Filho (2011), Rondhen (2012), Spinelli (2012), Dornelles e Fernandes (2015) e Ole Langsted (s/d).

O quinto capítulo, intitulado Reflexões: o que pensam as crianças sobre leitura e escrita?, se refere às concepções das crianças de 1º ano e 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre os processos de leitura e de escrita. Para tal, a análise teve seus dados organizados em duas categorias: (a) função escolar da leitura e da escrita e (b) função da leitura e da escrita para além dos muros escolares. Para dialogar com as concepções abordadas pelas crianças, na primeira categoria, função escolar da leitura e da escrita, foi utilizado, como documento legal que rege a Educação Brasileira, Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (2012). Além do documento, a seção conta com as obras de Lerner (2002), Sousa (2008), Abreu (2012), Leiria (2012) e Pereira (2015). Já na segunda categoria, função da leitura e da escrita para além dos muros escolares, os autores que fundamentaram a escrita teoricamente foram Chartier, Clesse e Hébrard (1996), Lerner (2002), Bittencourt (2007), Sousa (2008), Corsaro (2011) e Leal e Rosa (2015).

Após a reflexão sobre os resultados das pesquisas, o mesmo capítulo apresenta uma seção com proposições para trabalhar a leitura e a escrita em sala de aula de maneira contextualizada com seu uso social. A escrita dessa seção foi inspirada nas obras de Cuberes (1997), Batista (2009), Bittencourt et al. (2015), Leal e Rosa (2015) e Schwartz (2016). Além disso, foram utilizados documentos que regem a Educação Brasileira: Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997) e a Base Nacional Comum Curricular (2018). Assim, essa seção tem como objetivo apresentar possibilidades de trabalhar a leitura e a escrita em sua articulação com as experiências do meio social vividas pelas crianças.

Ao final, no último capítulo, são apresentadas algumas conclusões sobre a pesquisa, as quais foram elaboradas por meio da leitura das obras dos autores que abordam sobre o tema pesquisado, bem como os documentos legais que regem a Educação Brasileira. Além disso, as conclusões apresentam alguns resultados obtidos pelas análises de dados e a elaboração de proposições que defendam a leitura e a escrita como práticas sociais.

2 A CRIANÇA NOS ANOS INICIAIS: O SUJEITO E SUAS EXPERIÊNCIAS

O processo de ingresso das crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é marcado pela expectativa de aprender a ler e a escrever e pela concepção de que “acabou a brincadeira”, pois, a partir desse momento, “a coisa é séria” (RAPOPORT, 2009). Nesse sentido, é necessário observar a ruptura existente entre uma etapa da Educação Básica e a outra. Além disso, Rapoport (2009) esclarece que o momento de ingresso do Ensino Fundamental é mais uma transição na vida da criança, carregada de novidades e desafios, em alguns casos vividos com alegria e tranquilidade e, em outros, insegurança, ansiedade e medo. Desse modo, essa passagem necessita de uma adaptação das crianças e de todos que estão envolvidos nesse processo.

Portanto, o primeiro passo é compreender a inclusão da criança nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que, na perspectiva do documento Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (2007), considera a criança:

Como um colecionador, a criança caça, procura. As crianças, em sua tentativa de descobrir e conhecer o mundo, atuam sobre os objetos e os libertam de sua obrigação de ser úteis. Na ação infantil, vai se expressando, assim, uma experiência cultural na qual elas atribuem significados diversos às coisas, fatos e artefatos. (BRASIL, 2007, p. 16)

Diante dessa afirmação, é possível destacar a criança como investigadora, que, para descobrir o mundo, o explora de diferentes maneiras. A criança interage com as coisas de acordo com as suas hipóteses, e suas ações buscam atribuir sentido e significados a cada experiência vivida.

Ainda na perspectiva do documento que orienta sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos (2007), as crianças são consideradas sujeitos sociais e históricos, detentoras de direitos, imersas em um mundo cultural e, também, responsáveis por produzirem cultura. Há o reconhecimento das características específicas da infância, como “[...] seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura” (BRASIL, 2007, p. 15), por isso esse olhar sensível sobre as crianças, que permite entendê-las e contemplar o mundo por meio de seu ponto de vista.

Sendo assim, a proposta curricular presente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental deve atender a essas características da criança. De acordo com Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010^a), o Ensino Fundamental necessita dar continuidade ao processo educativo iniciado na Educação Infantil, principalmente sobre a

ludicidade aliada à aprendizagem, para que, dessa maneira, a aula se torne mais prazerosa e aumente a participação ativa das crianças.

Nas Orientações Gerais sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos, estabelecidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), essa inclusão demanda mais do que um ano a mais de ensino, pois “[...] não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental de nove anos, considerando o perfil de seus alunos.” (BRASIL, 2004, p. 17).

A inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental demanda um novo olhar sobre como é realizado o processo de ensino para que resulte em um processo de aprendizagem, ressaltando que a construção de conhecimentos sistemáticos não deve ser o único objetivo a ser alcançado no 1º ano. A escola precisa ter sensibilidade ao acolher essas crianças e, para que isso seja possível, o sistema escolar necessita estar

[...] atento às situações envolvidas no ingresso da criança no Ensino Fundamental, seja ela oriunda diretamente da família, seja da pré-escola, a fim de manter os laços sociais e afetivos e as condições de aprendizagem que lhe darão segurança e confiança. Continuidade e ampliação – em vez de ruptura e negação do contexto socioafetivo e de aprendizagem anterior – garantem à criança de seis anos que ingressa no Ensino Fundamental o ambiente acolhedor para enfrentar os desafios da nova etapa. (BRASIL, 2004, p. 20)

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental requer cuidado e atenção para que possibilite a continuidade de experiências e amplie o processo de aprendizagens das crianças, de modo que respeite as singularidades e as relações diferentes que são estabelecidas com os conhecimentos. Dessa forma, a Base Nacional Comum Curricular (2018) descreve a necessidade de estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação para as crianças de maneira que essa nova etapa tenha como ponto de partida o que ela já sabe e é capaz de fazer. Além disso, a BNCC trata como indispensável “[...] um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo [...]” (BRASIL, 2018, p. 51), para que, dessa maneira, não ocorra a fragmentação do trabalho pedagógico.

Entretanto, raramente encontra-se presente nas escolas essa continuidade entre as duas etapas de ensino. Isso ocorre porque a criança, ao ingressar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na perspectiva de muitos professores, “deixa” de ser criança e passa a ser considerada aluno. E essa concepção justifica-se pela formação histórica e precipitada de que a alfabetização, a escolarização e o ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental tenham objetivos comuns.

Barbosa e Delgado (2012) esclarecem sobre o processo de escolarização, o qual parte do movimento iluminista, tendo como principal objetivo a obrigatoriedade das classes populares aprenderem a ler e a escrever. Desse modo, a meta estava centrada no progresso e na evolução das sociedades e da população. “Afirmava-se que por meio da aprendizagem da leitura e da escrita o povo sairia da sua situação de “minoridade” intelectual e poderia afirmar sua cidadania.” (BARBOSA; DELGADO, 2012, p. 117).

Ao mesmo tempo, como ainda afirmam Barbosa e Delgado (2012), no atual contexto, praticamente todas as crianças brasileiras estão escolarizadas, e é possível observar que algumas destas não aprenderam, efetivamente, a ler e a escrever. Diante disso, onde poderia ser encontrada a causa do problema?

Uma possível resposta é o não reconhecimento da criança, na qual ocorre a domesticação de seus corpos como meio para controlar suas mentes. Assim, deve aprender a ser aluno e esquecer das suas características de criança. Nesse aspecto, as autoras destacam alguns critérios necessários:

[...] a formação de um tipo especial de corpo, que apague tanto as singularidades como as características de gênero, sexualidade, etnia, geração e classe social, e realize somente movimentos que potencializem “o bom desenvolvimento escolar”: letra bonita, caderno limpo e sem “orelhas”, etc. O corpo quieto e a mente reprodutora. (BARBOSA; DELGADO, 2012, p. 118)

Dessa transição da criança para aluno, é alarmante a concepção de que a mesma deve se tornar um ser que não se movimenta e não se pronuncia, que passe horas sentado memorizando e anotando informações. E, além do mais, deve ter capricho na letra e na organização dos materiais.

Na concepção das autoras, o processo de escolarização apresenta um currículo que expressa o controle das emoções, competências definidas para serem adquiridas de maneira mecânica, capacidade de atender ordens e absorver conteúdos escolares apresentados de maneira fragmentada. E esse currículo justifica o fato de que, por vezes, encontramos casos de alunos nos Anos Iniciais que copiam toda a tarefa, não conversam, são atentos ao que professores explicam, têm seus cadernos organizados, porém não sabem ler efetivamente (BARBOSA; DELGADO, 2012).

Nesse sentido, é preciso visualizar novas estratégias e novos caminhos para que os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental voltem a ser vistos como crianças. Nessa perspectiva, talvez “escutar a infância possa ser um caminho para uma *outra escolarização possível*. Afinal, os tempos são outros e os processos de escolarização não podem estar

vinculados à manutenção de um modo conservador de estruturação pessoal e social.” (BARBOSA; DELGADO, 2012, p. 119).

Considerando a infância e a continuidade das propostas das etapas da Educação Infantil com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, destaca-se uma nova visão sobre a escolarização na sociedade contemporânea. A criança, ao ingressar na escola, está em contato com um grupo. Então, torna-se necessário ensiná-la sobre a valorização do coletivo, cooperação, regras de convívio baseadas no respeito e sobre como resolver conflitos por meio de negociações, esclarecendo também questões como o preconceito. E esse trabalho, que deve ser realizado pelos professores em todas as etapas da Educação Básica, demanda tempo, registros, acompanhamento e mediação. Como destacado por Barbosa e Delgado (2012), é esse o objetivo do processo de escolarização das crianças, não sua subordinação ou domesticação.

Além do mais, o ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental é uma marca na vida da criança, pois é o início de um novo ciclo, conforme intitulado por Barbosa e Delgado (2012, p. 139), “chegando à escola das crianças grandes”. Assim, de acordo com as autoras, para a criança pequena, iniciar a etapa do Ensino Fundamental é uma transição, um ritual que demonstra um crescimento pessoal, uma nova maneira de participar da sociedade, a oportunidade de ter acesso a um novo conhecimento. Significa, portanto, que, ao ingressar na escola de Ensino Fundamental, a criança terá a oportunidade de aprender um novo sistema simbólico, a cultura letrada, ou seja, a criança entrará formalmente no processo de alfabetização.

O ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental é um processo de ofertar um espaço com maior aproximação naquilo que já lhe era apresentado na Educação Infantil. E o que se pretende esclarecer com isso é que o 1º ano do Ensino Fundamental não apresenta mais o mesmo papel que a antiga 1ª série, na qual a criança tinha que se alfabetizar ou era reprovada. O 1º ano é justamente para se realizar essa transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais, dando continuidade em alguns aspectos e introduzindo outros novos.

Em vista disso, Barbosa e Delgado (2012) afirmam que o ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental amplia as maneiras de ver e de estar no mundo das crianças. Por meio desse ingresso, é possível compreender e usar novas linguagens, estabelecendo novos modos de pensar a alfabetização, construir relações e interações sociais, vincular as crianças e seus conhecimentos ao meio social e natural, com a matemática e manifestações artísticas.

Justamente por essas questões que Rapoport (2009) defende a necessidade de um processo de adaptação para essa nova etapa da Educação Básica, pois, para algumas crianças,

é um momento de transição e, para outras, é sua primeira experiência escolar. No entanto, há indícios de que essa adaptação não se limita somente às crianças, mas também às famílias, professores e escolas, pois há casos de dúvidas quanto à proposta do 1º ano do Ensino Fundamental, principalmente sobre seus objetivos de trabalho, os quais, de maneira direta ou indireta, podem estar atingindo as crianças.

Nessa perspectiva, é necessário repensar algumas práticas de ensino desenvolvidas no 1º ano do Ensino Fundamental, pois as mesmas “devem ser ricas em recursos simbólicos e explanatórios a fim de aguçar a curiosidade infantil para a busca em aventurar-se pelo mundo do conhecimento científico, algo que ocorrerá gradativamente ao longo do ensino fundamental, cada vez de forma mais complexa.” (RAPOPORT, 2009, p. 28).

Portanto, além das curiosidades das crianças serem acolhidas e respondidas, os professores devem demonstrar afetividade, compreensão e flexibilidade com as crianças, especialmente nos momentos de adaptação, pois, de acordo com Rapoport (2009), os professores precisam ter conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, mas é necessário sensibilidade para ajudar as crianças e compreendê-las.

Moreno e Paschoal (2009) enfatizam que cabe ao professor oferecer para as crianças uma educação que possibilite o seu desenvolvimento físico, psíquico, social e intelectual. Além do mais, o professor tem o compromisso de contribuir para que tenham capacidade de se posicionar de maneira social e histórica, criando e descobrindo novos saberes e, o mais importante, sendo feliz.

Diante disso, se faz necessário acolher a criança, se sensibilizar com essa importante mudança em sua vida, a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, repensar propostas pedagógicas e, além disso, considerar a criança como um sujeito ativo e disposto a conhecer o mundo. Nessa perspectiva, Barbato (2008) realiza alguns destaques sobre a integração de crianças de seis anos no Ensino Fundamental ao elencar que as possibilidades de socialização das crianças podem interferir no processo de desenvolvimento de sua aprendizagem, pois essa é produto do que acreditamos ser a escrita, de como se ensina e aprende.

A criança nessa idade é ativa, o que resulta no modo como ela se relaciona com o ambiente, e isso “[...] depende também do desenvolvimento da memória, da atenção, da percepção, da linguagem e do pensamento, da emoção” (BARBATO, 2008, p. 31). Portanto, a criança em muitos momentos fala alto com o intuito de conhecer o mundo que a cerca, para regular suas emoções e seu envolvimento em propostas pedagógicas que esteja desenvolvendo, suscitando aspectos lúdicos em prol do aprendizado.

De acordo com Barbato (2008), é importante considerar o que a criança já conhece até o momento e a novidade que os diferentes contextos apresentam, pois a escola apresenta os conhecimentos de maneira sistematizada. Nesse sentido, é muito importante a criação de zonas de desenvolvimento proximal¹, nas quais a criança, a partir do que já é capaz de fazer sozinha, desenvolva propostas junto com quem conhece mais que ela, podendo ser colegas, professor, pais ou responsáveis.

Se faz necessário destacar que a zona de desenvolvimento proximal é também um espaço no qual o professor tem a possibilidade de aprender sobre a criança, principalmente as estratégias que ela utiliza para construção dos seus conhecimentos. Assim, há a possibilidade do professor visualizar se a criança está compreendendo o procedimento das atividades, o que pode ser melhorado, se necessita retomar a explicação ou mudar as estratégias de ensino para alcançar o objetivo desejado.

Barbato (2008) segue suas reflexões afirmando sobre a inquietude dos professores, o que esperam atingir e o que é feito pela criança, considerando “[...] o currículo, os conhecimentos e habilidades a serem desenvolvidos e as tradições e crenças sobre como ensinar, como se aprende a ler e escrever e para que servem a leitura e a escrita” (BARBATO, 2008, p. 32). Além do mais, essa inquietude impulsiona o andamento e o planejamento das aulas para que possibilite à criança condições de criar novas zonas de desenvolvimento proximal, sendo protagonista na construção de conhecimento.

Portanto, a escola também faz parte da sociedade. Como destaca Barbato (2008), o professor, no momento que está em sala de aula, não deixa de ser um cidadão que utiliza a leitura e a escrita em diversas situações sociocomunicativas. Assim, com essas situações em sala de aula como objetos de aprendizagem, a criança aprenderá sobre como lidar com tais situações reflexivamente, pois a escola é um espaço de aprendizados sobre como pensar e resolver problemas.

A criança, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, necessita vivenciar práticas pedagógicas que estejam relacionadas “[...] a um fazer histórico da cultura e aos diferentes

¹ O conceito de zona de desenvolvimento proximal provém da teoria de Vygotsky, a qual questiona atitudes superprotetoras e expressões comunicativas infantilizadoras. A ideia parte da existência de uma zona de desenvolvimento atual, a qual é definida pelo nível evolutivo das funções mentais da criança, se manifesta pela sua eficiência em resolver problemas de maneira independente. Em contrapartida, existe a zona de desenvolvimento potencial, que compreende as situações nas quais a criança necessita receber o apoio adequado para resolver suas tarefas. É justamente nesses dois níveis descritos que se encontra a zona de desenvolvimento proximal, que é o contexto no qual se realiza a ação que chamamos de aprendizagem. Ver: STAPICH, Elena. Corte, Ruptura, Articulação, Continuidade... e o Ensino da Língua. In: CUBERES, María Teresa González (Org.). **Educação Infantil e Séries Iniciais: Articulação para a Alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 47-58.

usos que [...] a leitura e a escrita tiveram ao longo da história e da história pessoal das descobertas de cada um ao longo de sua vida” (BARBATO, 2008, p. 32).

Nesse sentido, se destaca a importância do processo de aprendizagem partir do conhecimento prévio da criança, sendo que o mesmo se expande por meio do desenvolvimento proximal ao propiciar momentos nos quais as crianças realizem investigações. Ao vivenciar esses processos, a criança terá a possibilidade de formular conceitos sobre a leitura e a escrita, e, além disso, descobrir os usos nos diferentes ambientes sociais e sua relevância para a sua vida.

É indiscutível a importância do acolhimento da criança que está ingressando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o qual exige que o professor esteja se preocupando com o sujeito, seus interesses e suas curiosidades. Afinal, a partir do momento que a criança se sentir inspirada a aprender, seu olhar sobre a importância dos processos de leitura e de escrita ganhará brilho, e a aprendizagem acontecerá de maneira mais significativa.

Em vista disso, no próximo capítulo, serão abordados os processos de leitura e de escrita, bem como a importância dessa aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

3 A LEITURA E A ESCRITA NOS ANOS INICIAIS

Partindo do que convencionalmente é reproduzido pela sociedade sobre os processos de leitura e de escrita, alguns pais ou responsáveis refletem nas crianças a concepção de que são importantes como uma etapa preparatória para entrada no mercado de trabalho. Como defendido por Corsaro (2011), existe a interpretação quanto à finalidade da escola, vinculada a teorias de socialização e desenvolvimento infantil tradicionais, entendendo que a mesma apresenta como foco a preparação da criança para a vida adulta, desconsiderando a apreciação de suas contribuições no presente. E o que é defendido pelo autor é justamente a questão de compreender a criança como um *vir-a-ser*, ou seja, não é dado valor ao que a criança é no presente: as suas contribuições para a sociedade são incompreendidas. Dessa maneira, a função da escola é considerada como um meio para preparar a criança para conviver em sociedade, sendo que os processos de leitura e de escrita são fundamentais para essa inclusão.

Para que iniciemos o esclarecimento sobre o que é leitura e escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, se faz necessário abordar esses conceitos separadamente, explanando suas características individuais, função e importância na vida social.

Assim, a leitura, de acordo com os Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental, pode ser definida como:

[...] uma prática de interação social, é encontro de sujeitos: leitor e autor, mediados pelo texto. É ainda um processo que exige um trabalho de compreensão textual, tendo em vista seus objetivos e seus conhecimentos sobre o assunto e o tema, o autor, a linguagem e a língua, o gênero textual. Neste processo, o leitor coloca em ação estratégias cognitivas de seleção, antecipação, inferência e verificação de informações do texto que lê. (BRASIL, 2012, p. 47)

Nesse contexto, a leitura, entendida como uma interação social, desenvolve o papel de ligação entre o leitor e o autor. Para que se efetive, necessita de conhecimentos que possibilitem a compreensão do que está sendo apresentado no texto. Também, há o destaque para a leitura como forma de prazer e de encanto, destacando-se o “gosto” pela leitura, o qual só se desenvolve no sujeito quando o mesmo percebe o quanto sua função é importante para torná-lo autônomo. Sendo assim, é necessário ao sujeito deparar-se com situações reais nas quais a leitura está presente e entenda como momentos de leitura podem lhe proporcionar prazer. Dessa maneira, “[...] a leitura contribui para a autonomia do leitor, no que diz respeito à compreensão do mundo e às múltiplas possibilidades de interpretá-lo, pois ler significa construir sentidos.” (BRASIL, 2012, p. 47).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (2010b) também abordam sobre a relação da criança com a leitura e a escrita e as interações sociais com as quais ela convive. Assim:

A aquisição da leitura e da escrita na escola, fortemente relacionada aos usos sociais da escrita nos ambientes familiares de onde veem as crianças, pode demandar tempos e esforços diferenciados entre os alunos da mesma faixa etária. A criança nessa fase tem maior interação nos espaços públicos, entre os quais se destaca a escola. Esse é, pois, um período em que se deve intensificar a aprendizagem das normas da conduta social, com ênfase no desenvolvimento de habilidades que facilitem os processos de ensino e de aprendizagem. (BRASIL, 2010b, p. 110)

As concepções sobre leitura e escrita elaboradas pelas crianças são frutos que consideram também suas vivências em espaços fora da escola. As experiências sociais são importantes para os processos de ensino e de aprendizagem, pois o uso real da leitura e da escrita em espaços públicos interfere no seu processo de alfabetização e no seu julgamento quanto à importância desses saberes.

As concepções das Orientações Gerais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (2004), de maneira mais específica sobre a linguagem escrita, afirmam que a criança encontra-se em uma sociedade letrada e que também tem um desejo muito forte em aprender aliado ao significado especial de frequentar uma escola. E é justamente no desenvolvimento desses aspectos que

[...] as possibilidades de aprendizagem dessas crianças são determinadas pelas experiências e pela qualidade das interações às quais se encontram expostas no meio sociocultural em que vivem ou que frequentam [sic]. Daí o papel decisivo da família, da escola e dos professores, como mediadores culturais no processo de formação humana das crianças. (BRASIL, 2004. p. 19-20)

Chartier, Clesse e Hérbrard (1996) destacam que uma criança que não sabe ler pode nem dar-se conta de quando alguém lê, pois a leitura é um ato rápido e invisível. Assim, para que a criança tome consciência sobre essa ação, é necessário que os adultos demonstrem que estão lendo, como, por exemplo, apontando nos locais que contêm escritas e realizando a leitura em voz alta. E essa leitura pode ocorrer na vida cotidiana, com a leitura de placas que identificam nomes de ruas ou embalagens de produtos utilizados para realizar uma receita. Por meio dessas ocasiões, estará desenvolvendo a curiosidade das crianças quanto aos processos de leitura e de escrita, sendo que os mesmos podem ampliar-se ou extinguir-se, dependendo da maneira como se realizará o acolhimento de suas curiosidades e de suas primeiras observações. Dessa forma, os autores afirmam que:

Aprender a ler é entrar no mundo da escrita. Antes de chegar ao domínio da leitura, a criança faz um verdadeiro percurso, desde a etapa em que saber ver em que há qualquer coisa escrita num objeto àquela em que, sem ainda saber realmente ler, é capaz de compreender um bom número de mensagens só pelo fato de que tem familiaridade com o contexto o qual aparecem. Muitas crianças aprendem desta forma, em suas famílias, que os escritos existem, que os adultos os utilizam e há nisso algo que desencadeia uma curiosidade precoce acerca dos sinais gráficos e das mensagens que eles contêm. (CHARTIER; CLESSE; HÉRBRARD, 1996, p. 25)

Grande parte das crianças que ingressa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental já teve algum contato ou experiência com a linguagem escrita. Ferreiro (2001) afirma que as crianças realizam produções espontâneas que indicam sua compreensão sobre a natureza escrita, sendo que as mesmas não são produzidas a partir de uma cópia, mas são escritas de acordo com as suas concepções.

Nesse sentido, Ferreiro (2001, p. 17) dialoga afirmando que, se considerarmos que as crianças aprendem somente na escola com um ensino sistematizado, estaremos desacreditando que “[...] as crianças são seres que ignoram que devem pedir permissão para aprender, talvez comecemos a aceitar que podem saber, embora não tenha sido dada a elas a autorização institucional para tanto”.

A criança, ao chegar à escola, traz consigo experiências sobre o mundo da escrita, e o aprender a ler entra nesse mundo. Justamente por esse motivo, pensar no ensino da leitura e da escrita requer uma atenção especial por parte do professor, estando aberto a acolher aquilo que as crianças já tiveram contato, dentro do contexto onde estão familiarizadas. Portanto, é aguçando a curiosidade da criança sobre a magia de fazer parte desse mundo que se formarão leitores críticos, já que “[...] ler é agir na sociedade, é interagir, é nos constituirmos como sujeitos, construindo nossas identidades” (LEAL; ROSA, 2015, p. 42).

Como tratado por Leal e Rosa (2015) no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)², a leitura permite ao sujeito interagir na sociedade ou, melhor dizendo, se integrar e se constituir como sujeito nesse mundo. Porém, em algumas realidades, ocorrem falhas nas escolas quanto a essa formação, quando não ocorre a reflexão sobre o sentido do texto, sendo que,

² O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi criado em 2012 como um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios objetivando possibilitar que todas as crianças estivessem alfabetizadas até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, aos oito anos de idade. Também, o PNAIC se propôs a reduzir a distorção idade-série na Educação Básica, melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e contribuir com a formação dos professores aperfeiçoando seu desempenho. Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/reportagens/mec-divulga-o-pnaic-2017/>>. Acesso em: 16 set. 2019.

[...] muitas vezes, no contexto escolar, são observadas situações em que são realizadas perguntas diversificadas para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sem haver, de fato, um diálogo com o autor, na busca de refletir sobre as possibilidades de sentido do texto. Esse limite também se evidencia em outra prática escolar recorrente, que é a de abandonar o texto para discutir sobre o tema dele. Nos dois casos, não há busca de formação de leitores críticos, que se posicionam diante do que leem. (LEAL; ROSA, 2015, p. 42)

Se pensarmos no processo alfabetização, a criança “[...] aprende a ler e a escrever, mas também aprende por meio da leitura e da escrita [...]” (LEAL; ROSA, 2015, p. 42). Sendo assim, é necessário compreender que “[...] as reflexões sobre os gêneros textuais são importantes na medida em que ajudam o sujeito a entender as práticas sociais de uso da escrita” (LEAL; ROSA, 2015, p. 42). O que é defendido pelas autoras, que está presente no caderno 5 do PNAIC³, que trata sobre a Oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização, condiz com a necessidade da utilização de gêneros textuais como práticas de aproximação da criança com o uso social da escrita e da leitura, pois, para que o sujeito seja capaz de ler e construir sentidos, é necessário que ele seja alfabetizado, ou seja, domine o processo de aquisição da escrita e faça uso social do mesmo. Nesse sentido, a alfabetização é,

[...] em seu sentido próprio, específico, [...] o processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e de escrita. Neste caso, alfabetizar significa adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler). Mas, ao mesmo tempo, ler e escrever significa apreensão e compreensão de significado, ou seja, um processo de substituições gradativas (“ler” um objeto, um gesto, uma figura, um desenho, uma palavra) em que o objetivo primordial não é apenas a decodificação, mas a compreensão do mundo, desde o mais próximo ao mais distante da criança, visando à comunicação e à aquisição do conhecimento. Alfabetização, neste sentido, é um processo de representação de fonemas em grafemas e de grafemas em fonemas, num processo de expressão/compreensão de significados. (RANGEL, 2009, p. 11)

Portanto, relacionando essa afirmação com o que é tratado por Leal e Rosa (2015), a maneira como ocorre a seleção das temáticas dos textos a serem lidos e discutidos com as crianças precisa ser realizada com clareza sobre os objetivos da escola e os sujeitos que pretendem formar. Por isso é importante sempre ter a consciência de que, no momento que o leitor se depara com o texto, “[...] antecipa sentidos com base em suas experiências pregressas

³ Os cadernos de formação do PNAIC foram organizados pelo Ministério da Educação (MEC) com o intuito de ofertar subsídios aos professores para uma formação continuada, destacando a importância da alfabetização dos estudantes como meio para a transformação da sociedade. Assim, os cadernos encontram-se gratuitamente disponíveis para download no site do PNAIC, estando organizados da seguinte maneira: Cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa (2013), Cadernos de Alfabetização Matemática (2014) e Cadernos de Alfabetização (2015). Disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/acervo-para-aprofundar/829/pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa-pnaic-cadernos-de-formacao.html>>. Acesso em: 06 jul. 2019.

e busca as pistas linguísticas para interpretar o que é dito, elaborando inferências e apreendendo os sentidos gerais e locais do texto” (LEAL; ROSA, 2015, p. 40).

Sendo assim, as autoras ainda afirmam que é indiscutível a necessidade de um ensino da leitura que tenha como base uma prática planejada, dinâmica, que tenha como foco a formação da criança como um leitor crítico. Além disso, no Ciclo de Alfabetização, o trabalho pedagógico deve propiciar momentos em que as crianças compreendam o funcionamento do sistema de escrita, sendo desenvolvida de maneira sistemática e lúdica.

No momento em que o professor planeja as situações de aprendizagens, é fundamental que sua ação tenha foco no que as crianças podem “[...] aprender para ampliar seus horizontes culturais e agir na sociedade de modo crítico, pois, ao ensinarmos a ler, ensinamos também os conteúdos tratados nos textos que são lidos” (LEAL; ROSA, 2015, p. 44). Nesse sentido, o papel do professor em ensinar a ler não se limita somente à palavra, mas à maneira como é discutido o texto, inserindo a criança ainda mais no mundo da leitura e sua diversidade. Afinal de contas, se almejamos uma sociedade leitora, com sujeitos autônomos e críticos, as escolas têm uma fundamental função a ser desenvolvida, ampliando as possibilidades de leituras e de acesso a livros.

Harris (1998 apud BARBATO, 2008) menciona que as práticas culturais de leitura e de escrita se alteram no decorrer da história e do surgimento de novas necessidades comunicativas. Nesse sentido, o surgimento da escrita apresenta narrativas históricas que relacionam sua origem com a notação matemática, existindo também relatos nos quais líderes dos povos sonhavam com símbolos e os anotavam, iniciando, assim, a construção de seus sistemas de escrita.

Do seu surgimento até a atualidade,

[...] a escrita vem contribuindo para o desenvolvimento da humanidade, ampliando a memória pela capacidade de guardar informações em diferentes tipos de arquivos portadores de textos; vem possibilitando a comunicação a distância, pois é utilizada sobretudo quando os interlocutores não ocupam o mesmo espaço. Ademais, aqueles que a domina, ainda hoje, detêm o poder. Por isso, precisamos democratizá-las, ensinar todos a ler e a escrever. (BARBATO, 2008, p. 63)

Com base na afirmação da autora, é perceptível o quanto a escrita está presente em nossas vidas e sua importância para a autonomia dos sujeitos. Como mencionado anteriormente, quem domina a escrita detém o poder, ou seja, detém a capacidade de se expressar e se comunicar com o mundo. Justamente por esse motivo, aprender a ler e a escrever é um ato revolucionário e deve ser ensinado da melhor maneira possível para que as

crianças que ingressam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental percebam essa relevância e a utilizem socialmente.

Barbato (2008) afirma que a escola não se apresenta isolada do mundo, pois os conhecimentos que a conduzem são provenientes de práticas de outros contextos culturais. Compreende-se, assim, que, “[...] quando enfocamos o aprendizado da escrita nos anos de alfabetização na escola, o trabalho do professor é muito importante, visto que media o aprendizado do aluno, por meio de uma série de decisões pedagógicas” (BARBATO, 2008, p. 63-64).

Desse modo, a construção do conhecimento sobre a escrita se desenvolve por meio de algumas etapas. Assim, a primeira representação realizada pela criança é o desenho, sendo que, dessa forma, é capaz de registrar o modo como vê e percebe o mundo, além de contribuir com o desenvolvimento da escrita, pois se trata de significar algo que não está presente. Barbato (2008) relata que o desenho apresenta a sua própria evolução, pois inicialmente o desenho ocupa todo o espaço na folha, na sequência passa a assinar seu nome no desenho e, por fim, o desenho apresenta-se acompanhado pela escrita. Na medida em que as crianças aprendem a ler e a escrever, os desenhos vão perdendo espaço para a escrita, apesar de permanecerem nas atividades desenvolvidas pelas crianças. Ao mesmo tempo, Barbato (2008) segue afirmando que a criança observa exemplos em cenários presentes em seu cotidiano de escrita acompanhada por imagens, sendo que esses exemplos podem e devem ser levados para a sala de aula para análise, discussão e investigação das crianças quanto ao seu uso social.

Nessa perspectiva, a aprendizagem da linguagem escrita ocorre

[...] somente a partir da compreensão de como se dá o desenvolvimento da escrita por meio do faz-de-conta e do desenho que se poderia explicar a possibilidade de, em um momento de domínio posterior do sistema, a compreensão da linguagem escrita dar-se com a perda do elo intermediário da fala. Isto quer dizer que um primeiro momento do aprendizado da escrita essa seria uma transcrição da fala. (BARBATO, 2008, p. 42)

Sendo assim, o início da aprendizagem da linguagem escrita está relacionado com o faz-de-conta e o desenho, nos quais as crianças investigam, observam situações presentes no seu cotidiano e criam hipóteses sobre a linguagem escrita. Nesse processo estabelecem relações com a fala, os sons das letras e, ainda, o tamanho dos objetos que pretendem representar de acordo com a quantidade de letras.

Portanto, se faz necessário refletir, pois, no momento em que “[...] as crianças tentam ler o que está escrito nos contextos letrados, parecem ler a partir da hipótese de que a escrita serve também para nos lembrar dos objetos, porém acompanhando o objeto presente na

interação” (BARBATO, 2008, p. 35). Ou seja, a criança cria hipóteses e utiliza de estratégias para compreender as representações da linguagem escrita, como, no exemplo utilizado pela autora, quando cita que as crianças, ao observarem uma lixeira, leram a palavra “lixo”, mas, na verdade, estava escrito o nome da empresa responsável pela coleta do lixo.

Com isso, Barbato (2008) salienta que é possível perceber que as crianças, por algum motivo, almejam que o que está escrito nas coisas esteja associado às coisas. Entretanto, com a intervenção do professor, as crianças têm a possibilidade de passarem a ler o que está escrito, e, assim, cria-se espaços para a zona de desenvolvimento proximal, na qual as crianças compartilham esses conhecimentos, possibilitando o surgimento de relações entre a leitura e a escrita. Nessa perspectiva, Barbato (2008) afirma que a leitura e a escrita se encontram cada vez mais presentes em todos os espaços, principalmente nas áreas urbanas. Portanto:

A escrita começa a ser construída pela criança, com a mediação da oralidade, como um sistema de segunda ordem, pois, para ser comunicativa, depende do conhecimento, das formas de produção de significado de oralidade. Pode-se assumir que também os processos de formulação de significação percorrem caminhos mediados pela fala, como, por exemplo, quando encontramos dificuldades nas atividades de leitura e escrita e recorremos à pronúncia de palavras ou à leitura de trechos em voz alta para podermos compreender e formular novos raciocínios. (BARBATO, 2008, p. 36)

A leitura e a escrita apresentam aproximação com a fala nesses primeiros contatos, no processo de construção desses conhecimentos, pois as utilizamos como um recurso para a compreensão e a significação de palavras ou textos. Após, de acordo com a concepção de Vygotsky (1998 apud BARBATO, 2008), a escrita se liberta da oralidade, ou seja, o sujeito, ao estar convencionalmente alfabetizado e apresentando uma ampla vivência com a linguagem escrita, acaba por produzir significados escritos que podem antecipar a intervenção da oralidade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) ressalta que, apesar da criança participar de práticas letradas em contextos sociais, é nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Afinal, espera-se que a criança nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental seja alfabetizada ou letrada? Além disso, sobre o que estamos falando quando falamos de Alfabetização e Letramento?

Diante desses questionamentos, na próxima seção, serão abordadas as concepções de Alfabetização e Letramento, bem como seus métodos e impactos na transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

3.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA SALA DE AULA

Alfabetização e letramento são conceitos bastante abordados na atualidade, principalmente quando se trata do processo de aprendizagem das crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dessa maneira, é necessário esclarecer teoricamente sobre os mesmos, pois, apesar de serem apresentados como processos que se complementam em alguns documentos legais que regem a Educação Brasileira, alfabetização e letramento divergem em seus princípios teóricos.

De acordo com Schwartz (2016, p. 60), “os conceitos são baseados em ideologias e teorias, mesmo que as pessoas que os utilizem não saibam disso”. Sendo assim, é necessário refletir criticamente sobre os conceitos de alfabetização e letramento, escolhendo qual utilizar e entendendo o porquê.

Nesse sentido, iniciemos abordando o conceito de alfabetização, que, de acordo com Cagliari (1998), é tão antiga quanto os sistemas de escrita. Portanto, é a prática escolar mais antiga da humanidade e, para que os sistemas de escritas permaneçam sendo usados, é necessário ensinar às novas gerações como elaborá-los.

A alfabetização inicial é abordada, tradicionalmente, com relação ao método utilizado e o estado de “prontidão” da criança. Desse modo, os dois polos do processo de aprendizagem (quem ensina e quem aprende) vêm sendo caracterizados sem ser considerado o terceiro elemento: a natureza do objeto de conhecimento utilizado nesta aprendizagem (FERREIRO, 2001).

Sendo assim, conforme a concepção Freiriana (1990), é impossível compreender a alfabetização separando a leitura da palavra da leitura de mundo. “Ler a palavra e aprender como escreve a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como “escrever” o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo” (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 31).

O processo de alfabetização não compreende apenas ler a palavra, mas também atribuir sentidos no contexto onde ela se apresenta, além de ser “um processo inacabado, que começa antes de o sujeito entrar na escola” (SCHWARTZ, 2016, p. 60). A autora segue complementando sua fala ao considerar o conceito de alfabetizado como algo que segue para sempre em nossas vidas, é flexível, pois vai se alterando de acordo com a cultura, a história e o avanço da tecnologia. Portanto, a leitura de mundo precede a leitura da palavra justamente por estarmos em contato com o mundo e com as palavras antes mesmo de sermos

alfabetizados. Porém, no momento em que o sujeito é alfabetizado, passa a escrever, observar e ler o mundo de uma nova maneira, com mais criticidade.

Schwartz (2016) destaca outro aspecto importante do processo de alfabetização: a sua contribuição para possibilitar ao sujeito habilidade para ler, produzir e compreender diferentes tipos de textos que desejar ou necessitar, fazendo uso da leitura e da escrita nas diversas demandas da vida cotidiana.

Nas palavras de Rangel (2009), a alfabetização em seu sentido específico compreende “[...] o processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita” (RANGEL, 2009, p. 9), mas não só isso, alfabetizar, neste caso, é adquirir a habilidade de codificar a língua oral e transformá-la em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler). Para a autora,

[...] ler e escrever significa apreensão e compreensão de significado, ou seja, um processo de substituições gradativas (“ler” um objeto, um gesto, uma figura, um desenho, uma palavra) em que o objetivo primordial não é apenas a decodificação, mas a compreensão do mundo, desde o mais próximo ao mais distante da criança, visando à comunicação e à aquisição do conhecimento. Alfabetização, neste sentido, é um processo de representação de fonemas em grafemas e de grafemas em fonemas, num processo de expressão/compreensão de significados. (RANGEL, 2009, p. 9-10)

Portanto, nessa perspectiva, a alfabetização se caracteriza como o ato de ler e escrever com compreensão, dando sentido e significado. Esse processo inicia-se com o que está próximo da realidade da criança e vai se expandindo, visando, assim, uma maior comunicação e aquisição de novos conhecimentos. Nesse sentido, a alfabetização está além da representação de fonemas e de grafemas, pois se apresenta como um processo de conhecimento sobre seus significados, que vão além da palavra.

Da mesma forma, a autora segue afirmando que a alfabetização está além da questão “mecânica” versus “compreensão”, pois a alfabetização possui uma dimensão social. Porém, não se apresenta igual para todas as sociedades e nem para todas as camadas sociais da sociedade. Rangel (2009) afirma que o ato de alfabetizar envolve aspectos sociológicos, funcionais, estruturais, neuronais e psicogenéticos.

Aspectos sociológicos correspondem à função social da alfabetização, que, de acordo com cada classe social, é diferente. Crianças que nascem em contextos nos quais os pais utilizam muito a leitura e a escrita valorizam e incentivam os mesmos a se alfabetizarem, lendo, contando histórias, escrevendo palavras para saciar a curiosidade infantil. Essas crianças apresentam experiências diferentes quando comparadas às crianças de classes populares, que, na maioria das vezes, são filhos de analfabetos ou analfabetos funcionais, não

participam de práticas de uso social da leitura e da escrita. Sendo assim, apresentam um distanciamento com o mundo da alfabetização, ocorrendo seu primeiro contato sistemático apenas no ambiente escolar.

Para obter o conhecimento da linguagem escrita, é preciso entender o que ela representa e qual é a sua utilidade. Desse modo, os aspectos funcionais que envolvem a alfabetização são direcionados a explicar essas funções, que, no caso da escrita, servem para comunicar, informar, divertir, registrar e aprender coisas novas.

Por isso que Rangel (2009) declara importante a escola e a sala de aula serem ambientes ricos em portadores de textos, pois, em casos de crianças de classes populares, pode ser o espaço de primeiro contato com esse material. Além do mais, o professor precisa cumprir sua função, já que será o primeiro leitor para essas crianças, desvendando esse mundo. Para que isso se efetive na aprendizagem das crianças, torna-se necessário o professor reservar diariamente um momento da aula para que esses diferentes portadores de textos sejam apresentados, podendo ser gibis, livros de histórias curtas, livros de histórias longas, poesias, lendas...

Portanto, a criança somente entenderá a importância da alfabetização, bem como dos processos de leitura e de escrita, se for formada em sua individualidade a concepção de criança leitora e escritora que compreende a necessidade do saber ler e escrever, entendendo para quê.

Os aspectos estruturais constitutivos da linguagem escrita são muito importantes, pois se referem ao conhecimento lógico. A frequência com que as vogais aparecem nas palavras é maior do que as consoantes, além de que são as vogais que determinam o som das consoantes. Desse modo, Rangel (2009) afirma a importância do professor ficar atento quanto ao tipo de palavras que apresenta para as crianças, pois, como o aspecto estrutural tem uma lógica, o contato com palavras que apresentem uma variedade de ortografias devem estar presentes desde o início da alfabetização. A alfabetização que parte da simplificação de palavras gera na criança falsas hipóteses sobre a escrita, sendo difíceis de substituí-las por hipóteses corretas.

Aspectos neuronais dizem respeito à maneira como ocorre a aprendizagem e como armazenamos informações a ponto de gravar em nossa memória a longo prazo. Para isso, tal experiência deve ser vivida de maneira prazerosa ou necessita ser exercitada. Portanto, “aprender significa colocar na memória de longo prazo” (RANGEL, 2009, p. 25). Dessa maneira, a autora ainda afirma que a memória de longo prazo se organiza por meio de redes sinápticas, que, se não forem utilizadas, se desfazem, mas, quando muito utilizadas, criam caminhos potentes para novas aprendizagens.

Os aspectos psicogenéticos apresentados nas pesquisas realizadas por Ferreiro e Teberosky (1999 apud RANGEL, 2009) declaram que a aprendizagem da leitura e da escrita inicia-se muito cedo, passando por várias fases. No início, o desenho, como dito, é muito importante, pois oferece um suporte ao que está escrito. “Sem desenho não é possível ler” (RANGEL, 2009, p. 37).

Portanto, a origem do processo de construção do conhecimento sobre a linguagem escrita apresenta-se no desenho. De acordo com Vygotsky (1998 apud BARBATO, 2008) e Luria (1988 apud BARBATO, 2008), a linguagem escrita é interpretada como instrumento mediacional (sistema alfabético) e instrumento simbólico (sistema de escrita como sistema de signos). Nesse sentido, Vygotsky define que a escrita tem sua origem no desenho. Isso porque ambos exercem funções semelhantes, como memorizar algo inexistente no momento da interação. Sendo assim, ocorre a alteração do desenho para o surgimento da escrita na proporção em que a criança usa o desenho ou traços em um papel para recordar de alguma coisa.

Ferreiro e Teberosky⁴ (1999 apud RANGEL, 2009) destacam que a escrita do próprio nome ou dos nomes dos pais costuma ser uma das primeiras aprendizagens das crianças, sendo um excelente momento para testar suas hipóteses sobre a linguagem escrita. No nível pré-silábico⁵, escrevendo a primeira letra do nome, a criança acredita que todo ele esteja representado. No nível silábico, a criança escreve silabicamente, ou seja, a cada sílaba da

⁴ Emilia Ferreiro, juntamente com Ana Teberosky e colaboradores, propuseram um novo olhar sobre a alfabetização. Suas ideias constituíram uma importante pesquisa, nomeada como Psicogênese da Língua Escrita, e seus estudos foram motivados pelos altos índices de fracasso escolar apresentados no México e na Argentina. Buscando respostas para compreender o fracasso escolar, as autoras utilizaram dos conhecimentos da psicolinguística e a teoria psicológica e epistemológica de Jean Piaget. Desse modo, Ferreiro e Teberosky revelaram como a criança constrói diferentes hipóteses sobre o sistema de escrita antes mesmo de compreender o sistema alfabético. Essa pesquisa chegou ao Brasil na década de 80, sendo, no início, compreendida erroneamente como um novo método de alfabetização. Além disso, afirmam que todos os conhecimentos têm uma origem, determinando quais são as formas iniciais de conhecimento da língua escrita. Sendo assim, as autoras explicam como as crianças se tornam leitores antes mesmo de lê-lo e contrapõe a concepção associacionista da alfabetização, já que a Psicogênese da Língua Escrita fundamenta-se na teoria construtivista, na qual o conhecimento é algo a ser produzido pelo sujeito. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/idiomas/emilia-ferreira-e-a-psicogenese-da-lingua-escrita/32498>>. Acesso em: 25 set. 2019.

⁵ De acordo com Emilia Ferreiro e colaboradores, a evolução da escrita passa por cinco níveis: pré-silábico (nível 1 e 2), silábico, silábico-alfabético e alfabético. No nível pré-silábico 1, a criança escreve usando garatujas, assimilando o tamanho da palavra (quantidade de letras) ao tamanho do objeto que representa, por exemplo, formiga (poucas letras) e boi (muitas letras). Nesse mesmo nível, recorre também ao uso de desenhos. No nível pré-silábico 2, a escrita passa a ser diferente para representar coisas diferentes, havendo quantidade mínima de caracteres para escrever. As letras passam a ter forma mais aproximada com a escrita convencional, mas pode estar misturadas com números. No nível 3, silábico, a criança assemelha a escrita com a fala, iniciando um conflito entre a hipótese silábica e a quantidade mínima de letras necessárias para que uma palavra seja lida. No nível 4, silábico-alfabético, ocorre a passagem da hipótese silábica para alfabética. No nível 5, alfabético, a criança realiza uma análise fonética, realizando a escrita com hipóteses alfabéticas. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/15/11/emilia-ferreira-ana-teberosky-e-a-gnese-da-lingua-escrita>>. Acesso em: 18 nov. 2019.

palavra, a criança representa com uma letra. E é justamente nesse momento que a escrita do seu nome passa por um conflito, pois, na concepção da criança, estão “sobrando” letras. Aos poucos, a criança vai aprendendo que é necessário escrever mais de uma letra para cada sílaba e que as letras apresentam sons que necessitam ser respeitados, compreendendo que palavras diferentes não podem ser escritas da mesma forma. E é esse conflito que faz com que a criança busque conhecer novas letras para ter repertório alfabético diversificado, passando, assim, para o nível de escrita silábico-alfabético e, finalmente, à escrita alfabética.

Rangel (2009) declara importante destacar que a criança não avança de um nível de escrita para outro sozinha. Essa passagem de uma hipótese de escrita para outra só ocorre por intermédio de um diálogo com quem sabe ler e escrever. E mesmo necessitando de um conhecimento lógico, esse só se efetiva por meio de raciocínios construídos a partir de conhecimentos físicos e sociais. “NINGUÉM SE ALFABETIZA SOZINHO. A alfabetização só é possível por meio do diálogo entre quem sabe e quem não sabe, mesmo que não se perceba isto. O papel do professor é extremamente importante” (RANGEL, 2009, p. 38, grifo da autora).

Para que a criança avance em seus níveis de escritas/em suas hipóteses de escrita, se faz necessário um trabalho de intermediação por parte do professor, seja pelo diálogo ou sendo referência de leitor e escritor. Além disso, é papel do professor pensar o espaço da sala de aula como um local extremamente importante para a aprendizagem, expondo material escrito para que as crianças tenham inúmeras referências de letras e palavras, criando e superando hipóteses de escritas.

Nesse sentido, Azevedo (1995) afirma que:

A prática pedagógica de alfabetização baseada na abordagem construtivista-interacionista permite transformar a tarefa de aprendizagem em um desafio intelectual sempre significativo e emocionante, e o clima da sala de aula em um espaço de encontro de competências diversas sobre a língua escrita, cujo objetivo final é o fazer com que todas as crianças construam uma teoria adequada sobre a relação fonema-grafema na língua portuguesa, isto é, fazer com que todas cheguem ao domínio da hipótese alfabética. (AZEVEDO, 1995, p. 43)

No entanto, anterior a essa alfabetização baseada na abordagem construtivista-interacionista, que considera o que a criança já sabe, bem como suas hipóteses sobre a linguagem escrita, existiram métodos de alfabetização, sendo eles classificados como sintéticos e globais.

Mortatti (2006) afirma que, na segunda metade do século XIX, eram utilizados, para o ensino de leitura, os métodos sintéticos, que consistem em advir da “parte” para o “todo”. Os

métodos sintéticos abordam a soletração, silabação e o método fônico os quais estavam baseados na ideia de que, na soletração (alfabético), iniciava-se a partir do nome das letras, silabação (emissão de sons) partia das sílabas e o fônico (sons correspondentes às letras) do som. Assim, iniciava-se “[...] o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade” (MORTATTI, 2006, p. 5). Logo após reunir as letras ou os sons em sílabas, também conhecidas como famílias silábicas, era ensinada a leitura de palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e finalizava-se com o ensino de frases isoladas ou agrupadas. Ao que se refere à escrita, a mesma se restringia apenas à caligrafia e à ortografia, ensinadas por meio de cópias, ditados e formação de frases, com ênfase no desenho correto das letras.

De acordo com Carvalho (2010), o método sintético de silabação ainda se encontra muito presente nas escolas, podendo ser justificado, do ponto de vista adulto, como um método fácil para efetivar o processo de alfabetização. A ordem da apresentação dos conteúdos inicia-se pelas vogais, depois os ditongos e sílabas formadas pelas letras v, p, b, f, d, l, j, m, n. Por fim, são apresentadas para as crianças as consideradas dificuldades ortográficas, dígrafos, sílabas travadas (terminam com consoantes), as letras g, c, z, s e x.

Entretanto, nem todas as crianças e jovens conseguem entender o mecanismo da combinatória das sílabas. Desse modo, a autora considera que o método da silabação, ou famoso BA-BE-BI-BO-BU, gera as mesmas debilidades do método de soletração: existe uma ênfase excessiva nos processos de codificação e decodificação, apelo pelo uso da memorização e não à compreensão e, por fim, pouca capacidade de mostrar para as crianças o uso social da leitura e da escrita.

Ao utilizar os métodos fônicos, o professor dirige a atenção das crianças para a dimensão sonora da língua, ou seja, apresenta que, além de possuírem significado(s), as palavras são formadas por sons, denominados fonemas. Desse modo, o professor ensina a criança a produzir de forma oral os sons que são representados pelas letras e a uni-los para formar as palavras. Inicia-se com palavras curtas, compostas por dois sons representados por duas letras, para após estudar palavras de três letras ou mais. Nesse método, a ênfase é “[...] ensinar a decodificar os sons da língua, na leitura, e a codificá-los, na escrita” (CARVALHO, 2010, p. 24).

Já os métodos globais, também conhecidos como métodos analíticos, envolvem o processo de análise das partes maiores (textos, frases) para chegar até as partes menores (palavras, sílabas). Dessa maneira, o texto é fragmentado em frases ou orações, no qual a

criança aprende a reconhecer globalmente e a repeti-la, “numa espécie de pré-leitura” (CARVALHO, 2010, p. 33). Em seguida, é iniciada a etapa de reconhecimento das palavras, na qual geralmente algumas palavras são repetidas várias vezes para facilitar a memorização. Após isso, chega à etapa de divisão das palavras em sílabas, finalizando com a composição de novas palavras com as sílabas estudadas.

Além desses métodos, Mortatti (2006) apresenta uma nova proposta que surge em decorrência da autonomia didática, a qual, a partir dos meados de década de 1920, com a Reforma Sampaio Dória, se consolidou pela resistência dos professores quanto ao uso do método analítico, sendo que estes começaram a buscar novas estratégias para solucionar os problemas do ensino e da aprendizagem iniciais da leitura e da escrita. Desse modo, na tentativa de adaptar os dois tipos de métodos (sintéticos e analíticos), nas décadas seguintes passaram a utilizar os métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético, ou vice-versa), considerados, na época, de acordo com a autora, mais rápidos e eficientes.

Mortatti (2006) ainda afirma que essa nova tendência ocorreu devido à repercussão das novas ideias revolucionárias que contêm bases psicológicas da alfabetização, presentes na obra *Testes ABC para verificação a maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita* (1934), da autoria de M. B. Lourenço Filho. Nesse livro o autor propõe a realização de oito provas, os testes ABC, como maneira de medir o nível de maturidade essencial para aprender os processos de leitura e de escrita. Com isso pretendia classificar os alfabetizandos, organizando classes homogêneas que apresentassem eficácia na alfabetização.

Diante dessa afirmação, a autora ainda destaca que a importância do método de alfabetização passou a ser considerada tradicional. E, assim, é possível observar que, embora com novas bases teóricas, permanece a função instrumental do ensino e da aprendizagem da leitura. Também nessa mesma época, as cartilhas começaram a se basear nos métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético, ou vice-versa), começando a produzir manuais do professor para acompanhar as cartilhas, disseminando, assim, a ideia e a prática do período preparatório.

Nessa perspectiva, Mortatti (2006) destaca como se estabeleceu “[...] um ecletismo processual e conceitual em alfabetização, de acordo com o qual a alfabetização (aprendizado da leitura e escrita) envolve obrigatoriamente uma questão de ‘medida’ e o método de ensino subordina ao nível de maturidade das crianças em classes homogêneas” (MORTATTI, 2006, p. 9). Dessa forma, a escrita permanece sendo compreendida como habilidade caligráfica e ortográfica, devendo ser ensinada juntamente com a habilidade da leitura, mas, para isso, o aprendizado de ambos demandava um período preparatório, que consistia em exercícios de coordenação viso-motora e auditivo-motora, além da posição de corpos e membros.

Portanto, a autora declara que nesse método cria-se uma nova tradição no ensino da leitura e da escrita, sendo a alfabetização resultado do como ensinar, associada também à maturidade da criança a quem se ensina. Ou seja, as questões didáticas estão vinculadas às questões de ordens psicológicas.

Mortatti (2006) cita outro momento vivido pela alfabetização que se iniciou na década de 1980, quando a tradição em vigor até então passou a ser questionada, porque se buscava o fim do fracasso na escola da alfabetização das crianças. Na busca para a solução desse problema, incorporou-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante da pesquisa de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky sobre a psicogênese da língua escrita, já citada anteriormente nesse capítulo. Assim, deslocou o eixo de discussões, que migraram das discussões de métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança. Dessa forma, o construtivismo não se apresenta como um método novo, mas sim como uma revolução conceitual, que demandou, entre demais aspectos, abandonar as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar o processo de alfabetização e questionar a necessidade das cartilhas.

A partir de então, iniciou-se um processo de convencimento aos alfabetizadores, por meio de teses, estudos, relatos de experiências bem sucedidas, etc. com o objetivo de garantir a institucionalização, principalmente para a rede pública de ensino, para apropriar-se do construtivismo. Assim, inicia-se uma disputa entre os defensores do construtivismo e os defensores dos métodos tradicionais (principalmente misto ou eclético), das tradicionais cartilhas e do tradicional diagnóstico do nível de maturidade para classificação dos alfabetizandos, formando um novo tipo processual e conceitual de alfabetização.

Nesse momento, Mortatti (2006) destaca a fundação de uma outra nova tradição:

[...] a desmetodização da alfabetização, decorrente da ênfase em *quem aprende* e o *como aprende* a língua escrita (*lecto-escritura*), tendo-se gerado, no nível de muitas das apropriações, um certo silenciamento a respeito das questões de ordem didática e, no limite, tendo-se criado um certo ilusório consenso de que a aprendizagem independe do ensino. (MORTATTI, 2006, p. 11, grifo da autora)

Ou seja, as concepções anteriores ao construtivismo abordavam a aprendizagem como um processo concomitante ao ensino, como se fosse uma relação mútua, se tivesse ensino haveria aprendizagem (ensino-aprendizagem). Dessa forma, os métodos de ensino não consideravam quem aprende e como aprende, sendo que as propostas pedagógicas presentes

até então tinham suas vertentes em outras teorias da aprendizagem (empirista e inatista), diferentes das concepções construtivistas (interacionista)⁶.

Dessa maneira, Rabello e Passos (s/d) abordam em sua pesquisa a diferença entre as concepções construtivistas de Jean Piaget e a perspectiva sócio-interacionista de Lev Vygotsky, na qual está baseada a ideia de letramento. Na reflexão construtivista de Piaget, o desenvolvimento e a aprendizagem são conceitos que se inter-relacionam, sendo que a aprendizagem é que promove o desenvolvimento. Nesse sentido, a perspectiva piagetiana é considerada maturacionista, por prezar pelo desenvolvimento das funções biológicas como base para a aprendizagem. Já na teoria de Vygotsky, sócio-interacionista, o desenvolvimento e a aprendizagem estão atrelados pelo fato de que o ser humano vive em um meio social, sendo este o responsável por promover esses dois processos.

Conforme Rabello e Passos (s/d), para Vygotsky, ao contrário de Piaget, o desenvolvimento depende da aprendizagem, por ser um processo de internalização de conceitos promovidos pela aprendizagem social. Ou seja, de acordo com a teoria de Vygotsky, não basta o aparato biológico se o sujeito não se envolve em práticas que propiciem tal aprendizagem. Desse modo, acredita que a criança não se desenvolve com o tempo por si só, uma vez que, para percorrer o caminho do desenvolvimento de suas aprendizagens, depende das experiências as quais foram expostas.

Portanto, para Piaget, se constrói conhecimento a partir do sujeito com a interação com o meio social, e, para Vygotsky, o meio social faz com que o sujeito construa conhecimento. Nesse sentido, a Psicogênese e o conceito de alfabetização partem das ideias de Piaget, já o letramento tem sua base nas concepções de Vygotsky.

Diante disso, surge o conceito de letramento para unir-se ao conceito de alfabetização. O conceito de letramento é novo no discurso de especialistas da área da Educação, pois surge em meados dos anos 80, no mesmo período que é publicada por aqui a Psicogênese da Língua

⁶ As teorias de aprendizagem são inatista, empirista e interacionista. A teoria de aprendizagem inatista é de tendência racionalista e acredita que o sujeito já nasce sabendo, sendo que a inteligência é um dom, concebida desde o nascimento. A teoria empirista acredita que as ideias racionais, a razão e a verdade são adquiridas pelo sujeito através das experiências, sendo que, antes disso, a razão é “uma folha em branco”, onde nada foi escrito. Já na teoria interacionista, ocorre a diferenciação da maneira como as crianças e os adultos pensam. A partir do século XX, a criança é concebida como um ser dinâmico, que interage com a realidade e opera ativamente com objetos e pessoas. E é essa interação com o ambiente que faz com que a criança construa estruturas mentais e adquira meios para fazê-las funcionar. Disponível em: <<https://pedagogiaaopedaletra.com/pequena-historia-psicologia-educacao-inatismo-empirismo-interacionismo/>>. Acesso em: 24 nov. 2019.

Escrita, apresentando uma maior adesão somente após uma década. Sua origem está ligada à palavra da língua inglesa *literacy*, a qual deriva do latim *littera* (letra), com o sufixo “ci” que designa condição. Ou seja, *literacy* é a condição do sujeito que utiliza a competência alfabética de maneira social. Por meio desse conceito, há a compreensão de que a escrita conduz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, tanto no grupo social no qual está introduzida quanto no indivíduo que aprender a utilizá-la (SOARES, 2010).

Portanto, o letramento é “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2010, p. 18). Dessa maneira, pode-se considerar que, para essa autora, o processo de letramento está além de saber ler e escrever, é saber utilizar esse conhecimento na prática, socialmente.

De acordo com Soares (2010), o uso desse novo conceito no campo educacional alterou o modo de significar a discussão sobre leitura e escrita em nosso país, fazendo com que o termo letramento surgisse ao lado do termo alfabetização como uma complementação, ou seja, dois processos diferentes que se somam. Isso porque a autora considera alfabetização somente como a capacidade de ler e de escrever, restringindo a ideia de uso da leitura e da escrita em práticas sociais como letramento. Ou seja, o sujeito alfabetizado é capaz de ler e escrever, já o sujeito letrado é capaz de ler, escrever e se inserir de maneira adequada no mundo da leitura e da escrita.

Além disso, a autora pressupõe que quem aprende a ler e a escrever e passa a utilizar a leitura e a escrita em práticas sociais, torna-se uma pessoa diferente, que adquire uma outra condição. Isso porque:

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu *lugar* social, seu *modo de viver* na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente. (SOARES, 2010, p. 37)

Desse modo, tornar-se letrado coloca o sujeito em uma posição diferente dos iletrados, tanto na questão social e cultural, como cita a autora, quanto cognitivamente, pois, no momento que a pessoa é capaz de ler as diferentes informações, passa a ter uma nova maneira de pensar. Apropriar-se da leitura e da escrita fazendo uso social da mesma torna o sujeito mais autônomo.

Nesse sentido, Soares (2010) apresenta um forte argumento ao afirmar que “[...] letramento é muito mais que alfabetização” (SOARES, 2010, p. 44). Com isso, a autora

declara o letramento como o estado ou condição do sujeito que interage com diversas práticas sociais de leitura e de escrita.

A autora traz em suas reflexões que alfabetizar e letrar são ações distintas, mas não inseparáveis, pois considera o ideal alfabetizar letrando. Em outras palavras, é necessário ensinar os sujeitos a ler e a escrever dentro do contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que, ao mesmo tempo, ele se torne alfabetizado e letrado.

Soares (2010) provoca o questionamento de como diferenciar uma pessoa que é apenas alfabetizada de uma pessoa que é letrada. Para tal, aborda o letramento como uma prática que envolve dois fenômenos bastante diferentes, a leitura e a escrita, sendo que cada um destes são bastante complexos, por consistir de uma pluralidade de habilidades, comportamentos e conhecimentos.

Do ponto de vista da autora, ler é um conjunto de habilidades que vão desde a decodificação de sílabas e palavras até a leitura de conteúdos mais complexos, porém uma pessoa pode ser capaz de ler um bilhete, mas não ser capaz de ler um editorial de jornal. Com isso, Soares (2010) pretende demonstrar que ler é um conjunto de habilidades, comportamentos e conhecimentos que demanda uma contínua aprendizagem.

Ao tratar sobre a escrita, a autora também acredita que escrever é um conjunto de habilidades e comportamentos que vão desde o ato simples de escrever o próprio nome até a escrita de uma tese de doutorado. Porém, uma pessoa capaz de escrever um bilhete pode não ser capaz de escrever um argumento defendendo um ponto de vista. Da mesma forma como ler, escrever também é considerado por Soares (2010) como um conjunto de habilidades, comportamentos e conhecimentos que necessita de continuidade. Dessa maneira, a conclusão que se obtém é que existem “[...] diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural” (SOARES, 2010, p. 49).

Com base nestas reflexões, o conceito utilizado nesta pesquisa para caracterizar a aprendizagem dos processos de leitura e de escrita, incluindo o seu uso social e a capacidade de refletir sobre o mundo e a palavra, será o conceito de alfabetização. Assim será por acreditar alfabetizado o sujeito que lê, escreve, interpreta e usa a leitura e a escrita criticamente dentro de um contexto, utilizando uma grande variedade de textos que estão presentes em sua vida social, dando sentidos e significados à sua aprendizagem. Justifica-se essa escolha com base no que diz Gadotti (2005) quando afirma que não se trata apenas de palavras, mas de uma posição ideológica que nega toda a tradição freireana, isso porque:

A palavra alfabetização tem um peso, uma tradição no contexto do paradigma da educação popular que é a maior contribuição da América Latina à história universal das idéias [sic] pedagógicas. O uso do termo letramento como alfabetização é uma forma de se contrapor ideologicamente a essa tradição, reduzindo a alfabetização à lecto-escritura, como se diz em espanhol. (GADOTTI, 2005, p. 49)

Portanto, em defesa dessa palavra e dessa tradição, o processo de alfabetização deve ser o foco principal da prática pedagógica nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Dessa maneira, retomando o que foi citado anteriormente nas concepções de uma das grandes defensoras do termo alfabetização, Ferreiro (2001) destaca entre aspas o termo prontidão ao tratar sobre o momento em que a criança está pronta para se alfabetizar. Ou seja, o destaque da autora é para que provoque a reflexão sobre a visão adultocêntrica sobre a criança e o momento em que a julga capaz de ser alfabetizada. Nessa mesma direção, existe um questionamento em relação às crianças serem alfabetizadas aos seis anos de idade, conforme é abordado por Rangel (2009), pois há a dúvida se alfabetizar impede a criança de brincar.

Abordando essa questão, Rangel (2009) afirma que não é deixando a criança de seis anos na escola sem suporte para a alfabetização que a mesma se tornará uma criança alfabetizada. Por isso, destaca que o professor necessita fazer essa mediação da criança de seis anos, que saiu da Educação Infantil e ingressou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, propondo um encontro proficiente da criança com o conteúdo da aprendizagem, que é a leitura e a escrita.

E para que essa aprendizagem se efetive, a autora ainda cita a necessidade do aprendizado ser prazeroso e lúdico, mas sem esquecer do desenvolvimento desse conhecimento específico. Para isso, todos os dias a criança deverá aprender algo novo, pois nenhuma aula pode passar sem a aprendizagem da leitura e da escrita.

Aliado a isso, aproximando a linguagem escrita das vivências da criança e a instigando por meio de práticas prazerosas de leitura, apresentando a variedade de literatura e gêneros textuais existentes, as crianças estarão percebendo também a função social de ler e de escrever, além de criar uma aproximação com o mundo da leitura que as inspire a cada vez mais conhecer esse mundo. Tudo isso junto é que constitui os saberes necessários a um sujeito considerado alfabetizado.

Nesse sentido, ao investigar como crianças de 1º e 5º ano da rede pública de ensino do município de Erechim/RS compreendem a função da leitura e da escrita, será possível perceber como esses sujeitos concebem esses saberes e fazem uso dos mesmos no seu cotidiano. Ou seja, ao ouvir as crianças, se visualizará a aproximação existente entre os sentidos da leitura e da escrita e os espaços onde essas práticas estão presentes.

Em vista disso, buscando compreender as vozes das crianças como um meio de aproximar-se das concepções sobre a leitura e a escrita, além de compreendê-las como sujeitos que apresentam importantes relatos que devem ser considerados, por suas visões de mundo e, principalmente, por serem autoras de pensamentos competentes e espontâneos, no próximo capítulo serão apresentados os procedimentos necessários para se efetivar essa pesquisa, explanando a metodologia que será utilizada no decorrer dessa investigação.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa propõe um estudo de abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico e documental. Também foram realizadas entrevistas com crianças em uma pesquisa de campo, as quais tiveram suas gravações transcritas e foram analisadas pela Análise de Conteúdo. Com este caminho metodológico, foram investigadas quais são as concepções das crianças de 1º e 5º anos do Ensino Fundamental sobre a função da leitura e da escrita.

Em relação à abordagem qualitativa, Bodgan e Biklen (1982 apud LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.11) afirmam que essa se caracteriza por ter o “[...] ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. Ao mesmo tempo, na abordagem qualitativa, predomina a descrição dos dados coletados, o que poderá ser observado nessa pesquisa.

Além disso, na investigação de abordagem qualitativa, apresenta-se uma importante característica, que está vinculada a determinadas situações ou visões de mundo e à maneira como estas são apresentadas na pesquisa. Dessa forma, Bodgan e Biklen (1994, p. 49) consideram que “a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”.

A pesquisa qualitativa, segundo Bodgan e Biklen (1982 apud LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.13), “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.”

Os pesquisadores que utilizam da abordagem qualitativa na educação estão, de maneira contínua, buscando esclarecer a maneira como seu público-alvo interpreta e percebe suas experiências e seu modo de vida em sociedade. Sendo assim, Bodgan e Biklen (1994, p. 51) afirmam que:

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflecte [sic] uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado este não serem abordados por aqueles de uma forma neutra. (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 51)

Diante disso, é possível salientar que o investigador qualitativo não aborda determinados assuntos de maneira neutra, há sempre uma intenção em sua pesquisa. E é com

base nisso que o presente estudo se apresenta. Por meio das entrevistas realizadas com as crianças de 1º e 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pretende-se compreender quais são suas concepções sobre a leitura e a escrita.

Sendo assim, o interesse central nesse tipo de abordagem é o estudo do problema, analisando como esse se apresenta na prática, nos processos e em suas interações cotidianas. A característica da abordagem qualitativa mais explorada nesse estudo foi a busca em compreender a perspectiva do público-alvo, que, no caso, são as crianças do 1º e 5º anos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre as funções da leitura e da escrita.

Aliada à abordagem qualitativa, o caminho também contemplou a pesquisa bibliográfica, que, nas palavras de Severino (2007, p. 122), é

[...] aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados.

Nesse viés, a pesquisa bibliográfica corresponde a uma análise das pesquisas já realizadas sobre o tema em destaque, contemplando as produções já existentes e possibilitando a construção de novos conceitos. Sendo assim, a presente pesquisa analisou as concepções sobre as crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a transição existente entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais, bem como a transformação da criança em aluno, a partir das concepções dos autores Barbato (2008), Rapoport (2009), Moreno e Paschoal (2009), e Barbosa e Delgado (2012). Sobre a leitura e a escrita, a pesquisa bibliográfica foi efetivada com as escritas de Chartier, Clesse e Hébrard (1996), Barbato (2008) e Rangel (2009). Para dialogar sobre os conceitos de alfabetização e letramento, a pesquisa bibliográfica realizou-se com os autores Freire e Macedo (1990), Azevedo (1995), Cagliari (1998), Ferreiro (2001), Rangel (2009), Carvalho (2010), Soares (2010) e Schwartz (2016). Para analisar as concepções abordadas pelas crianças, o capítulo intitulado Reflexões: o que pensam as crianças sobre leitura e escrita?, foi dividido em duas categorias, sendo que na primeira, (a) Função escolar da leitura e da escrita, foram utilizadas obras de Lerner (2002), Sousa (2008), Abreu (2012), Leiria (2012) e Pereira (2015). Já na segunda categoria, (b) Função da leitura e da escrita para além dos muros escolares, os autores que fundamentaram a escrita teoricamente foram Chartier, Clesse e Hébrard (1996), Lerner (2002), Bittencourt (2007), Sousa (2008) e Corsaro (2011).

Da mesma forma, no presente trabalho, foi realizada uma pesquisa documental, na qual, como prossegue Severino (2007, p. 122), “[...] tem-se como fonte documentos no

sentido amplo, ou seja, não só documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais”. Desta forma, este método contempla, neste TCC, o estudo dos dados contidos em documentos legais, os quais regem a Educação Brasileira e que se encontram, em sua maioria, disponíveis na Internet.

Quadro 1 - Documentos legais que regem a Educação Brasileira utilizados no decorrer da pesquisa

ANO	DOCUMENTO
1997	Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa
2004	Orientações Gerais sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos
2007	Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade
2010 ^a	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
2010b	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos
2012	Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização
2018	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Fonte: Elaborado pela autora.

Estes documentos orientam o trabalho de inclusão da criança de seis anos de idade nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o reconhecimento da criança como sujeito e as características da infância, as concepções de leitura e de escrita, bem como a importância da continuidade das etapas da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva, compreendendo a criança como sujeito que investiga e cria hipóteses sobre as coisas que a cercam, bem como destacando a relevância de ouvi-la, também como instrumento para a coleta de dados, será utilizada a entrevista com crianças, pois esse olhar que considera o ponto de vista das crianças em pesquisas é muito importante na concepção dos sociólogos. Nas palavras de Delgado e Müller (2005), a compreensão da socialização na sociologia da infância possibilita perceber a criança como autora, sendo capaz de criar e de modificar culturas.

Porém, de acordo com Rondhen (2012), por muito tempo a presença de crianças em pesquisa apresentava apenas a finalidade de saber sobre o que faziam, pensavam e expressavam, sendo que as informações obtidas eram, na maioria das vezes, por meio de familiares ou professores. A desvalorização da competência da criança ao comunicar-se, demonstrada através da maneira como as pesquisas eram realizadas, as quais anulavam

qualquer possibilidade de reconhecer a criança como sujeito, é demonstrada pela predominância da informação e a interpretação apenas do adulto.

A criança interage em um mundo adulto, no qual promove, vive e recria culturas. Portanto, se faz necessário “[...] pensar em metodologias que realmente tenham como foco suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista”. (DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 353). Nessa direção, esta pesquisa terá o uso da metodologia de pesquisa com crianças, que, nas palavras de Spinelli (2012), representa o desejo do pesquisador em conhecer, de maneira profunda, os modos de expressão das crianças.

De acordo com Martins Filho (2011), no Brasil a preocupação em desenvolver metodologias de pesquisas com crianças é muito recente. Essas levam “[...] o adulto a escutar o ponto de vista das crianças, ou ainda, que considere as crianças como informantes e interlocutoras competentes para falarem de si mesmas durante a coleta dos dados” (MARTINS FILHO, 2011, p. 1).

No momento em que são consideradas as culturas das infâncias e que ocorre a participação das crianças em pesquisas, gera tensões no mundo adulto, que, por vezes, não consegue compreender como as crianças podem participar e tomar decisões (DELGADO; MÜLLER, 2015, p. 3). Nesse sentido, a participação das crianças em pesquisa é necessária pelo seu pensamento e pela sua espontaneidade, pois não basta pesquisar *sobre* ela, é preciso pesquisar *com* elas, isso porque:

Ao inserir crianças em pesquisas, estamos admitindo que elas são sujeitos plenos de conhecimento e autenticidade, pois, ao retratar aspectos sobre a sua realidade, elas são fiéis com relação às suas interpretações e credos. A pesquisa com crianças as inclui como membros ativos e constituintes, uma vez que, considerando seus pontos de vista interpretativos e as ações que executam, ao longo do processo investigativo, a análise de informações será dotada de uma riqueza e profundidade, que só o envolvimento das crianças, na construção do processo de participação social, inclui e valoriza aspectos relacionados à autonomia, cooperação e hierarquia, entre os sujeitos participantes. (RHODEN, 2012, p. 411)

É importante e necessário oportunizar espaços em pesquisas para que as crianças expressem suas interpretações de mundo, além de que se tornem sujeitos participantes e autônomos, que têm suas concepções ouvidas com sensibilidade e empatia. A pesquisa com criança não apenas dá voz para as crianças, pois as crianças já tem voz, mas proporciona espaço para que sua voz seja ouvida e compreendida, que suas concepções sejam acolhidas e analisadas, para que, assim, os adultos possam aprender a ver o mundo a partir de uma cultura diferente, a cultura das infâncias.

Entretanto, há pouco conhecimento sobre as culturas infantis “[...] porque pouco se pergunta às crianças e, ainda assim, quando isso acontece, a “fala” apresenta-se solta no texto, intacta, à margem das interpretações e análises dos pesquisadores” (QUINTEIRO, 2009, p. 21). De acordo com a autora, isso se justifica pelo fato de que ainda há resistência em aceitar, como fonte confiável e respeitável, o testemunho infantil.

Diante disso, Quinteiro (2009) declara que os saberes constituídos até o momento sobre a infância nos possibilitam conhecer mais sobre as condições sociais das crianças brasileiras, sua história e condição de criança sem infância, porém pouco é tratado sobre a infância como uma construção cultural, que têm seus próprios saberes e capacidades de criar e recriar a realidade social onde se apresentam inseridas. Desse modo, a autora questiona “[...] o que sabemos sobre as culturas infantis? O que conhecemos sobre os modos de vida das crianças indígenas, negras, brancas? O que sabemos sobre as crianças que frequentam a escola pública? Como aprendem? O que aprendem? O que sentem? O que pensam?” (QUINTEIRO, 2009, p. 22). Essas interrogações são o que move a busca de tornar a criança sujeito de pesquisas.

Demartini (2009) afirma a importância de, cada vez mais, aprender a ouvir as crianças. Essa necessidade se destaca não somente pelo fato de compreender a criança como um grupo social distinto, que apresenta vivências e culturas diferentes dos grupos adultos, mas ser capaz, por meio dessa escuta, de compreender e enfrentar juntos os atuais problemas que a sociedade brasileira enfrenta.

Desse modo, é possível afirmar que é inegável a importância dos relatos das crianças em pesquisas. Demartini (2009) aborda a pesquisa feita por Ole Langsted (s/d), na qual trata sobre o quanto é fundamental investigar essas narrativas. Além disso, de acordo com essa autora, o pesquisador deve entrevistar as crianças, sendo essa a única maneira de desvendar algumas questões. Isso porque não há outro método: se recorre às crianças ou se fica preso somente ao trabalho com a visão do adulto.

Acolher os relatos das crianças e interpretá-los necessita também, de acordo com Demartini (2009), da compreensão de que esses sujeitos são pertencentes a um determinado grupo social, ou seja, de uma escola, rua, de um grupo de brincadeiras, etc. Ou seja, os relatos das crianças encontram-se presentes em um grupo social mais amplo que deve ser considerado. Cada criança tem vivências e experiências diferentes nos grupos sociais nos quais se encontram, podendo acarretar ou não na construção de seus relatos.

Outro aspecto que é questionado no momento em que se trata sobre pesquisa com crianças é o tratamento do material, a maneira como este será analisado. Demartini (2009)

afirma que há uma vasta forma de abordagens que podem ser utilizadas, mas julga de fundamental importância considerar que são relatos de crianças, portanto, não se pode impor os mesmos critérios de análises de quando se tratam de relatos de adultos.

Eis que surge uma nova indagação: “como entender o que as crianças falam, com seu mundo de fantasias, com suas construções próprias e entende-las a partir da nossa visão, de quem não é mais criança?” (DEMARTINI, 2009, p. 14). Com esse questionamento, a autora provoca a reflexão e lança o desafio para os pesquisadores que analisam os relatos infantis utilizando de “[...] uma construção teórico-metodológica de adultos sobre o material empírico coletado também por adultos” (DEMARTINI, 2009, p. 14). A autora ainda afirma que esse problema surge para os pesquisadores quando trabalham com as gerações mais novas: a necessidade de incorporar no processo de pesquisa com as diferenças de interesses entre referenciais de pesquisadores-adultos e sujeitos-crianças.

Nesse sentido, Quinteiro (2009) declara que o pesquisador deve buscar captar por meio das falas das crianças os mundos sociais e culturais da infância para, a partir daí, buscar elementos para as análises das relações entre educação e infância. Recorrendo a Sarmiento (2000), a autora afirma a necessidade de olhar a infância, e não apenas sobre ela, o que exige, portanto, uma condição essencial para perceber a criança, um descentramento do olhar do adulto.

De acordo com a mesma autora, trilhar as orientações teórico-metodológicas, oportunizando espaço para

[...] *essa pequena humanidade silenciosa, que gravita penosamente ao redor dos adultos*, e colocá-la no centro das [...] análises não constitui tarefa fácil, por tratar-se de um campo de pesquisa em construção, sujeito ainda a muitos equívocos e ambiguidades, tanto no que tange à definição dos procedimentos da pesquisa quanto à análise dos dados. (QUINTEIRO, 2009, p. 29, grifo da autora).

No entanto, descentralizar o olhar do adulto em pesquisas para oportunizar espaços para os relatos infantis não é uma tarefa fácil, justamente por ser uma metodologia muito recente e se encontrar em processo de construção, porém é necessária. Conforme Quinteiro (2009), para investigar a infância, é preciso que o pesquisador tenha conhecimento da história e da condição social do sujeito, ou seja, da criança. E, dessa maneira, podem ser considerados artefatos culturais tanto a infância quanto a escola, que são produtos oriundos das necessidades impostas do processo histórico da formação da sociedade capitalista.

Sendo assim, torna-se imprescindível conhecer a condição da infância e da criança na escola para aprender sobre suas histórias e compreender quais são as representações e os elementos que os constituem e os formam. E esse conhecimento deve partir

[...] da compreensão das *representações sociais*, os elementos constitutivos da formação da *cultura escolar*, *cultura da escola*, *cultura da repetência* e principalmente das *culturas infantis*, das quais as crianças, [...] apropria-se, e de cuja produção também participa, sofrendo toda sorte de consequências e sequelas marcantes na sua trajetória de vida. (QUINTEIRO, 2009, p. 39, grifo da autora)

Nessa perspectiva, a autora declara que, por meio da compreensão das representações sociais das crianças, ao ver, ouvir, registrar e interpretar, busca-se entender como se constitui o mundo cultural da criança e qual o lugar social que a infância está ocupando na escola. Com base nisso, há uma especial ênfase aos cuidados referentes às metodologias da pesquisa.

Do ponto de vista metodológico, Quinteiro (2009) destaca que há uma indefinição quanto aos recursos a serem usados para captar as vozes das crianças, os quais visam interpretar suas representações de mundo e objetivam entender o complexo processo de construção social da infância e o papel que a escola vem desempenhando. Para isso, é necessário conhecer a criança brasileira e também o que se refere às suas representações sociais.

De acordo com a autora, com exceção da Psicologia do desenvolvimento, são raras as áreas de conhecimento que apresentam estudos sobre as crianças com regularidade. Além disso, “mais raras ainda são as pesquisas que buscam articular a relação infância e escola e, mais especificamente, que colocam o foco de suas análises na criança que está no aluno do ensino fundamental” (QUINTEIRO, 2009, p. 41).

Pesquisas que consideram os relatos das crianças já são raras, e de maneira mais específica, as crianças inseridas no Ensino Fundamental têm suas vozes menos consideradas. Desse modo, a autora conceitua que as falas das crianças do Ensino Fundamental “[...] indicam e revelam aspectos da vida e do mundo concreto com uma sabedoria encantadora, por vezes até comovente [...]” (QUINTEIRO, 2009, p. 42).

Com base nessa informação, é possível reforçar a necessidade de pesquisas com crianças, principalmente as menos ouvidas, que são as crianças do Ensino Fundamental. Nas palavras da autora, apesar da infância ser uma das mais belas invenções da modernidade, na sociedade contemporânea a criança permanece sendo vista de cima, ou seja, ainda há poucos olhares que se igualem aos horizontes infantis.

Portanto, é necessário buscar metodologias que façam com que os testemunhos infantis sejam contemplados, principalmente quando se trata da área da educação que demanda de uma nova cara, de um jeito novo de ver a criança, afinal:

O aprender a ler e interpretar o mundo, aprender a ser capaz de criticar o senso comum e superar ideologias, decidir e tomar direções autonomamente são processos dolorosos que o homem moderno tem de enfrentar e que podem ser minimizados com o auxílio da escola, se esta, é claro, compreender a necessidade de mudar sua “cara”, seus métodos e seus modos de tratar a criança dos nossos tempos. (QUINTEIRO, 2009, p. 43)

Alderson (2005) afirma que a participação da criança em pesquisas gera uma mudança na ênfase dos assuntos e métodos, pois o reconhecimento das crianças como sujeitos ao invés de objetos de pesquisa evidencia que elas podem “falar” em seu direito próprio e informar suas experiências e visões. Além disso, a autora destaca que a abrangência da pesquisa com criança poderia ser ampliada pelo seu envolvimento como sujeito pesquisador, principalmente por ser as crianças “[...] a fonte primária de conhecimento sobre suas próprias visões e experiências” (ALDERSON, 2005, p. 436). Em outras palavras, ninguém é melhor para falar sobre as experiências e visões infantis do que as crianças.

Dornelles e Fernandes (2015) afirmam a necessidade de compreender a infância que é vivida pelas crianças a partir delas mesmas, para que se possa dar conta das complexidades existentes em seus mundos de vida. O desenvolvimento dessas práticas de estudos permite mais sensibilidade para que se ouça as vozes das crianças, objetivando uma maior compreensão da condição do homem de acordo com o ponto de vista da criança.

Além do mais, é “[...] indispensável considerar a participação da criança na pesquisa [...]” (DORNELLES; FERNANDES, 2015, p. 67), pois é fundamental mobilizar sua participação respeitando-a como sujeito ativo, sujeito de direitos, sujeito que é participativo e tem voz. Assim, as autoras destacam que, ao considerar em pesquisas a criança como ator social, passa também a ter uma significativa visibilidade em discursos acadêmicos.

Na mesma medida em que se oportuniza espaços para que as concepções das crianças tenham visibilidade, sustentamos o seu potencial investigador, pois “dar autoria às crianças é usarmos das possibilidades de nos aventurarmos para fora do que nos é reconhecível e sustentarmos como investigadores, a autoria composta entre nós adultos e crianças” (DORNELLES; FERNANDES, 2015, p. 73).

Sendo assim, ao se aventurar nas pesquisas com crianças, é necessário investir em modos de realizar tal pesquisa, buscando uma ética particular para a autoria das crianças, objetivando que suas concepções sejam valorizadas, além de que, a cada nova investigação

realizada, é necessário ousadia para se reinventar como pesquisador de crianças (DORNELLES; FERNANDES, 2015, p. 74). No entanto, só podemos compreender o mundo de acordo com a visão da criança se nos mostrarem sua visão de mundo, como afirmam Dornelles e Fernandes (2005, p. 74-75): “[...] só poderemos capturar o mundo a partir da perspectiva das crianças, se essas nos explicarem, se dispuserem a nos mostrar como veem esse mundo. Nos apresentar que são sujeitos potentes de participação na vida [...]”.

As autoras ainda afirmam que devemos nos atentar ao ouvir o que as crianças têm a nos dizer, pois somente assim será possível seguir em pesquisas com crianças, e não somente pesquisas sobre crianças. Nesse sentido, a pesquisa com crianças significa

[...] incluí-las como sujeitos ativos e com saberes, não como objetos a serem investigados, mas com elas, no intuito de saber e compreender mais sobre seu conhecimento, suas experiências, suas relações com o mundo e com as outras pessoas, a maneira como se expressam, verbalmente e corporalmente, compreendendo-as totalmente como sujeitos. (RONDHEN, 2012, p. 413)

Além da visibilidade que esse espaço propõe para tais concepções, o público-alvo nessa pesquisa são crianças que se encontram no Ensino Fundamental. Assim, com o intuito de buscar os relatos de quem vive a infância, sendo que raramente tem oportunidade de expressar sobre seus conhecimentos e experiências, nessa pesquisa foram realizadas entrevistas para que estivessem compartilhando sobre sua visão de mundo, aqui, especificamente, sobre os processos da leitura e da escrita. Sob esse foco, de oportunizar espaço em pesquisas para as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foram ouvidas as concepções de crianças de 1º e 5º ano sobre seus entendimentos referentes aos usos da leitura e da escrita.

Nesse sentido, de acordo com as palavras de Ludke e André (1986, p. 34), “enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que o elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado”. Assim, permite-se construir a pesquisa a partir do diálogo com as crianças. De acordo com as suas concepções, o estudo ganha vida, pois, na visão de Ferreiro (2001, p. 7), a criança “[...] se coloca problemas, constrói sistemas interpretativos, pensa, raciocina e inventa, buscando compreender esse objeto social particularmente complexo que é a escrita, tal como ela existe em sociedade”.

Sendo assim, a entrevista será utilizada como forma de “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo [...] desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.

134). Dessa maneira, a presente pesquisa se efetivou oportunizando espaço para as crianças se tornarem sujeitos de pesquisa, considerando suas interpretações sobre os processos de leitura e de escrita.

A entrevista foi elaborada de maneira padronizada, para obter informações uniformes entre os entrevistados, buscando, assim, de acordo com Ludke e André (1986), permitir uma comparação imediata. Para que as informações e concepções relatadas pelas crianças sejam captadas de forma completa, as entrevistas foram gravadas utilizando um aplicativo de celular. Além disso, as entrevistas ocorreram individualmente, em uma sala de aula disponibilizada pela escola, para que não tivesse constrangimento por parte das crianças em estar próximo de seus colegas e professoras.

Como sujeitos da pesquisa, foram entrevistadas, como dito, crianças do 1º e 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que estudam na rede pública de ensino no município de Erechim/RS. A escolha das turmas ocorreu para que se analise as concepções das crianças que estão ingressando no Ensino Fundamental (1º ano) e as crianças que estão encerrando a etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e passando para os Anos Finais do Ensino Fundamental (5º ano). A escola onde se realizou as entrevistas com as crianças é uma escola da rede estadual de ensino, que conta com o programa de Turno Integral de Educação. As crianças, em sua maioria, são filhas de trabalhadores do comércio e da indústria, existindo também casos de vulnerabilidade social, os quais recebem auxílios como Bolsa Família.

Para que fosse possível realizar as entrevistas, um termo de consentimento informado foi assinado pelos responsáveis das crianças. Assim, estiveram cientes de que o objetivo da entrevista era uma análise de pesquisa e que os dados coletados seriam somente utilizados para tais fins, mantendo o anonimato das crianças ao não revelar seus nomes.

Com o termo de consentimento, os responsáveis pelas crianças estiveram cientes de que as crianças estavam asseguradas quanto às questões éticas da referente pesquisa. Na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994, p. 75), “ética consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados correctos e incorrectos por determinado grupo”.

Para que a ética estivesse presente no momento da coleta de dados, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que são necessários alguns princípios: o primeiro é manter protegida a identidade dos sujeitos os quais estarão passando as informações, tanto no trabalho escrito, como nos relatos verbais; segundo princípio, tratá-los com respeito, tanto no momento da obtenção de dados (no caso dessa pesquisa no momento da entrevista), quanto no esclarecimento sobre os objetivos da pesquisa, sendo importante avisar os sujeitos sobre a necessidade de filmagens ou gravações, não as realizando de maneira oculta. No terceiro

princípio, ter clareza e manter as negociações estipuladas até o momento da conclusão do estudo. No último princípio, o pesquisador precisa ser autêntico nas escritas dos resultados, mantendo fidelidades aos dados obtidos.

Na pesquisa com crianças, os princípios seguidos foram os mesmos. De acordo com Spinelli (2012), os esclarecimentos sobre os dados coletados, os procedimentos da pesquisa, a necessidade da participação das crianças, a clareza sobre os objetivos, os recursos utilizados (no caso desta pesquisa o uso de gravações) devem ser coerentes, pois todos os sujeitos envolvidos “[...] têm o direito de compreender a importância e o significado de seu envolvimento na pesquisa” (SPINELLI, 2012, p. 129).

Como já citado anteriormente, Bogdan e Biklen (1994) afirmam a necessidade de manter em anonimato a identidade dos sujeitos envolvidos no processo de coleta de dados, no caso da presente pesquisa, as crianças a serem entrevistadas. Desta forma, buscando uma alternativa em que as crianças estejam representadas de uma maneira mais acolhedora no processo de identificação, ao invés de numeração (criança 1, criança 2...), ordem alfabética (criança A, criança B...), ou ainda, somente as iniciais de seus nomes, as crianças entrevistadas tiveram a liberdade para escolher um nome que as representasse quando fossem citadas suas falas, sendo super-heróis, super-heroínas, personagens de desenhos animados, nome de Youtubers, nome de princesas, nomes de jogadores de futebol famosos, enfim, a escolha partiu do desejo da criança de como quis ser representada no decorrer das transcrições das entrevistas. Junto ao nome de identificação escolhido pelas crianças, será acrescentado _1 ou _5, para se referir em qual turma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a criança estuda. Ou seja, _1 representa as crianças que estudam no 1º ano e _5 as crianças que estudam no 5º ano.

Desse modo, a ideia inicial nessa pesquisa pretendia realizar o número de 20 entrevistas, com crianças de 1º e 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da rede pública de ensino do município de Erechim/RS, para compreender a concepção das crianças sobre a função da leitura e da escrita. Porém, foram distribuídos 44 termos de consentimentos para que fossem assinados pelos responsáveis das crianças. Todas as crianças de ambas as turmas receberam tal documento, sendo que, para turma de 1º ano, foram entregues 26 termos e à turma de 5ª ano foram 18 termos. Destes, retornaram assinados 24 termos, distribuídos igualmente entre as crianças das turmas de 1º e 5º ano. As questões da entrevista foram as seguintes:

- 1- Qual a sua idade? Escolha um nome diferente para que eu utilize quando for citar você em minha pesquisa (artista famoso, jogador de futebol, personagem de desenho animado, super-herói...).
- 2- Em qual turma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental você estuda?
- 3- Você já sabe ler e escrever sozinho?
- 4- Você acredita que a leitura serve para quê?
- 5- E no seu entendimento, para que serve a escrita?
- 6- Em quais lugares você acredita que utilizamos a leitura?
- 7- E a escrita, está presente em quais locais?
- 8- Por que é importante aprender a ler e a escrever?⁷

Dessa forma, as crianças entrevistadas tiveram suas respostas gravadas com o auxílio de celular para que a transcrição e a análise fossem mais precisas quanto às concepções das crianças. O gravador tem seu uso aconselhado Bogdan e Biklen (1994), principalmente quando a entrevista for a técnica principal do estudo. No momento que as gravações das entrevistas são digitalizadas, são chamadas de transcrições. E, assim, os autores afirmam que “as transcrições são os principais “dados” de muitos estudos de entrevista” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 172). Seguindo a mesma lógica, Bardin (2010) afirma que as entrevistas necessitam ser registradas e transcritas integralmente, incluindo, assim, as hesitações, risos, pausas e os estímulos que partiram do entrevistador.

Portanto, à medida que as transcrições foram se realizando e o estudo foi se desenvolvendo, necessitou “[...] possuir uma ideia melhor de qual o seu foco e ser mais selectivo de forma sensível [...]” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 175). Nesse sentido, a seleção do material da transcrição ocorreu com foco no que se objetivou na pesquisa.

Como método para a análise das respostas das crianças, se utilizou a Análise de Conteúdo, que pode ser “compreendida como um conjunto de técnicas de pesquisa cujo objetivo é a busca do sentido ou dos sentidos de um documento.” (CAMPOS, 2004, p. 611). Portanto, buscou-se alcançar os sentidos das concepções das crianças sobre leitura e escrita.

Nessa mesma perspectiva, Severino (2010) afirma que a Análise de Conteúdo é uma metodologia que trata das análises das informações de um documento, sendo que esses discursos podem ser expressos em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos. Desse modo, envolve

⁷ O roteiro dessa entrevista encontra-se nos Apêndices desse Trabalho de Conclusão de Curso.

[...] a análise do conteúdo das mensagens, os enunciados dos discursos, a busca do significado das mensagens. As linguagens, a expressão verbal, os enunciados, são vistos como indicadores significativos, indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas humanas e a seus componentes psicossociais. (SEVERINO, 2010, p. 121)

A Análise de Conteúdo “[...] descreve, analisa e interpreta as mensagens/enunciados de todas as formas de discurso, procurando ver o que está por detrás das palavras.” (SEVERINO, 2010, p. 122). Dessa forma, a Análise de Conteúdo se organiza em diferentes fases, “1) pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (BARDIN, 2010, p.121).

A pré-análise “é a fase da organização propriamente dita” (BARDIN, 2010, p. 121). Na visão dessa mesma autora, essa fase apresenta missões, como escolha dos documentos que serão analisados, elaboração de hipóteses e objetivos e, por fim, a composição de fundamentos para a interpretação final. A segunda fase, nomeada como exploração do material, é na verdade “a aplicação sistemática das decisões tomadas” (BARDIN, 2010, p. 127). E a última fase, classificada como tratamento dos resultados obtidos e interpretação, apresenta os resultados de maneira bruta, que precisam ser tratados para que sejam significativos e válidos. Nesse sentido, Bardin (2010) afirma que, a partir da disposição dos resultados, podem ser realizadas conclusões e interpretações de acordo com os objetivos previstos.

No decorrer desse processo, se faz necessário compreender por que se analisa, e mais do que isso, esclarecer como se analisa, identificando como tratar o material a ser analisado. Segundo Bardin (2010, p. 129),

Tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação - efectuada segundo regras precisas - dos em bruto do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão; susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que pode servir de índices [...].

Após a coleta de dados, no caso desta pesquisa as respostas transcritas das crianças entrevistadas, se analisou o conteúdo por meio de um processo, no qual palavras, frases ou pensamentos se destacaram ou se repetiram. Bogdan e Biklen (1994, p. 221) afirmam que “o desenvolvimento de sistemas de codificação na investigação qualitativa encerra parâmetros semelhantes. Determinadas questões e preocupações de investigação dão origem a determinadas categorias”.

Sendo assim, como procedimento de Análise de Conteúdo foi utilizado nessa pesquisa o processo de Categorização, que consiste em ser

[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género [sic] (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos [...] sob um título genérico, agrupamento esse efectuado [sic] em razão das características comuns destes elementos. (BARDIN, 2010, p. 145)

Dessa maneira, Bardin (2010) ressalta que, para que seja possível classificar os elementos em categorias, é necessária análise quanto ao que cada um deles apresenta em comum com os demais. O que permite o agrupamento é a parte que se assemelha entre eles.

Bardin (2010) segue destacando que a categorização apresenta como primeiro objetivo representar de maneira simplificada os dados brutos. Ou seja, a Análise de Conteúdo por meio da categorização acredita que, na passagem dos dados brutos para dados organizados, não ocorrerá desvios (perda do foco central).

Para que haja um conjunto de boas categorias, Bardin (2010) elenca algumas qualidades, as quais aqui foram destacadas: exclusão mútua (cada elemento não pode ter mais que uma divisão), homogeneidade (princípio único de classificação em cada categoria) e pertinência (as categorias devem refletir sobre as intenções da investigação).

Além disso, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), a análise de dados se caracteriza pelo processo de busca e organização sistemática de transcrição de entrevistas, notas de campo ou outros materiais que foram utilizados, cujo objetivo é aumentar a compreensão do autor sobre esses materiais e de possibilitar que divulgue aos outros os resultados encontrados. A análise engloba o trabalho com dados, organização, divisão em unidade manipuláveis, síntese, busca de padrões, descoberta de aspectos importantes e decisão sobre o que será propagado aos outros.

Desse modo, é fundamental realizar uma abordagem que contemple a organização e o entendimento dos dados obtidos, e, na perspectiva de Bardin (2010), a primeira etapa é a decifração estrutural com foco em cada entrevista, analisando a narrativa de maneira flexível e contemplando os saberes apresentados. Essa abordagem, que busca compreender o interior das falas apresentadas nas entrevistas, demonstra uma atitude empática de colocar-se no lugar do outro, entendendo, assim, a visão de mundo de acordo com experiências do outro sujeito. E esse conceito, de colocar-se no lugar do outro, no caso dessa pesquisa, colocar-se no lugar da criança, resgatando suas falas e investigando a maneira como vê o mundo da leitura e da escrita, é o aspecto que pretende ser propagado.

À medida que se inicia a leitura de uma nova entrevista, é necessário realizar uma abstração de si e das entrevistas anteriores, pois é preciso compreender as novas concepções vindas das entrevistas para relacioná-las com as concepções teóricas. Esse processo é

nomeado por Bardin (2010) como transversalidade temática, na qual os dois ouvidos ouvem, porém, na mesma perspectiva que um ensurdece (se preparando para receber novas ideias e reflexões), o outro permanece atento (criando *links* com as temáticas já abordadas anteriormente e relacionando com as contribuições teóricas).

Nesse contexto, a presente pesquisa almejou vincular as concepções das crianças sobre os processos de leitura e de escrita obtidas por meio das entrevistas, transcrevendo-as, analisando-as, e, por fim, refletindo teoricamente sobre as mesmas, considerando as crianças como sujeitos e demonstrando como suas contribuições são importantes e devem ser valorizadas. Diante disso, foram construídas as seguintes categorias de análise: (a) Função Escolar da Leitura e da Escrita, e (b) Função da Leitura e da Escrita para além dos Muros Escolares.

Após a reflexão sobre os resultados das pesquisas, o trabalho apresenta uma seção de proposições. As proposições apresentadas nessa pesquisa sugerem como trabalhar a leitura e a escrita em sala de aula de maneira contextualizada com seu uso social. Para isso, a escrita dessa última seção foi inspirada nas obras de Cuberes (1997) e Batista (2009), Bittencourt et al. (2015), Leal e Rosa (2015) e Schwartz (2016). Além disso, foram utilizados documentos que regem a Educação Brasileira: Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997) e a Base Nacional Comum Curricular (2018).

No próximo capítulo, serão apresentadas e analisadas tais categorias de análise: (a) Função Escolar da Leitura e da Escrita, e (b) Função da Leitura e da Escrita para além dos Muros Escolares.

5 REFLEXÕES: O QUE PENSAM AS CRIANÇAS SOBRE LEITURA E ESCRITA?

A presente pesquisa trata sobre a concepção das crianças sobre a leitura e a escrita, sendo que, para isso, foram entrevistadas crianças que estudam no 1º ano e no 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O que motivou tal escolha foi o questionamento sobre as concepções das crianças que estão ingressando no Ensino Fundamental, pois anterior a esse momento estavam vivenciando experiências na Educação Infantil, e as crianças que estão finalizando os Anos Iniciais e partindo para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Além do mais, a escolha por entrevistar crianças que estudam no Ensino Fundamental é sobre sua pouca visibilidade em pesquisas. Portanto, ao acreditar no potencial destes sujeitos e no quanto seus saberes têm a contribuir em pesquisas e na formação profissional dos que trabalharão com esse público, como Pedagogos, foi organizada essa pesquisa com base nas falas das crianças.

Nesse capítulo será apresentada a análise da Pesquisa de Campo realizada a partir de entrevistas com as crianças do 1º ano e 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de ensino do município de Erechim/RS. Para tal, foram distribuídos termos de consentimento para todas as crianças das referentes turmas, sendo que a turma de 1º ano continha 26 crianças, e a turma de 5º ano, 18 crianças. Destes, retornaram 24 termos assinados pelos responsáveis, distribuídos igualmente para ambas turmas, autorizando, assim, a participação de 12 crianças da turma de 1º ano e de 12 crianças da turma de 5º ano na pesquisa com a gravação da entrevista.

A escola onde foram realizadas entrevistas atende crianças que estudam do 1º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental, sendo uma escola estadual, portanto pública, que conta com o programa de Turno Integral de Educação. A maioria das crianças que estuda nessa escola são filhas de trabalhadores do comércio e da indústria, existindo também casos de vulnerabilidade social, os quais recebem auxílios como Bolsa Família.

Por questões éticas, os nomes das crianças entrevistadas não podem ser divulgados. Portanto, buscando uma alternativa em que as crianças se sentissem mais acolhidas para representá-las, logo no início da entrevista eram questionadas sobre os nomes com os quais gostariam que fossem identificadas, podendo escolher livremente entre personagens de desenhos animados, jogadores de futebol, Youtubers, Super-Heróis, Super-Heroínas, ou até mesmo algum apelido que gostariam de possuir. Além disso, as crianças foram questionadas sobre a idade, a turma em que estavam estudando e se sabiam ler e escrever sozinhas. Com

base nessas informações, que se encontram no primeiro e segundo Bloco do Roteiro de Entrevistas presente em Apêndices, foram organizados os seguintes quadros:

Quadro 2 - Dados de Identificação dos Sujeitos da Pesquisa do 1º Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

SUJEITOS DA PESQUISA	IDADE	CAPACIDADE DE UTILIZAR OS PROCESSOS DE LEITURA E DE ESCRITA
Batman	7 anos	“Um pouco”
Ben 10	6 anos	“Quase”
Cat Noir	7 anos	“Não”
Cinderela	7 anos	“Sim”
Cristiano Ronaldo	7 anos	“Lê? [...] Ainda não. [...] Escrevendo copiá eu sei”
Grabosky	7 anos	“Não”
Homem Aranha	6 anos	“Ler eu não sei porque a prof não ensinou ainda. [...] Escrever eu sei! [...] Eu preciso olhar pro quadro e só copiar”
Luccas Neto (Youtuber)	6 anos	“Eu só, só não sei ler e escrever emendado. Só sei ler e, e escrever e, e desemendado”
Mulher Maravilha	7 anos	“Tô aprendendo”
Neymar	7 anos	“Um pouquinho lê. [...] E escrever também um pouquinho”
Sam Goku	7 anos	“Ham... Escrever a prof me manda no quadro, só que ler eu só sei um livrinho, O Ratinho Vermelho... Não... O Ratinho que queria um Morango Vermelho Maduro e um Grande Urso Esfomeado”
Tico e o Teco	7 anos	“Não. Eu peço ajuda pra escrever umas coisa”

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 3 - Dados de Identificação dos Sujeitos da Pesquisa do 5º Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

SUJEITOS DA PESQUISA	IDADE	CAPACIDADE DE UTILIZAR OS PROCESSOS DE LEITURA E DE ESCRITA
BatGirl	11 anos	“Sim”
Capitão América	10 anos	“Sim”
Filha do Drácula	11 anos	“Sim”
Homem de Ferro	10 anos	“Sim”
Cris	11 anos	“Sim”

Júlia (Youtuber)	10 anos	“Sim”
Messi	11 anos	“Sim”
Mickey	11 anos	“Sim... Faz tempo”
Mulher Gata	10 anos	“Uhum”
Naruto	11 anos	“Sim”
Sophia	10 anos	“Uhum”
Zeldris	10 anos	“Sim”

Fonte: Elaborado pela autora.

Além do nome de identificação escolhido pela criança, será acrescentado _1 e _5 para se referir em qual turma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a criança estuda. Ou seja, “_1” representa as crianças que estudam no 1º ano e “_5” as crianças que estudam no 5º ano.

As entrevistas realizadas tiveram seus áudios gravados com o auxílio de um aplicativo de celular, sendo transcritas na sequência. Para melhor analisá-las, foram categorizadas de modo que, ao se debruçar nas ideias expostas pelas crianças, essas já foram divididas em duas categorias: (a) Função Escolar da Leitura e da Escrita, e (b) Função da Leitura e da Escrita para além dos Muros Escolares. Assim, tais categorias foram organizadas de acordo com o que elas apresentam de semelhante e mais expressivo nas falas das crianças. No entanto, percebeu-se que, em algumas entrevistas, houve mesclas de concepções. Especificamente essas respostas foram categorizadas de acordo com o que foi mais enfatizado pela criança na entrevista, agrupando-as, na sequência, a partir dos pontos que foram mais relevantes.

5.1 FUNÇÃO ESCOLAR DA LEITURA E DA ESCRITA

Ao considerar as concepções das crianças sobre os processos de leitura e de escrita, foi possível organizar essa seção, sendo que, de 11 crianças, das 24 crianças entrevistadas, as falas foram mais expressivas sobre o conceito de que ler e escrever se limitam aos espaços escolares. As crianças que terão suas entrevistas abordadas nessa seção são, na sua maioria, estudantes do 1º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, buscando entender os motivos que levam as crianças a realizarem essa interpretação, se realizou a abordagem de alguns trechos das entrevistas relacionando-os com concepções teóricas e estudos sobre o tema.

Após o diálogo inicial das entrevistas, em que a pesquisadora se apresentava para as crianças, eram iniciadas as gravações com as questões que norteavam a conversa. Portanto, quando questionadas sobre para que serve a leitura, as respostas das crianças estiveram vinculadas à aprendizagem, como cita Cinderela_1:

Pesquisadora: [...] E você acredita que a leitura serve para quê?
Cinderela_1: Para a gente aprender!

É importante ressaltar que, nessa categoria, a palavra aprender está restrita à aprendizagem realizada em sala de aula, como se o ato de aprender só ocorresse na escola. Justamente é essa a concepção demonstrada por Cinderela_1, na qual a leitura está atrelada à aquisição de conhecimentos nos espaços escolares. O mesmo ocorre com Cat Noir_1, pois quando questionado sobre o uso da leitura, afirma:

Pesquisadora: Você acredita que a leitura serve para quê?
Cat Noir_1: Pra lê.

Apesar da criança estar muito tímida no momento da entrevista, conseguiu expressar que ler é um ato importante, ainda mais se considerarmos as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, que concebem a leitura como uma prática encantadora. Nesse sentido, Sam Goku_1 relata que a leitura serve para:

Sam Goku_1: Ham... Para ler os livrinhos e para, e para devolver.
Pesquisadora: É? E você devolve aonde?
Sam Goku_1: Ham... Lá na biblioteca.

Mesmo estando atrelado ao uso em espaço escolar, percebendo a leitura como presente em sua vida, Sam Goku_1 já declara ser importante ler os livros da biblioteca. Nesse sentido, Sousa (2008) aborda a biblioteca escolar como espaço onde esteja mais visível a prática da leitura, pois é nesse espaço que são apresentadas informações por meio da leitura, as quais possibilitam a criação de novos conhecimentos. Assim, ao compreender o uso da leitura no processo de aprendizagem, Homem de Ferro_5 afirma:

Pesquisadora: [...] Você acredita que a leitura serve para quê?
Homem de Ferro_5: Para aprender a ler as palavras certas e a escrever.

De acordo com o relato do Homem de Ferro_5, a leitura é importante para ler e escrever as palavras corretamente, sendo um argumento muito verdadeiro, pois quanto mais as pessoas leem maiores as chances de realizarem leituras e escritas corretamente. Nesse sentido, as concepções sobre a relação existente entre a leitura com o processo de aprendizagem, estiveram presentes em muitas falas, assim como a Mulher Maravilha_1:

Pesquisadora: [...] Você acredita que a leitura serve pra quê?

Mulher Maravilha_1: Pra aprende.

Assim como a Mulher Maravilha_1, a leitura no processo de aprendizagem também foi a resposta dada por Neymar_1:

Pesquisadora: [...] E você acredita que a leitura ela serve pra quê?

Neymar_1: Pra aprender.

Nessa mesma direção, Ben 10_1 cita o uso da leitura em sua concepção:

Pesquisadora: Você acredita que a leitura serve pra quê?

Ben10_1: Pra estuda, pra aprender... E pra saber.

Observando as respostas citadas pelas crianças, percebemos uma quase unanimidade quanto à leitura ser compreendida como importante para a aprendizagem. Foram poucas as crianças que citaram exemplos diferentes, o que pode ser justificado pelo fato de vivenciarem outras experiências. De acordo com Sousa (2008), o ideal seria que a aprendizagem leitora se aproximasse da leitura na maioria dos espaços educativos, não apenas das práticas desenvolvidas em sala de aula, mas de laboratórios, biblioteca, etc. Além disso, “as experiências de aprendizagem desses espaços nem sempre são valorizados pela instituição educacional, muito menos bem compreendidos pelos professores encarregados da tarefa de ensinar a ler” (SOUSA, 2008, p. 4).

Nesse sentido, Lerner (2002) afirma que, quando analisadas as práticas de leitura na escola, as semelhanças com o uso social são escassas. Além disso, a leitura como objeto de ensino é apresentada de maneira tão distante da realidade que fica até difícil encontrar coincidências, pois a versão escolar da leitura, que é apresentada para as crianças, é muito desigual da versão social em que a leitura está presente. Portanto:

A leitura aparece desgarrada dos propósitos que lhe dão sentido no uso social, porque a construção do sentido não é considerada como uma condição necessária para a aprendizagem. A teoria oficial da escola considera [...] que o funcionamento cognitivo das crianças é totalmente diferente dos adultos: enquanto estes aprendem apenas o que lhes é significativo, as crianças poderiam aprender tudo aquilo que ensinassem a elas, independentemente de que possam ou não lhe atribuir um sentido. (LERNER, 2002, p. 76)

Nessa perspectiva, as crianças só podem relatar coisas que elas vivenciam. Se o uso da leitura é somente para aprender na sala de aula, esta é a concepção formada pela criança sobre tal prática. Da mesma maneira ocorre sobre o uso da escrita, como é citado por Cinderela_1:

Pesquisadora: E no seu entendimento, para que serve a escrita? (Pausa). Por que que a gente escreve?

(Pausa no diálogo, pois a criança estava pensando).

Pesquisadora: Por que que tu acha que a gente escreve?

Cinderela_1: É porque que eu acho que é pra gente aprender.

Dessa forma, a criança acredita que a escrita também sirva para que possamos aprender, como a mesma colocou na questão anterior sobre a leitura. Cat Noir_1 não quis responder tal questão, o que podemos considerar um sinal quanto à dificuldade da pergunta, já que a importância da leitura é apresentada com maior frequência para as crianças, mas e a escrita? Será que ela é trabalhada nas escolas esclarecendo seu objetivo? Para refletir sobre tais indagações, Pereira (2015) afirma que a escrita é uma tecnologia, sendo que compreendê-la necessita de uma técnica a qual incorporamos a partir da sua introdução no espaço escolar.

Sendo uma prática que é introduzida na escola, Lerner (2002) declara que devemos nos atentar sobre o abismo que separa a prática escolar da prática social da leitura e da escrita. A língua escrita foi criada para comunicar e representar significados, porém, de modo geral, aparece nas escolas fragmentada em pedacinhos que não são significativos. A leitura em voz alta é mais realizada em sala de aula do que a leitura silenciosa, enquanto em situações sociais ocorre o contrário. Escrever, mesmo para os que realizam habitualmente, é uma tarefa difícil para os adultos, mas se espera que as crianças escrevam rápido e fluente. Ler é um ato orientado por propósitos, sejam eles para buscar informações ou se aprofundar em um mundo criado pelo escritor, porém na escola tais finalidades são desprezadas, apenas se escreve para aprender a escrever e lê para aprender a ler.

E é justamente nesse sentido que Grabosky_1 apresenta em sua fala a relação existente entre ler e escrever:

Pesquisadora: E pra, e a escrita? Serve pra quê? O que você acha que serve?
Grabosky_1: Pra estudar. Pra aprender a ler.

Já na concepção de Sam Goku_1, a escrita também serve para aprendizagem, mas para aprender a escrever:

Pesquisadora: [...] E no seu entendimento, para que serve a escrita?
Sam Goku_1: A escrita é pra, é pra gente aprender a escrever.

Enquanto para o Luccas Neto_1, a escrita serve para aprender algo muito esperado pelas crianças que iniciam a escolarização no Ensino Fundamental:

Pesquisadora: E no seu entendimento, para que serve a escrita?
Luccas Neto_1: Quê?!
Pesquisadora: A escrita. Escrever. Pra que que serve? Por que que a gente escreve?
Luccas Neto_1: Pra aprender a escrever emendado.

E a conversa não para por aí, há uma nova observação feita pela criança que revela uma utilização da escrita que não havia sido citada:

(Pausa na conversa para a Pesquisadora anotar as informações).

Luccas Neto_1: *Tu não tinha anotado nada aí ainda? (Referindo-se à folha da Pesquisadora, a qual continha as questões da entrevista e estava apontando tópicos para serem lembrados no momento da Análise de Dados).*

Pesquisadora: *Uh hum (negação). Eu tô anotando agora.*

Nesse cenário, no diálogo entre a criança e a pesquisadora, percebe-se que, num primeiro momento, Luccas Neto_1 não compreende a questão, até mesmo não saberia o que responder. Porém, ao ser repetida a pergunta, lembra-se da escrita emendada, já que, para as crianças que iniciam o processo de alfabetização, é algo considerado muito importante, escrever emendado significa possuir um “Status Social”. E o maior motivo de admiração em tal conversa vem depois, quando a criança percebe que a Pesquisadora estava escrevendo numa folha e a questiona se ainda não tinha anotado nada. Ou seja, a criança soube reconhecer que algo estava sendo escrito e tal escrita servia para anotar.

Quando questionada sobre o uso da escrita, Cris_5 aborda a aprendizagem e também um método de avaliativo da aprendizagem, a qual considera ter bastante dificuldades:

Pesquisadora: *[...] Ham... E no seu entendimento, para que serve a escrita?*

Cris_5: *Pra entender, pra fazer provas, eu também bastante dificuldades nas provas.*

Pesquisadora: *É?*

Cris_5: *Acho que hoje a prof vai fazer prova de português.*

De certa forma, a abordagem feita pela criança demonstra um caráter negativo do uso da escrita, pois a escrita para realização de provas gera nas crianças desconforto e medo. A dificuldade em realizar a prova, como citado pela Cris_5, nem sempre está atrelada ao processo de aprendizagem, mas sim à pressão que esse método avaliativo exerce sobre o sujeito.

Portanto, ao considerar as concepções das crianças sobre a utilização da leitura e da escrita, Abreu (2012) afirma que a utilização, assim como a apropriação desses recursos, ocorrem com base em diversos fatores individuais e acontecem de maneira diversificada em cada sujeito ou grupos, pois são resultados das relações, das experiências que se estabeleceram e se estabelecem com determinados saberes. Da mesma maneira, a atribuição de sentido se dá para a escrita, já que seu uso é individual para o sujeito, bem como a construção de outros conhecimentos que se constituem nas diferentes relações sociais.

Pensando nas relações com os espaços em que ocorrem ou possuem leituras, as crianças foram interrogadas sobre os lugares que acreditavam que o ato de ler estava presente. No diálogo com Cinderela_1, ela declarou que a leitura está presente na biblioteca:

Pesquisadora: *[...] Em quais lugares você acredita que utilizamos a leitura? Quais lugares assim que tu sabe que tem leitura.*

Cinderela_1: *Na biblioteca.*

Da mesma forma, Luccas Neto_1 tem como referência o mesmo espaço como lugar em que possui leitura:

Pesquisadora: [...] Em quais lugares você acredita que utilizamos a leitura? Em quais locais tem leitura?

Luccas Neto_1: Ham, na biblioteca.

Para Cristiano Ronaldo_1, o lugar em que leitura ocorre é a escola:

Pesquisadora: [...] E, em quais lugares você acredita que utilizamos a leitura?

Cristiano Ronaldo_1: Na escola.

Já para Ben 10_1, a leitura está presente na escola e na biblioteca:

Pesquisadora: [...] Em, em quais os lugares que tu acha que tem leitura? Que tem coisas que a gente possam, que a gente possa ler?

Ben 10: Na escola... biblioteca... hum... (pausa) Tô pensando. (pausa)

A pausa na fala da criança, assim como a pronúncia em estar pensando, representa que esses são os locais que lhe foram demonstrados que há leituras. E para o Homem de Ferro_5, além da leitura estar presente na biblioteca, é utilizada na aula:

Pesquisadora: Isso? E em quais lugares você acredita que utilizamos a leitura?

Homem de Ferro_5: Na biblioteca, na aula.

Percebe-se que o espaço da biblioteca é o lugar mais citado pelas crianças. Nesse sentido, o fato das crianças perceberem que a leitura está presente nos espaços é bastante significativo. Retomando as palavras de Sousa (2008), ao ser considerada um espaço de leitura, “integrada na comunidade escolar, a biblioteca funciona como mediadora entre o conhecimento formal ministrado em sala de aula e aquele desvinculado da rigidez pedagógica que a estrutura educacional impõe” (SOUSA, 2008, p. 4). Ou seja, no momento em que as crianças percebem a biblioteca como espaço de leitura, estarão também construindo conhecimentos de maneira mais agradável e dando sequência no que é tratado em sala de aula.

Na fala de Grabosky_1, a leitura está presente na escola, sendo que este espaço “[...] tem uma atuação preponderante na medida em que ainda é o principal lugar de socialização da leitura” (LEIRIA, 2012, p. 8). Além disso, a concepção dessa criança sobre o local de presença da escrita também é a escola, pois apresentou na questão anterior que a escrita tem vínculo com a aprendizagem da leitura:

Pesquisadora: E quais lugares que você acredita que a gente utiliza leitura?

Grabosky_1: Na escola.

Pesquisadora: Na escola (reafirmando e anotando). E a escrita, em quais lugares que ela tá presente?

Grabosky_1: Escola.

Assim como Grabosky_1, outras crianças citaram a escola como local em que existe escrita, entre elas, Cristiano Ronaldo_1:

Pesquisadora: [...] É... e a escrita, ela tá presente em quais locais? Em quais lugares?

Cristiano Ronaldo_1: Ela foi inventada em qual lugar?

Pesquisadora: Não... É... Aonde tem escrita. Aonde você, assim, que tem escrita.

Cristiano Ronaldo_1: Ham... eu acho assim nos lugares, nus, nos lugares que... que tipo, nos lugares da escola têm.

No começo, Cristiano Ronaldo_1 não compreende muito sobre o que se tratava a pergunta, mas, após entendê-la, afirma que a escrita está presente nos lugares da escola, ou seja, nos espaços como biblioteca, sala de aula, cartazes de atividades, etc. Nesse sentido, a resposta dada por Cristiano Ronaldo_1 se relaciona com o que é abordado por Cris_5:

Pesquisadora: E a escrita, ela está presente em quais locais?

Cris_5: No caderno, nas folhas, nas capas dos cadernos.

Conceituando a presença da escrita nos espaços da escola, Cris_5 acredita que ela está presente nos cadernos, podendo ser tanto sua escrita, quanto as escritas estampadas na capa dos cadernos. Além disso, cita as folhas entregues pela professora com atividades escolares. Nessa mesma direção, Homem de Ferro_5 destaca os locais que acredita ter escrita:

Pesquisadora: E a escrita, ela está presente em quais locais? Em quais lugares?

Homem de Ferro_5: Nos livros, nos cadernos...

Na concepção da criança, ao citar livros e cadernos, demonstra que o espaço de escrita é unicamente na escola, o que também foi relatado pela Cinderela_1:

Pesquisadora: [...] E a escrita, está presente em quais locais?

(Pausa no diálogo, pois a criança estava pensando).

Pesquisadora: Em quais lo... Em locais, que você acha que tem escrita, assim, que a gente vê que tem coisa escrita.

Cinderela_1: No quadro!

O relato da Cinderela_1 sobre o local onde tem escrita é bastante revelador e exemplifica como os métodos de ensino impactam nas concepções das crianças. Dessa maneira, analisando a fala da Cinderela_1, assim como a abstenção do Cat Noir_1 sobre responder tal questão pela timidez e talvez no momento não lembrar dos locais que apresentam escrita, e as concepções das demais crianças sobre a leitura e a escrita, percebe-se que os discursos estão atrelados ao uso dentro dos muros escolares. Essa concepção, de acordo com Leal e Rosa (2015), justifica-se pelo fato de que, historicamente, as situações de interação escolar produziram e reproduziram um formato artificial do uso da leitura e da escrita. No entanto, tal isolamento poderia ocorrer apenas provisoriamente com fins didáticos

pontuais, mas de maneira em que não se perca a visão de que a língua está presente na realidade em situações funcionais e discursivas.

Nas palavras de Lerner (2002), a leitura e a escrita existem na instituição escolar para ser ensinadas e aprendidas. Porém, a maneira como são abordados nas escolas fogem dos propósitos em que leitores e escritores utilizam fora dela, pois em primeiro plano estão os propósitos didáticos, “[...] que são mediatos do ponto de vista dos alunos, porque estão vinculados aos conhecimentos que eles necessitam aprender para utilizá-los em sua vida futura [...]” (LERNER, 2002, p. 19). Os propósitos comunicativos (ler e escrever para estabelecer contatos com pessoas e com o mundo), por vezes, costumam ser excluídos do espaço educacional. Sendo assim, a autora ainda afirma que, se a escola ensina a ler e a escrever somente com o propósito de fazer com que as crianças aprendam, elas não aprenderão a cumprir outras finalidades na vida social da leitura e da escrita.

Além disso, na última questão da entrevista, quando questionadas sobre a importância de aprender a ler a escrever, as respostas foram direcionadas à aprendizagem, como na entrevista com Cat Noir_1:

Pesquisadora: [...] Por que é importante aprender a ler e a escrever?

Cat Noir_1: Pra aprender.

Para Cat Noir_1, o ato de ler e de escrever é importante para que possamos aprender, o que também foi afirmado por Cinderela:

Pesquisadora: Ham, e por que é importante aprender a ler e a escrever?

Cinderela_1: Pra gente aprender.

O mesmo se repete na concepção de outras crianças como Sam Goku_1:

Pesquisadora: [...] Por que é importante aprender a ler e a escrever?

Sam Goku_1: Pra aprender.

Já na concepção de Grabosky_1, aprender a ler e a escrever é importante também pela aprendizagem, mas aborda tal ideia de uma maneira diferente:

Pesquisadora: E por que você acha que é importante aprender a ler e a escrever?

Grabosky_1: Pra ser bom estudante.

A concepção de Grabosky_1 está vinculada com o bom desempenho do estudante. Nesse sentido, Mulher Maravilha_1 acredita que sem a leitura e a escrita não é possível saber:

Pesquisadora: Por que é importante aprender a ler e a escrever?

Mulher Maravilha_1: Porque se não quando a gente não aprender a gente não vai saber.

Para além de aprender, saber ou ser um bom estudante, Neymar_1 acredita que aprender a ler e a escrever é importante por ser legal:

Pesquisadora: [...] Por que tu acha que é importante vir pra escola pra aprender a ler e a escrever?

Neymar_1: Porque é legal.

Ao aprender, ser um bom estudante ou ser legal, as crianças revelaram suas concepções e visões da importância do ato de ler e escrever, sendo que tais concepções, restritas apenas à função escolar da leitura e da escrita, podem ser frutos de práticas de ensino que separam o ato de ler e escrever do meio social e da sala de aula. Por vezes, o espaço escolar parece não conhecer as práticas que são aprendidas pela criança fora da sala de aula, pois as situações escolares de leitura e de escrita são diferentes das que são vivenciadas fora dela.

Dessa maneira, Lerner (2002) destaca a necessidade do propósito escolar tornar as crianças praticantes da cultura escrita, sendo necessário aproximar o objeto de ensino das práticas sociais da leitura e da escrita. Assim, ao atuar com uma versão escolar dessas práticas, mas mantendo certa fidelidade à versão social (não escolar), exige que a escola funcione com conformidade a esses leitores e escritores.

Além disso, de acordo com os Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012), a aprendizagem da leitura e da escrita deve ocorrer com inserção das crianças em práticas de leitura e escrita com textos que se encontram presentes nas diferentes esferas sociais, desenvolvendo, assim, conhecimentos, competências e habilidades variados, tendo como objetivo oportunizar tais aprendizagens.

Portanto, as concepções apresentadas nessa seção pelas crianças são resultados de conceitos enraizados historicamente, os quais desenvolvem os processos de leitura e de escrita separados da sua função social. As crianças só apresentaram tais pontos de vistas em virtude de serem esses os exemplos que elas vivenciam, suas falas são reflexos de seus conhecimentos. Ou seja, se as crianças apenas escrevem e utilizam da escrita para copiar do quadro, esse será o único lugar, em sua concepção, que há escrita. Se os momentos de leitura ocorrem somente na biblioteca ou na escola, para a criança apenas existe leitura nesses locais.

Conseqüentemente, ler e escrever será apenas para aprender e ser um bom estudante, não que essas práticas não sejam importantes para a aprendizagem, mas para além dos muros escolares a leitura e a escrita são necessárias. Sendo assim, na próxima seção, serão

apresentadas as concepções das crianças que apresentaram nas entrevistas exemplos da função social da leitura e da escrita.

5.2 FUNÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA PARA ALÉM DOS MUROS ESCOLARES

Contrapondo as concepções expostas nessa pesquisa na seção anterior, ou também, ampliando tais concepções, a pesquisa obteve conceitos das crianças sobre os processos de leitura e de escrita que ultrapassam os muros escolares, o que podemos considerar como a função social da leitura e da escrita. Se já foram analisadas 11 das 24 entrevistas realizadas com as crianças, nesse capítulo serão abordadas as concepções de 13 crianças, as quais apresentaram em suas falas uma maior evidência do uso social da leitura e da escrita. Destas, 10 crianças estudam no 5º ano e três crianças na turma de 1º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

As entrevistas aqui apresentadas iniciaram da mesma maneira como na seção anterior. Num primeiro momento, a pesquisadora se apresentou para as crianças e, após, eram iniciadas as gravações com as questões que conduziam o diálogo. Desse modo, quando questionadas sobre para que serve a leitura, as concepções das crianças foram bem diversificadas. Algumas crianças citaram que a leitura serve para ajudar os outros, tornar as pessoas melhores, pra mostrar coisas reais e falsas por meio de notícias, pra facilitar no dia a dia, como, por exemplo, no mercado e, também, ter mais oportunidade na vida.

Os usos da leitura apresentados pelas crianças foram bastante complexos e abordaram muitos contextos, tanto uma necessidade para o presente quanto para o futuro. Ao considerar a aprendizagem da leitura como uma necessidade para o futuro, de acordo com Corsaro (2011), trata-se de uma interpretação relacionada às teorias tradicionais da escola sobre a socialização e o desenvolvimento infantil, a qual tem como foco preparar a criança para sua vida adulta ao invés de apreciar tais contribuições no presente. Assim, algumas crianças contemplaram tal aspecto, como, por exemplo:

Pesquisadora: Você acredita que a leitura serve para quê?

BatGirl_5: Para aprender no futuro.

Pesquisadora: Aprender o que no futuro?

BatGirl_5: Pra vida.

O que foi citado pela BatGirl_5 é justamente a visão que Corsaro (2011) declarou sobre o foco educacional estar na preparação para a vida adulta, pois a criança não consegue internalizar que a leitura já é importante em sua vida atualmente, que a leitura faz com que ela já esteja aprendendo. No início da entrevista, essa era a mesma interpretação declarada por Mickey_5, mas logo após acabou ampliando sua concepção:

Pesquisadora: Você acredita que a leitura serve para quê?

Mickey_5: Hum.. Para quê quando a gente for grande a gente consiga ter mais oportunidade na vida.

Pesquisadora: Uhum... e o que que seriam essas oportunidades, assim?

Mickey_5: Ah, consegui mais vaga de emprego...

Pesquisadora: Mais alguma coisa?

Mickey_5: Huum...Também se a gente for no mercado, vai ter que usar né, a leitura.

A criança, num primeiro momento, se remete à importância do uso da leitura como meio para ter mais oportunidades na vida, o que inclui, como mesmo foi citado pela criança, mais vagas de emprego, ou seja, maiores oportunidades na vida profissional. No entanto, quando questionada se a leitura tem mais alguma utilidade, lembra-se do mercado, que, de acordo com Chartier, Clesse e Hérbrard (1996), esse local, assim como tantos outros, é conhecido como escritos do espaço urbano, que se encontram na rua, nos lugares públicos. Esses espaços apresentam a leitura sempre de maneira contextualizada, o que propicia para as crianças meios para que percebam a escrita e se habituem a ler.

O uso da leitura no mercado foi citado por mais crianças, como no caso da Sophia, que abordou também outros aspectos:

Pesquisadora: Você acredita que a leitura serve para quê?

Sophia_5: Pra facilitar no dia-a-dia, tipo, se eu vou no mercado eu preciso...

Pesquisadora: Uhum...

Sophia_5: ... Daí eu vou saber o que eu vou comprar.

Pesquisadora: Além de facilitar no dia a dia, no mercado, tem mais, serve mais pra alguma coisa?

Sophia_5: (pensando e demonstrando um pouco de nervosismo) Também pra identificar.

Pesquisadora: Identificar o que por exemplo?

Sophia_5: Quem é a pessoa.

A visão da utilidade da leitura apresentada por Sophia_5 é bastante ampla e significativa, pois reconhece a importância para facilitar no dia a dia, exemplificando com o mercado, local em que é necessária a leitura para saber o que se está consumindo. Também, cita a identificação, que normalmente ocorrem por meio de crachás, sejam nas escolas ou em lojas e empresas.

Além do uso da leitura em espaços urbanos, muitas crianças abordaram a leitura como uma forma de ajudar as pessoas, construindo saberes e ampliando as aprendizagens escolares,

e, também, a leitura como meio para superar desafios que se encontram cada vez mais frequentes na atualidade:

Pesquisadora: E você acredita que a leitura serve para quê?

Filha do Drácula_5: Pra melhorar as pessoas.

Pesquisadora: E o que seria, assim, pra melhorar?

Filha do Drácula_5: Tem leitura que fala como pode ser a vida, como pode ser as coisas melhores, tipo as pessoas que têm depressão, tem livro que ajuda.

A declaração da Filha do Drácula_5 demonstra o poder que a leitura tem na vida das pessoas ao torná-las melhores e ajudá-las com doenças cada vez mais presentes em nossa sociedade, como o exemplo utilizado pela criança: a depressão. No sentido de compreender a leitura como algo que ajuda as pessoas, houve falas de outras crianças, como a Youtuber Júlia_5:

Pesquisadora: Você acredita que a leitura serve para quê?

Júlia (Youtuber)_5: Eu acho que a leitura pra mostrar, ham... Brincadeiras, coisas reais, as coisas falsas e as notícias.

Pesquisadora: Aham... E essas notícias seriam da onde?

Júlia (Youtuber)_5: De países, cidades, e... Estado.

Pesquisadora: Tá, e elas se encontram aonde essas notícias que a gente vai tá utilizando a leitura?

Júlia (Youtuber)_5: No jornal.

A Youtuber Júlia_5 apresentou em sua fala a leitura como forma de mostrar brincadeiras, ou seja, as instruções presentes em jogos. Além disso, sua fala abordou uma função social da leitura bastante utilizada, que é o ato de ler notícias em jornais, tendo nesse portador o conhecimento das coisas reais, falsas e as notícias dos países, cidades e do estado. De acordo com essas concepções apresentadas, a leitura tem um papel muito importante na sociedade ao ajudar as pessoas a superar doenças, ler instruções em jogos e brincadeiras, e ao ser capaz de constatar em jornais as publicações de notícias verdadeiras e falsas.

Portanto, tais relatos vêm ao encontro do que é considerado necessário na obra de Lerner (2002), que acredita que a escola deve preparar uma comunidade de leitores que recorrem a textos para buscar respostas aos problemas que precisam resolver, que tratem as informações objetivando compreender aspectos do mundo, recorram a argumentos para defender seus pontos de vista, conheçam modos de vida diferentes, vivam aventuras ao mergulhar em histórias, descubram o uso da linguagem para criar novos sentidos.

Nesse aspecto, além da aprendizagem, a leitura como uma forma de divertimento retoma o que havia sido abordado pela Youtuber Júlia_5. Portanto, a leitura está presente também em brincadeiras, uma concepção importante que partem das crianças ao acreditarem que a leitura também é prazerosa e divertida. O mesmo ocorre na fala do Batman_1, na qual a leitura tem seu uso em livros e está inserida na tecnologia:

Pesquisadora: E você acredita que a leitura serve pra quê?

Batman_1: *Ham... pra gente ler assim as história, assim dos livros.*

Pesquisadora: *Isso... (anotando). E tem mais alguma coisa, que... tem mais alguma coisa assim que você acha que serve? Ou é porque você gosta de ler as histórias?*

Batman_1: *Acho que é pra ham, pra gente saber no celular a gente trocar as mensagem assim.*

As concepções sobre o uso da leitura apontadas pelas crianças estão além da aprendizagem, ao citarem livros, jornais e o celular, pois necessitam ler para compreender as mensagens presentes nesses locais. Desse modo, Chartier, Clesse e Hérbrard (1996) afirmam que ensinar a conviver com os livros e a amá-los é uma missão em que a escola se empenha para executar a mais de um século, o que pode ser observado com as bibliotecas, que possuem muitas obras escolhidas com cuidado. Em contrapartida, os jornais foram por muito tempo proibidos de serem usados na escola, mas, a partir de 1976, teve a liberação para utilizar tal material em práticas pedagógicas (CHARTIER; CLESSE; HÉRBRARD, 1996). Atualmente, seja em casa, ou qualquer outro espaço, as crianças têm experiências em que as possibilitam relacionar o uso da leitura com histórias em livros, jornais e mensagens no celular. Porém, o uso da leitura e da escrita presente em mensagens no celular é pouco ou praticamente nada explorado pedagogicamente, assim como ocorrido no século passado com o jornal, o que deveria ser repensado, pois se tornaria uma ferramenta educativa bastante eficiente ao ter sua presença no espaço social.

Quando questionadas sobre o uso da escrita, as concepções das crianças estiveram voltadas à escrita como uma forma de comunicação e à presença dessa prática em ambiente de trabalho. Na perspectiva de Tico e o Teco_1, a escrita serve para saber tudo o que tem nome:

Pesquisadora: *E no seu entendimento, para que serve a escrita?*

Tico e o Teco_1: *Para saber tudo que tem o nome!*

Tal concepção abrange dimensão social ocupada pela escrita, já que a maioria dos espaços tem escritas que dão nomes às coisas, como, por exemplo, identificação de lojas, objetos e produtos. Lerner (2002) afirma, dentro desse aspecto, que o objetivo final do ensino é fazer com que a criança seja capaz de utilizar o que foi aprendido na escola fora dela, nas situações em que a leitura e a escrita não sejam didáticas. Para isso, é necessário garantir uma semelhança funcional entre o que se ensina e as práticas sociais em que elas se apresentam. Nesse sentido, as concepções a seguir sobre o uso da escrita estão relacionadas ao aspecto comunicativo:

Pesquisadora: *[...] E no seu entendimento, para que serve a escrita?*

Mulher Gata_5: *A escrita serve como se tu tivesse escrevendo um livro, que daí depois tu pode ler e entender.*

Pesquisadora: *E ela serve para mais alguma coisa a escrita?*

Mulher Gata_5: *Sim.*

Pesquisadora: *O quê? Para mais o que você acredita?*

Mulher Gata_5: *Eu acredito que sirva para ensinar as pessoas.*

A Mulher Gata_5 faz uma abordagem da escrita como forma de comunicação por meio de livros. E, além disso, acredita que a escrita serve para que as pessoas ensinem umas às outras. Portanto, o relato dessa criança interliga a ideia da escrita com a necessidade da humanidade em se comunicar, o que também é compreendida por Mickey_5:

Pesquisadora: E no seu entendimento, para que serve a escrita?

Mickey_5: Acho que ela serve pra se a gente precisar algum dia escrever uma mensagem para alguém e não ter celular.

Pesquisadora: No celular ou se não tem celular?

Mickey_5: Se não tem celular aí tem que mandar alguma mensagem.

Pesquisadora: E essa mensagem seria como?

Mickey_5: Ah, algum recado pra alguém ou alguma informação.

Na fala de Mickey_5, é possível compreender o uso da escrita para mandar recados ou informações para outras pessoas por meio de mensagens, porém a criança acredita que essas mensagens só são enviadas na ausência de um celular, não percebendo que, em aplicativos de celulares, como *WhatsApp*, a troca de mensagens com o uso da escrita é muito frequente. O mesmo relato ocorre na concepção da Youtuber Júlia_5:

Pesquisadora: [...] E no seu entendimento, para que serve a escrita?

Júlia (Youtuber)_5: Para a gente fazer cartas, para a gente se comunicar com os outros sem precisar utilizar a Tecnologia.

Pesquisadora: Sem a Tecnologia? (A pesquisadora questiona pelo fato da criança ter falado baixo e não havia compreendido direito).

Júlia (Youtuber)_5: Sem a tecnologia.

A Youtuber Júlia_5 acredita que a escrita é necessária nos momentos ausentes de tecnologias, por isso a comunicação é realizada por meios de cartas. O uso desse recurso para fazer com que outras pessoas compreendam o que queremos dizer foi destacado também por Zeldris_5:

Pesquisadora: E no seu entendimento, para que serve a escrita?

Zeldris_5: Para ajudar os outros a entender o que nós queremos dizer através de papéis, essas coisas...

Pesquisadora: Uhum... E quais seriam esses papéis, assim?

Zeldris_5: Ham... (pensando) Folhas, às vezes cartas, ham.... Às vezes quando eu não quero ir lá com a minha mãe, eu só pego e faço, às vezes eu pego um papel e faço aviãozinho e boto a mensagem e jogo lá pra ela.

Além da comunicação entre pessoas, com cartas e bilhetes, abordadas até o momento, Sophia_5 revela que a escrita pode ser usada para expressar sentimentos:

Pesquisadora: [...] E no seu entendimento, pra que serve a escrita?

Sophia_5: Pra mostrar o que tu tá sentimento, tipo, se tu tem um diário tu consegue mostrar lá o que tu sabe. E também pra fazer algumas atividades.

Pesquisadora: Uhum (anotando as informações). E essas atividades seriam...?

Sophia_5: Tipo, fazer um trabalho de cartaz, daí alguém precisaria escrever.

O uso da escrita em diários e para elaboração de cartazes ou demais atividades escolares apresenta a amplitude do ato de escrever em nossas vidas. Na concepção da Filha do Drácula_5, a escrita apresenta mais uma função, escrever no trabalho:

Pesquisadora: [...] E no seu entendimento, para que serve a escrita?

Filha do Drácula_5: A escrita ela serve pra, além da gente escrever nosso próprio nome, dá pra escrever cartas e a escrita é importante para toda sua vida, porque pra trabalhar.

A Filha do Drácula_5 faz uma análise desde o uso inicial da escrita, mas não menos importante, que é a escrita do nome, escrever como forma de comunicação, e, por fim, sua importância no decorrer de toda a vida, até pra que seja possível trabalhar. Sobre o uso no trabalho, Naruto_5 tem a mesma percepção:

Pesquisadora: E no seu entendimento, para que serve a escrita?

Naruto_5: Para ajudar as pessoas para encontrar trabalho, essas coisas assim.

Todos esses relatos abordam diferentes aspectos do uso da escrita, os quais se iniciam com a escrita do nome e se expandem como uma necessidade para comunicações e possibilidades no mercado de trabalho. Sendo assim, de acordo com Lerner (2002), é necessário abrir as portas da escola para que a leitura e a escrita possam entrar e funcionar assim como nos outros âmbitos sociais. Porém, não é suficiente apenas deixar as portas abertas e deixá-las passar, é importante construir condições didáticas favoráveis para que se desenvolvam essas práticas, tratando as crianças como leitores e escritores plenos para que, dessa forma, passem a atuar como tais. Nesse sentido, as concepções abordadas pelas crianças representam seus olhares que vão além dos muros escolares e suas falas contemplam um posicionamento crítico de leitores e escritores plenos.

Na mesma perspectiva, quando questionadas sobre o lugar em que está presente a leitura, as crianças estiveram citando espaços como trabalho, faculdade, em casa, lugares em que são comercializados materiais que possuem leitura, estampas de roupas e muitos outros ambientes sociais, como farmácia, hospital, mercado, placas, etc. Sendo assim, BatGirl_5 aborda alguns possíveis espaços em que a leitura está presente:

Pesquisadora: Em quais lugares você acredita que utilizamos a leitura?

BatGirl_5: Olha... trabalho?

Pesquisadora: Uhum... E além do trabalho tem ...

BatGirl_5: Escola, faculdade...

O relato de BatGirl_5 inicia com a concepção do uso da leitura no ambiente de trabalho, depois escola e faculdade, o que revela a importância do ato de ler para permanecer estudando e ter oportunidades de emprego. Nessa mesma direção é a narrativa de Zeldris_5,

que, assim como BatGirl_5, acredita no uso da leitura nos espaços sociais, mas não descartam seu uso no espaço escolar, o que podemos considerar uma mistura de concepções, na qual permanece de maneira mais expressivas as falas sobre o uso social da leitura:

Pesquisadora: [...] Em quais lugares você acredita que utilizamos a leitura?

Zeldris_5: Ham... na escola, em casa, em quase a maioria dos lugares que nós fomos nós teremos que ler.

Num primeiro momento, a fala de Zeldris_5 é de que utilizamos a leitura na escola, porém amplia a sua concepção ao perceber que, na maioria dos lugares que frequentamos, há o uso da leitura. Essa abordagem também ocorre na concepção do Capitão América_5, que inicialmente cita a biblioteca, depois concebe a presença da leitura em espaços sociais:

Pesquisadora: Em quais lugares você acredita que utilizamos a leitura?

Capitão América_5: Na biblioteca. Nas lojinhas de livro onde tu compra gibi, livro. Nas placas das loja e no mercado.

Na fala do Homem Aranha_1, isso ocorre também, pois inicia falando de sua experiência escolar, mas sua concepção não fica apenas dentro dos muros escolares, ele cita o uso da leitura em outros espaços, como trabalho:

Pesquisadora: [...] Em quais lugares você acredita que utilizamos a leitura?

Homem Aranha_1: Hum... Aqui (referindo-se a escola), tem outra escola que eu tava lá e eu já tava aprendendo, já, já levei bastante tema. E aqui, a gente ensina pouco, eu sei. Mas lá, lá onde eu estudava lá em Minas, lá a gente aprendia em dois minutos. Tava quase aprendendo a ler.

Pesquisadora: É!

Homem Aranha_1: Uhum.

Pesquisadora: Ham... Então a gente usa a leitura na escola.

Homem Aranha_1: Aham.

Pesquisadora: Então tá bom (anotando o que havia sido citado pela criança).

Homem Aranha_1: Na escola, no trabalho...

Pesquisadora: No trabalho?

Homem Aranha_1: Aham... Porque tem vários lugares que a gente precisa ler pra saber alguma coisa, como no jornal.

Apesar da criança citar suas experiências escolares, percebe a importância da leitura para o trabalho e para obter informações, mencionando a leitura de jornais. Já para Tico e o Teco_1, a leitura está presente em lojas, nos nomes das pessoas e nas marcas de roupas:

Pesquisadora: [...] E quais lugares você acredita que utilizamos a leitura? (Pausa). Em quais lugares você observa que tem leitura?

Tico e o Teco_1: As lojas, os nomes de pessoas... (Pausa).

Pesquisadora: Tem, tem mais algum?

Tico e o Teco_1: A marca das roupas.

A percepção das crianças quanto à presença da leitura em lojas é bastante evidente, assim como no trabalho, o qual também é citado por Naruto_5, mas vai além, declara que a leitura está presente em casa, apresentando a função:

Pesquisadora: [...] E em quais lugares você acredita que utilizamos a leitura?

Naruto_5: Em lugares de trabalhos, e, e deixa eu vê... (Expressão usada pela criança como um auto questionamento, realizando a pausa na entrevista).

Pesquisadora: ...Mais algum lugar, assim, que tenha leitura?

Naruto_5: Em casa para ler as receita das coisas.

Chartier, Clesse e Hérbrard (1996, p. 115) afirmam que, “para uma criança, os conhecimentos são, em primeiro lugar, construídos dentro da experiência do mundo no qual ela se move, age e fala com adultos e outras crianças”. Diante disso, é possível observar que as falas das crianças exemplificam o que é defendido pelos autores, pois em espaços de uso da leitura, como citado por Naruto_5, é o conhecimento construído pela vivência desse momento.

Do mesmo modo, Messi_5 aborda o uso da leitura como uma importante necessidade em espaços urbanos: o uso da leitura para viajar. Nessa concepção, o sujeito ao ler é capaz de se informar sobre o destino do ônibus, tendo autonomia para se deslocar, exercendo seu direito de ir e vir:

Pesquisadora: [...] E, em quais lugares você acredita que a gente utiliza a leitura? Quais são os lugares, os locais, que a gente utiliza a leitura?

Messi_5: Quando a gente vai viajar, para poder se informar.

Nesse mesmo cenário, em que a criança vincula o ato de ler com sua dimensão e importância social, Mulher Gata_5 afirma:

Pesquisadora: Em quais lugares você acredita que utilizamos a leitura?

Mulher Gata_5: Em todos os lugares.

Pesquisadora: E por quê?

Mulher Gata_5: Porque você sempre tem alguma coisa que você tenha que lê.

Com esta declaração da Mulher Gata_5, é possível relacionar ao que é apresentado por Sousa (2008), quando afirma que a leitura é uma habilidade desenvolvida a partir da criação da escrita e tem se constituído como uma prática social importante no processo evolutivo dos grupos sociais. É por meio da leitura que os conhecimentos construídos são socializados, e isso permite a difusão dos saberes acumulados pela humanidade, além da renovação dos mesmos, já que, de acordo com a autora, “[...] o ato de ler as idéias [sic] impressas consolida o exercício contínuo de interpretação da realidade experimentada pelo homem em seu fazer cotidiano” (SOUSA, 2008, p. 2). Ou seja, a leitura é uma prática social muito importante por estar presente em nosso cotidiano. Como dito pela Mulher Gata_5, em todos os lugares têm algo que precisamos ler. Portanto, é se apropriando da leitura e a utilizando na realidade que os conhecimentos serão socializados, projetando novos saberes.

Quando interrogadas sobre os locais onde está presente a escrita, as respostas se assemelharam aos locais da leitura, pelo fato das crianças perceberem o vínculo entre as duas

práticas. No caso de Tico e o Teco_1, citou a presença em roupas, mesmo local que havia colocado na questão anterior, sobre leitura:

Pesquisadora: [...] Ham, e a escrita? Ela tá presente em quais locais?
Tico e o Teco_1: Bastante; às vezes têm nas roupas escrito em inglês.

Na concepção do CapitãoAmérica_5, a escrita está presente em muitos lugares:

Pesquisadora: E a escrita, ela está presente em quais locais? Quais lugares?
Capitão América_5: No mercado, na placa, na placa de lojas, junto com os preços identificando o nome das encomendas do mercado... também nos folhetos de mercado ou de farmácia.

Os locais citados pelo Capitão América_5 exercem a função social da escrita, a qual poderia ser trabalhada na escola para demonstrar suas finalidades, como a identificação dos produtos no mercado, como dito pela criança, as encomendas, além dos folhetos do mercado e da farmácia. Levando esses textos que têm sua origem no meio social para sala de aula, a criança compreenderá o sentido em se alfabetizar, os motivos que a levam a ler e a escrever e os locais onde esse conhecimento é praticado.

Valorizando esses aspectos, a criança será capaz de perceber que a presença da escrita é muito frequente. Tal ideia é abordada nas falas de Messi_5 e Zeldris_5:

Pesquisadora: [...] E, e a escrita, ela tá presente em quais locais... que tem escrita? Quais lugares que a gente vê que tem coisas escritas?
Messi_5: Em quase todos.

Messi_5 percebe que, em quase todos os locais que frequentamos, há escrita, e Zeldris_5 acredita que a escrita está nos mesmos lugares que a leitura:

Pesquisadora: E a escrita, ela está presente em quais locais?
Zeldris_5: (Risinho) Mais ou menos nos mesmos lugares do que a leitura, porque se nós, porque nós precisamos usar a leitura para usar as letras para ler.

Zeldris_5 vincula a presença da escrita com a leitura, sendo que na questão anterior havia afirmado que, em quase todos os lugares que frequentamos, tem algo que precisamos ler. Desse modo, analisando o que é declarado por Zeldris_5, assim como as concepções das demais crianças, podemos aproximar com o que é abordado por Lerner (2002), quando declara a responsabilidade de cada professor em organizar propostas pedagógicas que favoreçam a presença do objeto de conhecimento na sala de aula tal como ele é apresentado socialmente, para que assim ocorra a relação entre o objeto de ensino e como este se apresenta na prática social.

Nesse sentido, na última questão, ao interrogar as crianças sobre a importância de aprender a ler e a escrever, suas concepções abrangeram a necessidade para entrada no

mercado de trabalho, para a possibilidade de um futuro melhor, além de ajudar na autonomia do sujeito, como esteve presente na fala de Tico e o Teco_1:

Pesquisadora: [...] *E por que você acha que é importante aprender a ler e a escrever?*

Tico e o Teco_1: *Pra saber tuda as coisas! Os nomes das lojas, pra saber qual tu deve comprar, qual que não deve.*

Na fala da criança, é perceptível o uso da leitura e da escrita para identificação em lojas, sendo possível reconhecer os produtos que podem ser comprados ou não. Para Capitão América_5, aprender a ler e a escrever se assemelha a essa concepção, alertando que pessoas que não sabem ler e escrever podem ser enganadas:

Pesquisadora: [...] *E por que é importante a aprender a ler e a escrever?*

Capitão América_5: *Porque se não tu fica Analfabético, e daí quando precisa de alguma coisa talvez, ham, as pessoas podem te enganar e tu, vamos supor, numa prova, tu pode fazer a prova errada.*

Pesquisadora: *Uhuu (tomando nota das falas da criança). E tem mais alguma coisa que é importante aprender a ler e a escre...*

Capitão América_5: *É bom porque daí, tipo, tu não se engana, tu mesmo sabe!*

Na opinião de Capitão América_5, ao saber ler e escrever o sujeito se torna autônomo, não se engana, ou seja, não depende de outras pessoas, pois, como foi dito, “tu mesmo sabe”. E essa autonomia é utilizada no cotidiano, como, por exemplo, para viajar:

Pesquisadora: *Então vamos para a última pergunta, que é assim: Por que é importante aprender a ler e a escrever?*

Homem Aranha_1: *Hum, é importante lê, lê um lugar onde a gente aprende muitas coisas. Quando a gente não sabe qual é o nosso ônibus a gente vai tê que lê, quando a gente pra ir em outra cidade, a gente vai tê que lê pra saber qual é o nosso ônibus.*

Dessa maneira, de acordo com as falas das crianças, percebemos como é fundamental a leitura e a escrita no dia a dia dos sujeitos, para ter autonomia, saber reconhecer qual o ônibus que leva ao destino desejado, identificar os produtos que são necessários comprar, além de tantos outros exemplos que foram abordados no decorrer das entrevistas. Nesse sentido, a articulação e a promoção de práticas leitoras cabem à escola, enquanto espaço formal, proporcionar ao educando para que ele exerça “[...] o ato de ler de forma plena, sendo capaz de praticá-lo com autonomia e criticidade, no sentido de saber estabelecer múltiplas relações entre texto e contexto de uma forma dinâmica e construtiva” (SOUSA, 2008, p. 4). Ou seja, é fundamental que a escola desenvolva práticas pedagógicas em que as crianças possam criar relações com o uso da leitura e da escrita nos espaços sociais, interpretando textos e contextos para que desenvolvam sua autonomia e criticidade.

Além de identificação e autonomia, aprender a ler e escrever, na perspectiva das crianças, é considerado importante para ter garantia de emprego, como abordado por Messi_5:

Pesquisadora: [...] *Ham... Por que é importante aprender a ler e a escrever?*

Messi_5: Pra gente... (pausa)... Hum... Pra gente poder... Pra gente poder ter um bom trabalho.

Essa concepção, de aprender a ler e a escrever como forma de ter mais oportunidades, viver bem e ter trabalho, expõe a importância da aprendizagem dessas práticas para o futuro, o que também é abordado por Mickey_5:

Pesquisadora: [...] Por que é importante aprender a ler e a escrever?

Mickey_5: Pra que quando a gente cresce a gente não seja uma pessoa sem trabalho e que consiga viver bem.

Pesquisadora: E o que seria assim, viver bem?

Mickey_5: Ah, saber ler, ter um bom trabalho para conseguir sustentar a família.

Seguindo nessa mesma maneira de conceber a aprendizagem da leitura e da escrita, Zeldris_5 afirma que é importante para quando ficar maior (adulto), para ter um trabalho bom (com boa remuneração) e, assim, ter condições financeiras de sustentar a família e cuidar da saúde:

Pesquisadora: E por que é importante aprender a ler e a escrever?

Zeldris_5: Para depois quando nós ficarmos maiores conseguir, conseguimos um bom trabalho, uma boa família, fica bem de saúde às vezes.

Aprender a ler e a escrever como uma garantia de um futuro melhor foi abordado também por BatGirl_5:

Pesquisadora: [...] Por que é importante aprender a ler e a escrever?

BatGirl_5: Pra se dar bem no futuro, ham... (pensando) Acho que só.

A concepção da Youtuber Júlia_5 segue a mesma direção das citadas anteriormente: a necessidade de ler e escrever para conseguir emprego. No caso dessa criança, há uma especificidade, a profissão requer o uso da leitura:

Pesquisadora: [...] Por que é importante aprender a ler e a escrever?

Júlia (Youtuber)_5: Bom, a ler por causa que senão a gente não consegue emprego porque às vezes a gente precisa ler alguma coisa, aí a gente não consegue. Como se a gente fosse Jornalista, a gente não ia conseguir a ler. E a escrever porque a gente necessita disso toda nossa vida.

Atrelar a relevância do ato de aprender a ler e a escrever para o futuro, como garantia de conseguir um bom trabalho, foi bastante abordado pelas crianças, principalmente crianças que estudam no 5º ano. Relacionar as práticas de leitura e de escrita para o futuro melhor, significa, de acordo com Bittencourt (2007), um discurso sobre alfabetização que vem se formando com o decorrer do tempo, ao considerar as práticas de leitura e de escrita mais valorizadas na sociedade como um critério de socialização e de inserção no mundo. Atrelado a isso, há um mito de que o sujeito só poderá ser valorizado e emancipado se souber ler e escrever, sendo que “esse poder conferido à alfabetização está na base histórica de sociedades

civilizadas, nas quais se estabelece uma estreita relação entre o nível de desenvolvimento social de um país e o nível de escolaridade da sua população” (BITTENCOURT, 2007, p. 24).

Esse discurso, da importância de aprender a ler e a escrever como garantia de um futuro melhor, é uma construção social que acaba refletindo nas concepções das crianças, ao acreditarem que a leitura e a escrita servirão futuramente, desconsiderando sua necessidade no presente, no seu cotidiano, nas práticas sociais nas quais participam. Desse modo, “crianças, se questionadas sobre o porquê estão se alfabetizando, provavelmente, responderão que é ‘para ser alguém na vida’ ou ‘para ter um bom emprego’” (BITTENCOURT, 2007. p. 24). Como foi possível perceber, as falas das crianças abordaram claramente o que é afirmado pela autora.

Portanto, o que pode ser percebido, ao analisar concepções apresentadas pelas crianças do 1º ano que estão ingressando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em relação às crianças do 5º ano, que estão se encaminhando para os Anos Finais do Ensino Fundamental, é que as crianças do 1º ano que citaram o uso social da escrita percebem essa utilização mais presente em faixadas de mercados, placas, nas estampas das roupas, bilhetes, cartas, e afins. Já as crianças do 5º ano, além de abordarem contextos semelhantes aos citados anteriormente pelas crianças do 1º ano, citam o uso da leitura e da escrita como uma necessidade para ingressar no mercado de trabalho e como meio para seguir nos estudos, como na faculdade.

Das concepções das três crianças entrevistadas que estudam no 1º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, somente uma citou o uso da escrita como necessária para trabalhar, enquanto duas crianças em nenhum momento da entrevista citaram a leitura e a escrita presente ou necessária no ambiente de trabalho. No total de treze entrevistas em que as crianças abordaram a função social da leitura e da escrita, oito crianças abordaram o uso dessas práticas como necessárias ou presentes no ambiente de trabalho, enquanto somente duas crianças não referenciaram em nenhum momento estes locais. Portanto, é possível constatar que um maior número de crianças do 5º ano citou a presença ou necessidade da leitura e da escrita no mercado de trabalho.

Além disso, após realizar as análises das concepções apresentadas pelas crianças de 1º e 5º anos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é possível chegar a algumas constatações. A concepção do uso da leitura e da escrita presente na primeira categoria, em que o uso dessas práticas está presente somente na escola, esteve mais presente nas falas de crianças de 1º ano. A segunda categoria, a qual analisou o uso social da leitura e da escrita, abrangeu, em sua maioria, as perspectivas das crianças do 5º ano.

Das onze entrevistas analisadas na primeira categoria, a qual abordou as concepções sobre a função escolar da leitura e a escrita, nove foram de crianças que estudam no 1º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo somente duas entrevistas de crianças que estudam no 5º ano. Na segunda categoria, a qual abordou a função da leitura e da escrita para além dos muros escolares, no total de treze entrevistas, dez foram de crianças que estudam no 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, enquanto duas das entrevistas foram de crianças do 1º ano. Portanto, é possível atestar que um maior número de crianças de 1º ano esteve sendo analisada na categoria em que estiveram presentes concepções sobre a função escolar da leitura e da escrita, enquanto um maior número de crianças do 5º ano esteve sendo analisada na segunda categoria, na qual as abordagens se referiam sobre a função social da leitura e da escrita.

Nas concepções abordadas, foi possível encontrar mescla de categorias, pois as crianças conseguiram perceber função escolar e função social da leitura e da escrita. Portanto, as entrevistas que apresentaram essas mesclas de concepções estiveram sendo categorizadas de acordo com o que aparecia mais evidente nas falas da criança, o que mais era abordado em suas concepções delimitou a categoria a qual tal entrevista pertencia.

Diante das concepções apresentadas pelas crianças e das reflexões realizadas sobre elas, na próxima seção serão apresentadas proposições em que a leitura e a escrita possam ser trabalhadas em sala de aula de maneira contextualizada, considerando as vivências dos espaços sociais em que esses processos estejam presentes.

5.3 PROPOSIÇÕES: A LEITURA E A ESCRITA COMO PRÁTICAS SOCIAIS

A leitura e a escrita estão presentes na maioria dos espaços sociais que frequentamos. Desse modo, o contato com leitura e escrita ocorre antes mesmo das crianças iniciarem seu processo de escolarização. Porém, existem casos em que esse contato inicial com a leitura e a escrita são desconsiderados no processo de alfabetização, fazendo com que as crianças não relacionem sua aprendizagem escolar com aquela vivenciada fora da escola.

Após realizar a Análise de Dados da pesquisa, na qual se teve a oportunidade de observar que muitas das crianças percebem a leitura e a escrita para além dos muros escolares, serão abordadas, nessa seção, sugestões de como é possível realizar esse trabalho de relação entre o que é aprendido na escola e sua presença no meio social. Além disso, serão descritas

algumas proposições de como seria possível alfabetizar os sujeitos utilizando textos presentes nos espaços fora da escola.

De acordo com Batista (2009), é de suma importância fazer da sala de aula um ambiente alfabetizador. Além do mais:

Um ambiente alfabetizador natural existe o tempo todo, seja nas ruas, nos logradouros, nos pontos de ônibus, no comércio, nas estradas, nas empresas e principalmente na televisão, veículo de comunicação que se caracteriza por uma proximidade muito grande com a criança. A televisão exibe sons e imagens que atraem sobremaneira a todos, e, nas imagens, a escrita também aparece. Portanto, não dá pra desconsiderar o que a criança das classes de alfabetização já sabe e quais suas experiências com o mundo da escrita. (BATISTA, 2009, p. 84)

Portanto, como abordado pela autora, os espaços em que a leitura e a escrita se fazem presentes são amplos e necessitam ser considerados para que a sala de aula seja um ambiente alfabetizador, já que, diante disso, suas experiências com o mundo da escrita ocorrem diariamente. A alfabetização é, de acordo com Batista (2009), o processo de aprendizagem do código escrito e a produção de significados com base no ambiente alfabetizador, podendo ser, no seu meio natural e no espaço organizado pelo professor, rico em materiais escritos e provocativos, que desenvolvam comparações e associações com os elementos que constituem o texto com sentido.

Nesse sentido, a autora segue afirmando que “é fundamental que a criança compreenda a natureza da escrita, suas funções e usos, e isso só acontece quando ela percebe que a escrita está nas ciências e expressa o conhecimento científico produzido pela humanidade” (BATISTA, 2009, p. 84). Para que a criança tenha conhecimento da leitura e da escrita em sua função social, é necessário que ela vivencie e reconheça suas funções e usos, por isso que um ambiente escolar rico em material escrito pode contribuir para tal compreensão.

Apoiado nas ideias da autora, o ideal seria, por exemplo, mudar a posição das carteiras em sala de aula, para que as crianças trabalhassem em grupos de quatro integrantes mesclando os níveis de aprendizagem. Assim, a ideia é que aqueles que possuem mais informações possam trocar informações com aqueles que possuem menos. Além disso, preparar cantos com materiais para proporcionar momentos de pesquisa e investigação, como, por exemplo, o canto da leitura, que pode conter livros de literatura, revistas, jornais, gibis, bula de remédio, cartas, manual de instrução, dicionários e outros. As paredes da sala de aula podem conter murais com as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas crianças e cartazes elaborados pelos professores e pelas crianças, como, por exemplo, listas de palavras e o alfabeto com os nomes das crianças como referência.

Na concepção da autora, há outros materiais importantes que devem ser considerados, como os cartazes informativos, que, muitas vezes, as escolas recebem de maneira gratuita, tais como cartazes de campanha de vacinação, combate ao mosquito da dengue, prevenção de doenças e outros tantos cartazes de utilidade pública. Estes, além de colaborarem com a divulgação da campanha, proporcionam para as crianças o contato com o mundo das letras. Para isso, são necessárias a interação e a exploração da escrita presente nos cartazes, por meio de leituras, discussões, análise dos sons, letras, sílabas e interpretação dos textos apresentados.

De acordo com Cuberes (1997), nas salas de aula é possível nos depararmos com crianças que tenham um baixo nível de imersão na linguagem escrita. Portanto, a aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental deve contar com alguns materiais que façam com que a criança tenha interesse em aprender a ler e a escrever, como “os livros, as revistas, os jornais, as embalagens de produtos de uso diário, as receitas, as bulas dos remédios, a propaganda nas ruas e estradas e os comerciais de televisão, porém, incentivam nas crianças o interesse por saber o significado dessas figuras ou letras” (CUBERES, 1997, p. 114).

Na perspectiva da autora, esses materiais proporcionam para a criança o interesse em aprender o significado das letras, ou seja, compreender o sentido da leitura. Além desses, a autora aborda outros exemplos, que são experiências que a criança pode ter ou não em sua casa, como a leitura de histórias antes de dormir, escrita de listas de compras, escrita de cartas, organizações de papéis de negócios, irmãos fazendo lição de casa, etc. No entanto, é tarefa do professor e da escola realizar essa abordagem e demonstrar para as crianças a importância da leitura e da escrita em sua função social, apresentar a leitura e a escrita em todos esses textos e contextos.

Segundo a autora, “devemos levar em conta que, *quanto maior for a estereotipia lingüística [sic], maior será a estereotipia do pensamento*, daí o valor da diversidade de experiências” (CUBERES, 1997, p. 114, grifo da autora). Ou seja, a criança que vivencia com maior frequência o uso social da leitura e da escrita certamente relacionará a aprendizagem para esses fins, por isso a importância da escola acolher essa diversidade de textos da realidade para a aprendizagem dessas práticas. Nesse sentido, a autora ainda sugere “aproveitar todos os recursos, todas as situações e todas as experiências, sem discriminar, sem agregar aos que menos podem ou menos sabem, é uma das fórmulas indiscutíveis para trabalhar com a infância [...]” (CUBERES, 1997, p. 115).

Nas palavras de Schwartz (2016), não existem receitas para se ensinar e se aprender, mas é possível refletir sobre “[...] alguns pressupostos teóricos básicos para os processos de

ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita” (SCHWARTZ, 2016, p. 66). Nesse sentido, a autora apresenta alguns pressupostos que poderiam estar presentes nas práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras:

Ingredientes

- 1) Desenvolver propostas coerentes com as concepções de ensino, de aprendizagem e de avaliação.
- 2) Construir um clima propício para o ensino e a aprendizagem.
- 3) Diagnosticar o conhecimento prévio dos alunos.
- 4) Planejar a prática com base no diagnóstico, priorizando conteúdos adequados para o grupo.
- 5) Desenvolver estratégias para avaliar processualmente os processos de ensino e de aprendizagem.

Modo de fazer

- 1) Localize uma sala de aula. Não precisa ser grande nem bem equipada, é suficiente que seja limpa e organizada, com classes e cadeiras móveis que possam ser dispostas em círculos, duplas e grupos de no máximo quatro elementos, dependendo da atividade proposta.
- 2) Coloque acima do quadro de giz um referencial do alfabeto simples, com letras maiúsculas, de imprensa.
- 3) Construa com os alunos um contrato pedagógico, esclarecendo o que vieram fazer naquele espaço, para que vieram, por que e como funcionarão os encontros.
- 4) Encaminhe um clima de sala de aula propício à aprendizagem, caracterizado como um local em que pessoas se reúnem em um mesmo espaço, com o objetivo comum, que, nesse caso, é o de aprender a ler e a escrever.
- 5) Olhe para os alunos com crença/convicção na possibilidade da aprendizagem de todos.
- 6) Planeje provocações que gerem conflitos cognitivos em momentos adequado, que dependerão da sensibilidade do mestre de perceber quando há necessidade de acolher as hipóteses do aprendiz, mesmo que incompletas, fortalecendo assim sua autoimagem e autoestima, contribuindo para que ele se perceba como sujeito capaz de aprender, para depois desafiá-lo a ir além (SCHWARTZ, 2016, p. 66-67, grifo da autora).

Nesse viés, a autora destaca pontos fundamentais para uma prática pedagógica alfabetizar de maneira consciente, buscando ensinar a ler e a escrever nos amplos e complexos significados destes conceitos. Além disso, Schwartz (2016) destaca que, para o texto e o debate serem produtivos, é necessário que o professor se reconheça como um eterno aprendiz e como pesquisador/observador de sua prática.

Para aprender, de acordo com Schwartz (2016), é necessário interagir com o objeto de conhecimento e com o outro, professor e colegas. Nesse sentido, “o sujeito aprende na interação entre ideias diferentes, que encaminham para elaboração de argumentos para defender cada um a sua, ou pela escuta dos motivos do outro para pensar diferente” (SCHWARTZ, 2016, p. 70). Para tal, interagir, pensar, elaborar e ouvir o outro são elementos fundamentais nos processos de ensino e de aprendizagem, mas, nas palavras da autora, são ações aparentemente simples que geralmente não são abordadas em sala de aula. Portanto, Schwartz (2016) afirma que, ao considerar que a aprendizagem ocorre na interação com o

objeto do conhecimento e com os outros, é necessário desenvolver estratégias que possibilitem e potencializem as interações na sala de aula.

Schwartz (2016) ainda declara que considerar os saberes já constituídos pela criança é essencial, pois, na sua concepção da aprendizagem, o conhecimento é compreendido como produto da ação e reflexão do aprendiz. Ou seja, a criança possui conhecimento e, ao se deparar com situações-problema, elabora hipóteses baseadas naquilo que já conhece e tenta encontrar alternativas de soluções. Sendo assim:

Identificar o que cada aluno sabe sobre a leitura e a escrita na perspectiva didática é a base para o planejamento das estratégias que o professor necessita utilizar para ajudar o aluno a percorrer a trajetória rumo a essas aprendizagens. Descrever e acompanhar o processo dos alunos é suporte indispensável para o professor conduzir a sua ação pedagógica de forma adequada (SCHWARTZ, 2016, p. 73).

Nesse sentido, Schwartz (2016) cita a concepção de Ferreira e Teberosky (1985), na qual afirmam que é necessário interagir com o objeto, refletir sobre ele como um todo para ser capaz de ler, produzir e compreender. E um dos pontos fundamentais: “*se aprende a ler e a escrever, lendo e escrevendo textos que circulam socialmente*” (SCHWARTZ, 2016, p. 74, grifo meu). Assim, os professores que concebem a aprendizagem da leitura e da escrita dessa forma podem organizar o espaço físico da sala de aula de maneira que potencialize a interação, utilizar crachás ao longo do ano letivo, desenvolver estratégias para provocar o pensamento, a escrita de novas palavras, ler textos que estão presentes nos espaços sociais no cotidiano das crianças, planejar estratégias que coincidem com os conhecimentos prévios já construídos pelas crianças, explicitar os usos que a leitura e a escrita têm na vida das pessoas, e as maneiras como podem propiciar momentos prazerosos (SCHWARTZ, 2016).

Para tal, a autora afirma que o início do trabalho pedagógico na sala de aula alfabetizadora deve partir do que há de mais significativo para o ser humano: o nome próprio, ou dependendo dos casos, o apelido (portanto, é preciso interrogar a criança sobre qual prefere que esteja presente em seu crachá). Nesse sentido, Schwartz (2016, p. 75) destaca que “desenvolver estratégias para que os alunos construam um repertório de nome significativamente memorizados para utilizar como matéria-prima para a construção de outras palavras é estratégia indispensável para a receita de ensinar a ler e a escrever”.

Sendo assim, Schwartz (2016) declara que, no momento em que o professor alfabetizador está apoderado do conhecimento cientificamente construído, o processo de aprendizagem geralmente será mais prazeroso, e as crianças irão aprender a ler, produzir e compreender diferentes tipos de textos.

Nessa perspectiva, Bittencourt et al. (2015) citam a necessidade dos professores desenvolverem estratégias para melhorar o desempenho da criança enquanto leitora e compreender os textos que lhes são apresentados, podendo iniciar com o resgate do conhecimento prévio do grupo de crianças, considerando que cada sujeito possui experiências diferentes, portanto, por meio da interação, a socialização de ideias pode contribuir para a compreensão. Caso isso não ocorra, o professor pode contribuir com informações importantes para que as crianças estabeleçam relações com as que o texto aborda.

Outra estratégia importante destacada por Bittencourt et al. (2015) é que o professor esclareça para as crianças o(s) objetivo(s) de aprendizagens que se almeja com o texto, provocando a criança a direcionar seu olhar para alguma informação abordada, contribuindo com a busca de conhecimento relevante. Além disso, os autores afirmam que identificar juntamente com as crianças o tipo de texto trabalhado também pode auxiliar na compreensão. Sendo assim:

Saber se é um texto informativo, um artigo de opinião ou um texto literário fornece subsídios para a expectativa do tipo de informações que poderão encontrar nele. Essa estratégia específica depende de um trabalho prévio, que vai sendo feito ao longo da escolaridade, com diferentes tipos de textos, e do ensino explícito das características de cada um deles. (BITTENCOURT et al., 2015, p. 16)

Portanto, além de utilizar diferentes gêneros textuais para a alfabetização, é importante explicitar para as crianças as informações que podem ser encontradas em cada um deles, qual a sua função nos espaços sociais. Também há outro destaque a ser demonstrado para as crianças: “os sujeitos leem por diferentes motivos” (BITTENCOURT et al., 2015, p. 19). Na perspectiva dos autores, por meio da prática da leitura, o sujeito pode ter como objetivo o divertimento, aprender a utilizar algum eletrodoméstico, obter informações, memorizar conteúdos para avaliações, entre outros tantos exemplos. Os autores ainda afirmam que o objetivo o qual se utiliza um texto impacta na maneira como é realizada a leitura, pois a atenção está centrada em diferentes níveis e aspectos do texto. Conseqüentemente, os motivos que levam a ler se caracterizam como aspectos individuais da leitura e da compreensão textual.

Concebendo que, após ser aprendida pela criança, a leitura é uma habilidade que pode ser utilizada em diferentes textos, Bittencourt et al. (2015) destacam que o ensino da compreensão necessita ser um processo contínuo, importante para que os sujeitos entendam diferentes tipos de textos, atendendo às novas exigências que surgirão ao longo do tempo. Dessa maneira,

[...] considerando que a leitura não é apenas um meio de adquirir informação, mas também um instrumento para elaboração de pensamentos críticos e capazes de considerar diferentes perspectivas, elaborando juízo de valor consistente e fundamentado, é preciso acreditar que, para formar leitores capazes disso, existe a demanda de intervenção específica de todas as áreas do conhecimento. [...] Para tal, é necessário planejar estratégias específicas para ensinar os alunos a lidar com as tarefas de leitura em cada componente curricular a fim de que os objetivos de ensinar e aprender sejam alcançados. (BITTENCOURT et al., 2015, p. 23)

Nesse sentido, um dos documentos legais que norteiam a Educação Brasileira, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (1997), enfatiza que é necessária uma revisão das práticas de ensino que abordam os textos apenas como conjuntos de regras a serem aprendidas para constituir práticas que possibilitam à criança aprender sobre a diversidade e a linguagem dos textos que circulam socialmente. Assim, destaca que uma educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania necessita criar condições que desenvolvam a capacidade de fazer uso da linguagem para atender as necessidades pessoais, “[...] que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão” (BRASIL, 1997, p. 25).

Portanto, cabe à escola proporcionar acesso à criança “[...] ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los (BRASIL, 1997, p. 26). Desse modo, se tornará capaz de utilizar os textos para compreender conceitos, interpretar informações novas, descrever problemas, analisar pontos de vista diferentes, argumentar a favor ou contra determinadas hipóteses. E essa capacidade faz com que tenha acesso à informação escrita com autonomia e possibilita a aprendizagem de diferentes conteúdos (BRASIL, 1997).

Já na perspectiva de Leal e Rosa (2015, p.42), “[...] ler é agir na sociedade, é interagir, é nos constituirmos como sujeitos, construindo nossas identidades”. Para tal, o documento aborda que na alfabetização a criança aprende a ler e a escrever, mas também constrói conhecimentos por meio da leitura e da escrita, pois defende que “[...] os gêneros textuais são importantes na medida em que ajudam o sujeito a entender as práticas sociais de uso da escrita” (LEAL; ROSA, 2015, p. 42).

A questão colocada pelas autoras abrange também a clareza sobre os critérios de seleção dos textos a serem lidos pelas crianças para que, assim, correspondam ao sujeito que se pretende formar. Desse modo, “o fundamental é que a ação seja planejada com foco no que os alunos podem aprender para ampliar seus horizontes culturais e agir na sociedade de modo crítico, pois, ao ensinarmos a ler, ensinamos também os conteúdos tratados nos textos que são lidos” (LEAL; ROSA, 2015, p. 43).

Sendo assim, as autoras defendem que a escola tem um papel importante a cumprir caso deseje formar uma sociedade leitora. É necessário reorganizar as prioridades no momento em que é ensinado a ler, buscando maiores relações com os espaços não escolares em que a leitura ocorre (LEAL; ROSA, 2015).

Nessa perspectiva, o documento Educacional Brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresenta em seus objetos de conhecimento práticas de linguagem de 1º ao 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que necessitam ser desenvolvidas para alcançar as habilidades estabelecidas para cada turma. Assim, quando tratado sobre os objetos de conhecimento no Campo da Vida Cotidiana, a BNCC (2018) declara ser relativo à participação do sujeito em situações de leitura, nas atividades vivenciadas no cotidiano por crianças, adolescente, jovens e adultos, podendo ser no espaço doméstico, familiar, escolar, cultural e profissional. Os gêneros textuais deste campo são: “[...] agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras” (BRASIL, 2018, p. 96).

O campo Artístico-Literário, o qual a BNCC (2018) remete às situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, que representem a diversidade cultural e linguística, oportunizando experiências estéticas, os exemplos de gêneros textuais são: “[...] lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/ cartum, dentre outros” (BRASIL, 2018, p. 96).

No Campo de Vida Pública, a BNCC (2018) concebe como o campo de atuação no qual as situações de leitura e de escrita são principalmente textos de âmbito jornalístico, publicitário, político, jurídico e reivindicatório, os quais abrangem temas que abrangem cidadania e o exercício de direitos. São os exemplos de gêneros textuais desse campo: “[...] notas; álbuns noticiosos; notícias; reportagens; cartas do leitor (revista infantil); comentários em sites para criança; textos de campanhas de conscientização; Estatuto da Criança e do Adolescente; abaixo-assinados; cartas de reclamação, regras e regulamentos” (BRASIL, 2018, p.122).

Desse modo, propiciando a análise de uma variedade de textos que estão presentes em seu cotidiano, na vida pública e na literatura, explorando-os profundamente em um trabalho de grupo, as crianças estarão compartilhando experiências e construindo tantos novos conhecimentos. E o fundamental, estarão visualizando estes textos nas ruas, em suas casas, nas lojas, em placas e nas paradas de ônibus. Estarão se alfabetizando com sentido e significados, compreendendo que a leitura e a escrita ultrapassam os limites dos muros escolares.

Por fim, o próximo capítulo apresenta algumas considerações que foram sendo elaboradas ao longo do caminhar das reflexões e das leituras.

6 CONCLUSÕES

A leitura e a escrita são práticas bastante citadas em obras de autores renomados e documentos legais que regem a Educação Brasileira pelo seu papel social e relevância no ensino e na aprendizagem. Porém, ao debruçar-se sobre o tema “Leitura e Escrita na perspectiva das crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, percebe-se que raramente são ouvidas as concepções das crianças presentes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, principalmente sobre o tema abordado.

Na tentativa de compreender as concepções de leitura e de escrita na perspectiva de crianças de 1º e 5º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do município de Erechim/RS, foram definidos alguns objetivos específicos no decorrer da pesquisa. O primeiro deles foi identificar a maneira como a criança está apresentada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de acordo com documentos legais que regem a educação e pesquisas realizadas nos últimos anos. Nessa questão, descobriu-se que estudiosos da área e documentos oficiais orientam, tanto na transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais, como na permanência nessa etapa de ensino, que seja considerada a criança como um sujeito de direitos, que apresenta vivências que devem ser consideradas em seu processo de aprendizagem, além de necessitarem de um olhar acolhedor e sensível.

Na direção de compreender o processo de leitura e de escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, descobriu-se que a leitura é uma interação social fruto das experiências que a criança vivencia fora e dentro do espaço escolar, assim como a escrita, em que a criança elabora hipóteses utilizando estratégias para tentar compreender o funcionamento dessa prática antes mesmo da inserção na escola.

Sobre as maneiras como as crianças pensam e concebem a função da leitura e da escrita, foi possível perceber que houve duas interpretações: algumas crianças abordaram em suas respostas que o uso da leitura e da escrita está somente na escola, como se fosse um processo vinculado somente à aprendizagem. Já o segundo grupo percebeu que a leitura e a escrita, além desse caráter formador do processo de ensino, está presente em uma variedade de locais, ajudando as pessoas ao passar informações, servir de identificação de fachadas de lojas, mercado, farmácias, além de identificar ônibus para viagens e auxiliar na comunicação entre pessoas distantes por meio de cartas e mensagens no celular.

Após a análise, é possível afirmar que há diversidade de opiniões sobre a função da leitura e da escrita entre as crianças que estão ingressando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e as concepções de crianças que já leem e escrevem convencionalmente, uma

vez que se percebe que um grupo maior das crianças do 1º ano ainda concebe a leitura e a escrita somente no espaço escolar se comparadas às crianças do 5º ano. Porém, crianças que estudam no 1º ano também abordaram o uso da leitura e da escrita fora do espaço escolar, mas com uma concepção realmente em seu uso comunicativo, com a presença em locais de convívio social. Já as crianças do 5º ano, na sua maioria, conceberam a relevância da leitura e da escrita como a garantia de um futuro melhor, ao possibilitar a permanência em estudos, cursando faculdade, e ter maiores condições de conseguir emprego, ou seja, a leitura e a escrita como pré-requisito importante para a entrada no mercado de trabalho. Nesse sentido, não tem como comparar as crianças e as faixas etárias, pois são momentos de vida diferentes, com experiências diferentes.

Para alcançar tais objetivos, foi necessário percorrer caminhos metodológicos delineados com um olhar intuitivo, que contemplasse o esperado com essa pesquisa. Assim, após realizar leituras em livros, artigos e documentos legais que regem a Educação Brasileira, foi possível ter embasamento teórico para dialogar e compreender as concepções abordadas, bem como realizar os procedimentos da produção de dados de maneira que respeitasse as crianças como sujeito, tendo ética e mantendo seus direitos preservados. Após a realização e transcrição das entrevistas, iniciaram as categorizações, as quais abordaram as concepções das crianças como função escolar da leitura e da escrita, ou como a leitura e a escrita para além dos muros escolares. Nesse momento da categorização, existiram algumas dúvidas, pois algumas crianças realizaram mesclas de concepções, portanto, foram analisadas de acordo com o que era mais expressivo em suas falas.

Nesse sentido, ao ouvir e buscar compreender o mundo a partir das falas das crianças, foi possível perceber como os métodos de alfabetização influenciam nas concepções das crianças quanto ao uso da leitura e da escrita, pois muitos dos que citaram essas práticas como presentes somente na escola estão em processo de alfabetização. Além disso, nas falas das crianças maiores, portanto do 5º ano, é marcante o uso da leitura e da escrita como meio para conseguir emprego. No entanto, para além das concepções apresentadas pelas crianças, está a importância de pesquisar com crianças que estudam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, oportunizar espaço para serem ouvidas e, como pesquisadora, tive o prazer de poder perceber nas crianças o sentimento de se sentirem importantes, me desejando ao final da entrevista “uma boa história”, referindo-se ao meu Trabalho de Conclusão de Curso.

Junto à Análise dos Dados, foi possível citar algumas proposições de práticas pedagógicas que podem ser utilizadas para relacionar a função social com a aprendizagem da leitura e da escrita em sala de aula. Assim, objetivando trazer os gêneros textuais presentes

nos espaços sociais para dentro da sala de aula, em trabalho de grupos, as crianças podem ler, interpretar, ter referências de letras e palavras, compreender os locais onde circulam esses textos e quais as informações eles contêm. Ao fazer uso da leitura e da escrita e considerar sua presença em diversos espaços, as crianças se tornarão leitoras críticas e com autonomia para interagir na sociedade.

Após a escrita desse Trabalho de Conclusão de Curso, ficam alguns questionamentos sobre as possibilidades dessa pesquisa poder ter abrangido outras escolas, localizadas em pontos e realidades diferentes da cidade, ampliando as perspectivas e as realidades dos sujeitos que foram entrevistados. Porém, em virtude do tempo para produção de dados, não seria possível realizá-lo, sendo uma sugestão para seguir essa linha de pesquisa ou ampliá-la.

No percorrer das reflexões, indagações ficaram no caminho, principalmente quando pensadas as respostas dadas pelas crianças ao longo das entrevistas. Crianças essas que estudam no mesmo espaço, porém com distintas visões sobre a leitura e a escrita. As hipóteses sobre o porquê dos relatos das crianças se apresentarem de tal maneira, ao restringirem a leitura e a escrita presentes somente à escola, podem demonstrar que talvez esse seja o único espaço que elas observam alguém lendo ou escrevendo. Ou seja, as individualidades das respostas das crianças apresentam relações com suas experiências. Com isso, futuramente tal pesquisa pode tomar novos rumos, com mais questionamentos para compreender as origens das concepções das crianças, instigando-as a revelar porque fazem tais afirmações.

Sobre as contribuições dessa pesquisa, é necessário destacar a importância em ouvir as crianças que se encontram nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para compreender suas experiências e como valorizá-las no momento da aprendizagem da leitura e da escrita. Também, é necessário ressaltar o uso dos portadores de textos presentes no meio social em sala de aula, criando um vínculo entre leitura e escrita do espaço social na escola, para que, assim, as crianças visualizem e façam uso da leitura e da escrita nos diferentes espaços, textos e contextos.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia Martins de Oliveira. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Implicações no Processo de Alfabetização e Letramento**. Belo Horizonte: FAPEMIG, 2012.

ALDERSON, Priscilla. As Crianças como Pesquisadoras: Os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de Pesquisa. Campinas: **Educ. Soc.**, 2005, Maio/Ago. Vol. 26, n. 91, p. 419 - 442. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a07v2691.pdf>>. Acesso em: 07 out. 2019.

AMBRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com criança em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, A. L. G; FINCO D. (Org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Editora Autores Associados Ltda, 2011. p. 17-35.

AZEVEDO, Maria Amélia. Para a construção de uma teoria crítica em alfabetização escolar. In: AZEVEDO, Maria Amélia; MARQUES, Maria Lúcia (Org.). **Alfabetização Hoje**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez Editora, 1995. p. 31-50.

BARBATO, Silviane Bonaccorsi. **Integração de crianças de 6 anos ao Ensino Fundamental**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen Siveira et al. Alfabetização e escolarização: outros modos de pensar a leitura e a escrita com as crianças. In: BARBOSA, Maria Carmen Siveira et al. **A Infância no Ensino Fundamental de 9 Anos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 114-145.

BARDIN, Lourence. **Análise de Conteúdos**. Lisboa: Edições 70 LTDA, 2010.

BATISTA, Cleide Vitor Mussini. A Educação da Criança de Seis Anos. In: BRANDÃO, C. F.; PASCHOAL, J. D. (Org.). **Ensino Fundamental de Nove Anos: Teorias e Práticas na Sala de Aula**. São Paulo: Editora Avercamp LTDA, 2009. p. 69-92.

BITTENCOURT, Zoraia Aguiar. **A aquisição da leitura e da escrita e a recepção de textos televisivos: um diálogo entre práticas culturais**. 2007. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BITTENCOURT, Zoraia Aguiar et al. **A compreensão leitora nos anos iniciais: Reflexões e propostas de ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora Ltda, 1994.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. A Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Brasília: MEC, SEE, SEB, CNE, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2019.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. In: ___Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2010^a. p.6-79. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 23 mar. 2019.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. In: ___Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**.. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2010b. p.102-143. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 23 mar. 2019.

BRASIL. **Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º Anos) do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, SEE, DICEI, COEF, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 26 jun. 2019.

BRASIL. Ensino Fundamental de Nove Anos. **A Ampliação Do Ensino Fundamental Para Nove Anos**. Brasília: MEC/SEB/DPE/COEF, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2019.

BRASIL. **Ensino Fundamental de Nove Anos Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade**. Brasília: MEC, SEB, 2007. 2. ed. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Portuguesa**. Brasília: SEB, 1997. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2019.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1994.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e Letrar: Um diálogo entre a teoria e a prática**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de Análise de Conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. Brasília (DF): **Rev Bras Enferm**, 2004 set/out. p. 611 - 614. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2019.

CHARTIER, Anne-Marie; CLESSE, Christianne; HÉRBRARD, Jean. **Ler e Escrever: Entrando no Mundo da Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUBERES, María Teresa González. A casa e a escola são complementares ou excludentes? In: ____ (Org.). **Educação Infantil e Séries Iniciais: Articulação para a Alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 109-127.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER Fernanda. A participação das crianças nos estudos da infância e as possibilidades da etnografia sensorial. **Currículo sem Fronteiras**, 2015 jan./abr. v. 15, n. 1, p. 107-126. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/muller-salgado.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2019.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER Fernanda. **Sociologia da Infância: Pesquisa com crianças**. Campinas. vol. 26, n.91, p. 351-360, Maio/ Ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 05 mar. 2019.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, Pesquisa e Relatos Oraís. In: FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Org.). **Por uma cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p.1-18.

DORNELLES, Leni Vieira; FERNANDES, Natalia. Estudos da Criança e Pesquisa com Crianças: nuances luso-brasileiras acerca dos desafios éticos e metodológicos. **Currículo sem Fronteiras**, 2015 jan./abr. v. 15, n. 1, p. 65-78. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/dornelles-fernandes.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2019.

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

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GADOTTI, Moacir. Alfabetização e Letramento têm o mesmo significado?. **Revista Pátio**, 2005 mai./jul. Ano IX, nº 34, p. 48-49.

LEAL, Tema Ferraz; ROSA, Ester Calland de Sousa. Formação de leitores na escola: leitura como prática social. In: BRASIL. (Org.). **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEE, DAGE, 2015. p. 32-45. Disponível em: <<https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/pacto-nacional-alfabetizacao-idade-certa-caderno-5.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2019.

LEIRIA, Elisandra Lorenzini. A Escolarização da Leitura no Brasil: uma visão histórica. **Linguagens & Cidadania**, v. 14, jan./dez., 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/23799/14007>>. Acesso em: 18 nov. 2019.

LERNER, Deila. **Ler e Escrever na Escola: o real, o possível e o necessário**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

MARTINS FILHO, Altino José. **Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas om crianças apresentadas na Anped**. UFGRS. 2011. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT07-6068--Int.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2019.

MORENO, Gilmara Lupion; PASCHOAL, Jaqueline Delgado. A criança de Seis Anos no Ensino Fundamental: Considerações Iniciais. In: BRANDÃO, C. F.; PASCHOAL, J. D. (Org.). **Ensino Fundamental de Nove Anos: Teorias e Práticas na Sala de Aula**. São Paulo: Editora Avercamp LTDA, 2009. p. 37-50.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos Métodos de Alfabetização no Brasil. In: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE, 2006, Brasília. **Seminário...** Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 27/04/2006.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. In: FARIA, A. L. G; FINCO D. (Org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Editora Autores Associados Ltda, 2011. p. 37-52.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. Escritas Dissonantes: Escolarização, Letramentos, Novas Tecnologias e Práticas Culturais Juvenis. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 81-107, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-71832015000200081&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 18 nov. 2019.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil: Um campo de Estudos em Construção. In: FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Org.). **Por uma cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p.19-48.

RABELLO, Elaine; PASSOS, José Silveira. **Vygotsky e o desenvolvimento humano**. Disponível em: <<https://josesilveira.com/wp-content/uploads/2018/07/Artigo-Vygotsky-e-o-desenvolvimento-humano.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2019.

RANGEL, Annamaria Píffero. **Alfabetizar aos Seis Anos**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

RAPOPORT, Andrea, et al. **A adaptação ao primeiro ano do ensino fundamental**. In: RAPOPORT, Andrea, et al. (Org.). Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

RHODEN, Sandra. A pesquisa com crianças: a criança como sujeito de pesquisa. **Seminário Nacional de Arte e Educação**. Editora da Fundarte. 2012. Disponível em: <<http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Anaissem/article/view/112>>. Acesso em: 01 set. 2019.

SCHWARTZ, Suzana. **Inquietudes pedagógicas da prática docente**. Petrópolis: Vozes, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

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

SOUSA, Maria Isabel de Jesus. Leitura escolarizada: entrecruzando olhares sobre a prática leitora na sala de aula e na biblioteca. In: **IX ENANCIB: Diversidade Cultural e Política de Informação**. São Paulo: USP, 2008. p. 1-17.

SPINELLI, C. S. **As Metodologias de Pesquisa com Crianças na Escola: o “ouvir” como uma tendência ...** 2012. 333 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

APÊNDICES**1 - TERMO DE CONSENTIMENTO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS
CAMPUS ERECHIM/RS
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____,

autorizo a estudante TANIA BERLANDA a incluir e analisar em sua pesquisa sobre “Leitura e Escrita na perspectiva de Crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” e em possíveis publicações e divulgações científicas as respostas dadas pelo/a minha/meu filho/a _____

na entrevista realizada com ela, desde que seu nome não seja revelado.

Assinatura _____ do _____ responsável:

E-mail _____ e/ou _____ telefone _____ do _____ responsável:

Erechim, ____/____/____

Pesquisadora: TANIA BERLANDA
Contato pelo e-mail: berlandatania@gmail.com

2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Título: Ler e Escrever para quê? Leitura e Escrita na perspectiva de Crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Objetivo Geral: Investigar como crianças de 1º e 5º ano da rede pública de ensino do município de Erechim/RS compreendem a função da leitura e da escrita.

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulário de perguntas	Observações
Bloco Introdutório	Explicar o motivo pelo qual se realizará a entrevista, dando ênfase na importância do entrevistado/a na mesma.	Esclarecer o/a entrevistado/a sobre o trabalho a ser desenvolvido; Salientar e relevância da participação do/a entrevistado/a para o desenvolvimento da pesquisa; Solicitar ao/à entrevistado/a autorização para citar trechos do seu depoimento na escrita da pesquisa.	
Bloco Identificação	Identificar a escolaridade do/a entrevistado/a e escolha do nome fictício do mesmo.	Pedir ao/à entrevistado/a que informe o ano em que encontra-se estudando. Solicitar ao/à entrevistado/a que escolha um nome fictício para a sua identificação na pesquisa, baseando-se em personagens.	
Bloco Concepções sobre Leitura e Escrita	Conhecer as concepções dos/as entrevistados/as sobre os processos de leitura e de escrita, os espaços em que a leitura e a escrita encontram-se e qual a importância da leitura e da escrita.	Questionar o/a entrevistado/a sobre sua capacidade de utilizar individualmente os processos de leitura e de escrita; Pedir que o/a entrevistado/a defina qual	

		<p>a finalidade da leitura e da escrita;</p> <p>Solicitar que o/a entrevistado/a opine sobre os espaços em que a leitura e a escrita encontram-se presentes;</p> <p>Questionar o/a entrevistado/a sobre a importância do ato de ler e escrever.</p>	
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--