

VIVIANE MARIA QUINTILIANO VIANNA

**O LETRAMENTO ESCOLAR NA DINÂMICA DAS PRÁTICAS DE
LEITURA E DE ESCRITA EM UMA SALA DE AULA DO 3º ANO DO 1º CICLO DA
REDE MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE**

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2019

VIVIANE MARIA QUINTILIANO VIANNA

**O LETRAMENTO ESCOLAR NA DINÂMICA DAS PRÁTICAS DE
LEITURA E DE ESCRITA EM UMA SALA DE AULA DO 3º ANO DO 1º CICLO DA
REDE MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação e Linguagem

Orientador: Prof. Dr. Gilcinei Teodoro Carvalho

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2019

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da FaE/UFMG

Vianna, Viviane Maria Quintiliano, 1975-

O letramento escolar na dinâmica das práticas de leitura e de escrita em uma sala de aula do 3º ano do 1º Ciclo da Rede Municipal de Belo Horizonte [manuscrito] / Viviane Maria Quintiliano Vianna.

2019.

158 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Gilcinei Teodoro Carvalho.

Linha de pesquisa: Educação e Linguagem

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

1.Avaliação educacional. 2.Leitura - avaliação.
3.Alfabetização - Brasil. 4.Escrita - aprendizagem. 5.Letramento.
I.Carvalho, Gilcinei Teodoro . II.Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. III.Título.

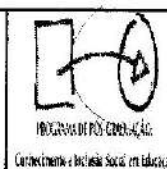
371.260981

V617l

2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL



FOLHA DE APROVAÇÃO

O LETRAMENTO ESCOLAR NA DINÂMICA DAS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA EM UMA SALA DE AULA DO 3º ANO DO 1º CICLO DA REDE MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE

VIVIANE MARIA QUINTILIANO VIANNA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, área de concentração EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 28 de agosto de 2019, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Gilcinei Teodoro Carvalho - Orientador
UFMG

Prof(a). Sara Mourão Monteiro
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof(a). Daniela Perri Bandeira
UEMG

Belo Horizonte, 18 de novembro de 2019.

Profa. Andrea Moreno
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social
FAE/UFMG

A Deus por tornar meu sonho realidade e possibilitar conhecer pessoas maravilhosas que acreditaram em mim, me apoiaram e me incentivaram a atingir o meu objetivo!

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido, Marcelo por estar sempre do meu lado, sendo meu principal incentivador e colaborador.

Aos meus filhos, Marina e Vinícius e à minha mãe, por pacientemente entenderem tantos momentos de ausência.

À minha amiga Dênia, por ter sido a primeira a me ajudar a esboçar um sonho.

À Noara e Eliana, por me apoiarem quando precisei.

À escola integrante desta pesquisa, por ter me recebido com carinho e me atendido em tudo que precisei.

À professora e aos alunos participantes desta pesquisa, por terem me recebido como uma “amiga da turma.”

Aos colegas de trabalho, pela disponibilidade em ajudar na construção de minhas ideias.

Aos professores da Faculdade de Educação, pelo conhecimento compartilhado.

Ao professor Gilcinei, pela paciência e por tantas contribuições enriquecedoras.

À professora Sara, por fazer parte de tantos momentos especiais nesta jornada.

Às colegas da linha Educação e Linguagem, por serem sempre tão solícitas em me ajudar.

RESUMO

Os temas leitura, escrita, alfabetização e letramento são constantes nas pautas educacionais da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Entretanto, observamos que há ainda muitos desafios para que possamos ter todas as crianças ao final do 3º ano do 1º Ciclo (objetivo estabelecido pelos sistemas federal, estadual e municipal de ensino) com as competências mínimas, definidas no currículo, relacionadas à leitura e à escrita. Nessa direção, é que este trabalho tem como objetivo geral analisar a dinâmica das práticas de leitura e de escrita vivenciadas em uma turma do 3º ano do 1º Ciclo da Rede Municipal de Belo Horizonte e sua relação com os pressupostos teóricos da alfabetização, na perspectiva do letramento. Os objetivos específicos foram definidos pensando em investigar as relações estabelecidas entre leitura e escrita no trabalho pedagógico do professor; bem como naquelas estabelecidas pelos alunos dentro e fora do contexto escolar. Buscamos com a revisão de literatura tratar temas que pudessem embasar as análises a serem realizadas posteriormente. Os assuntos escolhidos tratam questões referentes às relações estabelecidas entre escolarização e alfabetização; alfabetização e letramento; letramento e leitura; letramento, escrita e oralidade; texto, leitura e escrita. A pesquisa de campo ocorreu entre os meses de março a setembro de 2018 e contou com a nossa presença em sala de aula através da observação participante. Com a análise de notas de campo, vídeos, fotografias, entrevistas e análise documental, procuramos tratar os dados coletados à luz da revisão de literatura levantada e outros referenciais teóricos consultados. As conclusões apontam que a professora, em seu trabalho com a leitura e com a escrita, é capaz de relacionar sua prática aos pressupostos teóricos da alfabetização e do letramento, redimensionando o planejamento realizado, sempre que necessário. Quanto aos alunos e sua relação com a leitura e com a escrita, os resultados mostram que o interesse ou não em realizar as atividades propostas pela professora tem relação com o nível de dificuldade encontrada ao compreender a tarefa solicitada e que o apoio e incentivo dos pais ou responsáveis, quanto à realização do Para Casa, bem como quanto ao desenvolvimento de atitudes favoráveis à leitura, são fatores positivos no processo de aprendizagem da língua escrita pela criança.

Palavras-chave: alfabetização; letramento; leitura e escrita; planejamento; avaliação.

ABSTRACT

Reading, writing and literacy are constant subjects in the educational guidelines of the Municipal Education Network of Belo Horizonte. However, we note that there are still many gaps to be filled so that all the children can be reached at the end of the 3rd year of the 1st Cycle (goal established by the federal, state and municipal teaching systems) with the minimum competences, defined in the curriculum, related to reading and writing. In this direction, it is that this work has a general objective to analyze the dynamics of reading and writing practices lived in a class of the 3rd year of the 1st Cycle of the Municipal Network of Belo Horizonte and its relation with the theoretical presuppositions of literacy. The specific objectives were defined thinking of investigating the relations established between reading and writing and the teacher in his pedagogical work; as well as those established by students within and outside the school context. We searched through the literature review to discuss topics that could support the analyzes to be carried out later. The subjects chosen deal with issues related to the relationships established between schooling and literacy; literacy and reading; literacy, writing and orality; text, reading and writing. The field research took place between the months of March and September of 2018 and counted on our presence in the classroom through participant observation. Through the analysis of field notes, videos, photographs, interviews and documentary analysis, we try to treat the data collected in the light of literature review and other theoretical references consulted. The conclusions indicate that the teacher in her work with reading and writing can relate her practice to the theoretical presuppositions of literacy, resizing the planning done, whenever necessary. As for students and their relationship with reading and writing, the results show that the interest or not in carrying out the activities proposed by the teacher is related to the level of difficulty encountered in performing the requested task and that the parents, or responsible ones, support and encouragement regarding the accomplishment of the homework, as well as to the development of attitudes favorable to reading, are positive factors in the process of learning the language written by the child.

Keywords: literacy; reading and writing; planning; evaluation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Informações sobre os estudantes.....	64
Figura 2 -	Indicadores da escola.....	65
Figura 3 -	Resultados ANA e PROVA BRASIL.....	70
Figura 4 -	Menina bonita do laço de fita.....	73
Figura 5 -	Calendário e bichionário.....	85
Figura 6 -	Ciranda do livro.....	108
Figura 7 -	Hoje é dia de biblioteca.....	110
Figura 8 -	Correção coletiva de texto.....	121
Figura 9 -	Meu melhor amigo.....	127
Figura 10 -	Caderno de atividades.....	130
Figura 11 -	Pimpão e a galinha.....	132

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Caracterização dos níveis atribuídos aos alunos na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), referentes à leitura.....	23
Quadro 2 -	Caracterização dos níveis atribuídos aos alunos na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), referentes à escrita.....	25
Quadro 3 -	Horário semanal das aulas do 3º ano A.....	74
Quadro 4 -	Legenda para transcrições.....	80
Quadro 5 -	Atividades com ênfase na leitura.....	105
Quadro 6 -	Atividades com ênfase na escrita.....	119

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Resultados da avaliação do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA).....	21
Tabela 2 -	Resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), referentes à leitura.....	23
Tabela 3 -	Resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), referentes à escrita.....	25
Tabela 4 -	Resultados referentes à Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), em Leitura e Escrita, da escola.....	71
Tabela 5 -	Resultados referentes à Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), em Leitura e Escrita, da Rede Municipal de Belo Horizonte.....	71
Tabela 6 -	Resultados referentes à avaliação do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), quanto aos anos iniciais, da escola e da Rede Municipal.....	72
Tabela 7 -	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), referente aos anos iniciais, da Rede Municipal de Belo Horizonte e da escola.....	72

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
COEP	Comitê de Ética em Pesquisa
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
PEI	Programa Escola Integrada
PIP	Projeto de Intervenção Pedagógica
PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PUC MINAS	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
RME-BH	Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação Pública
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	14
INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1 - LETRAMENTO E O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA.....	19
1.1 Leitura e escrita: panorama de ensino na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte	19
1.2 Reflexões sobre alfabetização e escolarização	27
1.3 Letramentos e letramento escolar	29
1.4 Reflexões sobre alfabetização e letramento.....	32
1.5 Letramento e leitura nas relações escolares.....	39
1.6 Letramento, escrita e oralidade na escola.....	44
1.7 O lugar do texto no trabalho com a leitura e com a escrita	49
1.8 Leitura e escrita: relações e desafios nas práticas escolares.....	53
CAPÍTULO 2 – OS PERCURSOS DE INVESTIGAÇÃO DA PESQUISA	57
2.1 Os porquês da realização desta pesquisa	57
2.2 Caracterização da escola.....	61
2.2.1 Estrutura e funcionamento da instituição	61
2.2.2 O currículo e a organização do trabalho pedagógico	6666
2.2.3 Índices nas avaliações externas	69
2.2.4 A rotina do 3º ano A.....	73
2.3 - A pesquisa qualitativa e a abordagem sócio-histórica	76
2.4 Os procedimentos da pesquisa.....	78
2.5 A apresentação e o tratamento dos dados	81

CAPÍTULO 3 - A ALFABETIZAÇÃO E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO 3º ANO A.....	84
3.1 A arte de “desvendar o mundo dos símbolos”.....	84
3.2 A proposta curricular da Rede Municipal para o Ciclo de Alfabetização.....	91
3.3 O planejamento e o uso de recursos didáticos.....	94
3.4 Perspectivas da avaliação no processo ensino-aprendizagem.....	98
CAPÍTULO 4 – A CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA	104
4.1 Atividades com ênfase na leitura.....	104
4.2 O trabalho com a leitura no 3º ano A	113
4.3 Atividades com ênfase na escrita.....	118
4.4 O trabalho com a escrita no 3º ano A	125
4.5 Foco na leitura ou na escrita: eis a questão!	134
4.6 Leitura e escrita no 3º ano A: um olhar para o aprendiz	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS	151
APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	156
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PAIS OU RESPONSÁVEIS.....	157
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSORA.....	158

APRESENTAÇÃO

Este estudo investigativo foi realizado em uma sala de aula do 3º ano do 1º Ciclo de uma escola municipal de Belo Horizonte e partiu de minhas vivências enquanto professora e coordenadora, no Ensino Fundamental, do sistema público de ensino de Belo Horizonte. Minha experiência profissional no sistema educacional público contabiliza um total de 17 anos. Nessa jornada, atuei 7 anos como supervisora pedagógica nos anos iniciais na rede pública estadual de educação de Belo Horizonte e outros 10 anos na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH).

Os 10 anos de trabalho na RME-BH possibilitaram-me uma gama diferenciada de vivências que suscitaram questionamentos os quais julgo serem os responsáveis pela busca iniciada a partir desta pesquisa. Na RME-BH tive a oportunidade de atuar como professora e coordenadora nos anos iniciais, conhecido como 1º Ciclo, por cerca de 7 anos. Durante os outros três anos, vivenciei também a experiência de ser professora e coordenadora em um programa de aceleração de estudos, conhecido como Floração que visava a correção de fluxo de alunos fora da faixa etária no Ensino Fundamental.

Julgo necessário fazer tais apontamentos, já que provavelmente esta pesquisa não existiria sem o envolvimento nessa realidade. Assim, o interesse por desenvolver um trabalho articulado com as experiências das professoras surgiu a partir dos problemas enfrentados por elas no 1º Ciclo, principalmente os referentes à alfabetização. Os desafios enfrentados pelas professoras referentes à alfabetização eram os mais variados possíveis, perpassando desde questões organizacionais, como número adequado de alunos por professora, até problemas de ordem teórico-metodológica, incluindo as questões referentes ao uso de métodos na alfabetização e em torno do tema letramento.

Nos últimos anos que atuei na coordenação do 1º Ciclo, um grande problema vivenciado foi o enfrentamento do dilema da retenção no último ano do 1º Ciclo, ou seja, o 3º Ciclo. Todo o final de ano, essa era uma angústia que assolava as professoras do 3º ano, já que era esse o primeiro ano no qual seria permitida a retenção de alguma criança. Anualmente, nos três anos que atuei como coordenadora do 1º Ciclo, foi possível acompanhar o problema de perto, já que sempre havia um número de alunos que não atingia as competências básicas necessárias para considerá-lo alfabetizado e pudesse, dessa forma, seguir seus estudos adequadamente.

Na busca por soluções que pudessem amenizar os problemas enfrentados pelo 1º Ciclo, foi possível acompanhar o desenvolvimento de ações pela RME-BH que visavam capacitar os professores alfabetizadores. Foram muitas as ações de formação desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) e outras buscadas a partir de parcerias, como as promovidas a partir do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Contudo, apesar de tais ações terem sido desenvolvidas, bem como a criação de outras estratégias de trabalho na escola, como o trabalho através de agrupamentos flexíveis e o atendimento individualizado a alunos com mais dificuldade, o problema ainda persistia e persiste até hoje.

Partindo dos apontamentos levantados, surgiram algumas questões referentes à dinâmica de trabalho com a leitura e com a escrita, já que essas seriam as principais responsáveis pelo fracasso das crianças que não conseguiam avançar para o 4º ano. Quais são as práticas de leitura e de escrita vivenciadas nas turmas do 3º ano do 1º Ciclo da Rede Municipal de Belo Horizonte? Quais são as relações estabelecidas entre leitura e escrita, pela professora, ao escolher e/ou privilegiar atividades de leitura ou de escrita? Qual a relação entre os pressupostos teóricos do letramento e da alfabetização e a prática das professoras em relação à leitura e à escrita? De que forma os critérios de avaliação utilizados pela escola e pelas avaliações sistêmicas são úteis às práticas das professoras em sala de aula? Qual a relação estabelecida entre leitura e escrita pelos alunos dentro e fora da escola? Buscando responder essas e outras questões é que este estudo investigativo foi construído.

INTRODUÇÃO

As demandas do mundo atual exigem cada vez mais que a escola, ao propiciar o conhecimento institucionalizado, formal, definido pelo currículo, contribua para a formação de indivíduos competentes quanto à leitura e à escrita, aptos a lidar com as demandas de nosso mundo contemporâneo. A existência de uma sociedade em que práticas letradas são encontradas anteriormente ao surgimento da própria escola, leva-nos a considerar a importância de tais práticas no contexto escolar. Esse tem sido um dos principais suportes teóricos no qual os cursos de formação de professores e os sistemas de ensino têm se embasado ao tratar o tema da alfabetização, na perspectiva do letramento.

Para Soares (1998), o termo letramento passa a ser usado no Brasil, na década de 80, em decorrência da necessidade do surgimento de uma palavra capaz de traduzir a habilidade das pessoas em saber usar a leitura e a escrita nas práticas sociais cotidianas. Assim:

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competências para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais da escrita [...] (SOARES, 1998, p.45-46)

Partindo dessas considerações, a autora declara que a necessidade de criação da nova palavra só surgiu depois que o problema do analfabetismo começou a ser minimamente resolvido e que o desenvolvimento social, cultural, econômico e político fez surgir as novas demandas de práticas de leitura e de escrita.

Dessa forma, o termo letramento pode ser entendido como um “[...] estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita.” (SOARES, 1998, p.47).

Em busca de se alfabetizar dentro da perspectiva apontada por Soares, ou seja, considerando a importância do letramento, é que a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte tem desenvolvido seu programa educacional orientado em uma proposta de formação continuada de diretores, professores e coordenadores pedagógicos. Entretanto, apesar dos esforços para que alfabetização e letramento sejam temas cada vez mais relevantes nas pautas educacionais da RME-BH, há um número significativo de crianças que não podem

ser consideradas leitoras e escritoras proficientes na idade considerada adequada. Isso pode ser comprovado a partir de dados provenientes da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), cujo foco é o 3º ano do Ensino Fundamental. Em relação ao PROALFA, as duas últimas avaliações realizadas na rede municipal de Belo Horizonte (2015 e 2016) revelam que esse número é de cerca de 23%. Já em relação à ANA, os dois últimos resultados (2014 e 2016), referentes aos alunos considerados insuficientes na rede municipal de Belo Horizonte, apontam para uma média de 38%, quanto à leitura e 15% quanto à escrita.

A criação do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em 2012, acabou estabelecendo o final do 3º ano do Ensino Fundamental como uma referência do que seria essa idade considerada adequada.

O PNAIC foi um programa criado em parceria entre o governo federal, estadual e municipal com o objetivo de que todas as crianças ao final do 3º ano do Ensino Fundamental estivessem alfabetizadas em Língua Portuguesa e Matemática. O programa teve como eixos: a produção de material didático e de literatura; formação continuada de professores alfabetizadores; gestão, controle e mobilização social; avaliação.

Nessa mesma direção, a criação do Plano Nacional de Educação (PNE) a partir da lei nº 13.005/2014 reforçou o estabelecimento do 3º ano como referência para a concretização da alfabetização, ao referir-se ao tema na meta 5, que diz “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental.” (BRASIL, 2014). No município, que será foco desta pesquisa, o Plano Municipal de Educação [de Belo Horizonte] (PME), estabelecido em 2016 para ser efetivado até o ano de 2026, também se apropria do mesmo princípio, ao replicar a meta 5 do PNE.

A partir desse breve histórico é possível entender o motivo do final do 3º ano do Ensino Fundamental ser uma referência do momento no qual se espera que as crianças sejam consideradas alfabetizadas, ou seja, possuam as competências mínimas esperadas, definidas no currículo, para serem consideradas alfabetizadas.

Dada a relevância do 3º ano como referência para a aferição das competências relativas à alfabetização e da importância das questões relativas às dinâmicas de trabalho com a leitura e com a escrita é que este estudo foi pensado.

Assim, estabelecemos como objetivo geral desta pesquisa analisar a dinâmica das práticas de leitura e de escrita realizada por uma professora e seus alunos em uma sala de aula do 3º ano do 1º Ciclo da Rede Municipal de Belo Horizonte, fazendo possíveis apontamentos

sobre como os conhecimentos teóricos e metodológicos relativos à alfabetização, na perspectiva do letramento, têm sido atrelados às práticas de escrita em sala de aula.

Os objetivos específicos definidos foram: (a) acompanhar o desenvolvimento das atividades pedagógicas, realizadas pela professora referência em Língua Portuguesa, em uma turma do 3º ano do 1º Ciclo, da RME-BH, observando quais as relações estabelecidas entre leitura e escrita; (b) analisar como o aluno interage com a leitura e com a escrita dentro e fora do contexto escolar; (c) investigar quais são os parâmetros utilizados pelo professor ao planejar seu trabalho com a leitura e a escrita; (d) analisar como as escolhas realizadas pela professora na hora de avaliar influenciam no processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita e (e) investigar se os critérios de avaliação utilizados nas avaliações sistêmicas influenciam nas escolhas teórico-metodológicas da professora ao trabalhar com a leitura e com a escrita, especialmente no ano final de um ciclo de alfabetização.

A pesquisa foi realizada entre os meses de março e setembro de 2018, com nossa entrada em campo por meio da observação participante, mediante o uso dos seguintes instrumentos para a coleta de dados: notas de campo, análise documental, entrevistas com a professora e com os alunos, vídeos e fotografias.

A análise dos dados foi feita baseada na revisão de literatura levantada, bem como em outros referenciais teóricos pesquisados e revelaram muitos aspectos do trabalho realizado pela professora em relação à alfabetização, à leitura e à escrita, na perspectiva do letramento. No decorrer da pesquisa, também foi possível compreendermos um pouco sobre a percepção e a relação das crianças com o aprendizado da leitura e da escrita, dentro e fora do contexto escolar, revelando algumas implicações nesse processo.

Esta pesquisa está organizada em quatro capítulos. O capítulo 1, *Letramento e o ensino da leitura e da escrita*, tem por objetivo revisar temas relevantes para a compreensão do ensino da leitura e da escrita na perspectiva do letramento. O capítulo 2, *Os percursos de investigação da pesquisa*, visa apresentar os objetivos, o contexto de realização desta pesquisa, bem como explicar sobre os procedimentos metodológicos adotados. O capítulo 3, *A alfabetização e a organização do trabalho pedagógico*, tem a intenção de fornecer uma visão sobre o trabalho com a alfabetização no 3º ano A e, ainda, sobre como se dá o planejamento, o uso de recursos didáticos e a avaliação na sala de aula investigada. O capítulo 4, *A construção da aprendizagem da leitura e da escrita*, possibilita uma visão sobre como o trabalho com a leitura e com a escrita é concebido e realizado no 3º ano A. *As Considerações Finais* retomam a trajetória deste estudo investigativo e apresentam algumas conclusões. Fechando o trabalho encontram-se as *Referências Bibliográficas* e os *Apêndices*.

CAPÍTULO 1 - LETRAMENTO E O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA

Este capítulo tem por objetivo revisar temas relevantes para a compreensão do ensino da leitura e da escrita na perspectiva do letramento. Nessa direção, entendemos ser relevante destacar algumas relações, como entre: alfabetização e escolarização; alfabetização e letramento; letramento e leitura; escrita e oralidade; leitura e escrita. Optamos, ainda, por trabalhar a questão do texto e suas especificidades em uma seção à parte, devido à dificuldade de se discorrer sobre um tema tão complexo dentro de qualquer outra seção. A caracterização dessas relações propostas permitirá o entendimento da complexidade desta pesquisa e favorecerá a construção das análises a serem feitas posteriormente.

1.1 Leitura e escrita: panorama de ensino na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH) atende atualmente cerca de 200 mil alunos, englobando a Educação Infantil (0 a 5 anos), o Ensino Fundamental (6 a 14 anos) e a Educação de Jovens e Adultos. Segundo dados divulgados pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) em 2019, na Educação Infantil, a RME-BH atende aproximadamente 49 mil crianças em suas escolas, podendo ser essas de atendimento exclusivo à Educação Infantil através das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) ou escolas que atendam tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Fundamental. Outras 26 mil crianças são também atendidas pelas RME-BH através da parceria com creches conveniadas.

O Ensino Fundamental, que será foco de análise desta pesquisa, conta com 113 mil alunos em 178 escolas. A Educação de Jovens e Adultos está disponível para a comunidade em 107 escolas municipais e em outros espaços não escolares, como associações comunitárias, centros de convivência, centros culturais, dentre outros. São cerca de 14 mil alunos em aproximadamente 500 turmas.

Atualmente, todas as escolas da RME-BH contam com o Programa Escola Integrada que possibilita aos alunos estarem no contraturno escolar, participando de atividades diversificadas a fim de contribuir para o seu desenvolvimento pessoal, social,

moral e cultural. As atividades são desenvolvidas em oficinas que atendem a uma grande diversidade de áreas, entre elas: acompanhamento pedagógico, arte e cultura, educação socioambiental, direitos humanos e cidadania.

A proposta de trabalho da RME-BH visa incentivar a formação continuada de professores, a partir de cursos oferecidos em parceria com outras instituições, como as realizadas com o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE/FAE/UFMG), bem como através da promoção de grupos de trabalho e estudos realizadas na Secretaria Municipal de Educação (SMED), sob a iniciativa do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE¹).

Contudo, apesar de todos os programas e iniciativas vigentes, visando a melhoria da qualidade da educação em Belo Horizonte, ainda podemos perceber que há um número significativo de crianças que, ao final do 3º ano do 1º Ciclo, não possuem as habilidades de leitura e escrita necessárias para serem consideradas alfabetizadas. Para a RME-BH, o 3º ano é um ‘divisor de águas’ com relação às habilidades de leitura e de escrita, pois ele marca o término de um Ciclo, considerado como o Ciclo da Alfabetização. Dessa forma, é esperado que, ao final do último ano do 1º Ciclo, ou seja, do 3º ano, as crianças possuam as habilidades de leitura e de escrita necessárias para serem consideradas alfabetizadas.

Uma das maneiras pelas quais tem sido possível acompanhar o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita das crianças é através dos resultados das avaliações sistêmicas realizadas nas escolas. Assim, buscamos, partindo dos dados de duas dessas avaliações, ambas realizadas no 3º ano, entre os anos de 2014 e 2016, tecer um breve panorama da situação dos alunos da RME-BH.

As avaliações citadas são realizadas a partir do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) que faz parte do Sistema Mineiro de Avaliação Pública (SIMAVE) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) que faz parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

O PROALFA tem o objetivo de aferir os níveis de alfabetização alcançados com relação aos alunos do 2º, 3º e 4º anos das redes estadual e municipal. Para os alunos do 3º ano, a avaliação é censitária e, conseqüentemente, aplicada a todos os alunos. Para os alunos do 2º e 4º anos ela é amostral. O PROALFA é parte das estratégias previstas pelo governo de Minas

¹ A proposta do CAPE é desenvolver o aperfeiçoamento dos profissionais de educação da RME-BH, através de cursos, seminários, produção de materiais pedagógicos, intercâmbio de experiências, incentivo a pesquisas, bem como o assessoramento na elaboração, implantação e acompanhamento dos projetos pedagógicos.

Gerais para que se atinja a meta de que no estado todas as crianças saibam ler e escrever até os 8 anos de idade.

Os resultados do PROALFA são construídos de acordo com quatro padrões de desempenho de acordo com a seguinte classificação:

- *Baixo*: nível de desempenho muito abaixo do esperado.
- *Intermediário*: nível de desempenho básico, caracterizado por um processo inicial de desenvolvimento das competências e habilidades esperadas.
- *Recomendado*: nível de desempenho adequado; os alunos que se encontram neste nível são considerados como detentores de habilidades essenciais conforme o que se espera.
- *Avançado*: nível considerado como desejável; os alunos que se encontram neste nível são considerados como detentores de habilidades além do esperado para eles.

Sendo assim, apresentamos, para início da construção do panorama proposto, os resultados fornecidos pelo PROALFA em relação às suas duas últimas versões, conforme a Tabela 1.

Tabela 1 – Resultados da avaliação do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) - Belo Horizonte, 2015-2016

Ano	Baixo (%)	Intermediário (%)	Recomendado (%)	Avançado (%)
2015	11,8	12,8	58,8	16,5
2016	9,8	11,0	63,6	15,6

Fonte: Elaboração própria, 2018.

Considerando a categorização definida nessa avaliação, podemos considerar que os alunos proficientes em leitura estão concentrados nos níveis *Recomendado* e *Avançado*. Assim, partindo da análise dos resultados do PROALFA 2015 e 2016 (resultados referentes ao 3º ano do Primeiro Ciclo), em relação à Rede Municipal de Belo Horizonte, é possível considerarmos 75,3% dos alunos como proficientes em leitura em 2015 e 79,2% em 2016. Entretanto, apesar de os números revelarem que houve uma considerável melhora nos índices de proficiência dos alunos entre 2015 e 2016, há ainda um número expressivo de alunos que não podem ser considerados alfabetizados, cerca de 23%, considerando o cálculo da média aritmética simples dos valores apresentados.

A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foi criada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2013, como uma das ações previstas pelo Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Assim, a fim de reafirmar o compromisso de alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade, a Ana foi criada com o objetivo de aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (Leitura e Escrita) e em Matemática dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental.

Os resultados fornecidos pela ANA apresentam, por outro lado, uma especificidade em relação aos do PROALFA, pois permitem a análise de resultados referentes à leitura e à escrita, separadamente. Acompanham os resultados da ANA indicadores do nível socioeconômico das escolas, bem como o indicador da formação docente que analisa a formação dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental que lecionam Língua Portuguesa e Matemática. Dessa forma, apresenta-se o percentual de disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática que são regidas por professores licenciados em Pedagogia/Normal Superior, Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa ou Matemática.

Os resultados da ANA são apresentados em escalas de proficiência de leitura e de escrita, além de matemática, sendo que existe uma escala única para cada área, o que não permite a comparação entre as médias de proficiência. Essa escala está dividida em 4 níveis para a leitura, cuja variação é de 0 a mais de 625 pontos e 5 níveis para a escrita, cuja variação é de 0 a mais ou igual a 600 pontos.

Ocorreram três versões da avaliação, uma versão-piloto em 2013, uma em 2014 e outra em 2016. Apresentaremos os resultados referentes à versão de 2014 e 2016, já que, na versão-piloto realizada em 2013, somente metade dos alunos avaliados realizou as provas de Língua Portuguesa. As especificidades atribuídas a cada nível na ANA são apresentadas nos quadros 1 e 2. Segue o quadro 1 com a caracterização dos níveis referentes à leitura.

Quadro 1 - Caracterização dos níveis atribuídos aos alunos na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), referentes à leitura

Nível 1 (até 425 pontos): Neste nível, os alunos são capazes de ler palavras com estrutura silábica canônica, não canônica, ainda que alternem sílabas canônicas e não canônicas.

Nível 2 (maior que 425 até 525 pontos): Além das habilidades descritas no nível anterior, os alunos provavelmente são capazes de localizar informações explícitas em textos curtos como piada, parlenda, poema, quadrinho, fragmentos de narrativas e de curiosidade científica; em textos de maior extensão, quando a informação está localizada na primeira linha do texto. Reconhecer a finalidade de texto como convite, cartaz, receita, bilhete, anúncio com ou sem apoio da imagem. Identificar assunto de um cartaz apresentado em sua forma original e ainda em textos cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha. Inferir sentido em piada e em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal.

Nível 3 (maior que 525 até 625 pontos): Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os alunos provavelmente são capazes de localizar informação explícita em textos de maior extensão como fragmento de literatura infantil, lenda, cantiga folclórica e poema, quando a informação está localizada no meio ou ao final do texto. Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em textos como tirinha e poema narrativo. Inferir relação de causa e consequência em textos exclusivamente verbais – piada, fábula, fragmentos de textos de literatura infantil e texto de curiosidade científica – com base na progressão textual; e em textos que articulam a linguagem verbal e não verbal – tirinha; sentido em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal com vocabulário específico de textos de divulgação científica ou que exige conhecimento intelectual de narrativas infantis; o assunto de texto de extensão média de divulgação científica para crianças, com base nos elementos que aparecem no início do texto; o significado de expressão de linguagem figurada em textos como poema narrativo, fragmentos de literatura infantil, de curiosidade científica e tirinha.

Nível 4 (maior que 625 pontos): Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os alunos provavelmente são capazes de reconhecer relação de tempo em texto verbal e os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional. Identificar o referente de pronome possessivo em poema; o referente de advérbio de lugar em reportagem; o referente de expressão formada por pronome demonstrativo em fragmento de texto de divulgação científica para o público infantil. Inferir sentido em fragmento de texto de literatura infantil; assunto em texto de extensão média ou longa, considerando elementos que aparecem ao longo do texto, em gêneros como divulgação científica, curiosidade histórica para criança e biografia.

Fonte: INEP, 2015.

A tabela 2 mostra os resultados de leitura apresentados a partir da ANA realizada em 2016.

Tabela 2 – Resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), referentes à leitura - Belo Horizonte, 2014/2016

Ano	Nível 1 (%)	Nível 2 (%)	Nível 3 (%)	Nível 4 (%)
2014	9,74	27,36	41,57	21,32
2016	10,10	28,74	39,82	21,34

Fonte: elaboração própria, 2018.

Com relação aos resultados apresentados, partindo da descrição dos níveis apresentada no quadro 1, é possível analisarmos que 9,74% e 10,10% dos alunos avaliados, em 2014 e 2016 respectivamente, restringiram-se apenas a leitura de palavras, não demonstrando competência para a leitura de qualquer informação presente em textos. Quanto

aos alunos classificados como de nível 2, é possível verificarmos que sua competência leitora restringe-se à localização de informações explícitas no texto, sendo inviável afirmarmos que os alunos situados nesse nível já são leitores proficientes. A partir da análise dos níveis 3 e 4, é possível inferirmos que os leitores proficientes estão mais concentrados nesses níveis, onde é possível verificarmos que os alunos já são capazes de compreender o que está sendo lido.

Sendo assim, se considerarmos os alunos dos níveis 1 e 2 como não leitores, teremos um número aproximado de 37% e 39% de alunos avaliados, em 2014 e 2016 respectivamente, que ainda não podem ser considerados leitores proficientes. Calculando uma média aritmética simples dos resultados teremos 38% de alunos considerados leitores insuficientes nas duas últimas avaliações.

Em relação à escrita, a caracterização dos seus níveis pode ser visualizada através do quadro 2 apresentado a seguir.

Quadro 2 – Caracterização dos níveis atribuídos aos alunos na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), referentes à escrita

Nível 1 (menor que 350 pontos): Em relação à escrita de palavras, os alunos que se encontram nesse nível provavelmente escrevem alfabeticamente palavras com trocas ou omissão de letras, alterações na ordem das letras e outros desvios ortográficos. Em relação à produção de textos, os alunos provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.

Nível 2 (maior ou igual a 350 e menor que 450 pontos): Em relação à escrita de palavras, os alunos que se encontram nesse nível provavelmente escrevem alfabeticamente palavras com trocas ou omissão de letras, alterações na ordem das letras e outros desvios ortográficos. Em relação à produção de textos, os alunos provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.

Nível 3 (maior ou igual a 450 e menor que 500 pontos): Em relação à escrita de palavras, os alunos que se encontram nesse nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com estrutura silábica consoante-vogal, apresentando alguns desvios ortográficos em palavras com estruturas silábicas mais complexas. Em relação à produção de textos, provavelmente escrevem de forma incipiente ou inadequada ao que foi proposto ou propõem fragmentos sem conectivos e/ou recursos de substituição lexical e/ou pontuação para estabelecer articulações entre partes do texto. Apresentam ainda grande quantidade de desvios ortográficos e de segmentação ao longo do texto.

Nível 4 (maior ou igual a 500 e menor que 600 pontos): Em relação à escrita de palavras, os alunos que se encontram nesse nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, embora possam não contemplar todos os elementos da narrativa e/ou parte da história a ser contada. Articulam as partes do texto com a utilização de conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores, mas ainda cometem desvios que comprometem parcialmente o sentido da narrativa, inclusive por não utilizar a pontuação ou utilizar os sinais de modo inadequado. Além disso, o texto pode apresentar alguns desvios ortográficos e de segmentação que não comprometem a compreensão.

Nível 5 (maior ou igual a 500 pontos): Em relação à escrita de palavras, os alunos que se encontram nesse nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, evidenciando uma situação central e final. Articulam as partes do texto com conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores textuais. Segmentam e escrevem as palavras corretamente, embora o texto possa apresentar alguns desvios ortográficos e de pontuação que não comprometem a compreensão.

Fonte: INEP, 2015.

Partindo da caracterização feita no quadro 2, podemos acompanhar os resultados da ANA, referentes à escrita, na tabela 3.

Tabela 3 – Resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), referentes à escrita - Belo Horizonte – 2014/2016

Ano	Nível 1 (%)	Nível 2 (%)	Nível 3 (%)	Nível 4 (%)	Nível 5(%)
2014	4,85	7,64	8,34	68,94	10,23
2016	5,76	12,35	2,16	62,39	17,34

Fonte: Elaboração própria, 2018.

No caso da escrita, é possível percebermos, partindo da descrição apresentada no quadro 2, que só no nível 3 os alunos começam a produzir textos legíveis, ainda que, nesse nível, eles cometam muitos desvios ortográficos e de segmentação em sua produção, dificultando sua compreensão. Os alunos classificados como de nível 1 e 2 restringem-se à

escrita de palavras. Se utilizarmos o critério da habilidade de produção de textos como definidor da competência na escrita, podemos analisar que o número de alunos que não pode ser considerado competente em escrita, ou seja, ainda está em um processo bem inicial de aquisição da escrita é de, aproximadamente, 12% em 2014 e 18% em 2016. Somando os dois resultados e dividindo por 2 (média aritmética simples) teremos 14,5%, ou seja, cerca de 15% dos alunos que podem ser considerados insuficientes quanto à escrita nas duas últimas avaliações.

Os resultados da ANA referentes à leitura e à escrita apontam para um acréscimo do número de alunos não proficientes em leitura e em escrita de 2014 para 2016, o que é algo bem alarmante para a educação no município de Belo Horizonte.

Embora os resultados indicados sejam de origens diferentes (avaliações produzidas e aplicadas nas esferas estadual e federal), ambos apontam para um número expressivo de alunos (PROALFA – 23% e ANA – 38% quanto à leitura e 15% quanto à escrita) que, embora já tenham oito anos e estejam há pelo menos três anos na escola, ainda não possuem as habilidades básicas de leitura e de escrita necessárias para serem considerados alfabetizados.

É relevante citarmos, a partir das análises apresentadas, que os resultados apontados pelo PROALFA divergem dos resultados da ANA com relação à leitura. Como o PROALFA não avalia habilidades de escrita, podemos comparar ambos como equivalentes à avaliação de leitura. Como não é objetivo deste estudo investigar o motivo dos resultados apresentarem-se de maneira tão destoante (PROALFA – 23% e ANA – 38%) apenas convém destacarmos que os instrumentos de avaliação podem estar amparados em expectativas diferentes, o que reforça a dificuldade em se medir as habilidades que rotulam o aluno como alfabetizado (Cf. SOARES, 1998).

Sendo assim, diante do quadro apontado, retomemos as questões envolvendo a dinâmica das práticas de leitura e de escrita que serão foco deste trabalho. Quais são as práticas de leitura e de escrita vivenciadas nas turmas do 3º ano do 1º Ciclo da Rede Municipal de Belo Horizonte? Quais são as relações estabelecidas entre leitura e escrita, pelo professor, ao escolher e/ou privilegiar atividades de leitura ou de escrita? Qual a relação entre os pressupostos teóricos do letramento e da alfabetização e a prática dos professores em relação à leitura e à escrita? De que forma os critérios de avaliação utilizados pela escola e pelas avaliações sistêmicas são úteis às práticas dos professores em sala de aula? Qual a relação estabelecida entre leitura e escrita pelos alunos dentro e fora da escola?

Dessa maneira, a partir da observação das práticas do professor em sala de aula, procuramos entender o porquê de alguns procedimentos serem privilegiados e quais os objetivos de uma professora ao fazer tais escolhas. Não esperamos encontrar respostas prontas, mas poder contribuir com nossas reflexões e análises para as pesquisas educacionais e para as práticas pedagógicas de nossas escolas.

1.2 Reflexões sobre alfabetização e escolarização

Sabemos que a sociedade atual tem como características grande produção e difusão de informações escritas compartilhadas nas diversas mídias, nos computadores, nos produtos comercializados, nos celulares e, que, ainda que a confiabilidade de algumas dessas informações seja questionada, não podemos negar sua existência e influência na vida das pessoas e nos valores sociais derivados das práticas de leitura e de escrita.

Não é nenhuma novidade que a aprendizagem da leitura e da escrita ocorra tanto dentro quanto fora da escola. Isso se torna ainda mais claro quando identificamos que crianças já no primeiro ano de ingresso no Ensino Fundamental chegam possuindo muitos conhecimentos referentes ao mundo da escrita, quando não chegam já lendo e escrevendo.

Entretanto, a mentalidade moderna não permite entendermos alfabetização sem vinculá-la obrigatoriamente à escolarização. Segundo Ferreiro (2001), “a escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade.” (FERREIRO, 2001, p. 43). A própria autora observa que as crianças não são obrigadas a chegar à escola alfabetizadas; é responsabilidade da escola alfabetizá-las.

Foi a partir do surgimento da escola que a escrita e a leitura tiveram definitivamente seus papéis institucionalizados. Não podemos negar que é através da instituição escolar que as pessoas desenvolvem certas habilidades desejadas a fim de que estejam aptas a traduzir e a selecionar aqueles conhecimentos considerados necessários ou mais legitimados.

Devido a este papel legitimador de conhecimentos atribuído à escola pela sociedade é que hoje se tornou quase impossível imaginarmos crianças fora da escola, principalmente nas séries iniciais, como acontecia em décadas passadas.

Contudo, é relevante entendermos que a alfabetização como fenômeno social é anterior à própria escola. Segundo Cook-Gumperz (1990), antes da existência da escola o domínio da leitura e da escrita era feito através da interação em grupos informais. Ela aponta que essa alfabetização, ainda que rudimentar, permitia o crescimento de uma cultura popular, antes do surgimento da escola e da industrialização. O seu estudo mostra que durante o século XIX aumentaram os movimentos em prol da escolarização e de uma instrução formal. Essa escolarização foi tida como resposta à alfabetização popular e associada com causas políticas radicais. Muitos acreditavam que a alfabetização para a maioria da população não deveria ser incentivada. Outros pensavam que uma escolarização controlada e limitada poderia ser útil para proporcionar uma alfabetização popular, sem riscos para o sistema. “O vínculo da alfabetização à escolarização, em seu início, não era uma causa, mas uma consequência histórica do desenvolvimento da alfabetização popular, que precedera o desenvolvimento da escolarização em massa.” (COOK-GUMPERZ, 1990, p.39). Sendo assim, a escolarização não surgiu em prol da alfabetização, mas com outros objetivos.

Cook-Gumperz (1990) ainda ressalta que a alfabetização escolarizada diferenciou-se dos usos rotineiros da leitura e da escrita, também contribuindo para que o conhecimento se tornasse estratificado em sua transmissão. Além disso, possibilitou a mudança da alfabetização de uma virtude moral para uma habilidade cognitiva, enfatizando as técnicas de ensino e de aprendizagem. A alfabetização escolarizada acabou, de certa forma, retirando da leitura e da escrita sua funcionalidade como prática social, levando a um ensino descontextualizado das vivências rotineiras dos indivíduos. Desde então, o letramento dominante passou a ser representado por essa prática de ensino e pela própria instituição escolar, mudanças que serão apontadas mais tarde, como possíveis causas do fracasso escolar na alfabetização.

Nessa direção, a autora ressalta que foi o surgimento da ideologia da alfabetização que fortaleceu esse papel da escola como legitimadora do conhecimento. Essa ideologia permitiu o entendimento de que a alfabetização possibilitaria igualdade e possibilidade de uma nova ordem social e política. Entretanto, a própria autora conclui que é o sucesso educacional e não apenas a alfabetização que leva à oportunidade econômica.

Assim, Cook-Gumperz (1990) afirma que “o desenvolvimento de um sistema nacional de educação pública, bem como de um padrão nacional de alfabetização, significou que as escolas se transformaram num dos principais canais para a transmissão seletiva através do conhecimento.” (1990, p.50). Isso, segundo a autora, significou também a transformação

da alfabetização em um conhecimento descontextualizado, validado através de testes, com enfoque nas habilidades cognitivas e nas técnicas de ensino e aprendizado.

Apesar de todos os percalços que envolveram, e ainda envolvem até os nossos dias, a escolarização da alfabetização, não podemos negar a posição de prestígio que a escola hoje exerce em relação às práticas de leitura e de escrita, sendo a representante de um letramento dominante, ou seja, o letramento escolar. Nessa perspectiva, vários autores, em especial Brian Street (2014) apontam como, apesar da existência de múltiplos letramentos sociais, o letramento praticado na escola se tornou o representante de um único letramento valorizado socialmente – o letramento escolar. Diante da importância do tema para esta pesquisa, esse será um tema trabalhado à parte, em nossa próxima seção.

1.3 Letramentos e letramento escolar

Como destacado anteriormente, Brian Street é um importante autor que trata sobre o letramento escolar, bem como sobre a existência de outros letramentos. Assim, Street (2014) aponta ser necessário reconhecer que há uma “multiplicidade de práticas letradas”, ao invés de um letramento único valorizado e praticado exclusivamente pela escola. O autor destaca como a valorização do letramento escolar acabou estabelecendo uma definição para o que seria letramento e, ainda, acabou marginalizando os outros letramentos praticados na sociedade.

Street (2014) também trabalha a questão do letramento escolar compreendido sob a perspectiva de um letramento dominante. Para o autor (2014), o surgimento de uma definição de letramento a partir do letramento praticado na escola pode ser explicado pelo que ele denomina “pedagogização” do letramento. Assim, essa seria, para ele, “[...] o mecanismo por meio do qual os significados de letramento assumem esse papel [...]” (STREET, 2014, p.121). De acordo com essa perspectiva, o letramento associa-se às noções de ensino e de aprendizagem e ao que professores e alunos fazem nas escolas, priorizando tais atitudes em detrimento dos vários usos e significados do letramento fora da esfera escolar. Tais atitudes não são exclusividade da escola, podendo também serem identificadas nas práticas domésticas das crianças (interações observadas entre adulto-criança, o desenvolvimento de brinquedos e softwares educativos ou outros procedimentos associados ao ensino em sala de aula). Dessa forma, reforça-se o domínio do letramento escolar em detrimento de outros letramentos não

escolares. A pedagogia, no sentido proposto por Street (2014), relaciona-se à “[...] uma força ideológica que controla as relações sociais em geral e, em particular, as concepções de leitura e escrita.” (STREET, 2014, p.122).

Retomando as discussões realizadas por Brian Street, o autor aponta para a existência de dois modelos de letramento – o autônomo e o ideológico. Para Street (2014), o modelo autônomo do letramento “[...] pressupõe uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado e associa-se a “progresso”, “civilização”, “liberdade individual” e “mobilidade social”. É relevante destacar que esse é o letramento apontado por Street como o letramento dominante na UNESCO e em outras instituições que se ocupam da alfabetização, sendo um aspecto dominante da teoria educacional, que prioriza a ideia de “progresso” e “mobilidade social”.

Referindo-se ao modelo ideológico, Street (2014) declara:

Um modelo ideológico, por outro lado, força a pessoa a ficar mais cautelosa com grandes generalizações e pressupostos acalentados acerca do letramento em si mesmo. Aqueles que aderem a este segundo modelo se concentram em práticas sociais específicas de leitura e de escrita. Reconhecem a natureza ideológica e, portanto, culturalmente incrustada dessas práticas. (STREET, 2014, p. 44)

Nessa direção, Street argumenta como o modelo ideológico preocupa-se com as práticas letradas e as estruturas culturais e de poder a elas relacionadas, demonstrando como as práticas letradas são aspectos da cultura e estruturas de poder.

Na busca de outros autores que tratam o tema do letramento escolar, encontramos importantes referências em Kleiman (2008) e Rojo (2001). Ao tratar o tema, as autoras dialogam com Street e utilizam seus estudos sobre o letramento autônomo e ideológico no desenvolvimento de suas pesquisas. Assim, Kleiman (2008) afirma, com relação à escola e ao letramento escolar, que:

[...] a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. (KLEIMAN, 2008, p.20)

A definição apontada por Kleiman (2008) entende o letramento como um fenômeno que extrapola o mundo da escrita na forma como é concebido pelas instituições escolares. Segundo a concepção da autora, o letramento escolar seria apenas um dos letramentos praticados pela sociedade e a escola uma de suas agências. Na prática social

existiriam outros letramentos e outras agências responsáveis por eles, como a família, a igreja, a rua, o trabalho, entre outras.

A autora ressalta que as práticas de escrita realizadas na escola são pautadas na concepção do modelo autônomo de letramento, definido por Street (2014). Para a autora, essa concepção de letramento “[...] pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que causalmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social.” (KLEIMAN, 2008, p. 21). Segundo a autora, o modelo de letramento regido na perspectiva do modelo autônomo ainda teria outras características, que seriam: correlação entre escrita e desenvolvimento cognitivo; dicotomização entre oralidade e escrita; atribuição de poderes e qualidades à escrita e aos grupos que a possuem.

Esse modelo autônomo de letramento pressupõe, segundo Rojo (2001), que as práticas de leitura e de escrita escolarizadas estão diretamente vinculadas à ideia de capacidade (cidadã e cognitiva) e da criação de uma dicotomia entre oral e escrito, responsável por uma visão de ruptura entre letramento escolar e não escolar.

[...] desde que a escola, nas sociedades modernas e urbanas, assumiu o seu destino de transferir às camadas da população a tecnologia letrada (a escrita alfabética), ficou difícil de se desfazer a mescla ideológica entre letramento, capacidades (cidadãs e cognitivas), bem falar e escolaridade [...] (ROJO, 2001, p. 66)

Rojo (2001) mostra, por outro lado, como pesquisas ligadas à perspectiva ideológica ou histórico-cultural, ou seja, a um modelo ideológico de letramento, têm tentado aprofundar o entendimento da relação entre letramento e escolarização. A partir das perspectivas propostas por essas pesquisas tem sido possível reconhecer processos e práticas de letramento desenvolvidas em outras agências de letramento (família, escola, igreja, trabalho etc.), tornando possível pensarmos em letramentos, sempre no plural. Rojo (2001) ainda destaca como essas pesquisas possibilitam compreender, por exemplo, que o processo de ruptura entre oralidade e escrita só existiria para as crianças cujas práticas familiares ou religiosas de letramento não seguem as práticas de letramento realizadas na escola. Dessa forma, para as crianças criadas dentro do padrão escolar do letramento, não haveria uma ruptura tão radical entre oral e escrita ao longo de sua escolarização.

Apesar da distância sinalizada por Rojo (2001) entre o letramento praticado na escola e outros letramentos existentes na sociedade, a autora mostra a responsabilidade da escola como representante de um dos letramentos.

Para a autora, não nos cabe investigar qual prática de leitura e de escrita é mais importante, ou qual é o termo dependente – escola ou letramento – cabendo-nos focar no funcionamento do letramento na escola, bem como em seus processos e produtos.

Retomando as considerações de Kleiman (2008), é relevante citarmos mais alguns de seus apontamentos sobre o letramento praticado na escola. Ela destaca como a prática escolar visando o domínio da escrita para a produção de um texto abstrato separa oralidade e escrita. Para a autora, tal concepção de letramento analisa a escrita como um objeto. Dessa forma, o ensino da escrita teria um objeto já anteriormente definido pelas diferenças que apresenta com o texto oral. Kleiman (2008) revela como essa concepção de ensino da escrita, responsável por produzir uma linguagem abstrata, distancia-se de uma prática de escrita em uma perspectiva discursiva que considera a leitura crítica da realidade um instrumento de resgate da cidadania.

Como podemos perceber, as discussões em torno do tema letramento, iniciadas nesta seção, tornam-se relevantes para o entendimento da relação entre a prática de escrita realizada na escola e suas implicações sociais, ou seja, entre letramento ou letramentos escolares e letramentos não escolares, entre alfabetização e escolarização, entre alfabetização e letramento. Partindo do entendimento da importância da escola como agência responsável pelo desenvolvimento das competências de leitura e de escrita, e, portanto, de um letramento escolar, surgem as novas discussões sobre a alfabetização e seus métodos, bem como as novas maneiras de pensarmos o ensino da leitura e da escrita na escola.

1.4 Reflexões sobre alfabetização e letramento

Entender os significados da alfabetização e do letramento é algo complexo, que vai além da mera conceituação de termos. Significa a compreensão de dois fenômenos caracterizados por especificidades e aspectos diferenciados, ao mesmo tempo que relacionados e dependentes. Dessa forma, as reflexões propostas nesta seção se iniciarão a partir da exploração do tema alfabetização e suas especificidades, partindo em seguida para o tratamento do letramento, sua relação com a alfabetização e, conseqüentemente, suas implicações no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Nessa direção, estudos feitos por Soares (2016) mostram que até os anos 1980 a alfabetização praticada no Brasil baseou-se em uma alternância entre o uso de métodos

sintéticos e analíticos, no qual predominava um ensino que desconsiderava a criança como sujeito ativo no processo de ler e de escrever. Sendo assim, aprender o sistema de escrita dependeria de uma escolha de estímulos cuidadosamente selecionados ou construídos artificialmente para esse fim, considerando o aprender a ler e a escrever como decodificação e o escrever como codificação. Os métodos de ensino baseados nessa perspectiva ficaram conhecidos como a prática de um ensino tradicional de alfabetização e podem ser considerados a partir de uma visão mais behaviorista de ensino. Segundo a visão behaviorista, o comportamento humano é resultado de condicionamento. Na educação, isso significa que qualquer aluno poderia ser treinado a dar determinada resposta a partir de um estímulo considerado correto.

Entretanto, é também na década de 80 que surge um novo paradigma que influenciará as práticas dos alfabetizadores brasileiros. É o paradigma cognitivista, que avança, nos anos 1990, para um paradigma sociocultural. Segundo a autora, esse paradigma se difundiu no Brasil sob a denominação de construtivismo. Tal paradigma teria atingido os debates sobre alfabetização influenciados por pesquisas e estudos sobre a psicogênese da língua escrita, divulgadas por Emília Ferreiro e colaboradores.

A teoria de Ferreiro proporcionou uma grande mudança de paradigma referente à forma como era entendida a apropriação da escrita pela criança. Suas pesquisas mostraram que as crianças conseguem pensar sobre a escrita, enquanto aprendem a escrever. Elas desenvolvem hipóteses que vão se organizar em níveis até que alcancem o nível da escrita convencional. O pensamento de Ferreiro representa uma mudança de foco, no processo de alfabetização, de ‘como se ensina para como se aprende’. Ela também afirma que a aquisição de um novo método de alfabetização não é a solução para os problemas relativos ao aprendizado. Para Ferreiro, é preciso dar lugar à escrita como um sistema de representação, instituindo a criança como sujeito cognoscente.

[...] se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica; se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual (FERREIRO, 2001, p.16).

Sendo assim, Ferreiro acredita que o papel da escola deve ser o de criar condições para que a criança construa um conhecimento sobre o sistema de escrita, não eximindo a escola da responsabilidade social de alfabetizá-la.

Apesar de o trabalho de Ferreiro ter representado uma mudança muito importante na forma de se pensar a alfabetização, outro importante teórico, Morais (2012), revela a

complexidade que envolve a mudança de paradigmas na educação. Ele aponta que, a partir da chegada das novas teorias da psicogênese, da enunciação e do discurso, resultando nas novas propostas do construtivismo, muitos educadores passaram a negar o uso dos métodos de alfabetização, em troca de uma alfabetização sem métodos, entendendo que cada criança aprenderia espontaneamente. Entretanto, ele considera que as ideias advindas do construtivismo não podem ser consideradas as grandes vilãs do fracasso escolar do ensino público, já que muitos educadores atestam serem construtivistas, utilizando-se de velhos métodos tradicionais de ensino.

Quanto ao aspecto tratado acima por Moraes, Soares (2016) cita que essa mudança de paradigma na alfabetização conduziu a muitos equívocos os quais ela acredita terem resultado na “desinvenção da alfabetização”. Ela ressalta que, em uma visão tradicional da alfabetização, tínhamos um método e nenhuma teoria e com a mudança trazida pelo construtivismo, agora tínhamos uma teoria e nenhum método.

Soares também acrescenta à lista de equívocos o falso pressuposto de que, apenas através do convívio com os materiais escritos que circulam nas práticas sociais, a criança se alfabetizaria, pois a autora considera indispensável o entendimento de que a alfabetização deve ser entendida em suas múltiplas facetas (consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita) em conciliação com o letramento e suas múltiplas facetas (imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito). Essa postura, assumida por muitos alfabetizadores, acabou resultando em uma ênfase no letramento, deixando em segundo plano, aspectos específicos da alfabetização referentes, por exemplo, à relação entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico.

A partir da compreensão da alfabetização e do letramento como fenômenos multifacetados, Soares (2016) destaca três principais facetas que, juntas, propiciam a aquisição da língua escrita pela criança, colaborando para os vínculos entre alfabetização e letramento. A faceta linguística refere-se à representação visual da cadeia sonora da fala e indica uma dimensão específica da alfabetização. A faceta interativa destaca a língua como veículo de interação, expressão e compreensão e a faceta sociocultural ressalta os usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais. Essas últimas facetas referem-se ao letramento.

Dessa forma, Soares (2016) mostra como historicamente a escolha do método pelo qual se alfabetizaria significou um trabalho que enfatiza determinada faceta desse processo. Assim, em um trabalho realizado a partir dos métodos sintéticos e analíticos, por exemplo, predomina a faceta linguística. Enquanto no construtivismo, predomina um trabalho enfatizando a faceta interativa.

Entender a relação entre alfabetização e letramento e entre as suas facetas é, para Soares, questão fundamental. Para ela, dissociar alfabetização e letramento é inadequado, já que seriam dois processos interdependentes e indissociáveis:

[...] a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2003, p. 45).

Para ela, o próprio surgimento do termo ‘letramento’ foi em decorrência da necessidade de nomear comportamentos e práticas sociais de leitura, ainda não contemplados em uma visão tradicional de alfabetização. Entretanto, ela afirma que os dois processos têm sido frequentemente confundidos e que entender as especificidades de cada um, recuperando as especificidades da alfabetização, torna-se extremamente necessário em prol do que ela chama de “reinvenção da alfabetização”.

Assim, teríamos *alfabetizar* e *letrar* como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 1998, p. 47).

Sendo assim, para a autora “[...] é preciso reconhecer a possibilidade e a necessidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade de cada um desses processos.” (Soares, 2003, p.46).

Diante dessa concepção mais integrada entre alfabetização e letramento, Soares afirma que não há um método para a aprendizagem inicial da língua escrita, mas múltiplas metodologias, diante da gama de procedimentos de ensino que podem ser considerados para cada faceta, além da consideração da diversidade dos grupos de crianças a serem atendidos, e até mesmo, de cada criança, demandando formas diferenciadas de ação pedagógica.

Morais (2012) também considera a questão dos métodos em pauta. Ele reflete sobre a questão dos métodos tradicionais de ensino utilizados na alfabetização, mostrando que

tais métodos não permitem que a criança reflita sobre a escrita. Neles as crianças aprendem copiando, sem pensar, partindo de um universo de palavras extremamente controladas. O trabalho é feito a partir de textos artificiais, textos feitos apenas para decodificar:

Independentemente de serem métodos sintéticos ou analíticos, todos os métodos tradicionais de alfabetização enxergam a escrita como um mero código de transcrição da língua oral: uma lista de símbolos (letras) que substituem fonemas que já existiriam como unidades 'isoláveis' na mente da criança ainda não alfabetizada (MORAIS, 2012, p. 27).

Morais, então, dialoga com Ferreiro mostrando a importância da Teoria da Psicogênese na compreensão de como a língua funciona. O entendimento de que a internalização das regras e convenções do alfabeto não se dá de uma hora para a outra nem pela mera acumulação de convenções escolares é fundamental para a compreensão de que, para dominar o sistema de escrita alfabética, a criança precisa entender que o alfabeto é um sistema notacional, e como tal, é um sistema de representação. Isso significa entender que a escrita alfabética não é uma mera transcrição da fala, mas um objeto de conhecimento, um sistema notacional.

O trabalho de Moraes também representa um passo importante em direção às novas reflexões sobre alfabetização, pois também promove reflexões sobre o trabalho com a consciência fonológica das crianças. Para ele, o desenvolvimento desse grande conjunto de habilidades, que permite refletir sobre os segmentos sonoros das palavras, é algo que precisa ser trabalhado quando o assunto é alfabetização, pois se apresenta como um importante e poderoso instrumento pedagógico capaz de possibilitar às crianças a reflexão daquilo que a língua escrita possibilita e potencializa.

Partindo das reflexões levantadas sobre a alfabetização e sua relação com o letramento, bem como a importância de ambos para os estudos sobre a leitura e a escrita, surge a necessidade de aprofundarmos as reflexões sobre o tema letramento. Inicialmente, entendemos ser necessário destacar como Soares (1998) apresenta o tema letramento, partindo da explicação do surgimento da palavra, no Brasil. Para a autora, o surgimento do termo pode ter sinalizado uma resposta às buscas por novos conceitos capazes de traduzir as novas demandas da alfabetização. A autora esclarece como após termos vivido um longo período convivendo com o termo analfabetismo, ou seja, desde o Brasil colônia, o aumento do número de pessoas alfabetizadas, em meados dos anos 1980 torna necessária a criação de uma nova palavra capaz de traduzir o fenômeno. Ao mesmo tempo que a sociedade se torna cada mais centrada na escrita e as pessoas começam a ter acesso à alfabetização, uma nova demanda

surge. Não basta que as pessoas apenas leiam e escrevam, elas precisam adquirir as competências para usar a leitura e a escrita nas práticas sociais. Precisam saber a diferença entre ler um livro e um jornal, saber preencher um formulário, saber escrever uma carta, ler uma conta de luz ou uma bula de remédio, entre outras demandas. Dessa forma, após o surgimento desse novo fenômeno surge a necessidade de nomeá-lo. Daí ter surgido a palavra letramento.

A partir das considerações apontadas por Soares (1998) com relação à gênese do letramento no Brasil, prosseguiremos para os apontamentos feitos pela autora sobre a compreensão do que é letramento. Assim, Soares (1998) demonstra compreender o letramento como algo que vai além da alfabetização:

[...] letramento é muito mais que alfabetização...é um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 1998, p. 44).

As considerações de Soares contidas no pequeno trecho destacado acima são relevantes para as análises propostas nesta pesquisa, já que se pode dizer que caracteriza o letramento como um “estado ou condição” de quem interage com a leitura e com a escrita, considerando sua aplicabilidade enquanto prática social. A importância realçada por Soares dos diferentes portadores, gêneros e tipos de leitura e de escrita nesse processo será também alvo de muitas das discussões a serem levantadas nesta pesquisa.

Apesar de a declaração de Soares parecer tão precisa e apresentar aplicabilidade para esta pesquisa, é a própria autora que ressalta a dificuldade de se estabelecer uma definição única sobre o que é letramento, já que “[...] cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais [...]” (SOARES, 1998, p. 66). Daí a dificuldade, diante de tamanha complexidade, de se estabelecer um conceito preciso. Nessa direção, a autora aponta para a possibilidade de se tratar o tema segundo duas dimensões: uma individual e outra social.

Em relação à dimensão individual do letramento, Soares (1998) novamente retoma o problema inicial apontado, já que em sua dimensão individual, o letramento envolve uma diversidade de habilidades que envolvem da mesma forma, dois processos complexos e diferenciados: leitura e escrita. Dessa forma, a autora destaca como a leitura e a escrita,

embora apresentem suas especificidades, são complementares e fazem igualmente parte do letramento.

Para a autora, a leitura (enquanto tecnologia) em relação à dimensão individual do letramento, seria:

[...] um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. Essas categorias não se opõem, complementam-se; a leitura é um processo de relacionar símbolos escritos a unidades de som e é também o processo de construir uma interpretação de textos escritos. (SOARES, 1998, p. 68-69)

A autora ressalta como a leitura envolve habilidades que vão desde a tradução de sílabas em sons a habilidades cognitivas e metacognitivas, envolvendo, dentre outras, habilidades de decodificação de símbolos e a capacidade de interpretação.

Em relação à dimensão individual da escrita (enquanto tecnologia), Soares destaca: “[...] é um processo de relacionar unidades de som a símbolos escritos, e é também um processo de expressar ideias e organizar o pensamento em língua escrita.” (SOARES, 1998, p. 70). Da mesma forma como a leitura, a escrita envolve um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas. Entretanto, tais habilidades são fundamentalmente diferentes das exigidas pela leitura. Assim, envolvem desde a habilidade de registrar unidades de som até a de transmitir um significado a um leitor, envolvendo uma grande diversidade de habilidades.

A dimensão social do letramento aponta para “[...] o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.” (SOARES, 1998, p.72). Contudo, segundo Soares (1998), há interpretações divergentes sobre a natureza do letramento em relação a essa dimensão, que seriam uma interpretação progressista ou “liberal” (versão “fraca”) e outra radical ou “revolucionária” (versão “forte”). A interpretação progressista refere-se às habilidades de leitura e de escrita associadas a seus usos, das formas como funcionam socialmente. Tal interpretação tida como “fraca” define o letramento como as habilidades necessárias para que o indivíduo “funcione” em seu contexto social (“letramento funcional”). Assim, o letramento seria muito mais do que ler e escrever, mas saber usar essas habilidades para “[...] o funcionamento e a participação adequados na sociedade, e para o sucesso pessoal.” (SOARES, 1998, p.74).

A interpretação radical do letramento é destacada por Soares como “[...] um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes em contextos sociais.” (SOARES, 1998, p.75). De

acordo com essa perspectiva, o letramento não é caracterizado pela mesma funcionalidade que a destacada em uma visão progressista, não contendo atributos responsáveis por qualquer tipo de ascensão social ou sucesso pessoal. Assim, “[...] as consequências do letramento estão intimamente relacionadas com processos sociais mais amplos, determinadas por eles, e resultam de uma forma particular de definir, de transmitir e de reforçar valores, crenças, tradições e formas de distribuição de poder.” (SOARES, 1998, p.76). Segundo essa perspectiva, o letramento não é neutro, mas questiona a natureza e a estrutura do contexto social no qual ocorre, tendo potencial para transformar relações e práticas sociais injustas.

As questões discutidas nesta seção sobre alfabetização e letramento serão balizadoras das análises a serem feitas sobre o trabalho com a leitura e com a escrita no último ano do ciclo de alfabetização da RME-BH. Serão importantes para que o leitor compreenda a relação entre alfabetização e letramento, bem como as especificidades de cada tema. Tais reflexões também são relevantes para que possamos perceber como as práticas letradas representam um letramento dominante que reflete estruturas de poder, baseadas no modelo autônomo do letramento. Dessa forma, a prática do professor em sala de aula será analisada à luz dos Novos Estudos sobre o Letramento². Segundo Street (2014), esses estudos são uma opção teórica capaz de caracterizar os usos e funções da escrita para além dos aspectos técnicos da linguagem, possibilitando a construção de uma consciência sobre sua natureza social e ideológica.

1.5 Letramento e leitura nas relações escolares

Entender alguns aspectos que fundamentam a concepção de leitura e suas especificidades na aprendizagem da Língua Portuguesa é fundamental para compreendermos sua relação com letramento e, conseqüentemente, as implicações quanto ao ensino na sala de aula. Em busca de entendermos como se dá esse processo e quais as implicações do ensino da leitura na escola, alguns autores contribuirão para a realização de nossas análises. À luz de Kleiman (1997), Cafieiro (2005), Kato (2004), Chartier (2007) e Chartier e Hebrárd (1996)

² De acordo com Guimarães (2019), os Novos Estudos do Letramento reúnem estudos de pesquisadores que criticam o modelo cognitivo e autônomo de letramento, que concebe esse como um processo cognitivo individual, independente do contexto social e histórico do indivíduo. Defendem o caráter social dos letramentos, definindo-os como práticas sociais historicamente situadas.

esta seção busca fazer uma breve reflexão sobre a leitura e as suas possíveis abordagens no trabalho em sala de aula.

Inicialmente, de acordo com Kleiman (1997), a leitura é um ato social entre dois sujeitos que interagem entre si. A interação entre autor e leitor se dá na medida em que o autor deixa “marcas formais” no texto que funcionam como pistas para que o leitor possa se apropriar da compreensão do texto. Nesse sentido, a autora enfatiza a importância do conhecimento prévio do leitor, do qual ele dependerá para fazer as inferências necessárias à compreensão. O leitor ainda dependerá do uso de estratégias metacognitivas que pressupõem um pensar sobre o próprio conhecimento, como quando o leitor estabelece objetivos e formula hipóteses de leitura.

Para a autora, a leitura não é um processo simples e não se reduz, em todas as situações, a um mero ‘passar de olho’ no texto.. Ela enfatiza que, para que haja compreensão na leitura, é necessária uma interação entre vários níveis de conhecimento que vão desde o conhecimento prévio do leitor, passando pelos conhecimentos linguísticos e textuais. Isso significa que, durante o processamento de um texto, o leitor terá que agrupar e transformar conhecimentos de um nível (letras) em unidades significativas de outro nível (palavras), partindo tanto de expectativas e objetivos (processamento descendente) quanto de elementos formais do texto (processamento ascendente).

Segundo Kato (1995), no processamento descendente, o leitor faz uso intensivo e dedutivo de informações não visuais, cuja direção é da macro para a microestrutura. O leitor que utiliza apenas esse tipo de processamento é aquele que apreende facilmente as ideias gerais e principais do texto, sem confirmá-las. É aquele que faz mais uso de seu conhecimento prévio do que das informações dadas pelo texto. Já no processamento ascendente, a autora ressalta que o leitor faz uso linear e indutivo de informações visuais. O leitor que faz uso exclusivo desse tipo de processamento seria aquele que utiliza dos dados do texto para realizar sua leitura, fazendo pouca leitura das entrelinhas. É vagaroso e pouco fluente, mas não conclui nada de forma precipitada. Considerando as limitações do uso de apenas uma das estratégias, a autora destaca que o leitor maduro seria aquele capaz de usar os dois processos de forma complementar.

Segundo Cafieiro (2005), a leitura não pode mais ser considerada como um processo de simples decodificação de palavras, como era entendida tradicionalmente, mas “[...] é um processo que exige que o leitor estabeleça relações complexas entre aquilo que ele decodifica e os diversos tipos de conhecimentos armazenados em sua memória ao longo de suas experiências [...] uma atividade ou um processo cognitivo de construção de sentidos

realizado por sujeitos sociais inseridos num tempo histórico, numa dada cultura.” (CAFIEIRO, 2005, p.17). Para a autora, a leitura é, ainda, um “[...] processo cognitivo, social, histórico e cultural de construção de sentidos.” (CAFIEIRO, 2005, p.38).

Assim, ler engloba aspectos cognitivos e sociais. Enquanto atividade cognitiva, podem ser ensinadas estratégias com a finalidade de auxiliar o leitor a ler melhor. Tal dimensão engloba duas grandes etapas que são a decodificação e a construção de coerência. Cafieiro (2005) aponta a importância de o professor entender que, ao decodificar e construir coerência, o leitor precisa realizar várias operações como perceber, memorizar, analisar, sintetizar, relacionar, inferir, dentre outras. Percebendo e entendendo a complexidade de tal processo, o professor poderá interferir no momento certo e da forma mais apropriada a fim de que o aluno supere as dificuldades encontradas. A autora também destaca a importância dos conhecimentos prévios utilizados na leitura e que o professor precisa conhecer que elementos fazem parte dos conhecimentos de seus alunos a fim de poder auxiliá-los a construí-los ou a acioná-los quando necessário.

Como atividade social, a leitura envolve a determinação de objetivos que acontece na interação entre o escritor e o leitor, que apesar de estarem distantes, querem se comunicar (ler para quê, com quais objetivos, para interagir com quem, por quê). Dessa forma, Cafieiro (2005) aponta para a importância de que o leitor de hoje seja capaz de ler e de escrever os diversos textos utilizados nas práticas sociais, demonstrando variadas inserções na cultura escrita (notícias, editoriais, reportagens, poemas, contos de energia, quadros, mapas etc.).

Para Cafieiro (2005), no processo de compreensão do texto, o leitor passa, então, pela decodificação e pela coerência, além de mobilizar diversos tipos de conhecimentos prévios e estratégias antes, durante e depois da leitura. Para entender potenciais intenções do texto, o leitor deverá realizar um esforço cooperativo com o escritor a fim de buscar as pistas deixadas no texto e traduzi-las de forma coerente. Assim, considera que a leitura não é um processo que termina na alfabetização e que é imprescindível que o leitor saiba o que está escrito não só nas linhas, mas nas entrelinhas, quais são as potenciais intenções do texto, aquilo que não está dito.

Segundo a autora, o grande desafio da escola é fazer com que a leitura não seja uma atividade sem objetivo, através da qual o aluno lê apenas para passar tempo, para responder um questionário, para fazer uma prova etc. A escola é o lugar de ensinar a ler; entretanto é possível criar condições para que essa aprendizagem seja a mais próxima possível de uma situação real de leitura, ou seja, “[...] ensinar a ler é ensinar estratégias de leitura para que o leitor possa atingir seus objetivos, suas metas, gastando um mínimo de esforço e tempo.

Esse ensino compreende lidar com a diversidade de gêneros usando estratégias específicas para a leitura de cada um.” (CAFIEIRO, 2005, p. 52).

A apresentação do texto em seu suporte real, a leitura feita com os alunos, utilizando pausas e perguntas sobre o que está sendo lido (leitura com pausa protocolada), o trabalho com texto fatiado, são algumas estratégias que todo professor, não só o de Português ou o do ciclo de alfabetização, podem utilizar no trabalho com a leitura.

Kato (2004) faz uma abordagem da leitura a partir da psicolinguística. Apresenta uma reflexão sobre os comportamentos e os processos mentais de um leitor maduro. Também faz considerações sobre o que ocorre durante a leitura, revelando que, ao contrário da escrita, o que acontece durante a leitura nem sempre é passível de observação direta. Entretanto, há alguns fatores que determinam a forma da leitura, sendo eles: a maturidade do leitor, a complexidade textual, o estilo individual na leitura e o gênero do texto.

Assim, para Kato (2004), o leitor maduro é aquele que utiliza vários processos no ato de ler e que a aquisição desses processos é gradativa e cumulativa. O texto é gerador de significados e o leitor imaturo interpreta mais localmente do que globalmente. Isso significa que o aprendiz sempre vai achar mais fácil ficar com uma interpretação inicial daquilo que leu. Na tentativa de se trabalhar a capacidade interpretativa do aluno, o professor pode trabalhar a capacidade metacognitiva do aluno, fazendo, por exemplo, com que ele confronte ideias dentro do texto com a sua interpretação inicial.

Chartier e Hebrárd (1996) procuram apresentar a leitura como “[...] um gesto que necessita das trocas de convívio nas quais cada um deve encontrar seu lugar.” (CHARTIER e HEBRÁRD, 1996, p.52). Segundo os autores, a leitura é uma atividade escolar cuja finalidade é a compreensão. Portanto, “[...] se o ato de ler é o processo pelo qual um leitor conserva e combina informações encontradas sucessivamente, quebrando mentalmente a linearidade do texto, compreender é manter junto o que estava separado.” (CHARTIER e HEBRÁRD, 1996, p.139). Ainda de acordo com Chartier e Hebrárd (1996), para compreender um texto é necessário dispormos de conhecimentos que dizem respeito ao conteúdo e ao modo de comunicação. É importante dar voz às crianças para falarem sobre situações da vida, também familiarizá-las com as palavras e, ainda, mostrar-lhes a importância e a existência dos suportes textuais. Dessa forma, quanto mais o aluno progredir em seus conhecimentos e em sua familiaridade com os textos, maior será seu poder de interpretação e compreensão, ampliando seu referencial da experiência vivida para o mundo da experiência formal. Esses autores referem-se à uma pedagogia da compreensão a qual deve preparar as crianças para que elas sejam capazes de pesquisar indícios (situar o que vai ser abordado, mobilizar

conhecimentos) evocar ou imaginar (lidar com representações mentais) e tratar as marcas linguísticas de superfície como indicadores de sentido (reconhecimento de desinências gramaticais e de marcas semânticas, por exemplo).

Os autores também relacionam os conceitos de compreender e memorizar. Procuram esclarecer que não há oposição entre os termos e que podemos memorizar sem compreender, mas não compreender sem memorizar, destacando a importância da memorização no processo de aprendizagem da leitura.

“[...] para levar o leitor a mobilizar de forma útil alguns conhecimentos, sempre é possível provocar a rememoração de informações importantes ou chamar a atenção explicitamente para elas antes (através de informações anteriores), durante (através de notas explicativas) ou depois da leitura (por meio de perguntas e respostas de pesquisa complementar).” (CHARTIER e HEBRÁRD, 1996, p. 143)

Assim, Chartier e Hebrárd (1996) destacam que é preciso que aconteça uma ‘pedagogia da leitura’, através da qual as experiências dos alunos sejam levadas em consideração. Muitas crianças aprendem que os textos existem em suas famílias, instigadas pela curiosidade despertada pelo uso que os adultos fazem da leitura. A vida cotidiana pode ser um lugar que propicia o estímulo e a curiosidade dos pequenos leitores, mas o desenvolvimento da capacidade leitora depende de vários fatores que os adultos e, principalmente, a escola precisa estar atenta.

Em outro trabalho, Chartier (2007) apresenta reflexões sobre metodologia e leitura. Defende a ideia de que a luta contra o fracasso escolar em leitura começa com o questionamento sobre os instrumentos de trabalho. Um método pode levar a escolhas de pedagogia coletiva ou de pedagogia diferenciada. A autora diferencia o modelo de aprendizagem cognitiva (aplicação de exercícios controlados e ensino centrado no professor) do modelo de aprendizagem construtivista, baseado em novas pedagogias, métodos ativos, situações problema etc. Declara, ainda, que “[...] a leitura silenciosa é a prática social de nosso século. Chegar a ela é, então, o objetivo visado pela escola, desde o início do ensino fundamental. No entanto, não se começa uma aprendizagem pelo seu fim.” (Chartier, 2007, p.180).

Neste ponto, a autora esclarece aspectos importantes quanto à oralização da leitura. Assim, em relação à leitura em voz alta, acredita que a crítica a ser feita sempre foi em relação ao ritual de ler apenas pequenos trechos do texto, seguindo um gesto mecânico de escolher uma criança por vez. Entende que tal prática provoca um constrangimento por parte dos alunos com dificuldade, enquanto, para os bons leitores, escutar de novo um mesmo

trecho lido poderia ser um tédio. Entretanto, acredita que a oralização é o meio mais eficaz para que o professor possa ter a visibilidade dos procedimentos de leitura utilizados pela criança.

Defende a leitura feita pelo professor como uma importante prática em sala de aula, pois ela “ensina a compreender”. Dessa forma, após ter sido compartilhado, explicado e discutido um texto de maneira coletiva, os textos podem ser relidos individualmente pelos alunos, em silêncio por uns, em voz alta por outros. Destaca a importância de se entender que as crianças com dificuldades são as que mais precisam reler em voz alta, trabalho que deve ser feito em pequenos grupos, com o apoio do professor.

Os apontamentos e reflexões propostos pelos autores revelam que o trabalho com a leitura envolve uma complexidade que precisa ser considerada ao se planejar o trabalho em sala de aula. O desenvolvimento de aspectos cognitivos e sociais são os responsáveis pela compreensão leitora. A importância da leitura, enquanto forma de ampliação de conhecimento de mundo, mostra que, embora esteja presente no dia a dia das crianças e faça parte de suas vidas, a escola é o lugar de ensinar a ler.

Nessa perspectiva, pode-se considerar, a partir dos estudos discutidos nesta seção, que, enquanto um dos processos da dimensão individual do letramento, o ensino da leitura deve promover a ampliação do referencial dos alunos da experiência vivida para a experiência formal, através de uma metodologia que vise ao desenvolvimento de estratégias metacognitivas que ajudem o leitor a monitorar o seu processo de construção de sentido.

1.6 Letramento, escrita e oralidade na escola

Da mesma forma que é fundamental, para as análises deste estudo investigativo, compreendermos aspectos que fundamentam a concepção de leitura, é de suma importância entendermos aspectos que envolvem o tema escrita. Nessa direção, buscou-se suporte partindo das discussões de Bakhtin (2003), Costa Val *et al.* (2009), Kato (2004), Chartier e Hebrárd (1996) e Schneuwly *et al.* (2004).

Iniciando as reflexões sobre o trabalho com a escrita, é relevante tratar a questão da língua quanto a seu aspecto discursivo e comunicativo. Segundo Costa Val *et al.* (2009), o ensino sempre privilegiou o estudo da forma em detrimento da função, ou seja, a

compreensão da língua como um sistema de regras que pode ser memorizado e automaticamente aprendido. Em sua dimensão discursiva, a escrita possibilita ao autor uma produção variada em função da diversidade de situações comunicativas presentes dentro e fora da escola. Conseqüentemente, a construção de um texto é algo complexo que deve ser entendido como a articulação entre aspectos formais, semânticos e discursivos. Quem escreve, além de deter conhecimentos sobre a forma, precisa saber onde e como seu texto irá circular, para quem se escreve, para que, onde e quando escreve.

De acordo com Kato (2004), é função da escola introduzir a criança no mundo da escrita.

[...] a função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação (KATO, 2004, p. 7).

Assim, a autora sinaliza para a necessidade de a escola pensar os instrumentos necessários à realização de tal tarefa. Segundo Kato (2004), é preciso conscientizar o futuro professor dos fatores que entram nesse tipo de aprendizagem, para que ele possa traçar um plano pedagógico com possibilidades de sucesso. É preciso que esse plano seja elaborado pelo próprio professor e não por outros sujeitos alheios à realidade da sala de aula.

Na mesma direção, Chartier e Hebrárd (1996), buscando resposta para a questão - “Como, então, iniciar crianças não leitoras nos escritos do mundo e no mundo dos escritos?” (CHARTIER e HEBRÁRD, 1996, p.21) - reiteram a importância de proporcionar uma pedagogia da cultura escrita que considere muito concretamente as experiências infantis. Os autores apontam para a necessidade de que as aprendizagens sejam relacionadas às práticas do contexto social, bem como para a construção de convivências culturais em torno dos objetos e textos impressos, partindo de uma familiarização progressiva e sistemática com esses materiais.

Chartier (2007) faz algumas considerações relevantes quanto ao uso dos suportes de escrita na escola, mostrando como podem impor limites, restringir ou ampliar os horizontes no trabalho com escrita. Os apontamentos de Chartier revelam a importância do caderno como testemunha das práticas do aprendiz. Para a autora “[...] o uso dos cadernos institui “[...] relações de força entre saberes e solidariedades práticas entre elementos heterogêneos (saberes, autoridade, instituição, ferramentas).” (CHARTIER, 2007, p. 63). A

partir da análise dos cadernos, podemos constatar a existência de três abordagens historiográficas: ensino magistral (aulas expositivas), indicadores dos desempenhos escolares e testemunhos das práticas de aprendizado. Tais abordagens mostram, segundo a autora, que a análise dos cadernos escolares permite comprovarmos diferentes concepções sobre a escrita, passando de uma escrita escolar imitada das leituras (reescrever textos aprendidos), para uma escrita apoiada em leituras cruzadas com a experiência (com o intuito de dar inspiração) até chegarmos a uma escrita expressiva apoiada nas experiências do indivíduo.

Segundo Chartier (2007), as abordagens historiográficas revelam a existência de defasagens temporais entre a prescrição institucional, os discursos científicos e as exigências dos professores, mostrando que as ideias e as práticas pedagógicas não evoluem ao mesmo tempo. A autora defende a ideia de que os professores consideram as escolhas de ensino mais importantes que os modelos científicos de aprendizagem, além de acreditarem que um ensino direto é eficaz para todos os alunos. Assim, Chartier (2007) aponta para a vantagem de uma “pedagogia de situações-problema”, através da qual o trabalho em duplas ou em grupos propicia que os alunos se expressem e acompanhem o desenvolvimento do trabalho de uma forma mais eficaz. Esse trabalho permite tornar visível para o professor aquilo que não pode ser visto partindo de um ensino direto.

Ao se tratar o tema escrita, um outro aspecto de relevância que consideraremos é a questão da oralidade. A respeito do tema, Kato (2004) esclarece que a fala e a escrita são em parte isomórficas. Inicialmente, a escrita tenta representar a fala e, posteriormente, a fala tenta representar a escrita (ambas obtêm sucesso parcial em suas tentativas). Para a autora, a isomorfia parcial entre as modalidades oral e escrita existe, já que ambas fazem uma seleção partindo de um mesmo sistema gramatical, além de poderem expressar as mesmas intenções. A diferença existente entre elas é determinada pelas condições de produção (dependência contextual, grau de planejamento, submissão às regras da escrita). Kato (2004) afirma que “[...] a fala é regida por imposições de ordem comunicacional e funcional, enquanto a escrita sofre, além disso, as imposições de ordem normativa e convencional, que podem, por vezes, conflitar com as de ordem funcional.” (KATO, 2004, p.28). Dessa forma, a escrita apresenta semelhanças e diferenças formais com a fala. As semelhanças são devidas ao fato de, tanto a escrita quanto a fala, serem oriundas de uma mesma gramática. As diferenças são decorrentes das diferentes condições de produção da fala e da escrita. A autora mostra que existe uma certa autonomia da escrita em relação à fala. Em uma situação de interação oral, o interlocutor coopera com o locutor na construção de seu discurso. Durante a produção escrita, quem escreve o faz de forma solitária. Ele será o escritor e o leitor de sua produção e a reescrita de

seu texto será feita quando julgar necessário. A dificuldade apontada pela autora reside no fato de que o redator terá que ter habilidade de interpretador, o que exige uma necessidade de abstração da mensagem pretendida. Em sua tarefa de escritura e reescritura, o redator poderá utilizar seus recursos até que sejam esgotados, podendo chegar a sentir que não tem mais como continuar. Assim, um professor sensível a tais dificuldades poderá provê-los de atividades que propiciem mais traquejo e versatilidade linguística (exercícios de derivação lexical, sintetização de sentenças simples em complexas, segmentação de sentenças longas em curtas etc.).

Nessa direção, Kato (2004) aponta para a necessidade de o professor refletir quanto ao seu trabalho em relação à oralidade e à escrita. Se para o professor a língua escrita é totalmente autônoma em relação à fala, ele irá explorar muito pouco dos conhecimentos e habilidades da língua oral dos alunos. Se por outro lado, entende que a língua escrita é a transcrição da fala culta, também ignorará a linguagem oral dos alunos. Entretanto, se de outra maneira, o professor concebe a linguagem escrita como parcialmente isomórfica da fala, ele levará em conta a experiência prévia do aluno com a linguagem, para alcançar suas metas objetivamente, até que esse atinja uma escrita mais próxima das convenções específicas dessa modalidade:

Uma teoria natural da aprendizagem, que postula a capacidade de o aprendiz interagir com o objeto de sua aprendizagem através de estratégias heurísticas próprias, não exclui a possibilidade de uma intervenção construtiva por parte do professor. Seu papel seria o de fornecer materiais cognitivamente acessíveis e afetivamente adequados para o educando e também provê-lo com situações-problema que o levassem a ativar suas potencialidades metacognitivas (KATO, 2004, p. 136).

Ao falar de oralidade, não poderíamos de deixar de citar Bakhtin (2003). O autor traz uma contribuição importante ao diferenciar gêneros primários e secundários. Para o autor, tal diferença não é apenas funcional. Os gêneros primários referem-se à comunicação discursiva imediata, ou seja, de natureza oral, enquanto os gêneros secundários referem-se à uma comunicação mais complexa, ligada principalmente à escrita. Assim:

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. (BAKHTIN, 2003, 264)

Para Bakhtin (2003), os gêneros primários e secundários, apesar de serem por natureza diferentes, existem em uma relação mútua, já que os gêneros secundários se formam incorporando e reelaborando os gêneros primários. Da mesma forma, os gêneros primários, na medida em que são incorporados pelos gêneros secundários, se transformam, perdendo o vínculo imediato com a realidade concreta. Dessa forma, o autor destaca a importância de ao se realizar qualquer trabalho de investigação linguística, levarmos em conta a existência dos diversos tipos de enunciados (primários e secundários), ou seja, dos diversos gêneros do discurso. Em relação à escola, entendemos que isso significa trabalhar com a escrita e com a oralidade em busca do desenvolvimento da linguagem.

Schneuwly *et al.* (2004) também trazem algumas contribuições quanto ao tema oralidade. Para os autores, há três diferenças do trabalho com a escrita e o oral que se referem à: possibilidade de revisão (a escrita deve ser corrigida no final e a fala é corrigida antecipadamente); observação do comportamento (o texto escrito é observável enquanto produto; a fala desaparece imediatamente) e observação de textos de referência (o texto escrito presta-se à análise e à crítica; o texto oral só pode ser analisado se instrumentos de gravação forem usados).

Segundo os autores, toda atividade de linguagem complexa supõe a internalização cognitiva de um momento de interação social. Essa “ficcionalização” da situação é o motor da produção do texto. O oral em relação à escrita apresenta uma particularidade, pois tal “ficcionalização” da palavra acontece no momento da interação social. Entretanto, revelam que essa construção não pode ocorrer sem uma certa intervenção da escrita, mostrando a necessidade de se trabalhar baseado em uma concepção dialética.

Os autores ressaltam que o ensino escolar da língua oral ocupa um lugar limitado e restringe-se a rotinas cotidianas, leitura de instruções de atividades, participação na correção de exercícios etc. Além disso, as produções orais são muitas vezes julgadas baseadas nas normas de uma escrita padronizada. Destacam a importância de se entender que a língua escrita não é um sistema substitutivo da língua oral.

Em seu trabalho, Schneuwly *et al.* (2004) relatam uma pesquisa realizada por De Pietro e Wirthner (1996) a qual mostra que o ensino do oral como objeto autônomo ainda não está bem compreendido, permanecendo ainda bem dependente da escrita. A pesquisa evidenciou aspectos como: o oral é apenas percurso de passagem para aprender a escrita; o oral é analisado a partir da escrita; o oral aparece em sala nas variantes e normas escolares, a serviço da estrutura formal; a escrita oralizada (leitura em voz alta) representa a atividade oral mais frequente na prática (70% dos professores entrevistados).

Portanto, os autores sugerem que em relação à questão do desenvolvimento da oralidade, é essencial conhecermos práticas orais de linguagem e as relações entre estas e a escrita. Neste ponto, analisam a importância dos textos como objeto de trabalho e do gênero como articulador de tal objeto no trabalho com o ensino do oral. A escolarização dos gêneros orais produz transformações, assim eles passam a ser variantes do gênero de referência. Para controlar essa transformação, sugerem o trabalho com um modelo didático do gênero que evidencia as dimensões ensináveis do gênero. O modelo didático de um debate, por exemplo, define princípios (o que é um debate?), os mecanismos (refutação) e as formulações (modalizações, conectivos) como constituintes das aprendizagens dos alunos.

Da mesma forma quanto procuramos tratar o tema leitura, os apontamentos e reflexões aqui propostos revelam que o trabalho com a escrita envolve a compreensão de aspectos que tratam a língua em relação à sua complexidade. O entendimento tanto da leitura quanto da escrita em sua dimensão discursiva possibilita a realização de um trabalho diferenciado em sala de aula. Nessa direção, a escrita, enquanto um dos processos da dimensão individual do letramento, é um poderoso instrumento em sala de aula. Ao considerarmos sua relação com a oralidade, o ensino da escrita poderá favorecer o desenvolvimento de habilidades que possibilitem ao aluno atuar em sua realidade de forma crítica e transformadora, praticando o letramento em sua dimensão social. Isso significa dizer que a entrada na cultura escrita não significa uma saída das práticas de oralidade.

1.7 O lugar do texto no trabalho com a leitura e com a escrita

Considera-se também relevante para a realização das análises propostas nesta pesquisa o levantamento de algumas questões em torno da temática do texto (oral ou escrito) no trabalho com a leitura e a escrita, visto ser a compreensão (leitura) ou a construção (escrita) de sentidos o grande objetivo do trabalho a ser realizado na aprendizagem da língua.

Dentro dessa perspectiva, Rojo e Cordeiro (2004), ao apresentarem o livro organizado por Schneuwly *et al.* (2004), fazem algumas considerações importantes sobre o assunto. Inicialmente, as autoras apresentam um breve histórico sobre as mudanças conceituais em torno do texto ao longo dos anos e sua influência no trabalho com a leitura e com a escrita. Segundo elas, desde a década de 80 tem sido afirmada a ideia de que o texto é a base do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Nas últimas três

décadas, o texto foi considerado como um material que propiciava a leitura, a produção e a análise linguística. A metodologia chamada de ensino “criativo” é um exemplo desse tratamento dado ao texto. O texto de leitura era tomado como um propiciador de hábitos de leitura e um estímulo para escrever e o texto produzido era o resultado de um ato criativo. Dentro dessa perspectiva, não havia espaço para o tratamento do texto como objeto de ensino. Ele era apenas um objeto de uso.

Posteriormente, o texto começa a ser um suporte para o desenvolvimento de estratégias e habilidades de leitura e de redação. É a vez do ensino de procedimentos numa abordagem cognitiva e textual. Assim, o texto ainda não se constitui como um objeto de estudo, mas num suporte para o desenvolvimento de estratégias necessárias ao seu processamento.

Entretanto, por força das estratégias que necessitam se estabelecer como procedimentos, algumas propriedades dos textos passam a ser trabalhadas. Os tipos textuais (narração, descrição e dissertação) começam a ser trabalhados através de noções de linguística textual (critérios de textualidade, coesão, coerência etc.). Inicia-se um trabalho com as formas globais do texto, por exemplo, um cenário que dá fundo a uma situação e o seu desenvolvimento que vai dar ensejo à intriga da narrativa. Ao mesmo tempo em que se realiza esse trabalho, mantêm-se aulas de análise epi- ou metalinguística, em paralelo aos dois eixos procedimentais da área (cognitivo e textual). Esse ensino das propriedades do texto originou a gramaticalização dos eixos do uso. Assim, o texto passou a ser um “pretexto” para o ensino da gramática normativa e textual. As autoras mostram como essa abordagem textual baseada em textos escritos canônicos, normalizadora e gramatical, acabava por gerar uma leitura de extração de informações (explícitas e implícitas) mais do que uma leitura interpretativa, reflexiva e crítica.

Rojó e Cordeiro (2004) ainda ressaltam a importância da virada discursiva ocorrida a partir de 1997/1998 com a divulgação dos PCN de Língua Portuguesa. O enfoque do trabalho com os textos passa a ser mais referente ao seu funcionamento e contexto de produção/leitura do que em suas propriedades. Passa-se a ter importância as situações de produção e de circulação dos textos, bem como a sua significação. Entra em cena a questão dos gêneros (discursivos ou textuais) como um instrumento mais adequado que o conceito de tipo textual, no ensino de leitura e da produção de textos escritos e orais. Inicia-se a valorização do ensino dos gêneros orais e dos contextos de uso e de circulação dos textos.

Para as autoras, o *gênero* é o meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, particularmente na produção de textos orais e escritos, por isso essa

categoria deve ser tratada como um instrumento analítico. Discutem a noção de gênero em relação à de prática de linguagem e de atividade de linguagem, seu funcionamento na escola, e propõe um caminho para conhecer melhor seu funcionamento.

Segundo Schneuwly *et al.* (2004), as práticas de linguagem referem-se às dimensões particulares do funcionamento da linguagem em relação às práticas sociais, sendo a linguagem a mediação entre elas. Como implicam dimensões sociais, cognitivas e linguísticas, dependem das interpretações dos agentes da situação. Sendo assim, sua natureza é heterogênea e os papéis, ritos, normas e códigos são dinâmicos e variáveis. As atividades de linguagem referem-se mais ao comportamento orientado pelas condições sociais. São um sistema de ações, ou seja, elas sempre têm origem em uma situação de comunicação e desenvolvem-se em determinadas zonas de cooperação social, atribuindo às práticas sociais um papel determinante em relação ao seu funcionamento. Portanto, concluem que “[...] é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes.” (SCHNEUWLY *et al.*, p.63).

De acordo com Schneuwly *et al.* (2004), *gênero* é um ponto de comparação que situa as práticas de linguagem. O espaço onde a aprendizagem ocorreria é aquele situado entre as práticas e as atividades de linguagem. “Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um megainstrumento que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes.” (SCHNEUWLY *et al.*, p. 65).

As contribuições de Cafieiro (2005), com relação ao tema *texto*, são também relevantes para esta pesquisa. Assim, para a autora “[...] do ponto de vista de sua organização linguística, podemos dizer que o texto escrito é um conjunto de instruções porque ele é o ponto de contato entre escritor e leitor, é o material concreto que permite a quem escreve partilhar com quem lê suas ideias, intenções, crenças e ideologias.” (CAFIEIRO, 2005, p.18). Entretanto, do ponto de vista da interação que ele proporciona entre escritor e leitor “[...] o texto escrito pode ser visto como um objeto que busca gerar uma resposta ou um efeito de sentido no leitor.” (CAFIEIRO, 2005, p.18).

A partir de tais concepções, Cafieiro (2005) trata outras duas importantes dimensões do texto que dizem respeito aos tipos textuais e ao gênero. A autora esclarece que os tipos textuais abrangem categorias como: narração, descrição, argumentação, exposição etc, e que, em um texto, podem aparecer várias categorias ao mesmo tempo. Com relação ao gênero, mostra como esse se relaciona a aspectos ligados à circulação e ao funcionamento do texto na sociedade.

Bakhtin (1992), citado por Cafieiro (2005), ressalta a relevância de se compreender o quanto os gêneros são dinâmicos e sensíveis ao contexto social no qual estão inseridos.

“Os gêneros não são estáticos. Como são produtos de uma dada cultura, construídos ao longo da história da sociedade, suas características podem mudar dependendo do momento histórico em que são utilizados, do contexto em que estão inseridos, das relações que estabelecem com outros textos. Assim, numa dada época, um gênero pode ter determinadas características que não se perpetuam em outros tempos (BAKHTIN, 1992, citado por CAFIEIRO, 2005, p. 25).

Cafieiro (2005) mostra que é preciso entender que os gêneros são aprendidos quase que do mesmo modo como se assimilam as formas da língua. É pelo contato e uso em situações de comunicação cotidianas que o indivíduo se torna capaz de identificar e utilizar os diversos gêneros. Assim, para aumentar a competência em interações sociais, é necessário que, nas atividades de ensino, se contemple a diversidade dos gêneros, partindo-se dos que são conhecidos pelos alunos para atingir os que eles não conhecem, mas precisam dominar.

Costa Val (2007) também aponta para a importância de se trabalhar com os gêneros textuais existentes; não com todos, evidentemente, mas com aqueles mais relevantes e presentes no cotidiano dos alunos. Da mesma forma, aborda a importância de não se trabalhar com gêneros numa perspectiva apenas formalista e classificatória. É mais importante saber para que serve uma bula, um convite, uma propaganda, do que apenas saber identificá-los como tais.

[...] o trabalho com os gêneros não deve ser reduzido aos aspectos formais, uma vez que eles são determinados não só pela forma, mas também pela função, pelo suporte, pelo contexto em que circulam, e, sobretudo, pela ação de linguagem que efetivam nos contextos sociais em que ocorrem (COSTA VAL, 2007, p. 21).

Costa Val *et al.* (2009) ainda destacam a importância da avaliação do texto escolar, ressaltando a importância de se avaliar sem uma visão punitiva ou passiva. O professor precisa indicar para o aluno até que ponto seu texto é adequado ou não, mostrando-se parceiro na produção de sentidos. Não se trata de abolir a gramática ou a ortografia, elementos mais visíveis e destacados nas tarefas de correção, mas incorporar outras concepções teóricas ao sentido aqui atribuído à escrita.

Os aspectos considerados referentes ao trabalho com o texto oral ou escrito em sala de aula revelam a importância de se destacar o enfoque dado ao funcionamento e contexto de produção/leitura, mais do que em seus aspectos puramente estruturais. Assim,

nessa perspectiva, um trabalho que possibilite o ensino da leitura e da produção de textos escritos e orais deve considerar o gênero como um poderoso instrumento, considerando a sua diversidade e autenticidade no trabalho em sala de aula.

1.8 Leitura e escrita: relações e desafios nas práticas escolares

As reflexões propostas até o presente momento procuraram tratar a leitura e a escrita nas suas especificidades. Contudo, sabemos que, ao se trabalhar com a Língua Portuguesa em sala de aula, constitui-se um desafio entender a relação entre ler e escrever, de forma a possibilitar uma prática que promova o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

Para tratar o tema, buscamos, inicialmente, referencial em Ferreiro (2001), pois essa autora considera ser possível pensarmos no ensino da escrita e da leitura enquanto aprendizagem de duas ações diferentes, embora complementares. Entretanto, a autora afirma que, para a criança compreender o sistema de escrita, ela realiza tanto de atividades de produção quanto de interpretação. Fenômeno que ela nomeou como ‘lecto-escrita’.

Soares (1998) também traz contribuições quando considera que, na aprendizagem da língua escrita, não podemos desconsiderar a interação entre as duas dimensões dessa aquisição: leitura e escrita. Entretanto, procurou evidenciar a importância de se entender as especificidades de cada um dos processos. Assim, ela destaca a importância de se compreender que a leitura e a escrita são dois processos distintos que englobam habilidades e conhecimentos muito diferentes, ainda que complementares:

Enquanto as habilidades de leitura estendem-se da habilidade de decodificar palavras escritas à capacidade de integrar informações provenientes de diferentes textos, as habilidades de escrita estendem-se da habilidade de registrar unidades de som até a capacidade de transmitir significado de forma adequada a um leitor potencial. E assim, como foi observado em relação à leitura, essas categorias não se opõem, complementam-se: a escrita é um processo de relacionar unidades de som a símbolos escritos, e é também um processo de expressar ideias e organizar o pensamento em língua escrita. (SOARES, 1998, p. 69)

Como podemos ver, a autora considera a leitura e a escrita quanto a seus aspectos particulares, indicando que, embora estejam envolvidas de forma complementar no processo de aprendizagem da língua escrita, apresentam características específicas.

Em um outro trabalho, Soares (2016) destaca a importância de entendermos a relação entre leitura e escrita durante o processo de alfabetização. Para ela, durante o processo de aquisição da língua escrita, parece ocorrer um não paralelismo inicial, onde a escrita parece contribuir com mais intensidade para o desenvolvimento da consciência grafofonêmica, fundamental para a compreensão do princípio alfabético. Assim, ela afirma que

“[...] por hipótese, na aprendizagem de escritas alfabéticas, ocorre um não paralelismo inicial entre leitura e escrita, sendo a identificação de fonemas, que se relaciona estreitamente, [...] com a aprendizagem formal da língua escrita, mais fácil por meio da escrita que por meio da leitura” (SOARES, 2016, p. 230).

Isso se daria devido à identificação de fonemas ser mais fácil por meio da escrita que por meio da leitura, já que no processo da escrita a palavra já está dada como unidade fonológica e semântica. Na leitura, entretanto, a palavra escrita seria um conjunto de letras que é preciso ser decifrado, precisando a criança dominar a percepção entre os grafemas e os fonemas. Uma outra possível causa para a aquisição da escrita se dar de forma precedente à leitura seria porque a escrita exigiria menos da memória de curto prazo, à medida que as crianças podem ir escrevendo e vendo o produto de seu registro, o que não acontece na leitura. Durante a leitura, é preciso ir guardando por mais tempo na memória cada relação estabelecida entre grafema e fonema. Para além dessa dimensão psicolinguística, precisamos destacar também o fato de que a escrita exterioriza um produto textual que marca um traço de aprendizado socialmente valorizado, constituindo-se muitas vezes em evidência de participação na cultura letrada escolarmente valorizada.

De posse das contribuições dadas por Soares e Ferreiro, é considerável retomarmos a relação leitura e escrita quanto a seu aspecto discursivo. Precisamos entender que a língua é um processo em contínuo movimento e mudança em que todos os participantes estão sensíveis a causar ou sofrer transformações. Sendo assim, entender como se dá a interlocução dos falantes é fundamental para que possamos compreender como a aquisição e o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita acontecem. É o que Costa Val *et al.* (2009) destacam:

Um sistema que existe na e para a interação é, por natureza, “sensível” ao contexto, prevê a inter-relação de suas formas e significados com as situações de uso e com o trabalho linguístico dos interlocutores no processo de produção de compreensão dos textos (COSTA VAL *et al.*, 2009, p. 24).

Segundo essa perspectiva, as duas habilidades se assemelham ao considerar a importância da interlocução dos falantes no processo. Dessa forma, a leitura e a escrita são

sensíveis ao contexto no qual estão inseridas e trabalhar aspectos relacionados ao seu uso cotidiano, ligado às experiências vividas pelas crianças fora do contexto escolar, é um desafio que deve ser encarado no trabalho em sala de aula.

Segundo Kato (2004), ainda que as condições de interação entre emissor e receptor sejam diferentes durante a leitura e a escrita, ambas são atividades de comunicação à medida que envolvem uma relação cooperativa entre quem escreve e quem lê, transmitem intenções e conteúdos, apresentam uma forma adequada à sua função. Assim, a comunicação se rege por uma série de contratos entre autor e leitor. Para a autora “[...] ler e escrever são atos de comunicação em que um dos parceiros é apenas imaginado, representado. Como atos de comunicação, estão sujeitos a todos os princípios que regem a comunidade verbal oral.” (KATO, 2004, p. 97).

Kato (2004) também busca evidenciar que a leitura e a escrita podem ser analisadas quanto às suas especificidades, revelando que cada uma é regida por seus próprios planos e metas e que “[...] tanto a leitura como a escritura do leitor maduro têm componentes metacognitivos que controlam os processos e as ações durante essas atividades.” (KATO, 2004, p. 97).

É relevante considerarmos as reflexões que Kato (2004) apresenta com relação às dificuldades encontradas pelos alunos durante o processo de aquisição da leitura e da escrita. Para ela, os fatores estão ligados à questão dialetal, que considera a distância entre a fala e a norma escrita usada nos textos escolares como uma possível causa das dificuldades encontradas pelos alunos. A autora propõe que a escola inicie o trabalho com a leitura utilizando textos autênticos, escritos na norma padrão e, quanto ao trabalho com a escrita, sua iniciação permita a tolerância em relação aos traços dialetais. Considerando tal perspectiva, seria interessante darmos ênfase à fluência na escrita e não à precisão gramatical ou ortográfica. Da mesma forma, com a leitura, a criança iria aprender a monitorar sua escrita para alcançar a norma padrão. Kato (2004), dessa forma, presume que “[...] se a política de avaliação escolar fosse norteada nesse sentido, o índice de evasão certamente se alteraria, dando um quadro bem mais otimista. (KATO, 2004, p. 123).”

Um outro problema apontado por Kato (2004) refere-se à dificuldade que a criança pode ter de aprender ou reter informações de níveis superiores e a limitação da memória temporária. O esquecimento de qual palavra se leu ou iria escrever pode fazer a criança esquecer o que ela estava lendo ou escrevendo. Sendo assim, para a autora, inicialmente a criança não está cognitivamente preparada para operar em níveis maiores e globais, nem planejar sua atividade. Nesse sentido, a escola deveria estimular a fluência e não

a correção, fazendo a criança voltar ao texto em uma atividade de revisor. Juntamente a essa atividade de revisor, na produção escrita, outras atividades microestruturais (ortografia, morfologia e sintaxe) e, na leitura, exercícios como de vocabulário e paráfrases de compreensão (localização de uma palavra antônima, por exemplo) deveriam preceder a atividade de revisor.

Considerando “[...] que o sujeito que domina a leitura e a escrita amplia as suas possibilidades de participação social e de efetivo exercício da cidadania por fazer uso consciente e competente da linguagem” (CAFIEIRO, 2005, p.10), é de fundamental importância o posicionamento da escola quanto ao seu papel nesse processo. Nessa busca, a compreensão de que, embora apresentem características próprias, a leitura e a escrita são facetas de um mesmo processo - a aquisição da língua pela criança - são um importante referencial a ser usado pelo professor em sala de aula. A compreensão de como a leitura e a escrita se relacionam e se diferenciam visa fornecer pistas importantes para o trabalho em sala de aula e para as análises a serem feitas neste estudo investigativo. Além disso, a distinção entre os dois processos pode ter uma importante repercussão nos critérios que definem a avaliação de um patamar de aprendizado desejável para o final do Ciclo de alfabetização.

As discussões teóricas levantadas neste capítulo buscaram desenvolver o tema do letramento em relação à sua complexidade, ou seja, o letramento quanto à sua dimensão individual e social. Nessa direção, é necessário compreendermos que não há um único letramento responsável por favorecer o aprendizado da leitura e da escrita e, conseqüentemente, o sucesso pessoal, como sugere o modelo autônomo, mas uma diversidade de letramentos que precisa ser percebida pelo professor. Em busca dessa percepção, torna-se fundamental que, no cotidiano da sala de aula, o professor se disponha a ouvir e estar atento às demandas advindas das relações estabelecidas entre seus alunos e o contexto no qual vivem, propiciando a criação de um ambiente favorável ao desenvolvimento do letramento em sua dimensão individual e social.

CAPÍTULO 2 – OS PERCURSOS DE INVESTIGAÇÃO DA PESQUISA

Os *Percursos de investigação* apontam para a descrição dos objetivos, do contexto, bem como dos processos metodológicos desenvolvidos nesta pesquisa. Os objetivos serão explicitados na seção *Os porquês da realização desta pesquisa*. A apresentação do contexto de realização deste estudo investigativo será assunto da seção *Caracterização da escola* e seus subtópicos: *Estrutura e funcionamento da instituição*, *O currículo e a organização do trabalho pedagógico*, *Índices nas avaliações externas* e *A rotina do 3º ano A*. Os processos metodológicos serão descritos a partir das seções *A pesquisa qualitativa e a abordagem sócio-histórica*, *Procedimentos da pesquisa* e *A apresentação e o tratamento dos dados*.

2.1 Os porquês da realização desta pesquisa

As escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte são responsáveis por atender aos alunos do Ensino Fundamental, do primeiro ao nono ano, além da Educação Infantil, por meio das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIS) e de vários convênios com outras instituições. Sendo assim, é importante destacarmos que a grande maioria das crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental já teve, de alguma forma, contato com a escola pela Educação Infantil, o que, teoricamente, poderia aumentar as chances de sucesso escolar dessas crianças. Entretanto, ao encontrarmos crianças que aos oito anos de idade ainda não estão alfabetizadas, surge um impasse que contraria tais expectativas.

Nesta investigação, analisamos a dinâmica das práticas de leitura e de escrita realizadas por uma professora e seus alunos em uma sala de aula do 3º ano, do 1º Ciclo da Rede Municipal de Belo Horizonte. É uma tentativa de fazermos possíveis apontamentos sobre como os conhecimentos teóricos e metodológicos relativos à alfabetização, na perspectiva do letramento, têm sido atrelados à prática em sala de aula.

Justificamos a escolha do 3º ano como foco desse estudo, por ser esse o ano de fechamento do Ciclo, no qual, de acordo com as Proposições Curriculares do município, bem como pelo sistema educacional brasileiro, como já visto anteriormente, se espera que as

habilidades básicas de leitura e de escrita sejam consolidadas. São expectativas básicas, segundo o documento da Rede Municipal de Ensino:

Leitura: Ler com compreensão diferentes gêneros textuais, considerando sua função social, seu suporte, seu contexto de circulação (imprensa, Internet, ciência, religião, literatura), sua estrutura (as partes que o compõem e como elas se organizam), suas características linguístico-discursivas (“era uma vez”, nos contos de fada; “mistura-se tudo e leva-se ao forno”, nas receitas culinárias; “senhores pais ou responsáveis” nos avisos da escola para a família; “pague um e leve dois”, nos anúncios comerciais) – R/T/C³ (BELO HORIZONTE, 2010, p.179).

Produção de textos escritos: Produzir textos de diferentes gêneros, considerando o suporte (mural, cartaz, papel de carta, folheto etc.), o ambiente onde vai circular (sala de aula, escola, família, comunidade), a estrutura (as partes que compõem o texto e como elas se organizam), suas características linguístico-discursivas (“era uma vez”, nos contos de fada; “cortar as frutas em quadradinhos e misturar tudo numa tigela grande”, nas receitas culinárias; “senhores pais ou responsáveis” nos avisos da escola para a família; “pague um e leve dois”, nos anúncios comerciais”) – T/C (BELO HORIZONTE, 2010, p.181).

É importante ressaltarmos que os referenciais curriculares para Língua Portuguesa encontrados no mesmo documento baseiam-se nos princípios da alfabetização na perspectiva do letramento, como se pode comprovar no seguinte trecho:

Os referenciais curriculares apresentados pela SMED-BH têm como eixo capacidades que os alunos deverão dominar ao longo do Ensino Fundamental. Na área de Língua Portuguesa, os três ciclos têm como meta o letramento dos alunos, ou seja, devem buscar garantir aos alunos condições para participar plenamente das práticas sociais que utilizam a linguagem escrita. O 1º Ciclo tem ainda, como especificidade, o investimento na apropriação do sistema de escrita – a alfabetização (BELO HORIZONTE, 2010, p.169).

A partir do trecho destacado, podemos observar que o documento prevê como meta de ensino na área de Língua Portuguesa, para os três ciclos (1º Ciclo, 2º Ciclo e 3º Ciclo), o letramento na perspectiva apresentada neste trabalho, ou seja, entendendo a importância do uso social da leitura e da escrita. Nesse sentido, a alfabetização no 1º Ciclo deve ter como objetivo o desenvolvimento de habilidades que possibilitem aos alunos condições para praticar a leitura e a escrita no cotidiano.

A partir da observação das práticas de uma professora e seus alunos em sala de aula, em relação ao trabalho com a Língua Portuguesa, pretendemos indicar como a professora relaciona leitura e escrita em sala de aula, apontando quais seriam as possíveis implicações da organização do seu trabalho no aprendizado da língua escrita. Essa observação em sala de aula tem a intenção de possibilitar percebermos, também, o que as

³ Nas proposições curriculares R, T, C são letras indicativas de Retomar, Trabalhar e Consolidar, que procuram indicar o tipo de intervenção que o professor deverá realizar para determinado ano do ciclo.

escolhas da professora por determinados conteúdos e procedimentos podem revelar a respeito de seus pressupostos teóricos em relação à escrita e à leitura.

Pretendemos entender se, ao fazer opção por trabalhar mais com a escrita ou com a leitura, se for o caso, quais fatores influenciam diretamente essas escolhas e se os critérios de avaliação usados nas avaliações sistêmicas têm alguma relação com a questão.

O entendimento sobre como as avaliações sistêmicas influenciam o processo ensino-aprendizagem dentro de sala de aula poderá ser um aspecto importante que nos auxiliará no percurso do trabalho de pesquisa sobre as práticas escolares de leitura e de escrita que projetam o processo de alfabetização. Nesse sentido, será fundamental entendermos a “utilidade” atribuída pela professora às avaliações, ou seja, qual a credibilidade que ela atribui aos instrumentos avaliativos e seus resultados. A professora baseia-se em suas matrizes de referência para realizar seu trabalho? Apropria-se de seus resultados como aliados ao seu trabalho?

Na tentativa de realizar um estudo baseado na caracterização do trabalho no Ciclo de Alfabetização na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, é possível indicarmos outras pesquisas já realizadas. É o que podemos constatar ao encontrar, nos registros acadêmicos da UFMG, o trabalho de doutorado de Kely Nogueira Souto, publicado em 2009, *“As concepções de alfabetização e letramento nos discursos e nas práticas de professoras alfabetizadoras: um estudo de caso em uma escola municipal de Belo Horizonte.”* Em seu trabalho, Souto procurou como objetivo geral “compreender os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam as práticas de alfabetização com letramento, relações com as ações e os processos de formação inicial, continuada e em serviço dos professores.” (SOUTO, 2009, p. 7). O estudo foi realizado com duas turmas do início do Ciclo de Alfabetização (primeiro ano). Os resultados da pesquisa de Souto mostram que as práticas de alfabetização e letramento podem aparecer integradas ou não e que as práticas que levam à apropriação do sistema de escrita nem sempre podem ser realizadas somente com o trabalho a partir de textos. Assim, segundo a recomendação sugerida, há necessidade de se desenvolverem outras atividades que garantam a reflexão e a análise da microestrutura da língua (trabalho com sons, letras e composição silábica, por exemplo). No estudo, também foi possível apresentar dados sobre a formação e a prática das professoras. O estudo aponta que fontes distintas de saberes favorecem a construção dos conceitos de alfabetização e de letramento e que muitas das práticas pedagógicas das professoras são baseadas na intuição. Realça que o modo como as professoras referem-se à

intuição mostra como nas ações pedagógicas entram suas subjetividades, legitimando suas práticas.

Da mesma forma que Souto, procuramos também entender, através deste estudo investigativo, como a professora relaciona teoria e prática quando o assunto é alfabetização e letramento. Entretanto, procuramos investigar outras questões, já consideradas anteriormente, as quais seriam: Quais são as práticas de leitura e de escrita vivenciadas nas turmas do 3º ano do 1º Ciclo da Rede Municipal de Belo Horizonte? Quais são as relações estabelecidas entre leitura e escrita, pela professora, ao escolher e/ou privilegiar atividades de leitura ou de escrita? Qual a relação entre os pressupostos teóricos do letramento e da alfabetização e a prática das professoras em relação à leitura e à escrita? De que forma os critérios de avaliação utilizados pela escola e pelas avaliações sistêmicas são úteis às práticas das professoras em sala de aula? Qual a relação estabelecida entre leitura e escrita pelos alunos dentro e fora da escola?

Conforme já indicado, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as práticas de leitura e de escrita realizadas pela professora e seus alunos em uma sala de aula do 3º ano do 1º Ciclo da Rede Municipal de Belo Horizonte, fazendo possíveis apontamentos sobre como os conhecimentos teóricos e metodológicos relativos à alfabetização, na perspectiva do letramento, têm sido atrelados à prática em sala de aula. Como objetivos específicos procuramos: acompanhar o desenvolvimento das atividades pedagógicas, realizadas pela professora referência em Língua Portuguesa, em uma turma do 3º ano do 1º Ciclo, da RME-BH, observando quais as relações estabelecidas entre leitura e escrita; analisar como o aluno interage com a leitura e com a escrita dentro e fora do contexto escolar; investigar quais são os parâmetros utilizados pela professora ao planejar seu trabalho com a leitura e a escrita; analisar como as escolhas realizadas pela professora na hora de avaliar influenciam no processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita; investigar se os critérios de avaliação utilizados nas avaliações sistêmicas influenciam nas escolhas teórico-metodológicas da professora ao trabalhar com a leitura e com a escrita, especialmente no ano final de um ciclo de alfabetização.

Partindo das considerações apresentadas acima e da conseqüente delimitação dos objetivos deste estudo investigativo, seguimos para a caracterização da escola e de seus sujeitos, enquanto instituição escolhida para fazer parte desta pesquisa.

2.2 Caracterização da escola

Conhecer alguns detalhes sobre a escola participante desta pesquisa é fundamental a fim de que possamos prosseguir nas análises propostas. Assim, propomos nesta seção apresentar sua estrutura e funcionamento enquanto instituição e sua organização pedagógica, referente à escola como um todo, e à rotina do 3º ano A, especificamente. Optamos também por apresentar uma pequena análise dos resultados da escola nas Avaliações externas, buscando explicitar o porquê de sua participação nesta pesquisa.

2.2.1 Estrutura e funcionamento da instituição

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma sala de aula do 3º ano do 1º Ciclo, em uma escola da Rede Municipal da região Leste de Belo Horizonte. A escola situa-se em uma área com bastante espaço, área verde, três quadras abertas e um ginásio coberto, 23 salas de aula, um laboratório de informática, um auditório, uma ampla biblioteca que é referência para as bibliotecas das escolas da região, além de refeitório, sala de professores e salas para a direção, secretaria, coordenação e serviço de xerox.

A escola, como as demais da Rede Municipal de Belo Horizonte, faz parte do Programa Escola Integrada (PEI). Por meio dele, as famílias têm a opção, quando há vagas disponíveis, de matricularem os alunos em tempo integral (apesar de o número de vagas para o Programa ser bem significativo, a Rede Municipal ainda não oferece o serviço para 100% das famílias). Em um turno as crianças estão em sala de aula desenvolvendo as atividades corriqueiras e, no contraturno, participam de atividades diversificadas que visam ao seu desenvolvimento pessoal, moral, social e intelectual. Tais atividades pressupõem um diálogo com conhecimentos, equipamentos e serviços disponíveis na cidade. Os alunos têm a oportunidade de percorrer a cidade, participando de diferentes manifestações esportivas, culturais e de lazer. Para as atividades do PEI, a escola conta ainda com duas salas especiais: uma para a prática do taekwondo e outra para aulas de dança. Diariamente, o programa utiliza também a piscina de um Clube recreativo, localizado próximo à escola, para a prática da natação.

O horário de funcionamento da escola vai das 7h às 17h30, sendo que o turno da manhã funciona de 7h às 11h30 e o turno da tarde de 13h às 17h30. O horário do almoço, para os alunos integrantes da Escola de Tempo Integral, funciona a partir das 11h30. A sala de aula que é objeto desta pesquisa, no caso, o 3º ano do 1º Ciclo, funciona no turno da manhã e segue com as atividades do PEI na parte da tarde. Não somente o 3º ano, mas todo o 1º Ciclo apresenta a mesma estrutura de funcionamento. É importante destacarmos que a escola conta com duas turmas de 3º ano e que a escolha da turma levou em conta a análise de aspectos como a experiência da professora com o 1º Ciclo e o seu envolvimento em formações voltadas para o Primeiro Ciclo, como as formações promovidas pelo Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Delimitamos ser importante a escolha da professora partindo do critério - participação em formações - por entender que a atualização constante dos professores é uma condição fundamental para a instrumentalização do trabalho dos docentes, principalmente com relação aos alfabetizadores.

A escola também atende alunos do 2º e 3º Ciclos e uma turma do Programa de Aceleração de Estudos, Geração Ativa, destinado a atender aos alunos do 3º Ciclo, maiores de 15 anos em defasagem idade/ano de escolaridade.

O número de alunos matriculados em maio de 2018 era de 902 alunos, distribuídos da seguinte forma: 142 na parte da manhã, em seis turmas de 1º Ciclo, oito turmas de 2º Ciclo e oito turmas do 3º Ciclo; 734 na parte da tarde, em duas turmas de 2º Ciclo, dez turmas de 3º Ciclo e mais uma turma do Projeto Geração Ativa. É relevante citar que, em conversa com a vice-diretora, foi-nos informado que a mudança do 1º Ciclo para o turno da manhã foi efetivada depois de a equipe pedagógica verificar estar havendo prejuízo para o rendimento dos alunos em fase de alfabetização. Os alunos frequentavam o PEI na parte da manhã e à tarde estavam muito cansados para se concentrarem nas atividades em sala de aula. A vice-diretora relatou que, após terem que fazer várias adaptações, conseguiram mudar os alunos do 1º Ciclo para o turno da manhã, o que ela considera ter sido importante para um melhor desempenho dos alunos em período de alfabetização.

Dos 902 alunos matriculados na escola, 350 fazem parte do PEI e, no caso da turma do 3º ano, dos 24 alunos matriculados, apenas 8 não fazem parte do programa.

Com relação ao nível socioeconômico da escola, de acordo com o INEP, a instituição enquadra-se no nível 4, de uma escala que vai de 1 a 6, sendo o nível 1 o mais baixo e o nível 6 o mais alto. O indicador de nível socioeconômico possibilita situar o público atendido pela escola em um nível social. Esse indicador é calculado a partir da escolaridade dos pais e da posse de bens e contratação de serviços pela família dos alunos. Apesar de o

nível socioeconômico classificar a escola como de um nível mais aproximado do mais alto, o público atendido pela escola vem tanto do entorno da escola, que é um bairro bem estruturado da Região Leste de Belo Horizonte, quanto de comunidades menos favorecidas próximas à escola, no caso os bairros Taquaril, Castanheiras, Fazendinha e Serra. Dos 902 alunos atendidos pela escola, é possível inferir que pelo menos 563 vêm dessas comunidades menos favorecidas, já que esse foi o número apresentado pela escola de alunos transportados pelos ônibus escolares oferecidos pela Prefeitura de Belo Horizonte. Em relação à sala de aula pesquisada, 10 alunos são transportados pelos ônibus da Prefeitura.

O indicador de Adequação da Formação Docente é ainda um importante dado a ser considerado na caracterização da escola. Também fornecido pelo INEP, oferece informações sobre a formação dos professores da escola. No caso da escola onde a pesquisa foi desenvolvida, em relação aos anos iniciais do Ensino Fundamental não há professores sem formação superior e o maior indicador, que é de 70,4%, refere-se ao percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona. Esses números revelam que o quadro de professores dos anos iniciais da escola tem uma formação adequada ao exercício de seu trabalho.

As figuras 1 e 2 referem-se ao Panorama 2018 da escola onde esta pesquisa foi realizada a partir do qual podem ser obtidos vários dos dados apresentados nesta seção. O Panorama 2018 é um folder divulgado pela Prefeitura e traz várias informações referentes à escola. Esse informativo é enviado para as escolas que devem optar pela melhor forma de distribuição e divulgação das informações.

Figura 1 – Informações sobre os estudantes



Fonte: BELO HORIZONTE, 2018.

Figura 2 – Indicadores da escola



2.2.2 O currículo e a organização do trabalho pedagógico

O currículo desenvolvido pelas escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte está amparado nas Proposições Curriculares da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte que têm como princípios educativos:

A construção da autonomia do aluno.

A construção de conhecimentos que favoreçam a participação na vida social e a interação ativa e crítica com o meio físico e social.

O tratamento da informação e a expressão por meio das múltiplas linguagens e tecnologias (BELO HORIZONTE, 2010, p.10).

A lógica de organização do tempo escolar é feita utilizando a proposta dos Ciclos de Idade de Formação, por considerar a compreensão dos fatores biológicos, sociais e culturais de crianças, pré-adolescentes e adolescentes, fundamental nos processos de aprendizagem. Sendo assim, as escolas se organizam em três ciclos assim distribuídos: 1º ciclo – seis a oito/nove anos (1º, 2º e 3º anos); 2º ciclo – nove a 12 anos (4º, 5º e 6º anos) e 3º ciclo - 12 a 15 anos (7º, 8º e 9º).

O trabalho pedagógico no 1º Ciclo, que será foco desta pesquisa, é feito geralmente por duas professoras. A primeira, professora ‘referência’, trabalha diariamente durante três aulas com a mesma turma e durante um horário de seu dia letivo trabalha fora de sala de aula no planejamento de suas atividades. Nesse horário, é a professora de ‘apoio’ a responsável por ministrar a aula na sala da professora ‘referência’. Os conteúdos a serem trabalhados pela professora ‘referência’ e ‘apoio’ são definidos previamente em consenso com o grupo de professores que é responsável pelas decisões pedagógicas do ciclo. No caso específico da escola escolhida para a realização desta pesquisa, a professora referência trabalha os conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia. Já a professora de apoio trabalha com Artes, Ciências e Educação Ambiental. Nesta escola, os alunos também têm outra professora especializada para as aulas de Educação Física. É relevante citarmos que a professora escolhida para participar desta pesquisa acompanha a turma pelo terceiro ano consecutivo, ou seja, ela é a professora referência da turma desde o primeiro ano de entrada da turma na escola. Esse é um critério seguido por várias escolas da Rede Municipal e se baseia em uma orientação da própria Secretaria Municipal de Educação.

Usaremos, durante o desenvolvimento deste estudo investigativo, o nome Esperança⁴ para nos referirmos à professora, a fim de possibilitarmos ao leitor uma aproximação mais real com os sujeitos envolvidos nesta pesquisa. Também usaremos nomes fictícios para nos referirmos a outros sujeitos envolvidos de forma mais pessoal e direta, os quais serão identificados posteriormente.

A trajetória profissional de Esperança revela alguém que ingressou por opção e desejo na profissão. É o que o trecho de uma das entrevistas realizadas com ela revela:

Pesquisadora: Antes de falar de sua vida profissional, eu queria saber o que te levou a escolher esta carreira?

Esperança: Desde criança sempre tive vontade de ser professora, sempre gostei muito. Minhas tias eram professoras. Apesar de depois elas não terem seguido a profissão, elas são bem influentes na minha vida. Eu acho que é isso. É uma paixão desde criança (Entrevista, professora, 24/05/2018).

A partir da declaração, podemos perceber que ser professora “*É uma paixão desde criança*” e que recebeu influência da família na escolha da profissão, já que as tias eram professoras. Com o objetivo de concretizar o objetivo de ser professora, Esperança informou, durante a mesma entrevista, que cursou o Magistério no Instituto de Educação e depois Pedagogia na Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG).

De posse da titulação pretendida, atuou na Educação Infantil por cerca de cinco anos, o que a levou a fazer um curso de pós-graduação em Educação Infantil. Na Rede Municipal atua já há 12 anos ininterruptamente no 1º Ciclo, o que demonstra ter uma grande experiência relativa à alfabetização.

O trabalho pedagógico na Rede Municipal de Belo Horizonte é feito baseado nos conhecimentos iniciais dos professores e naqueles adquiridos durante as formações em serviço oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED-BH). As formações em serviço são realizadas em períodos aleatórios durante o ano, definidas pela SMED-BH, podendo ter a participação de outras instituições, como por exemplo, as parcerias realizadas com a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Os professores do 1º Ciclo também participaram de formações feitas dentro das ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que aconteceram em períodos programados até o ano de 2018. Com relação ao PNAIC, a professora Esperança participou de quase todas as formações. No capítulo 4 serão apresentados e analisados alguns

⁴ A escolha do nome foi realizada em comum acordo entre a pesquisadora e a professora após uma discussão sobre as várias possibilidades.

comentários de Esperança quanto à sua participação, tanto no PNAIC como nas formações oferecidas pela SMED-BH.

Geralmente, as professoras contam com suporte material e pedagógico para realizar suas aulas, tais como: livros literários e didáticos, jogos, material de uso coletivo, computadores, data show, televisores, aparelhos de Dvd e micro system, mas nem sempre esses recursos estão disponibilizados ou são suficientes para a realização do trabalho em sala de aula, como a própria Esperança cita quando questionada sobre a existência de recursos pedagógicos suficientes:

Pesquisadora: E você considera que nessa escola há recursos pedagógicos suficientes, principalmente para o trabalho com a leitura e com a escrita?

Esperança: Ah, falta bastante! Isso sempre é uma incógnita na prefeitura. Livros por exemplo, você não tem aquela quantidade, aquela variedade que a gente gostaria de ter, cai realmente na questão financeira da escola. Mas geralmente o que a gente pede, mesmo que seja precário, a gente vai conseguindo aos poucos (Entrevista, professora, 24/05/2018).

O trabalho de Esperança é feito buscando desenvolver os objetivos do planejamento trimestral preparado por ela. As avaliações são feitas de forma processual, durante o trimestre, e registradas utilizando valores numéricos (média 60%). Os fundamentos da organização dos Ciclos de Formação não permitem que os alunos sejam retidos por aprendizagem anualmente, mas isto é permitido se o aluno tiver um número excessivo de faltas, ou se estiver no final do ciclo e não alcançar as expectativas previstas (no caso, o ano que será investigado neste trabalho permite retenção por aprendizagem).

Nesse sentido, visando dar suporte aos alunos que estejam apresentando maior dificuldade em sua aprendizagem, de forma que não cheguem necessariamente à retenção ao final do ciclo, é realizado um trabalho de recuperação paralela. Através desse trabalho, é dada à escola a possibilidade de ter, em sua carga horária, alguns horários extras, que poderão ser organizados para atendimento de grupos pequenos de alunos. A escola organiza esses horários da forma que lhe for mais conveniente, escolhendo os professores que farão o atendimento especializado. Os alunos são atendidos durante o horário de aula, ou seja, são chamados para tais aulas no momento que estão assistindo a outras aulas. Durante o tempo de realização desta pesquisa, pude presenciar a retirada de alguns alunos de sala para serem acompanhados por outros professores da escola por meio desse trabalho de recuperação paralela.

Outra forma de recuperação paralela, realizada em algumas escolas, é a enturmação flexível. Durante o desenvolvimento desta pesquisa, pudemos participar de momentos nos quais a escola realizava esse trabalho. No caso específico desta escola, as

turmas dispunham de dois horários semanais nos quais mais uma professora, no caso uma professora com horários disponíveis, se unia às duas professoras referências dos 3ºs anos para fazer um trabalho com três grupos de alunos, agrupados de acordo com dificuldades específicas de leitura e de escrita.

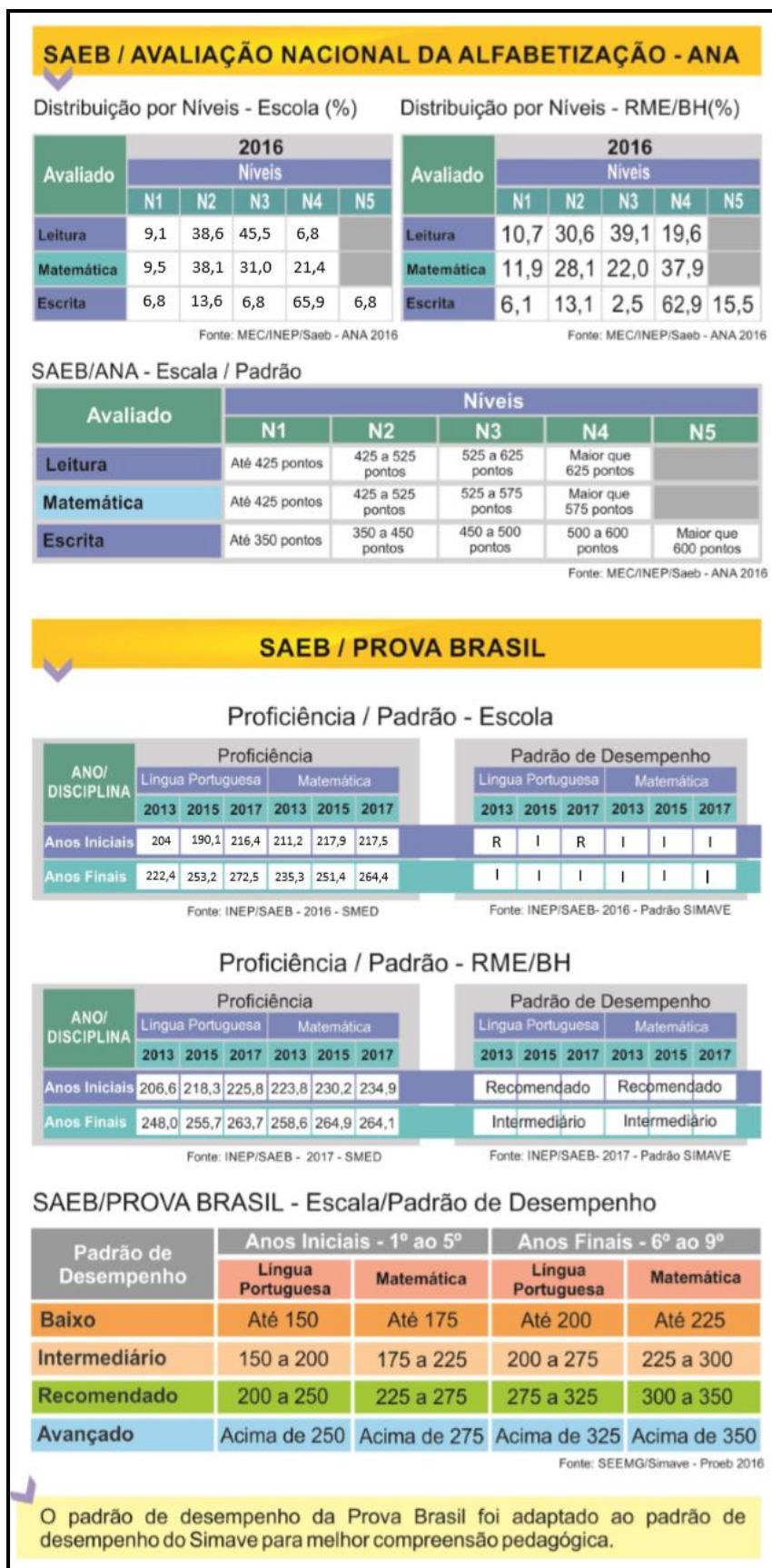
Ainda com relação à recuperação paralela, a professora Esperança nos informou que havia uma monitora do Programa Escola Integrada que chamava de duas a três vezes por semana alguns alunos com mais dificuldade na aprendizagem, especialmente aqueles que ainda não tinham adquirido as habilidades básicas de leitura e de escrita para serem considerados alfabetizados. Nesses momentos, a monitora procurava auxiliar os alunos na leitura ou na escrita, partindo de orientações dadas pela professora Esperança.

2.2.3 Índices nas avaliações externas

Os critérios para escolha da escola que fazia parte desta pesquisa também levaram em conta seus resultados em avaliações externas e no IDEB. Inicialmente, procuramos uma escola cujos resultados pudessem, de certa forma, representar a realidade da rede municipal. Assim, procuramos dados referentes às escolas, provenientes de avaliações externas realizadas no 3º ano – PROALFA e ANA e, também, referentes ao Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB). Esses dados também estão disponíveis no folder informativo, disponibilizado pela Prefeitura, já referido anteriormente, denominado Panorama. A figura 3 faz parte do folder informativo e apresenta alguns dados referentes à ANA e à Prova Brasil.⁵

⁵ Foi encontrada uma pequena divergência nos dados apresentados, referentes à ANA, em relação à distribuição por níveis – RME/BH. Os valores apresentados diferem dos valores oficiais encontrados no INEP. Para a análise realizada nesta pesquisa, utilizaremos os dados oficiais disponíveis no INEP.

Figura 3 – Resultados ANA e PROVA BRASIL



Fonte: BELO HORIZONTE, 2018.

Partindo, então, dos resultados da última avaliação feita pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 2016, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), realizada no último ano do ciclo e que é também o ano de interesse para o trabalho desta pesquisa, ou seja, o 3º ano, podemos encontrar os seguintes resultados:

Tabela 4 – Resultados referentes à Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), em Leitura e Escrita, da escola – Belo Horizonte, 2016

Avaliado	Nível 1 (%)	Nível 2 (%)	Nível 3 (%)	Nível 4 (%)	Nível 5 (%)
Leitura	9,09	38,64	45,45	6,82	-
Escrita	6,82	13,64	6,82	65,91	6,82

Fonte: Elaboração própria, 2018.

Tabela 5 – Resultados referentes à Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), em Leitura e Escrita, da Rede Municipal de Belo Horizonte – Belo Horizonte, 2016

Avaliado	Nível 1 (%)	Nível 2 (%)	Nível 3 (%)	Nível 4 (%)	Nível 5 (%)
Leitura	10,10	28,74	39,82	21,34	-
Escrita	5,76	12,35	2,16	62,39	17,34

Fonte: Elaboração própria, 2018.

Pelos resultados, podemos verificar que, em relação à leitura, cerca de 47,7% dos alunos da escola encontram-se no nível insuficiente de leitura (1 e 2), contra 38,8% dos alunos da rede municipal. Em relação ao nível suficiente de leitura (3 e 4), 52,3% dos alunos da escola foram avaliados como tal, contra 61,2% dos alunos da rede municipal. Os resultados revelam que cerca da metade dos alunos da escola não pode ser considerada de leitores proficientes, o que indica a necessidade de uma intervenção pontual com relação ao trabalho com a leitura no 3º ano.

Em relação à escrita, os resultados revelam uma proficiência superior tanto dos alunos da escola, quanto da rede municipal. Assim, em relação ao nível insuficiente de escrita (1, 2 e 3), apenas 27,3% dos alunos da escola foram enquadrados nesse nível, contra 20,3% dos alunos da rede municipal. Já em relação ao nível suficiente de escrita (4 e 5), o número de alunos avaliados chega a 72,7%, contra 79,7% dos alunos da rede municipal, revelando que, quanto ao quesito escrita, os alunos se mostraram proficientes.

A outra importante avaliação realizada no 3º ano do 1º Ciclo, já citada anteriormente neste trabalho, é a avaliação do Programa de Avaliação da Alfabetização

(PROALFA). Os resultados provenientes dessa avaliação também serviram de referência para a escolha da escola. A tabela 6, a seguir, aponta o último resultado:

Tabela 6 - Resultados referentes à avaliação do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), quanto aos anos iniciais, da escola e da Rede Municipal - Belo Horizonte, 2016

Instituição	Baixo (%)	Intermediário (%)	Recomendado (%)	Avançado (%)
Escola	11,6	14,0	65,1	9,3
Rede Municipal	9,8	11,0	63,6	15,6

Fonte: Elaboração própria, 2018.

A partir da análise das porcentagens, podemos observar que tanto a escola como a Rede Municipal possuem um número de alunos maior que 60% no nível recomendado. Conforme a observação feita anteriormente nesta pesquisa, a partir da análise dos dados é possível, então, inferirmos que 74,4% dos alunos da escola e 79,2% da Rede Municipal podem ser considerados proficientes em leitura, segundo a avaliação do PROALFA.

Com relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a escola apresenta os seguintes resultados:

Tabela 7 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), referente aos anos iniciais, da Rede Municipal de Belo Horizonte e da escola – Belo Horizonte, 2016

Anos	Rede Municipal	Escola
2011	5,6	4,9
2013	5,7	5,4
2015	6,1	5,3

Fonte: Elaboração própria, 2018.

Analisando a Tabela 7, é possível perceber que o IDEB da Rede Municipal cresceu durante os anos e que o da escola cresceu de 2011 a 2013, ano no qual esteve bem próximo da média do município, mas no último ano apresentado, ou seja, 2015, caiu um pouco, permanecendo quase estável em relação a 2013 e ficando abaixo da média da Rede Municipal.

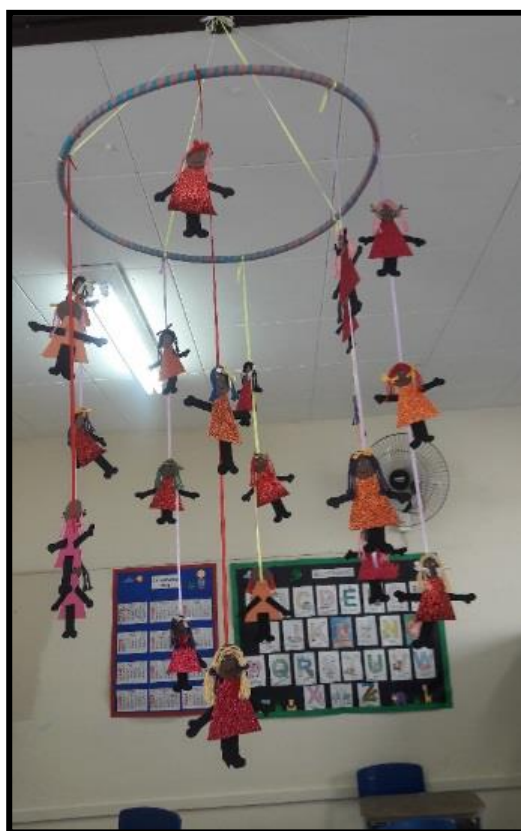
Apesar de os dados apresentados mostrarem que alguns resultados da escola são inferiores em relação à média da Rede Municipal, como no caso do IDEB, optamos por

desenvolver esta pesquisa nessa escola, por considerar a importância dessa investigação para a reflexão sobre as práticas pedagógicas experienciadas pelos professores.

2.2.4 A rotina do 3º ano A

Paredes repletas de cartazes: calendário, dias da semana, quadro de aniversariantes, combinados, relógio, alfabeto, números cardinais e ordinais, espaço para exposição de trabalhos; um móvel pendurado com bonecas que, mais tarde, descobrimos ter sido resultado de um trabalho baseado no livro *Menina bonita do laço de fita*, retratado na figura 4, e um cantinho da leitura. Essas foram alguns dos elementos visuais que se destacaram ao entrarmos na sala do 3º ano A pela primeira vez.

Figura 4 – Menina bonita do laço de fita



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2018.

Nosso primeiro contato com o 3º ano A foi logo em uma aula após o recreio, o que provavelmente seria um momento no qual as crianças estariam um pouco mais agitadas.

Entretanto, fomos surpreendidos ao encontrar uma turma concentrada na realização da atividade proposta, sendo sempre advertida, quando necessário, a continuar realizando a atividade da mesma forma.

Esperança nos informou que tenta organizar um horário de trabalho da seguinte forma: segunda-feira, Ortografia; terça-feira, Leitura de textos e interpretação; quarta-feira, Produção de textos; quinta-feira, Matemática e sexta-feira, História e Geografia. Informou-nos, também, que além da organização proposta, trabalha todos os dias um pouco de Língua Portuguesa e Matemática.

Os alunos do 3º ano A são atendidos, conforme já descrito, por mais duas professoras; uma que trabalha Educação Física com a turma e outra que trabalha os conteúdos de Artes, Ciências e Educação Ambiental. Durante os horários que uma das duas professoras está trabalhando com os alunos, a professora Esperança, que é a referência da turma e a participante desta pesquisa, realiza seu horário de estudos, conhecido popularmente pelos professores por ‘horário de projeto’, dentro da escola.

A turma tem uma rotina de estudos bem definida e organizada e as professoras procuram trabalhar dentro do proposto para a turma. Eventualmente, acontece alguma modificação na rotina, mas, durante o tempo em que a turma foi acompanhada por nós, as mudanças foram muito raras (aconteciam quando alguma das professoras faltava, o que não era frequente).

Os alunos do 3º ano A também participam de momentos semanais de enturmação flexível, ficando assim distribuído o horário semanal das aulas:

Quadro 3 - Horário semanal das aulas do 3º ano A

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Português (Ortografia)	Enturmação Flexível	Enturmação Flexível	Ciências	Português ou Matemática
Matemática	Português (Textos e interpretação)	Português (Produção de textos)	Matemática	Educação Física
Artes	Matemática	Matemática	Matemática	História e Geografia
Português ou Matemática	Educação Física	Ciências	Português	História e Geografia

Fonte: Elaboração própria, 2018.

As atividades da turma seguem uma rotina bem definida que os alunos parecem conhecer bem e estarem adaptados. A aula começa com o recolhimento dos cadernos de 'Para Casa' que são entregues pelos alunos para a professora. Ela informa que os Para Casa são numerados, para melhor controle da sua realização, e distribuídos todos os dias. Informa também que cerca de três alunos não têm costume de realizar o Para Casa e que o restante realiza, ainda que precise entregar com atraso.

Os alunos têm mais três cadernos. Dois que ficam com eles, sendo um para a realização das atividades da professora Esperança, que contempla toda a matéria dada por ela, e outro que é usado nas aulas da professora de apoio. O terceiro caderno utilizado por eles fica com as professoras referências dos 3ºs anos e é utilizado nos momentos de Enturmação Flexível. Todos os cadernos são muito caprichados e contaram com a ajuda da professora no início do ano para organizá-los. Ela ajudou-os a encapar e colar um marca-página, feito com uma fita de cetim. Os livros didáticos utilizados pelos alunos também foram delicadamente identificados com uma etiqueta feita no computador pela professora.

A professora cobra constantemente deles capricho na realização das atividades e, quando realizam atividades em folha avulsa, que exigem respostas mais elaboradas, parece haver um ritual no tratamento da atividade. Eles recortam a atividade em partes, colam cada parte no caderno e respondem a cada uma no caderno separadamente.

A rotina de realização das atividades de sala de aula é acompanhada de muita cobrança por parte da professora. Ela sempre procura verificar se as crianças estão trabalhando. Com muita frequência, levanta de sua mesa e acompanha individualmente como as crianças estão realizando a atividade. Também tem o costume de chamá-las em sua mesa e fazer correções a lápis pedindo que refaçam as questões. Exige constantemente da turma silêncio e atenção quando estão em sala. Não admite brincadeiras durante a aula, mas para manter o clima da sala de aula da forma que quer, esforça-se muito, controlando o ambiente o tempo todo.

O controle exercido pela professora durante as aulas pode ser evidenciado em vários momentos nos quais ela demonstra estar atenta ao que todas as crianças fazem. Enquanto ela corrige uma atividade individualmente ou em grupo, por exemplo, é possível observamos pausas feitas por ela para chamar a atenção de um ou outro aluno que não esteja atento à realização da atividade ou que esteja fazendo outra coisa que possa atrapalhar o andamento da aula.

Quanto à dinâmica da aula, a professora sempre inicia a aula explicando o que é para fazer, dá exemplos, retoma conceitos quando necessário, depois contabiliza um tempo

para que as crianças realizem a atividade sozinhas. Geralmente, utiliza esse tempo para corrigir produções de textos, Para Casas ou, ainda, para acompanhar a realização das atividades, como descrito anteriormente; nunca está sem fazer nada. Depois que julga o tempo já ter sido suficiente para a realização da atividade dada, inicia a correção da atividade no quadro, sempre chamando as crianças para participarem.

Os dados coletados sobre a instituição permitem percebê-la como um espaço dinâmico regido e influenciado por estruturas e normas externas, ligadas a padrões educacionais estabelecidos. Todavia, internamente, esse espaço se constrói através das relações estabelecidas pelos seus integrantes, professores, alunos e comunidade escolar, tornando-se espaço de protagonismo e autoria de professores e educadores. Dessa forma, principalmente com relação à sala de aula, o interior é influenciado e regido em muitos aspectos pelo exterior (currículo e normas de trabalho), mas se submete às escolhas do professor, revelando sua autonomia e autoria do fazer pedagógico. No caso específico da turma acompanhada nesta pesquisa, a rotina de trabalho construída revela uma preocupação constante com os elementos que possam favorecer (organização dos materiais de uso dos alunos, por exemplo) ou impedir (dispersão dos alunos) o desenvolvimento de um ambiente propício à aprendizagem.

2.3 - A pesquisa qualitativa e a abordagem sócio-histórica

O estudo proposto nesta pesquisa é do tipo qualitativo, fundamentando-se em uma perspectiva sócio-histórica. Os procedimentos usados para a realização da pesquisa foram: análise de documentos da Rede Municipal de Educação, observação participante, notas de campo, fotografias, filmagens de alguns momentos das aulas e entrevistas com a professora do 1º Ciclo e com três alunos da turma.

Segundo Freitas (2002), os estudos qualitativos com uma abordagem sócio-histórica devem focalizar o particular, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender o contexto. Nessa perspectiva, o pesquisador não é um mero contemplador dos fenômenos, como acontece nas ciências exatas, mas é um ser dialógico, que interage com o objeto a ser investigado. Assim, nas ciências humanas, o objeto de estudo é o homem, um sujeito que tem voz. Dessa forma, o pesquisador não pode apenas contemplá-lo,

mas tem que estabelecer um diálogo com ele. Passa-se de uma orientação monológica para uma perspectiva dialógica, onde o investigador e o investigado são dois sujeitos em interação.

As ideias de Freitas se fundamentam nos estudos de Vygotsky, que considera todo conhecimento como construído na inter-relação das pessoas. Para a autora, “produzir um conhecimento a partir de uma pesquisa é, pois, assumir a perspectiva da aprendizagem como processo social compartilhado e gerador de desenvolvimento.” (FREITAS, 2002, p. 25). Assim, não é possível neutralidade do pesquisador na pesquisa, pois as ações do pesquisador e seus efeitos também são elementos de análise.

Complementando suas ideias, a autora busca também as contribuições de Bakhtin, quando destaca a importância da profundidade, do envolvimento e da participação ativa do investigador e do investigado. Daí resulta o entendimento de que o pesquisador, durante a pesquisa, é alguém que está aprendendo e ressignificando a pesquisa. Da mesma forma, o pesquisador é também capaz de refletir, de aprender, de mudar e ressignificar-se no processo. Com essas considerações feitas a partir das ideias de Vygotsky e Bakhtin, Freitas (2002) pontua como os autores transformam o processo de pesquisa em um trabalho de educação, na medida em que, ao se envolver em uma pesquisa, o pesquisador é capaz de ressignificar seu próprio conhecimento.

Nessa direção, a autora analisa que a observação é o encontro de muitas vozes, dos discursos que refletem e refratam a realidade observada, construindo a teia social. “O enfoque sócio-histórico é que principalmente ajuda o pesquisador a ter essa dimensão da relação do singular com a totalidade, do individual com o social.” (FREITAS, 2002, p. 29).

Também a entrevista, dentro do enfoque sócio-histórico, tem para Freitas um cunho diferenciado, já que não é um simples roteiro de perguntas e respostas preparadas previamente:

Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, depende de com quem se fala. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social (FREITAS, 2002, p. 29).

Outro ponto interessante nas análises de Freitas é sobre o papel do pesquisador. Para Freitas, ele é um ser social, que faz parte da investigação e dialoga com o mundo em que vive. Suas análises são feitas do lugar sócio-histórico que ocupa. Assim, o pesquisador é um

dos principais agentes da pesquisa, pois a sua análise depende desse lugar sócio-histórico que ocupa.

Partindo desses apontamentos iniciais é que este estudo investigativo procurou ser realizado considerando as interações existentes entre os sujeitos envolvidos na pesquisa e seu contexto sócio-histórico, buscando dar voz tanto ao pesquisador e suas percepções baseadas na experiência vivenciada na educação, quanto aos pesquisados e sua vivência dos processos de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa.

2.4 Os procedimentos da pesquisa

Iniciamos a pesquisa de campo efetivamente no mês de março de 2018. Procuramos a direção e a coordenação da escola para tratar do assunto no início de fevereiro. Na ocasião apresentamos os termos de assentimento e consentimento, segundo orientação do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais. Entretanto, a aproximação com a turma e com a professora só foi possível após terem sido feitos os arranjos iniciais de organização da escola e da turma. A turma, como já dito anteriormente, é a mesma turma dos anos anteriores, ou seja, é a mesma turma que iniciou o ciclo no primeiro ano e segue também com a mesma professora referência, no caso, a participante desta pesquisa. O acompanhamento da turma foi realizado, em média, duas horas por semana, durante as aulas de Língua Portuguesa, entre os meses de março e setembro.

Nossa entrada em sala de aula aconteceu de forma bem natural. Após termos sido recebidos pela professora, fomos apresentados para a turma como pessoas que estariam presentes por um tempo com eles. Em alguns momentos, ela dizia que éramos “amigos da turma”. Durante os dias de realização da pesquisa em sala de aula, procuramos interferir o mínimo possível na rotina do trabalho. Assentávamos nos últimos lugares e, por algumas vezes, era solicitada a nossa participação para dar algumas opiniões durante a aula. Em alguns momentos, também procuramos caminhar pela sala, imitando um comportamento comum da professora, oferecendo ajuda para os alunos que estivessem com alguma dificuldade. Já no final da pesquisa, alguns alunos começaram a solicitar nossa ajuda com mais frequência, demonstrando terem se adaptado à nossa presença em sala de aula.

As entrevistas com a professora Esperança ocorreram em dois momentos diferenciados: a primeira no mês de maio e a segunda ao final da pesquisa, em setembro. Em

ambos os momentos, procuramos um lugar mais calmo para a realização das perguntas, que foram feitas seguindo o modelo de entrevista do tipo semiestruturada. Durante a realização das entrevistas utilizamos uma filmadora e um celular para gravação.

A elaboração das perguntas que seriam realizadas em cada entrevista foi pensada com objetivos distintos. As perguntas elaboradas para a primeira entrevista visavam fornecer dados sobre o perfil profissional da professora Esperança, sua história pessoal com a educação, sua experiência e suas expectativas sobre a turma em que estava atuando. Dessa forma, procuramos conhecer sobre sua fundamentação teórica referente à alfabetização e letramento, suas estratégias de planejamento, suas concepções a respeito de leitura, de escrita e de avaliação. O segundo roteiro de perguntas, preparado para a segunda entrevista, abordou aspectos complementares que seriam fundamentais para a investigação proposta, tais como: a concepção da professora Esperança em relação à escrita e à leitura; a efetivação dos projetos propostos durante o ano na área; o trabalho com alunos com dificuldade em aprendizagem; a relação família-escola; as estratégias de avaliação utilizadas com relação à produção de textos; a opinião da professora Esperança em relação ao trabalho com a enturmação flexível.

As entrevistas com as três crianças escolhidas ocorreram somente uma vez, no mês de junho, dentro da sala de aula, enquanto a turma estava na aula de biblioteca. Cada criança foi entrevistada separadamente da outra. Assim, nenhuma delas presenciou a outra sendo entrevistada, o que acreditamos poderia prejudicar a integridade das respostas dadas.

É relevante relatarmos que para a escolha das crianças que seriam entrevistadas foi solicitado à professora Esperança que indicasse crianças de níveis de conhecimento diferenciados, assim seria possível ter respostas que favorecessem uma melhor comparação dos dados. Foram indicadas duas crianças consideradas leitores proficientes e uma em processo de alfabetização, ou seja, considerada, pela professora, como leitor não proficiente. Escolheram-se nomes fictícios para as crianças entrevistadas, sendo eles: Gabriela, Marcos e Ana.

As perguntas elaboradas para a entrevista com as crianças procuraram abordar questões como: a interferência e a influência familiar no desenvolvimento da competência em escrita e em leitura, a relação das crianças com a leitura e com a escrita na escola e fora dela e o envolvimento destas crianças com as propostas de trabalho, envolvendo leitura e escrita, desenvolvidas pela professora Esperança.

As notas de campo foram feitas diariamente, sendo todos os registros feitos em um diário de campo. As anotações eram feitas ainda em sala de aula com bastante discrição, sem chamar a atenção das crianças, nem da professora. Algumas fotos também foram feitas

das atividades dadas pela professora e de alguns ambientes frequentados pelas crianças, como a sala de aula e a biblioteca.

Além de serem filmadas as entrevistas, ocorreram outras filmagens em outros momentos: durante a apresentação de uma criança de um livro lido em casa, parte do projeto ‘Ciranda do livro’, desenvolvido pela professora Esperança; durante alguns momentos nos quais ela ‘tomava’ leitura de alguns alunos e durante uma correção individual de um texto feita pela professora em sua mesa. Ressaltamos que foram transcritos três desses momentos, cada um representando uma das atividades citadas. Para a transcrição também foram criados nomes fictícios: Luiz, Felipe e Isabele. Foi também construída uma legenda, baseada nos estudos de Koch (2004), conforme o quadro 4:

Quadro 4 – Legenda para as transcrições

Ocorrência	Sinal utilizado
Alongamento de vogal ou consoante	::
Silabação na análise fonológica	-
Comentários do pesquisador	()
Comportamentos e gestos considerados unidades de mensagem	Transcrição em itálico
Pronúncia dos segmentos silábicos das palavras e dos nomes de letras	Maiúsculas

Fonte: Elaboração própria, 2018.

As análises dos documentos da Rede Municipal de Educação foram feitas com o intuito de levantar o máximo de informações possíveis sobre o referencial teórico utilizado na RME-BH, relacionado à alfabetização e ao letramento, e sua relação com o trabalho desenvolvido na sala de aula investigada.

A observação realizada por nós foi um instrumento crucial que permitiu a equalização entre os acontecimentos presenciados em tempo real e a posterior análise dos dados coletados, a partir das notas de campo, entrevistas, filmagens e documentos da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

2.5 A apresentação e o tratamento dos dados

Apresentaremos os dados coletados, bem como suas análises nos capítulos 3 e 4. As descrições realizadas buscam possibilitar ao leitor visualizar o desenvolvimento da pesquisa de campo, através do detalhamento de alguns momentos acompanhados por nós, buscando apoio nos vídeos, nas fotografias, nas entrevistas, nas notas de campo, bem como na análise documental realizada.

Basearemos as análises dos dados coletados na revisão de literatura realizada ao longo desta pesquisa. Os assuntos escolhidos para serem abordados na revisão de literatura visam possibilitar uma análise da prática realizada em sala de aula, referente ao trabalho desenvolvido com a leitura e com a escrita e suas implicações em relação à alfabetização e ao letramento. Por esse motivo, a revisão de literatura tratou de questões ligadas à alfabetização, ao letramento, à relação entre leitura e escrita, à relação entre oralidade e escrita e de outros aspectos ligados à Língua Portuguesa, fundamentais para a análise das práticas realizadas pela professora Esperança neste estudo investigativo.

Optamos por apresentar os dados de forma intercalada com suas análises. Assim, em alguns momentos, o leitor irá encontrar seções mais descritivas como as seções *Atividades com ênfase na leitura* e *Atividades com ênfase na escrita*. As seções foram pensadas com o objetivo de fornecer uma visão detalhada das atividades de leitura e de escrita realizadas em sala de aula. Para isso, foram construídos os quadros 5 e 6, *Atividades com ênfase na leitura* e *Atividades com ênfase na escrita*, respectivamente. A classificação foi realizada com base no estudo das notas de campo, fotos e vídeos das atividades arquivadas, levando em consideração se a atividade desenvolvida enfatizava mais o trabalho com a leitura ou com a escrita. É importante ressaltar que foram acompanhados outros momentos nos quais as atividades de leitura e de escrita desenvolvidas apresentaram-se de tal forma relacionadas que não foi possível encaixá-las em nenhuma das duas categorias. Essas atividades não serão contempladas neste estudo, mas ocorreram cerca de 23 vezes e envolveram escrita, leitura e interpretação de textos, localização de palavras em um texto e posterior escrita, leitura de textos e posterior realização de atividade ligada à atividade relacionada à gramática ou a ortografia.

A partir das delimitações explicitadas, os capítulos 3 e 4 foram construídos com o objetivo de apresentar e analisar os dados coletados nesta pesquisa. Inicialmente, a seção *Proposta Curricular para o Ciclo da Alfabetização* apresenta o referencial curricular utilizado

pelas escolas municipais de Belo Horizonte que fundamentam o trabalho realizado no 1º Ciclo. Procura fornecer pistas sobre as concepções de ensino-aprendizagem, criança, alfabetização, letramento, leitura e escrita, que embasam o trabalho da professora da Rede Municipal de Belo Horizonte.

Diante da importância do tema do planejamento e da avaliação para este estudo investigativo, duas seções foram criadas, no capítulo 3, para apresentar e analisar os dados coletados. Assim, a seção denominada *O planejamento e o uso de recursos didáticos* fornecerá importantes reflexões, juntamente com suas análises, sobre quais os parâmetros utilizados pela professora Esperança ao planejar seu trabalho com a leitura e com a escrita. Da mesma maneira, a seção *Perspectivas da avaliação no processo ensino-aprendizagem* visa analisar como a concepção de avaliação da professora Esperança influencia o processo ensino-aprendizagem dos alunos.

A seção denominada *A arte de desvendar o mundo dos símbolos*, também apresentada no capítulo 3, procura descrever e analisar atitudes e declarações da professora Esperança relativas à alfabetização, na perspectiva do letramento. Dessa forma, procuramos estabelecer até que ponto seus conhecimentos referentes ao tema, adquiridos em sua formação inicial e continuada são utilizados em seu trabalho em sala de aula.

As seções *O trabalho com a leitura no 3º ano A* e *O trabalho com a escrita no 3º ano A*, apresentadas no capítulo 4, foram criadas com o objetivo de tecer análises mais aprofundadas referentes ao trabalho realizado com a leitura e com a escrita descrito nas seções *Atividades com ênfase na leitura* e *Atividades com ênfase na escrita*.

Em *Foco na leitura ou na escrita: eis a questão!*, procuramos analisar se o enfoque dado pela professora Esperança, a partir de suas falas, à importância do trabalho com a leitura no 3º ano A pode ser comprovado. Para isso, serão utilizados os dados coletados, a partir da classificação das atividades com ênfase na leitura e com ênfase na escrita. A seção é parte integrante do capítulo 4.

No decorrer do processo de delimitação do que seria considerado relevante para fins de apreciação e análise deste estudo investigativo, optamos também por dar voz às crianças, considerando a importância de seu cotidiano escolar e extraescolar em relação às práticas com a leitura e com a escrita. A fim de atingirmos tal objetivo, foram utilizados dados provenientes de uma entrevista realizada com três crianças do 3º ano A. Dessa forma, a seção *Leitura e escrita no 3º ano A: um olhar para o aprendiz*, abordada no capítulo 4, será a responsável por fornecer tais apontamentos.

As delimitações feitas nas seções deste capítulo procuraram possibilitar ao leitor uma visão geral da proposta desta pesquisa, realizada a partir de sua justificativa, da explanação de seus objetivos, da contextualização da escola e dos sujeitos nela envolvidos. Ainda procuramos delimitar os aspectos metodológicos esclarecendo sobre sua abordagem, seus procedimentos, bem como a apresentação e o tratamento dos dados coletados.

CAPÍTULO 3 - A ALFABETIZAÇÃO E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO 3º ANO A

O capítulo 3 tem por objetivo apresentar ao leitor uma visão sobre o trabalho realizado com a alfabetização no 3ª ano A, descrita na seção *A arte de desvendar o mundo dos símbolos*. Optamos, ainda, por apresentar neste mesmo capítulo, como se dá a organização do trabalho pedagógico no 3º ano A. Nessa direção, apresentamos *A proposta curricular da Rede Municipal para o Ciclo de Alfabetização*, contemplada nas Proposições Curriculares para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Belo Horizonte com o objetivo de se conhecer sua proposta para o 1º Ciclo. Em seguida, buscamos fornecer elementos para uma análise sobre como *O planejamento e o uso de recursos didáticos* e as *Perspectivas da avaliação no processo ensino-aprendizagem* podem influenciar o aprendizado da leitura e da escrita.

3.1 A arte de “desvendar o mundo dos símbolos”

A presença de cartazes portando textos e informações afixados nas paredes da sala de aula foi um fato marcante observado desde o princípio da pesquisa de campo. Números, relógio, alfabeto, calendário, quadro de aniversariantes, cartaz de combinados, cantinho da leitura, entre outros, demonstram a preocupação da professora Esperança em promover o acesso dos alunos à leitura de informações que pudessem ser úteis na realização das atividades diárias da sala. A figura 5 ilustra um pouco a descrição feita.

Figura 5 – Calendário e Bichonário



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2018.

A presença de tais elementos afixados em sala de aula remete à expressão “ambiente alfabetizador” que, segundo Monteiro (2014) foi referência para a discussão de aspectos metodológicos referentes à alfabetização durante a década de 80:

A ideia fundamental é a de que o aprendiz da língua escrita é capaz de refletir sobre o sistema de representação, apropriando-se de seus sinais gráficos e de suas regras de funcionamento, a partir do contato intenso com os materiais escritos e da participação ativa em práticas de leitura e escrita de adultos (MONTEIRO, 2014, p. 29).

Segundo a autora, a ênfase construtivista dada ao “ambiente alfabetizador” provocou o surgimento de práticas docentes mais dinâmicas, como o trabalho a partir de projetos pedagógicos. Entretanto, Monteiro (2014) mostra como, no início dos anos 2000, a expressão “ambiente alfabetizador” ganha um novo enfoque a partir da discussão sobre a intervenção mais efetiva da ação pedagógica em relação à aprendizagem da escrita pelos alunos. De acordo com essa perspectiva, a aprendizagem da língua escrita se dá não somente a partir do contato com a língua, mas, sobretudo, a partir das reflexões sobre tal objeto de aprendizagem, em interação com o processo de apropriação da cultura escrita. Assim, os apontamentos de Monteiro (2014) permitem concluirmos que um “ambiente alfabetizador” só será garantido se, no cotidiano da sala de aula, as intervenções feitas pelo professor puderem garantir que a construção da escrita pelo aluno se dê de forma crítica e participativa.

A pesquisa de campo realizada no 3º ano possibilitou o acompanhamento de vários momentos nos quais foi possível considerar a presença de um “ambiente alfabetizador” tal como proposto por Monteiro (2014). Dessa forma, as crianças com frequência eram chamadas a participarem com suas opiniões e contribuições no desenvolvimento e correções de atividades em sala de aula. É relevante citarmos, também, como o material exposto em sala de aula revelou a participação das crianças na construção desses artefatos, demonstrando a importância dada pela professora da participação dos alunos na construção do próprio processo de aprendizagem. Nessa direção, o material escrito não é simplesmente exposto na sala de aula, mas é o resultado de uma intenção pedagógica e de um processo de interação que leva em conta uma dinâmica comunicativa em que os alunos são participantes ativos.

Em relação à compreensão das relações entre alfabetização e letramento, a professora Esperança revela, desde o início, conhecimento a respeito desses termos e sobre suas implicações teóricas. Sua própria formação em Educação Infantil e Pedagogia e experiência por cerca de 17 anos com alunos em processo de alfabetização (Educação Infantil e 1º Ciclo), conforme descrito quanto à sua trajetória docente, permite inferirmos que tais conceitos foram explorados em sua formação inicial e continuada.

No decorrer da pesquisa, foi possível observar dados relevantes que dizem sobre o conhecimento da professora Esperança em relação aos termos alfabetização e letramento e sua relação à prática realizada. Sua declaração inicial sobre o que é alfabetização revela sua compreensão sobre o processo de ensino e aprendizagem da escrita. É o que o seguinte trecho retrata:

Pesquisadora: Em poucas palavras diga o que é alfabetização para você.

Esperança: Alfabetização é a arte de você entender o mundo dos símbolos. Do aprender a ler, do aprender a escrever, do aprender a interpretar até mesmo uma figura. Eu considero uma arte, mesmo! De desvendar este mundo dos símbolos. (Entrevista, professora, 24/05/2018)

A compreensão de que a alfabetização é a “arte de entender e desvendar o mundo dos símbolos” sinaliza para os estudos sobre alfabetização e letramento abordados nesta pesquisa. Ao se referir à alfabetização como “uma arte”, a professora Esperança procura dar destaque para as especificidades que envolvem o processo de alfabetização e sua complexidade. Nessa direção, as ideias desenvolvidas por Soares (2003), destacadas neste trabalho, que revelam a importância de se entender alfabetização e letramento em relação às suas múltiplas facetas, supostamente respaldam a definição formulada pela professora Esperança. Da mesma forma, as contribuições de Morais (2012), apontadas anteriormente,

também revelam a importância de se entender sobre a complexidade da alfabetização. Segundo ele, para o domínio da escrita alfabética, a criança precisa entender que o alfabeto é um sistema de representação da língua, algo bem mais elaborado e complexo e que exigirá um tempo considerável para ser compreendido, do que o entendimento da língua escrita como uma mera transcrição da fala. Assim, a professora Esperança, ao se referir à alfabetização como “uma arte”, dialoga com Moraes ao mostrar que a aquisição da língua escrita pela criança não é algo supostamente tão simples e que depende do desenvolvimento de certas habilidades específicas.

Ao dizer sobre o “desvendar o mundo dos símbolos”, ela sinaliza para a compreensão da especificidade da alfabetização, não desconsiderando a importância da complementariedade do letramento nesse processo, assuntos também abordados neste estudo investigativo com os apontamentos de Soares (1998). Para a autora, alfabetização e letramento seriam dois processos interdependentes e indissociáveis. Dessa maneira, a professora Esperança destaca compreender a importância da alfabetização como um processo que envolve a decodificação, demonstrando sua importância no processo de aquisição da língua escrita pela criança.

Outras considerações feitas por ela revelam a presença de conhecimentos sobre princípios baseados na teoria da psicogênese da língua escrita desenvolvida por Ferreiro (2001), apontados no capítulo 1, ao considerar a importância da escrita no início do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Tal análise é feita a partir da seguinte fala, realizada durante uma das entrevistas:

Pesquisadora: Ao pensar em seu trabalho com a Língua Portuguesa, você considera que trabalha com a leitura e com a escrita na mesma proporção? Se não, qual dessas dimensões você dá mais ênfase em seu trabalho e por quê?

Esperança: Eu acho que assim, pensando no ciclo, no início a gente enfatiza mais a escrita, escrever o nome das coisas do dia a dia, das notícias e tudo mais. Agora, quando chega no 3º ano, a gente já desenvolve mais a leitura. Ao longo desses anos eu percebo que a criança desenvolve primeiro a escrita e depois que ela melhora a escrita é que ela vai desenvolvendo a leitura (Entrevista, professora, 24/05/2018).

Embora não seja possível sabermos com detalhes como a professora Esperança trabalhou com os alunos no início do ciclo, é possível observarmos que a professora Esperança entende o lugar da escrita no processo de alfabetização, sob uma perspectiva próxima das considerações feitas a partir do letramento, quando aponta que tal escrita é produzida conectada com as “coisas do dia a dia”. Destacamos, no entanto, que a hierarquia proposta entre leitura e escrita na afirmação - “*eu percebo que a criança desenvolve primeiro*

a escrita e depois que ela melhora a escrita é que ela vai desenvolvendo a leitura” - irá merecer uma posterior discussão, especialmente porque pode evidenciar uma contradição em relação ao conceito de letramento, em que as ações de leitura são promotoras de construção de sentido.

Outro aspecto importante observado no trabalho da professora Esperança que ressalta a compreensão da relação entre letramento e alfabetização é a valorização do trabalho com a diversidade de gêneros textuais. Quanto a este aspecto, conforme as contribuições de Schneuwly *et al.* (2004), Cafieiro (2005) e Costa Val *et al.* (2009) destacadas nesta pesquisa, é importante considerar o trabalho com os gêneros na escola, buscando trazer a sua funcionalidade prática para dentro da sala de aula.

Durante vários momentos da pesquisa, a professora Esperança demonstrou entender ser necessário trabalhar com a diversidade de gêneros textuais existentes. A constatação de tal afirmação pode ser feita a partir da declaração formulada em uma das entrevistas realizadas:

Pesquisadora: Ao planejar seu trabalho com a Língua Portuguesa, que aspectos você considera fundamentais?

Esperança: Eu procuro trabalhar bastante aqueles portadores de texto que vão fazer diferença para a criança. Eu procuro sempre estar diversificando. A notícia, o anúncio, a leitura de textos pequenos que vão primeiro dar pra ela mais incentivo. Primeiro tem que gostar de ler. Então eu procuro trabalhar esses diversos portadores (Entrevista, professora, 24/05/2018).

Também as atividades cotidianas revelaram tal preocupação, ao ter sido possível verificar o trabalho com variados tipos textuais, como narrativos e informativos, e gêneros textuais diversificados, entre eles: poema, bilhete, anúncio de jornal, biografia, música, dicionário e tirinha.

Além dos conhecimentos advindos de sua formação inicial, é interessante também destacarmos aqueles desenvolvidos durante as formações em serviço oferecidas pela SMED. Com relação a tais momentos, a professora Esperança, durante uma das entrevistas, declara:

Pesquisadora: Em sua trajetória na Rede Municipal como avalia a qualidade das formações na área da alfabetização das quais participou?

Esperança: Olha, até que das primeiras eu gostava bastante. Era bem rico, sabe. Eu lembro logo quando eu entrei. Eram cursos muito bons, eles eram regionalizados. Aí depois os do PIP⁶ eu achei bem mais fraquinho e agora teve o PNAIC (Entrevista, professor, 24/05/2018).

As declarações da professora Esperança com relação às formações em serviço revelam uma aprovação pelas primeiras propostas de trabalho. Ela se refere a tais momentos como “ricos”. O restante de sua declaração não permite inferirmos o que tentou expressar ao falar de tal riqueza. Contudo, ao responder sobre as formações oferecidas pela Prefeitura em parceria com o PNAIC, a professora Esperança nos fornece uma importante pista que pode nos ajudar a compreender o sentido de sua declaração. Vejamos o referido trecho:

Pesquisadora: Quanto ao PNAIC, você participou de quantas formações e o que essas formações significaram pra você?

Esperança: Eu fiz o primeiro, que foi de Língua Portuguesa, desse eu participei. Ah, é muito teórico e eu achei muito pouco prático pra gente. Porque eu acho que o mais interessante pra gente é a prática. O segundo eu não fiz, que foi de matemática. Aí o terceiro, que já era mais geral, eu achei pura teoria e muito pouco objetivo (Entrevista, professora, 24/05/2018).

As afirmações da professora Esperança salientam a importância de que as formações de professores sejam voltadas para a prática da sala de aula. Todavia, ao pensarmos na perspectiva apontada pela professora, é importante analisarmos o que vem a ser tal perspectiva formadora voltada para a prática da sala de aula, refletindo sobre a relação teoria e prática no fazer pedagógico.

A fala da professora sugere a existência de uma concepção que compreende a teoria e a prática de forma desarticuladas. Tal concepção remete, de acordo com Zabala (1998), a uma concepção tradicional de ensino a partir da qual o saber está somente do lado da teoria, é produzido fora da prática. De acordo com as palavras do autor, “[...] a ilusão tradicional de uma teoria sem prática e de um saber sem subjetividade gera a ilusão inversa que vem justificá-la: a de uma prática sem teoria e de um sujeito sem saberes.” (ZABALA, 1998, p. 236).

Por outro lado, nem sempre um certo discurso apresentado encontra eco nos conhecimentos do professor e, conseqüentemente, aplicabilidade na sala de aula. Assim,

⁶ Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) destinado aos alunos do 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental com baixo desempenho em Língua Portuguesa e Matemática. Criado em 2013 pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, o PIP possibilitava às escolas terem professores contratados para trabalharem com tais alunos especificamente. Atualmente, o Programa não está mais em funcionamento.

olhando por esse ângulo, há legitimidade na expectativa da professora Esperança em relação a cursos e programas de capacitação continuada.

Freire (2009) propõe pensarmos a prática e a teoria de forma dialética, mostrando a importância da reflexão crítica. Assim:

[...] na formação permanente de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 2009, p.19).

Dessa forma, o autor ressalta como a prática e a teoria estão interligadas e submetidas a uma permanente reflexão, sem a qual qualquer fazer pedagógico perde sua razão.

A visão da professora Esperança em relação à teoria e à prática sugere que há desafios a serem superados quanto à formação inicial e continuada desse profissional, no sentido de superar paradigmas ultrapassados e potencializar seu trabalho em direção a uma prática pedagógica mais consciente e intencional.

Um outro aspecto a ser considerado, que pode contribuir para entendermos a compreensão da professora Esperança em relação à alfabetização e ao letramento, refere-se às fontes de consulta utilizadas para realizar o seu planejamento. As Proposições Curriculares da Rede Municipal de Belo Horizonte, especificamente o Caderno de Língua Portuguesa, são um importante referencial para as análises propostas nesta pesquisa, já que a professora aponta o material como o principal referencial para o seu planejamento trimestral. É o que podemos constatar no trecho de uma das entrevistas realizadas:

Pesquisadora: E quanto ao seu planejamento trimestral, que fontes você consulta pra fazê-lo?

Esperança: Primeiro as capacidades, as Proposições Curriculares, primeiro o embasamento de acordo com o ano. Depois a gente vai procurando, é o livro didático, a gente procura na internet, a gente vai procurando aos poucos, mas a base são as proposições curriculares (Entrevista, professora, 24/05/2018).

Uma breve análise do Caderno de Língua Portuguesa, especificamente em relação ao 1º Ciclo ou Ciclo da Alfabetização, permite constarmos uma relação entre alfabetização e letramento, indicando a necessidade de se atrelar a alfabetização às práticas sociais de uso da leitura e da escrita. Dessa forma, o documento trata aspectos referentes à leitura, à escrita e à oralidade sintonizados com os estudos apresentados nesta pesquisa. Assim, ao admitir a utilidade e funcionalidade das Proposições Curriculares em seu planejamento, a professora

Esperança demonstra compreender a importância de tais conhecimentos para o processo ensino-aprendizagem.

As conexões estabelecidas nesta seção tentaram mostrar como os conhecimentos da professora Esperança relativos à alfabetização e ao letramento, adquiridos a partir de sua formação inicial e continuada, estão conectados às concepções teóricas e metodológicas mais contemporâneas. Portanto, as primeiras impressões indicam que, em relação ao tema alfabetização e letramento, ela detém conhecimentos que a instrumentalizam com um importante referencial teórico e metodológico para a sua prática cotidiana.

3.2 A proposta curricular da Rede Municipal para o Ciclo de Alfabetização

As Proposições Curriculares para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Belo Horizonte são um importante documento orientador utilizado pelos professores no trabalho em sala de aula. O documento tem por objetivo nortear o trabalho do professor propondo parâmetros comuns para a Rede Municipal de Belo Horizonte. O objetivo desta seção é fazer uma breve descrição dos principais aspectos abordados nas Proposições, relacionados à Língua Portuguesa e ao 1º Ciclo, a fim de que possam subsidiar as análises a serem realizadas nesta pesquisa.

As Proposições Curriculares para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizontes (RME-BH) foram elaboradas coletivamente, entre 2007 e 2008, com a participação de professores da RME-BH, além de assessores e consultores representantes de várias Universidades como da Universidade Federal de Belo Horizonte (UFMG), Universidade de São Paulo (USP), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC MINAS), Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), entre outras. Em 2010, foi publicada sua primeira edição. Em 2012, foi realizada uma reimpressão do documento, onde se adotaram as regras do Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa. A coleção é organizada em um total de nove cadernos, abrangendo um caderno introdutório e outros oito organizados conforme a distribuição dos conteúdos disciplinares, ou seja: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte, Educação Física e Língua Inglesa.

Os princípios norteadores das Proposições Curriculares baseiam-se na concepção da Escola Plural, diretriz político-pedagógica da Rede Municipal de Belo Horizonte proposta

desde 1995. Assim, a organização do tempo escolar está pautada na concepção dos ciclos de idade de formação, em que se tem: 1º Ciclo – seis a nove anos (1º, 2º e 3º anos); 2º Ciclo - nove a doze anos (4º, 5º e 6º anos) e 3º Ciclo - 12 a 15 anos (7º, 8º e 9º).

A organização do tempo escolar em ciclos visa a garantir um espaço de aprendizagem mais amplo, havendo conseqüentemente, maior respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem dos (as) alunos (as), respeito esse que não deve ser confundido com indefinição de metas e objetivos [...] (BELO HORIZONTE, 2010, p.7).

Como o objeto de análise desta pesquisa é o 3º ano do 1º Ciclo, nos deteremos naquilo que o caderno de Língua Portuguesa apresenta relacionado ao 1º Ciclo. O caderno é organizado em um total de 72 páginas organizadas da seguinte forma: Proposição Curricular para o Ensino Fundamental de Língua Portuguesa – 1º Ciclo; Proposição Curricular para o Ensino Fundamental de Língua Portuguesa – 2º Ciclo; Proposição Curricular para o 3º Ciclo; Proposição Curricular para o Ensino Fundamental de Língua Portuguesa para os três Ciclos do Ensino Fundamental.

De acordo com o caderno “[...] o 1º Ciclo tem uma função estruturante na formação do educando.” (BELO HORIZONTE, 2010, p.7). Em relação ao 1º Ciclo, o caderno inicia suas reflexões fazendo uma abordagem das características da criança desse ciclo de idade de formação. Citando Piaget e Vygotsky, procura abordar aspectos importantes relacionados ao desenvolvimento infantil. A partir dos estudos desenvolvidos por Piaget, busca trazer a compreensão de que a aprendizagem não se baseia em enunciados verbais ou hipóteses, mas precisa possibilitar o relacionamento entre os conhecimentos e as experiências dos educandos. Isso significa dizer que as crianças do 1º Ciclo estão em uma fase de transição entre o plano da ação e da operação. Assim, somente depois de executar uma ação e interiorizá-la é que a criança vai ser capaz de reconstruir seu pensamento. Nessa perspectiva piagetiana, as crianças precisam agir e interagir para ampliar seus conhecimentos. Já partindo dos estudos de Vygotsky, procura mostrar a importância das interações sociais e da influência do meio para a aprendizagem.

Nessa direção, o Caderno leva-nos a refletir sobre a importância de se estabelecer uma relação entre professor e aluno pautada no diálogo, no respeito e na compreensão da individualidade de cada criança.

Com relação ao tema alfabetização e letramento, o Caderno destaca que “[...] o 1º Ciclo deve ser considerado o Ciclo da alfabetização, pois as especificidades que envolvem a

aquisição do processo de leitura e de escrita precisam ser trabalhadas sistematicamente e consolidadas nesse período.” (BELO HORIZONTE, 2010, p.8).

O Caderno apresenta o tema alfabetização relacionado ao letramento, procurando mostrar a importância de alfabetizar de forma atrelada às práticas sociais de uso da leitura e da escrita. Trata o tema baseando-se nos estudos de Soares (1996, 2004):

Para estar efetivamente inserida na cultura escrita, a criança precisa desenvolver comportamentos, atitudes e disposições. Precisa desenvolver o gosto pela leitura, conhecer seus usos e funções sociais, desenvolver capacidades e conhecimentos necessários à utilização prática da leitura e da escrita, conhecer, utilizar e valorizar o uso da leitura e da escrita em sala e fora dela (BELO HORIZONTE, 2010, p.8).

Nesse sentido, o Caderno de Língua Portuguesa aponta para a importância de compreendermos que é papel fundamental da escola formar leitores e produtores de texto aptos a fazerem uso da leitura e da escrita nas práticas sociais. Assim, defende a ideia de considerarmos a alfabetização e o letramento como centralidade no trabalho pedagógico do 1º Ciclo, bem como “[...] o texto (oral e escrito) como eixo do processo de ensino e aprendizagem do 1º Ciclo e como foco integrador das diferentes disciplinas que compõem o currículo deste nível de ensino.” (BELO HORIZONTE, 2010, p.10).

A fim de que tais objetivos sejam alcançados, propõe-se que o ensino seja baseado em atividades significativas, valorizando seus conhecimentos e suas vivências, dando às crianças oportunidade para que descubram a escrita e a leitura como uma forma de interação social. Isso significa desenvolver atividades que propiciem a interação das crianças através da escrita, possibilitando o contato com diferentes tipos, gêneros e funções sociais.

O caderno apresenta alguns apontamentos também relevantes para este estudo, com relação às atividades de escrita, de leitura e de oralidade. Quanto à escrita, trata a importância de que os alunos sejam capazes de refletir sobre o que é escrever, compreendendo aspectos inerentes ao processo (Para quem? O quê? Como? Quem vai ler? Onde está? Vai entender? Para quê?).

Quanto à leitura, revela ser fundamental que o professor explore tanto os aspectos ligados à decodificação e compreensão textuais, quanto as pistas fornecidas pelo texto (tipo de texto, conhecimento prévio do aluno quanto ao assunto, objetivo do texto, tipo de linguagem, dentre outros). Aponta, também, para a importância de que o professor realize atividades que procurem desenvolver a habilidade de ouvir a leitura de textos.

Quanto à oralidade, destaca a necessidade de se fazer com que as crianças atuem com textos orais em diferentes situações de comunicação (apresentações teatrais, entrevistas,

transmissão de recados e avisos, gincanas, feiras etc) a fim de que possam desenvolver as habilidades necessárias para interagir de forma crítica e transformadora, sabendo se posicionar de acordo com as diferentes situações.

A organização do trabalho em sala de aula é outro ponto importante a ser tratado. Sugere-se que o professor possibilite momentos de organização do trabalho em grupos, organizados segundo níveis de desenvolvimento, permitindo que os alunos, a partir do confronto entre seus conhecimentos e hipóteses sobre a relação entre fala e escrita, aprendam uns com os outros. Considera-se, também, a importância de se seguir uma rotina de trabalho, onde os elementos que compõem o espaço da sala de aula (cartazes, murais, textos etc.) sirvam de referência para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Finalmente, o Caderno destaca a importância de que a alfabetização e o letramento sejam trabalhados baseados de acordo com uma concepção discursiva, que trata a linguagem como um processo interativo. Dessa forma, os gêneros e tipos textuais e o seu contexto de produção e circulação são referências para compreender e produzir o texto oral e escrito. Nesse contexto, o professor deve adotar uma postura metodológica que torne possível a formação de alunos aptos a compreender e utilizar a linguagem de forma crítica e autônoma.

3.3 O planejamento e o uso de recursos didáticos

Investigar quais são os parâmetros utilizados pela professora ao planejar seu trabalho com a leitura e com a escrita é um dos objetivos desta pesquisa. Assim, convém acrescentarmos a análise sobre como o planejamento realizado pela professora Esperança interfere no processo de aquisição da leitura e da escrita pelos alunos.

Nessa direção, com relação ao planejamento do trabalho educativo no Ciclo da Alfabetização, Schwartz, Costa e Becali (2015) declaram:

[...] a organização do trabalho educativo no Ciclo de Alfabetização é uma ação docente que envolve tanto a previsão de atividades didáticas a partir de objetivos de ensino-aprendizagem quanto o direcionamento dessas atividades; mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado ao processo (SCHWARTZ; COSTA; BECALI, apud CEALE, 2015, p. 17).

Os autores mostram como o ato de planejar não é simples, pois envolve vários aspectos como pensar nos objetivos que se têm ao ensinar, juntamente com a seleção das

atividades mais adequadas para atingi-los. Ao mesmo tempo em que o professor se dedica a fazer tais escolhas, precisa também refletir e organizar as ações necessárias para que os alunos efetivamente aprendam a ler e a escrever.

Em relação ao planejamento, a entrevista com a professora Esperança indicou as seguintes estratégias, conforme o trecho retomado a seguir:

Pesquisadora: E quanto ao seu planejamento trimestral, que fontes você consulta para fazê-lo?

Esperança: Primeiro as capacidades, as Proposições Curriculares, primeiro o embasamento de acordo com o ano. Depois a gente vai procurando, é o livro didático, a gente procura na internet, a gente vai procurando aos poucos, mas a base são as proposições curriculares [da Rede Municipal de Belo Horizonte] (Entrevista, professora, 24/05/2018).

A professora Esperança considerou como sua principal fonte de consulta as Proposições Curriculares do município para o seu planejamento trimestral. Destacou, também, a escolha de recursos pedagógicos como o livro didático e a internet. Tal declaração permite concluirmos que há uma preocupação da professora Esperança em direcionar seu trabalho de acordo com o currículo proposto pela RME-BH. Conforme referido anteriormente, um trabalho baseado a partir das Proposições Curriculares possibilita a realização de escolhas pedagógicas em conformidade com os apontamentos atuais sobre alfabetização e letramento. Revelam, também, uma tomada de decisão que referencia a instituição e a rede de ensino em que a professora Esperança está inserida, constituindo-se como valor profissional que respalda e autoriza as escolhas.

Outra questão levantada foi a referente ao planejamento diário de atividades. Quanto a esse tema, Esperança declara:

Pesquisadora: E quanto ao planejamento das atividades do dia a dia, o que que você busca e como ele é realizado?

Esperança: Eu sempre trabalho com um planejamento de uma semana pra outra. Não que ele seja fechado, ‘tem que trabalhar com o que foi planejado mesmo!’ Mas eu procuro sempre planejar de uma semana pra outra e, se surgir alguma outra questão que precisa ser aprofundada, a gente trabalha sem problema. Mas eu procuro sempre de uma semana pra outra. E procuro sempre trabalhar de acordo com a capacidade que está sendo trabalhada, com o grau de dificuldade dos alunos (Entrevista, professora, 24/05/2018).

A afirmação da professora Esperança demonstra como o planejamento de seu trabalho é acompanhado da reflexão proposta por Schwartz, Costa e Becali (2015), ao revelar flexibilidade para adotar novas estratégias diante do surgimento de novas questões. Sua postura permite inferir que provavelmente há diálogo com os alunos na organização de seu

trabalho, pois ao dizer “*se surgir alguma outra questão a ser aprofundada*” revela estar atenta ao percurso de aprendizagem apresentado pelos alunos no decorrer do desenvolvimento de suas aulas.

O planejamento, segundo essa concepção, está diretamente ligado à questão dos recursos didáticos utilizados pelo professor em sala de aula. Leal e Bunzen (2015) destacam que as escolhas pedagógicas do professor revelam sua concepção de educação. Assim, “[...] os usos que fazemos dos recursos didáticos não são neutros, mas revelam nossas concepções do que é ensinar/aprender na escola, levando em consideração nossas crenças e valores sobre os diferentes objetos de ensino dos diversos componentes curriculares.” (LEAL; BUNZEN, apud BRASIL, 2015, p. 33).

Com relação aos recursos didáticos utilizados pela professora Esperança, foi possível constatar, a partir da observação das aulas e das entrevistas realizadas, a presença de vários materiais, como o livro didático, livros literários, jornais, revistas, atividades impressas (provenientes da internet ou não), folhas avulsas brancas e coloridas e cadernos. Zabala (1998) destaca como é importante que os materiais curriculares (recursos didáticos) estejam subordinados aos objetivos estabelecidos pelo professor em seu trabalho. Sendo assim, para o autor,

A pertinência dos materiais estará determinada pelo uso que se faça deles e por sua capacidade para se integrar em múltiplas e diversas unidades didáticas que levem em conta as características dos diferentes contextos educativos. Desde esta perspectiva, os materiais não cumprem uma função diretiva, mas ajudam a desenvolver as atividades de ensino/aprendizagem propostas pelos professores, de acordo com as necessidades específicas de um grupo/classe (ZABALA, 1998, p. 188).

De acordo com a perspectiva apontada pelo autor, a professora Esperança demonstra compreender que os recursos didáticos estão sujeitos aos seus objetivos, servindo de suporte para a realização de seu trabalho. No decorrer da pesquisa, foi possível presenciarmos vários momentos nos quais ela fez adaptações da atividade planejada, demonstrando a prioridade de seus objetivos, confrontando-os em relação ao material referenciado. Uma dessas adaptações foi observada durante uma atividade realizada a partir de uma apostila sobre a Copa do Mundo. A apostila continha várias atividades de Língua Portuguesa e Matemática. A atividade, propriamente dita, era procurar, em um caça-palavras, palavras que tivessem relação com futebol. Após localizarem as palavras, os alunos deveriam escrevê-las em espaços designados para esse fim. Ao término da atividade, a professora faz uma adaptação à atividade. Pediu para que os alunos separassem as palavras em sílabas e as

classificassem quanto ao número de sílabas. Eles deveriam escrever as palavras no verso da página da apostila.

Quanto ao livro didático, é relevante destacarmos alguns aspectos. Silva e Bunzen (2015) definem “[...] o livro didático como um material impresso, intencionalmente produzido para ser utilizado em um processo de ensino e aprendizagem escolar, no contexto de um programa curricular, uma área de conhecimento e um ciclo específico de um nível de ensino.” (SILVA; BUNZEN, 2015, p.19). Nessa perspectiva, ressaltam a importância do livro didático para a cultura escolar e para a escrita, pois apresenta os saberes que se pretende ensinar. Contudo, os autores também mostram como é importante que o livro didático esteja adequado à proposta pedagógica da escola, bem como ao seu uso feito pelo professor. Assim, em relação ao livro didático adotado pela escola, a professora Esperança afirma:

Pesquisadora: Quanto ao livro didático, como você avalia o livro adotado pela escola e com que frequência você o utiliza?

Esperança: O MEC mandou o que nós escolhemos. Gosto muito! Ele trabalha diversos portadores de texto; ele trabalha um pouquinho de cada, ortografia, escrita, em todas as unidades. Agora, trabalhar, geralmente umas duas vezes por semana, dependendo, mas não é nada muito fixo não (Entrevista, professora, 24/05/2018).

A avaliação da professora Esperança a respeito do livro didático adotado pela escola revela aprovação de sua proposta. Ela faz apontamentos que permitem estabelecer relação entre os marcos teóricos do letramento apontados nesta pesquisa com as atividades disponíveis no livro didático. No decorrer da pesquisa, a professora Esperança usou o livro de forma estratégica, sabendo utilizá-lo como um recurso ou meio para o alcance de seus objetivos. É o que o acompanhamento da realização de uma das atividades do livro revela. A professora Esperança propôs para a turma a realização de uma sequência de atividades, referentes ao uso de expressões indicativas de tempo, disponível no livro didático. Durante a realização da atividade, foi possível observar a professora Esperança coordenando a atividade de forma bem autônoma em relação ao que estava proposto no livro. Dessa forma, solicitou que as crianças fizessem algumas atividades sozinhas, realizou outras coletivamente com elas no quadro e, ainda, dispensou a realização de algumas questões por escrito, fazendo-o somente oralmente com as crianças, contrariando a proposta do livro. Nessa perspectiva, seu trabalho ecoa as ideias de Zabala (1998) quando resalta que:

Quando realmente existe um controle por parte do educador, os meios são simplesmente isto, apenas meios, e portanto a função que os professores atribuem a eles determinará seu valor [...] não se trata de saber o que pode ser feito com cada um deles, mas de determinar em que podem ser mais úteis (ZABALA, 1998, p.179).

Com relação ao uso do livro didático, Zabala (1998) ressalta a sua importância como um lugar em que se encontram os saberes sem, contudo, dispensar a necessidade do uso de outros recursos didáticos no trabalho em sala de aula:

O livro é útil como compêndio do saber, como lugar onde se encontram resumidos ou ampliados os conhecimentos que são trabalhados ou podem ser trabalhados em classe, como meio para aprofundar, fundamentalmente como material de consulta. Por outro lado, a construção do conhecimento necessário para a aprendizagem dos conceitos e princípios requer outras atividades e, portanto, outros materiais (ZABALA, 1998, p. 182).

Portanto, é relevante destacar o que Zabala (1998) conclui sobre o uso dos materiais curriculares, mostrando que não podem substituir a atividade nem do professor, nem dos alunos. Eles são recursos que, se forem bem utilizados, potencializam o trabalho do professor e favorecem o aprendizado do aluno.

Partindo das observações realizadas em sala de aula e das declarações da professora Esperança quanto ao planejamento de seu trabalho com a leitura e com a escrita, é possível concluirmos, primeiramente, que os parâmetros utilizados por ela baseiam-se nos princípios curriculares adotados pela RME-BH, os quais estão de acordo com os marcos teóricos do letramento apontados nesta pesquisa. Além disso, ao demonstrar ser capaz de planejar, escolher os recursos didáticos “utilizáveis” em suas aulas e realizar adaptações sempre que julgasse necessário, revela compreender a importância do planejamento na construção do processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

3.4 Perspectivas da avaliação no processo ensino-aprendizagem

A avaliação é um tema de constante debate no campo educacional. Vários autores têm se empenhado na tentativa de compreender o que é avaliar. Dessa forma, decidimos buscar compreender um pouco mais o tema, partindo das contribuições de dois destes autores, com o objetivo de, a partir delas, iniciarmos uma reflexão sobre como a forma de avaliar pode influenciar o processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Inicialmente, buscamos as contribuições de Luckesi (2002). Para o autor, “avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva; ao contrário é diagnóstica e

inclusiva.” (LUCKESI, 2002, p. 84). Partindo desse entendimento, o autor ressalta a necessidade de se compreender a diferença entre examinar e avaliar, sendo examinar um ato classificatório e seletivo, focado no julgamento da aprovação ou da reprovação, enquanto avaliar se destina à busca pela construção dos melhores resultados possíveis. Para o autor, muitos professores e professoras têm examinado, pensando estar avaliando, surgindo a necessidade da criação de um novo padrão de conduta quanto à avaliação.

Na mesma tentativa de compreender o que envolve a avaliação, Libâneo (1994) ressalta que:

[...] a avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuições de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas de diagnóstico e de controle em relação aos quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar (LIBÂNEO, 1994, p. 195).

A perspectiva apontada pelo autor ressalta a complexidade da avaliação e a possibilidade da utilização de instrumentos diversificados na realização da mensuração proposta. O autor destaca que a avaliação tem se resumido à questão das provas e notas, revelando a dificuldade encontrada pelos professores na hora de usar os procedimentos de avaliar.

Retomando os objetivos concernentes à avaliação, estabelecidos neste estudo investigativo, que preveem analisar como as escolhas realizadas pela professora na hora de avaliar influenciam no processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, bem como, analisar se há influência das avaliações sistêmicas no trabalho realizado pela professora, seguem-se algumas considerações.

Inicialmente, com o objetivo de investigar como a professora Esperança compreende a utilidade da avaliação referente aos processos de aprendizagem da leitura e da escrita foram levantados alguns questionamentos, realizados durante uma das entrevistas. Como ponto de partida para o assunto, foi feita a pergunta que se segue:

Pesquisadora: Na hora de avaliar o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa, que critérios você utiliza?

Esperança: Bom, o alcance das capacidades. Como eles vêm alcançando a capacidade na escrita, na leitura, de acordo com as capacidades propostas (Entrevista, professora, 24/05/18).

Em relação à questão, a professora Esperança relaciona avaliação a um diagnóstico referente ao alcance dos objetivos curriculares estabelecidos pela SMED. Ao

relacionar “*o alcance das capacidades*” a um dos critérios utilizados por ela, podemos entender que procurou explicitar que a avaliação, nesse caso, refere-se a uma análise do desempenho dos alunos, partindo dos objetivos de aprendizagem definidos previamente. De fato, avaliar envolve a compreensão do processo ensino-aprendizagem, para além da verificação do desenvolvimento das capacidades propostas pela SMED. A professora Esperança demonstra compreender tal complexidade, ao comentar sobre os instrumentos de avaliação utilizados. Em relação ao tema declara:

Pesquisadora: Que instrumentos você utiliza na hora de avaliar?

Esperança: As avaliações. Tem que ter avaliação escrita e avalio durante as aulas, durante todo o processo. Agora avaliação escrita ela tem que ter, principalmente no final pra comprovar. Agora a questão é nota, a gente tem que apresentar nota. Quando era conceito ainda era mais tranquilo, a questão de avaliar o processo todo. Mas agora a gente tem que sistematizar com nota, então é necessário (Entrevista, professora, 24/05/2018).

Embora as declarações da professora Esperança atestem sobre a forte presença das avaliações e das notas ao avaliar, divergindo aparentemente das ideias de Libâneo (1994) retratadas acima, sua fala “*quando era conceito ainda era mais tranquilo, a questão de avaliar o processo todo*” aponta para o conhecimento da existência de outras possibilidades de avaliar.

A afirmação da professora Esperança de que avalia “*durante todo o processo*” sinaliza para o entendimento da avaliação como uma ação realizada ao mesmo tempo em que ocorre o processo ensino-aprendizagem. Esse entendimento contrasta com uma concepção tradicional de educação, a partir da qual só se é possível avaliar em determinados momentos. Sua declaração encontra embasamento na proposta educacional da SMED, destacada no Caderno de orientações sobre os processos de avaliação:

[...] a avaliação deve considerar não apenas os resultados, mas sobretudo os processos, de modo a auxiliar o professor na reflexão sobre novas estratégias de ensino, a escola na análise permanente de sua organização do trabalho escolar e os sistemas escolares no planejamento das políticas educacionais (BELO HORIZONTE, 2015, p. 10).

A consideração sobre avaliação apontada no Caderno ressalta o caráter processual da avaliação e a sua importância para a reflexão e a organização do trabalho do professor, da escola e do sistema. As perspectivas apontadas nas orientações do Caderno indicam que a finalidade principal da avaliação é informar sobre o processo pedagógico do aluno, permitindo aos professores o redirecionamento de suas intervenções. Nessa direção, a

avaliação apresenta-se relevante na medida em que é uma estratégia de regulação das aprendizagens e possibilita à escola avaliar a eficácia do próprio ensino.

Partindo das reflexões desenvolvidas acima, entendemos como relevante para as análises propostas neste trabalho levantar algumas considerações sobre a avaliação referente ao texto escrito. Nesse sentido, as declarações da professora Esperança encontram amparo em Costa Val *et al.* (2009), referenciados neste trabalho, quando reforçam a ideia de que “a avaliação é, sobretudo, processual e participa dos momentos da escrita, da produção em si mesma, na forma de autoavaliação.” (COSTA VAL *et al.*, 2009, p. 29). Os autores mostram como o ato de avaliar o texto escrito na escola parte da relação interlocutiva entre aluno e professor, que se tornam parceiros na produção de sentido. Ressaltam, ainda, que o ato de avaliar é uma atividade de leitura, que exige uma postura de diálogo, significando que “dispor-se ao diálogo não significa adotar uma atitude complacente, não implica ficar impassível diante da escrita do aprendiz nem obrigado a acatar, sem direito a objeção, qualquer opção do aluno.” (COSTA VAL *et al.*, 2009, p.30). Os autores sugerem que “[..] a avaliação de um texto escrito pode e deve ter como objetivo sinalizar, para o aluno, as virtudes e os problemas do texto, explicitando as razões da sua adequação ou inadequação.” (COSTA VAL *et al.*, 2009, p.32).

Os apontamentos dos autores relacionam-se com o trabalho realizado pela professora Esperança com relação às atividades de produção de texto dos alunos. A metodologia adotada por ela, ao avaliar os alunos em relação a seus textos, a forma respeitável como lida ao fazê-lo, demonstra a tentativa do estabelecimento de um diálogo com eles. As observações de suas atitudes, que serão detalhadas posteriormente, permitem concluirmos que a professora procura adotar uma atitude de parceria, sinalizando os problemas encontrados no texto e dando sugestões para o aprimoramento da produção.

A questão referente aos instrumentos utilizados na hora de avaliar é um ponto que também merece destaque. A professora demonstra compreender a importância de utilizar diferentes estratégias. É o que o seguinte trecho retirado de uma das entrevistas revela:

Pesquisadora: Na hora de avaliar, você considera outras atividades?

Esperança: Sim, todas. As atividades feitas em casa, principalmente, porque o aluno não é só o que ele mostra na prova (Entrevista, professora, 24/05/2018).

Com relação ao uso de instrumentos avaliativos, o Caderno de orientações sobre avaliação da RME-BH orienta que “a avaliação deve ser multimodal e multidimensional, realizada por meio de diferentes instrumentos, linguagens e situações.” (BELO HORIZONTE,

2015, p. 17). Ao considerar ser importante utilizar como instrumentos avaliativos provas e outros tipos de atividades realizadas pelos alunos, a professora demonstra estar em consonância com o Caderno de orientações sobre a avaliação da RME-BH. Foi possível observarmos, durante a pesquisa de campo, a professora Esperança avaliando nos momentos de leitura individual e coletiva; de correção de textos individual; quando corrigia o ‘Para casa’; ao enviar uma pesquisa para ser feita em casa; ou ainda, quando passava pelas carteiras das crianças para acompanhar a realização das atividades solicitadas.

A afirmação da professora Esperança- “*o aluno não é só o que ele mostra na prova*” - é um importante indicativo que aponta para a compreensão da existência de outros aspectos importantes a serem considerados na hora de avaliar. Apesar de não expressar claramente quais seriam tais aspectos a serem considerados, podemos inferir que, ao avaliar, considera outras dimensões referentes ao desempenho dos alunos que não estão diretamente ligadas à avaliação realizada somente a partir de atividades escritas.

As considerações realizadas, até o presente momento, permitem analisarmos que, em relação às escolhas feitas pela professora Esperança na hora de avaliar, os alunos são beneficiados quanto ao processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Ela reconhece os limites dos instrumentos utilizados, como notas e provas, e avalia o aluno de forma contínua, considerando outras dimensões do processo ensino-aprendizagem não reveladas a partir de avaliações escritas.

A influência ou não das avaliações externas no trabalho da professora é outro foco deste estudo investigativo. Em relação ao tema, Heyneman (2005) destaca como um dos problemas da avaliação educacional brasileira a pequena utilidade dos dados pela escola, professores e pais. Destaca como a burocratização do sistema avaliativo pode aumentar a distância entre os dados, professores e pais, na medida em que entendem as avaliações como realizações administrativas de uso governamental. Nessa direção, com o intuito de verificar qual relação a professora Esperança estabelece com os dados obtidos a partir das avaliações externas, foram realizadas algumas perguntas, durante uma das entrevistas. Os seguintes trechos revelam o posicionamento dela quanto ao tema:

Pesquisadora: Sabemos que as avaliações externas são hoje parte da rotina das escolas. A gente tá até passando por uma aí agora. Você utiliza, de alguma forma, as avaliações externas no seu trabalho?

Esperança: Nem sempre. Porque muitas vezes a avaliação não condiz, assim, lógico elas estão dentro das proposições, mas não estão dentro do que a gente trabalhou, da forma que a gente trabalhou e tem a questão do aluno, ele fica um pouco reprimido quando recebe a prova. Então nem sempre eu a utilizo como base.

Pesquisadora: É, mas quando você utiliza alguma coisa das avaliações externas, o que você utiliza, por exemplo, os resultados. Você utiliza os resultados delas pra planejar seu trabalho?

Esperança: Ele é tão amplo. Eu acho que as avaliações externas condizem muito pouco. A avaliação externa é vista pelos alunos como se fosse um castigo pra escola. Ela é que diz como que tá sendo o trabalho da escola, todas essas questões. Então, assim, pro geral, ela é importante, pra escola em si, mas dentro do trabalho da sala de aula... (Entrevista, 24/05/2018).

As respostas da professora Esperança confirmam as considerações de Heyneman (2005) sobre o problema da avaliação educacional brasileira. Nas suas respostas, demonstra, de fato, considerar muito pouco as avaliações externas em seu trabalho em sala de aula. Assim, podemos relacionar suas falas à distância destacada por Heyneman (2005) existente entre as avaliações sistêmicas e sua aplicabilidade no cotidiano das escolas. Tal distanciamento pode ser comprovado a partir da fala “*eu acho que as avaliações externas condizem muito pouco*” e pelas observações realizadas com relação aos alunos, expressas a partir das falas “*ele fica reprimido quando recebe a prova*” e “*a avaliação externa é vista pelos alunos como se fosse um castigo pra escola.*”

Podemos concluir parcialmente que, apesar de a professora Esperança demonstrar que os critérios utilizados nas avaliações sistêmicas influenciam muito pouco em suas escolhas teórico-metodológicas, não podemos negar que politicamente essas avaliações apresentam necessariamente alguma repercussão na instituição. A própria professora Esperança reconhece uma importância das avaliações sistêmicas para a instituição ao dizer “*pro geral, ela é importante, pra escola em si*”.

As considerações apresentadas neste capítulo demonstram como os conhecimentos da professora Esperança influenciam no processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Em relação à alfabetização, ela demonstra realizar um trabalho articulado com a proposta da RME-BH que se baseia nas concepções mais contemporâneas sobre alfabetização e letramento. A organização de seu trabalho pedagógico permite percebermos que ela é capaz de planejar e escolher os recursos didáticos, adequando-os às demandas surgidas. Quanto à avaliação, a professora Esperança demonstra realizar um trabalho pautado em princípios que beneficiam o aprendizado da língua escrita e da leitura em sala de aula, avaliando de forma contínua e global o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

CAPÍTULO 4 – A CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

A exposição realizada a seguir tem a intenção de possibilitar ao leitor uma visão geral sobre como o trabalho com a leitura e com a escrita foi realizado no 3º ano A. A partir da descrição da prática pedagógica realizada no 3º ano A e suas análises, objetivamos desenhar um painel que permita estabelecer relações necessárias para o alcance dos objetivos dessa investigação. Assim, as seções *Atividades com ênfase na leitura* e *Atividades com ênfase na escrita* são mais descritivas. Já as seções *O trabalho com a leitura no 3º ano A*, *O trabalho com a escrita no 3º ano A* e *Foco na leitura ou na escrita: eis a questão* apresentam mais um caráter analítico. Buscamos, ainda, levantar apontamentos sobre como o aluno se relaciona com a leitura e com a escrita dentro e fora da escola, através da seção *Leitura e escrita na sala de aula: um olhar para o aprendiz*.

4.1 Atividades com ênfase na leitura

O objetivo desta seção é fornecermos ao leitor um panorama geral com relação à descrição das atividades de leitura realizadas no 3º ano A. As análises das atividades serão feitas posteriormente, na seção intitulada - *O trabalho com a leitura no 3º ano A*, podendo algumas considerações e apontamentos virem a ser feitos ainda nesta seção.

Antes de iniciarmos a descrição propriamente dita é relevante citarmos que no início da realização da pesquisa (março de 2018), a professora Esperança nos informou que havia quatro alunos que não estavam lendo. No mês de junho, durante o acompanhamento de uma das aulas de leitura realizadas em sala, relatou que já não havia mais alunos que não sabiam ler na sala de aula. Posteriormente, na seção *O trabalho com a leitura no 3º ano A*, será feita uma breve consideração a respeito da afirmação da professora Esperança.

Durante a realização da pesquisa de campo, presenciamos 13 momentos nos quais ela trabalhou especificamente a leitura com os alunos. Foram seis atividades em sala de aula e sete realizadas na biblioteca. Em três momentos, a leitura foi utilizada de forma complementar, apenas para preencher o tempo dos alunos, portanto não serão considerados como de trabalho com a leitura (dois momentos de leitura de revistas em quadrinhos e um

momento de leitura de um livro literário). O Quadro 5 traz uma breve descrição das atividades, com ênfase na leitura, realizadas em sala de aula:

Quadro 5 - Atividades com ênfase na leitura

Tipo	Descrição da atividade	Número de ocorrência
Apresentação da leitura de um livro	Apresentação do livro - Hoje não quero banana - feita por um dos alunos; atividade integrante do projeto Ciranda do livro.	1
Leitura coletiva de um texto	Leitura inicial silenciosa, seguida de leitura coletiva de um texto, feita aluno por aluno, em voz alta; leitura de poemas, fábula e biografia.	4
Leitura com pausa protocolada	Leitura de parte de um livro, feita pela professora - O saci, já iniciada no dia anterior; realização de perguntas, feitas oralmente, enquanto a leitura era feita.	1
Leitura individual com a professora	Leitura individual em voz alta de um livro com a professora na biblioteca.	3
Leitura silenciosa e individual	Leitura silenciosa e individual de um livro realizada na biblioteca.	3
<i>Whisper Phone</i>	Leitura em voz alta realizada utilizando o equipamento.	1

Fonte: Elaboração própria, 2018.

O Quadro 5 permite observarmos a ocorrência de seis tipos de atividades diferenciadas de leitura: apresentação da leitura de um livro, leitura coletiva de um texto, leitura realizada pela professora, leitura individual realizada com a professora, leitura silenciosa e individual e *Whisper Phone*. As atividades destacadas serão descritas nesta seção.

A realização das atividades de leitura coletiva em voz alta seguia uma rotina presente em todas as aulas: leitura silenciosa realizada por parte dos alunos, seguida pela leitura individual em voz alta feita um a um; acompanhamento individual da leitura dos alunos feita pela professora Esperança, seguida de suporte na leitura quando necessário; esclarecimentos e explicações a respeito do conteúdo do texto e normas de construção do mesmo (pontuação, por exemplo); leitura do texto pela professora Esperança antecedendo ou

encerrando o momento; organização da disciplina dos alunos, exigindo total silêncio daqueles que não estavam lendo; diálogo com os alunos a respeito do texto (checagem da compreensão); orientações quanto à importância da leitura, seguidas de palavras de incentivo ou de cobrança.

Ressaltamos que os momentos nos quais orientações eram dadas, frequentemente eram também momentos nos quais era realizada uma avaliação da leitura do aluno. Nesses momentos, foi possível observarmos a professora elogiando e incentivando muitos alunos, mas também, por outro lado, advertia quanto julgava necessário. As crianças pareciam estar bem adaptadas a essa rotina e seguiam a ordem dos acontecimentos de acordo com o estabelecido pela professora Esperança. A seguir apresentamos um trecho descritivo, escolhido a partir das anotações do caderno de campo, que ilustra bem como eram realizados os momentos de leitura coletiva em voz alta:

Após ter trabalhado o gênero biografia com os alunos, partindo da atividade do livro didático de Português, seguem-se os seguintes acontecimentos: A professora solicita aos alunos que leiam a biografia de Pedro Bandeira, que faz parte da atividade do livro. Lembra-os que Pedro Bandeira é autor de um texto que eles trabalharam recentemente. Os alunos fazem a leitura silenciosa. Pede, então, que os alunos comecem a fazer a leitura em voz alta, um a um. Vai fazendo apontamentos quando os alunos têm dificuldade de entender alguma sigla e solicita que leiam com atenção. Explica partes do texto. A turma permanece em silêncio e concentrada na leitura dos colegas. A professora segue auxiliando a leitura dos alunos, quando necessário (completa e corrige a leitura de palavras). Manda um aluno começar a ler de novo. Faz uma leitura do texto, quando os alunos terminam de ler. Informa que depois aqueles que não participaram da leitura vão ler aos pouquinhos. Chama atenção dos alunos que não melhoraram a leitura e compara com a leitura de uma aluna que melhorou porque está treinando a leitura em casa. (Relato de atividade, 24/08/2018)

Os momentos de leitura coletiva em voz alta eram realizados de forma paciente pela professora Esperança que não tinha pressa em encerrar a atividade. Esperava aluno por aluno fazer sua leitura, ainda que, no caso daqueles que encontravam dificuldade na decodificação de palavras, essa espera significasse um tempo relativamente grande para a leitura de uma simples frase.

A postura da professora Esperança diante da turma demonstrava muito envolvimento e comprometimento com a tarefa proposta e era realizada com muita seriedade. Os alunos entendiam qual era o propósito dela e colaboravam para que a proposta de trabalho fosse efetivada. O trabalho se apresentava de forma colaborativa, mesmo quando ela tinha que parar e chamar a atenção de um ou outro que se mostrasse um pouco disperso.

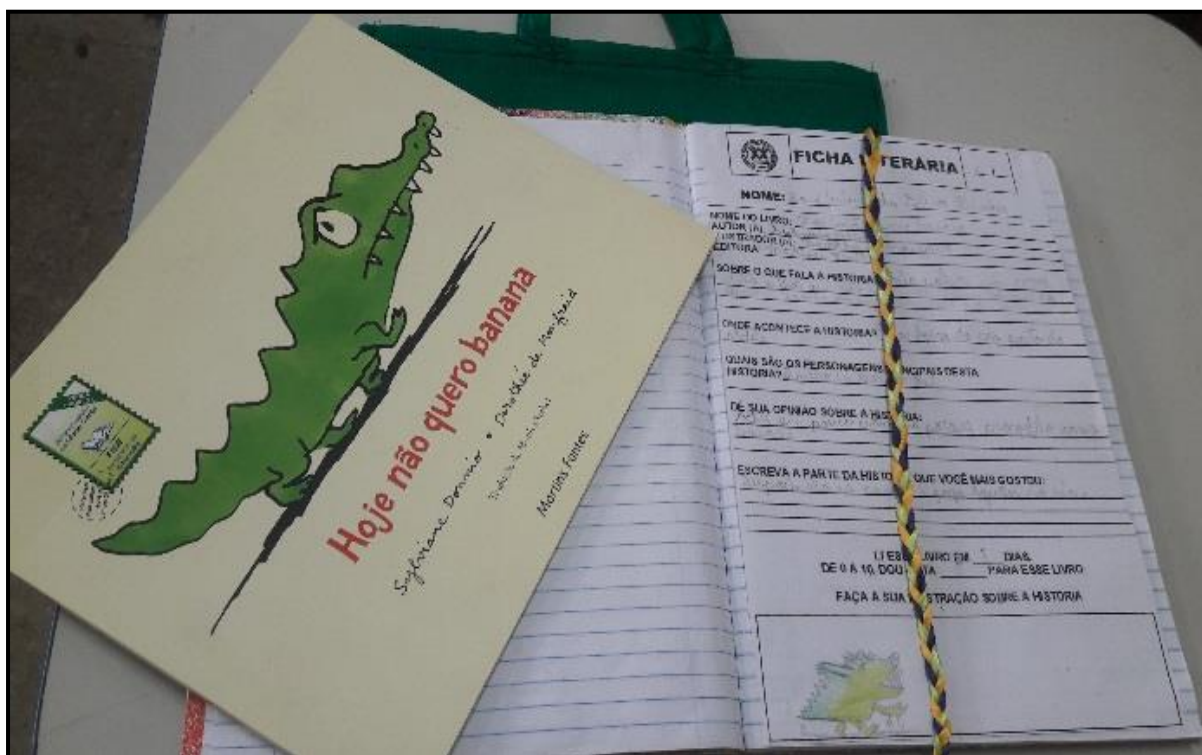
A leitura de um texto, integrante do livro - O Saci -, iniciada em um dia anterior, também será brevemente relatada nesta seção. Inicialmente, a professora Esperança esclarece

ter iniciado um trabalho envolvendo a vida e a obra de Monteiro Lobato. Antes de dar continuidade à leitura, que tinha sido iniciada no dia anterior, realiza um trabalho a partir de um texto impresso, contendo a biografia de Monteiro Lobato. A professora Esperança passa um roteiro de perguntas no quadro para que eles copiem no caderno e respondam a partir da leitura do texto. É importante ressaltar que o trabalho realizado com a obra de Monteiro Lobato não apresentou um caráter de um mero biografismo, onde o trabalho com a vida do autor pode destituir e desvalorizar o sentido do trabalho atribuído ao texto.

Em seguida, ela dá prosseguimento à leitura do livro - O Saci -, de Monteiro Lobato, realizando uma leitura com pausa protocolada. A leitura do livro estava sendo feita em partes. Assim, ela já havia iniciado o trabalho no dia anterior. Enquanto lia, a professora Esperança fazia pequenas paradas para comentar sua leitura, realizar perguntas e pedir para que os alunos fossem imaginando as cenas. O texto era do tipo descritivo e possibilitava a exploração da leitura da forma solicitada por ela. As crianças se mostraram atentas à leitura realizada pela professora Esperança. Ela encerra a leitura de mais uma parte do livro e informa que vai continuar no próximo dia de aula. A realização da atividade de forma atrelada a um contexto explorado anteriormente, ou seja, à vida de Monteiro Lobato, sugere que a professora Esperança entende a importância de se trabalhar em sala de aula de forma significativa para a criança. Ao ter sido dado a elas a oportunidade de se conhecer previamente o autor do texto, Monteiro Lobato, provavelmente, a leitura do livro tornou-se algo mais próximo das experiências das crianças, favorecendo a disposição para o aprendizado. Há ainda outro aspecto a ser pontuado e analisado, referente à atividade de leitura feita pela professora Esperança, entretanto, isso será feito na próxima seção desta pesquisa.

Outra atividade presenciada e que será foco de nossas análises nesta pesquisa, foi a apresentação de um aluno participante do projeto 'Ciranda do livro'. A professora Esperança informou que cada aluno levaria um livro em uma "sacola especial" e uma ficha literária que deveria ser preenchida após a leitura e apresentada para a turma. A proposta inicial da professora Esperança previa enviar duas fichas por semana. A figura 6 mostra o caderno, o livro a ser lido e a sacola onde o kit seria levado para casa:

Figura 6 – Ciranda do livro



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2018.

A ficha literária, a ser preenchida pela criança, constava de tópicos que se referiam às características gerais do livro, tais como: nome do livro, autor(a), ilustrador(a), editora; tópicos que se referiam a aspectos ligados à interpretação e à compreensão da história lida: sobre o que fala a história, onde acontece a história, quais são os personagens principais da história, pedido para a elaboração de uma ilustração sobre a história; e, ainda, tópicos referindo-se a aspectos ligados à opinião do leitor: “escreva a parte da história que mais gostou, dê sua opinião sobre a história, em quantos dias você leu o livro e qual a nota que daria para o livro”.

No decorrer da pesquisa, foi possível acompanharmos a apresentação de um aluno, do livro lido, para a turma, conforme atividade descrita no Quadro 5. Durante a apresentação, a criança se mostrou um pouco tímida, inicialmente, mas com a ajuda da professora Esperança, foi mostrando-se um pouco mais desinibida. A professora Esperança foi fazendo as perguntas da própria ficha, de forma aleatória, procurando deixar a criança um pouco mais à vontade, o que parece ter funcionado bem, pois o aluno foi se mostrando mais tranquilo ao dar as respostas. É possível acompanharmos parte da atividade a partir do pequeno trecho transcrito da filmagem do momento:

[...] *Luiz está de pé diante da turma com o caderno aberto para ler a ficha preenchida por ele.*

Esperança: Quem que é o ilustrador?

Luiz: *Lê a ficha colada no caderno para responder.* Donald.

Esperança: Aqui óh! Vamos ver uma coisa. O Donald é um dos autores. São dois autores e este livro aqui, gente, o autor dele não é brasileiro. Ele é estrangeiro, então ele foi traduzido pro português. Então depois você vai consertar aqui. Tá bom! Então me conta do que que fala esta história?

A professora pega o caderno da mão do aluno e coloca em sua mesa aberto. Manuseia o livro enquanto faz as perguntas, mostrando a capa para a turma.

Luiz: De um crocodilo que come banana. *Fala sem olhar para a ficha preenchida.*

Esperança: Um crocodilo que come banana. Mas ele come biscoito?

Luiz: Só comia banana.

Esperança: Só comia banana?

Luiz balança a cabeça afirmativamente. Continua respondendo sem o auxílio da leitura.

Esperança: E onde que acontece essa história? *Ela lê a pergunta da ficha colada no caderno.*

Luiz: Perto de um rio do lado de uma aldeia.

Esperança: Perto de um rio do lado de uma...

Turma: *alguns alunos respondem* - aldeia.

Esperança: aldeia de que?

Luiz aponta para o livro e pega o livro. Encontra uma ilustração e mostra a professora (Apresentação da leitura de um livro - atividade do Projeto Ciranda do livro, 12/04/2018).

A partir da leitura do trecho, podemos perceber que, durante a apresentação do aluno, a professora Esperança procurou direcionar a atividade com o objetivo de verificar se a leitura do aluno possibilitou a compreensão do texto lido, possibilitando também o desenvolvimento da linguagem oral do aluno.

O trabalho com a ‘Ciranda do livro’ continuou durante o ano, apesar de a professora Esperança ter admitido, durante a segunda entrevista, ter dado uma “paradinha” durante um tempo. Relatou também ter havido uma mudança de foco. Inicialmente, os livros eram escolhidos por ela. Depois revelou que os alunos passaram a exigir a participação no processo de escolha dos livros. É o que o trecho de uma das entrevistas revela:

Pesquisadora: Durante o tempo que estive acompanhando seu trabalho pude acompanhar o desenvolvimento de várias estratégias individuais de trabalho, visando o desenvolvimento da leitura e da escrita. Gostaria de saber se os projetos de produção de textos, naquele caderninho especial, e a Ciranda do livro tiveram continuidade, se não, quais foram as dificuldades que impediram a continuidade do trabalho?

Esperança: A gente continua com aquele caderninho que a gente faz a correção coletiva e o dono do texto transcreve pro caderno. A gente continua, quase toda semana a gente faz. A ciranda, demos uma paradinha, mas depois das férias já voltamos. O que mudou um pouco foi o foco. Eles não tão aceitando mais esses livros bem infantis. Então eles estão escolhendo outros tipos de livros. Amanhã mesmo é dia (Entrevista, professor, 19/09/2018).

A mudança de foco anunciada pela professora Esperança destaca a possibilidade de diálogo entre ela e seus alunos, pois a negação deles em continuarem levando livros sugeridos por ela é aceita prontamente e transmite, de certa forma, um certo orgulho em sua fala ao dizer: “*Eles não estão aceitando mais esses livros bem infantis [...]*”.

O trabalho realizado na Biblioteca merece destaque devido à sua importância enquanto espaço institucionalizado de leitura. Semanalmente, a turma tinha um horário reservado na biblioteca. Durante o desenvolvimento desta pesquisa, foram acompanhadas a realização de quatro aulas na biblioteca.

A biblioteca da escola conta com um espaço amplo, é arejada, tem muitas mesas, estantes disponíveis ao alcance dos alunos para a escolha de livros, é bem organizada, além de ser possível perceber que conta com uma boa variedade de livros infantis e infantojuvenis. A figura 7 retrata um dos momentos vivenciados junto às crianças na biblioteca. A figura apresenta dois grupos de crianças realizando a leitura de livros escolhidos por elas.

Figura 7 – Hoje é dia de biblioteca



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2018.

Em todos os momentos de biblioteca, com exceção de um, no qual foi trabalhado o uso do Whisper Phone, as atividades realizadas seguiam uma rotina definida da seguinte forma: As crianças chegam e entregam os livros que estavam emprestados com elas. Vão se assentando junto às mesinhas coletivas (para quatro alunos). Vão até as estantes e escolhem livros para ler. Voltam para as mesinhas e começam a leitura. A professora Esperança sempre chama a atenção dos alunos, destacando a importância de que a biblioteca é lugar de silêncio e leitura. Ela chama alguns alunos, individualmente, em uma mesinha separada para solicitar que façam para ela uma leitura (durante uma das entrevistas informa que dá prioridade para os alunos que têm mais dificuldade).

É durante o momento da leitura individual na biblioteca que a professora Esperança tenta encorajar as crianças a lerem, mesmo quando essas apresentam muita dificuldade. Ouve pacientemente o aluno convidado, dando todo suporte necessário. Foi possível acompanharmos a professora Esperança completando e antecipando a leitura de palavras, auxiliando o aluno quanto ao uso da pontuação e mostrando as vantagens da leitura para a vida deles. Frequentemente, também pedia para que eles lessem um trecho lido com dificuldade novamente. A transcrição de um pequeno trecho de um desses momentos ilustra bem o trabalho realizado:

[...] Esperança: Como é que é? Como é o algodão? *A professora aponta para a palavra a ser lida.*
 Felipe: Do-ce.
A professora aponta para as palavras a serem lidas.
 Felipe: Um pe-da...
 Esperança: Ç! Qual que é o som?
 Felipe: ÇO.
 Esperança: Pedaco. Pedaco de que que ele quer? Lê pra mim aqui.
Aponta para a palavra.
 Felipe: Doce.
 Esperança: Ah não tá escrito doce aqui não! Lê pra mim.
 Felipe: nu-vem.
 Esperança: como é que é? É isso mesmo você leu certinho. Nuvem.
A professora lê um trecho...um carneirinho e um travesseiro...advinha como que é o travesseiro que ele quer? Lê aqui pra mim...aponta para a palavra.
Felipe balbucia alguma coisa.
 Esperança: Como que é o travesseiro?
 Felipe: Macio.
A professora levanta uma das mãos para tocar a mão de Felipe em sinal de comemoração.
 Esperança: Bate aqui e pode voltar pro seu lugar! (Leitura individual, 17/05/2018).

O diferencial da leitura individual realizada na biblioteca era possibilitar uma intervenção mais pontual quanto às dificuldades dos alunos. Nesse momento, notamos como a construção da leitura do texto ocorre de forma dialogada, através da qual professora e aluno

estão envolvidos na tarefa de construção da leitura. Podemos observar o esforço do aluno ao tentar decodificar partes das palavras e a atuação da professora na construção da leitura, demonstrada através de atitudes como aguardar pacientemente pela leitura de uma palavra, ou parte de uma palavra; leitura de algumas palavras ou sílabas (*pedaço*); repetição da leitura feita pelo aluno (*nuvem*); realização de perguntas indicando a compreensão do texto lido (*Como é o algodão? Como é que é o travesseiro?*)

Ela também aproveitava o momento para fazer uma avaliação junto a ele sobre o seu desempenho na leitura. Geralmente, o tempo não era suficiente para que muitos alunos fossem ouvidos, ela chegava a ouvir, no máximo, cinco alunos.

Os momentos de leitura individual revelaram-se ricos momentos de construção dialogada da leitura, merecendo outros aprofundamentos e análises que serão realizados posteriormente.

Próximo ao horário de término da aula na biblioteca, a professora Esperança encerrava o acompanhamento individual, escolhia livros para ela mesma levar emprestado, pedia aos alunos para que escolhessem o livro que iriam levar emprestado e que se dirigissem até a fila para registrar o empréstimo.

Durante uma das aulas na biblioteca, foi desenvolvido o trabalho com o *Whisper Phone*. De origem norte-americana, esse pequeno equipamento, inicialmente utilizado nas aulas de Língua Inglesa para desenvolver ao mesmo tempo a leitura e a escuta da própria leitura, tem sido adaptado para o trabalho com a leitura nas aulas de Língua Portuguesa. De posse do pequeno equipamento, composto por um cano de pvc e dois joelhos, as crianças do 3º ano A se envolveram ao ouvir a explicação e a proposta da professora Esperança de realização da atividade. O equipamento imita um fone de um telefone fixo, contando com duas saídas: uma que serve para ouvir e outra para falar. Os alunos foram orientados quanto ao seu uso que se resumia em ler e ouvir sua própria leitura. Foram ouvidos muitos *whispers* (sussurros), demonstrando o envolvimento das crianças e aprovação quanto à realização da atividade.

A dinâmica de trabalho com a leitura no 3º ano A aponta para um espaço de construção dialogada, onde professor e aluno se tornam parceiros na construção de sentidos do texto. As atividades de leitura coletiva e individual, o trabalho a partir do projeto ‘Ciranda do livro’ e o uso do *Whisper Phone* podem ser compreendidas como iniciativas que incentivam a participação do aluno na construção de seu processo de aprendizagem. Entretanto, esse é um pequeno apontamento que será aprofundado e discutido na próxima seção, à luz dos estudos sobre alfabetização, letramento, leitura e escrita.

4.2 O trabalho com a leitura no 3º ano A

Diante da complexidade que envolve o ato de ler, é possível prevermos que a tarefa de ensinar não há de ser fácil. Segundo os apontamentos de Cafieiro (2005) presentes neste estudo investigativo, é um grande desafio da escola fazer com que a leitura não seja uma atividade sem objetivo, uma atividade para passar tempo, ou apenas um meio para resolver uma atividade ou fazer uma prova:

O grande desafio que nos tem sido colocado é fazer com que a leitura na escola não seja uma atividade sem objetivo. Normalmente, o aluno lê em sala de aula porque é obrigado: lê para preencher o espaço de uma aula de Português, para fazer provas, responder a questionários das diversas disciplinas (CAFIEIRO, 2005, p. 41).

Assim, a partir da perspectiva apontada por Cafieiro (2005), foi possível percebermos a intenção da professora Esperança em realizar atividades com intuito de desenvolver a leitura dos alunos e não apenas utilizá-la como um pretexto para outros fins. É o que demonstram o trabalho desenvolvido a partir da leitura coletiva de textos em voz alta, a leitura silenciosa de livros literários em pequenos grupos, a leitura em voz alta e individualizada com a professora, o uso do *Whisper Phone* e a apresentação da leitura do livro da 'Ciranda do livro'. Apenas em dois momentos, as atividades de leitura demonstraram terem sido trabalhada sem um objetivo previamente definido, que foi quando a professora Esperança utilizou por duas vezes revistas em quadrinhos e por uma vez um livro literário para que os alunos preenchessem um tempo e não ficassem ociosos. Contudo, mesmo em tais momentos, a leitura provavelmente foi trabalhada, pois tais atividades, sem serem realizadas de forma controlada e sistematizada pelo professor, podem desenvolver a autonomia na leitura, algo tão importante quanto outras dimensões do processo de aprendizagem.

A concepção de leitura da professora Esperança aparece em seu discurso quando, durante a segunda entrevista, é questionada se todos seus alunos já estão lendo e responde:

Pesquisadora: Quando você considera que um aluno já está lendo? Todos os seus alunos já estão lendo?

Esperança: Se a gente considerar a leitura, não só a decodificação, o entendimento do que tá lendo o uso social da leitura, sim. Todos estão lendo. Mesmo os que começaram agora, que ainda estão naquele processo silabando, eles já estão conseguindo (Entrevista, professora, 19/09/2018).

A afirmação da professora Esperança demonstra que considera a leitura como um processo que vai além de decodificação de palavras, que envolve a compreensão do texto escrito a fim de cumprir o objetivo de seu uso social. Tal declaração remete aos estudos de Soares (1998), em relação à alfabetização e ao letramento. A autora mostra como os dois termos, embora apresentem aspectos que os diferenciam, fazem parte do mesmo processo de aquisição da língua escrita pela criança.

Nessa direção, a autora diferencia alfabetização de letramento da seguinte forma - “Alfabetização: ação de ensinar/aprender a ler e a escrever. Letramento: estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita.” (SOARES, 1998, p.47). Posteriormente, ela evidencia como os termos se relacionam:

Assim teríamos alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 1998, p. 47).

Como é possível observarmos, a fala da professora Esperança demonstra uma aproximação com as ideias de Soares (1998), quando se refere à leitura enquanto ação de decodificar e prática social, ou seja, alfabetização e letramento.

A partir do pensamento de Soares (1998) sobre o letramento, podemos compreendê-lo como o objetivo final do processo de aquisição da língua escrita, já que se relaciona tanto ao domínio da técnica do ler e do escrever, quanto ao seu uso social. Analisando a fala da professora sob esse ângulo, os alunos citados como aqueles que ainda estão “silabando” não poderiam ser considerados alfabetizados, nem tampouco letrados. Ao acompanharmos tais alunos realizando leituras em voz alta em sala de aula foi possível observarmos que o processo de alfabetização deles ainda é incompleto, pois apresentam dificuldades ao ler palavras com sílabas não canônicas.

Contudo, baseado nas ideias da mesma autora, ou seja, Soares (1998), podemos inferir que toda criança é de certa forma letrada, na medida em que já está inserida em um contexto social onde a leitura e escrita são realizadas como práticas cotidianas (ouve histórias lidas por adultos, manuseia livros, lê rótulos, vê adultos lendo e escrevendo etc.). Dessa maneira, podemos concluir que os alunos citados pela professora Esperança como aqueles que estão “silabando”, apesar de não poderem ser considerados ainda leitores, possuem, sim, um certo nível de letramento. Assim, de acordo com essa última análise, a professora Esperança

estaria certa ao dizer que, considerando “o uso social da leitura”, ou seja, o letramento, todos os alunos já estão lendo.

A questão da importância do trabalho com a diversidade de gêneros, levantada também nesta pesquisa, também aparece no discurso e no trabalho da professora Esperança. As atividades de leitura desenvolvidas foram realizadas utilizando tipos textuais diferentes, como: textos narrativos e textos descritivos; bem como o trabalho com gêneros diversificados, como: poemas, música, fábula e biografia.

O enfoque dado pela professora Esperança ao trabalho com a leitura em voz alta relaciona-se com os apontamentos feitos por Chartier (2007) e, apresentados também nesta pesquisa, quando defende a importância da oralização da leitura. Para Chartier (2007), a leitura silenciosa não é um meio para se atingir a leitura, mas ela é o objetivo final do trabalho com a leitura. Entretanto, Chartier (2007) considera que o trabalho com a oralização da leitura feita diante de todos os alunos, como o realizado pela professora Esperança, classificado nesta pesquisa, como leitura coletiva feita em voz alta, pode constranger os alunos com mais dificuldade na leitura. Todavia, a observação da atividade em campo possibilitou verificar que em tais momentos não havia espaço para o constrangimento. A professora Esperança procurava coordenar a atividade de forma que os alunos tivessem a oportunidade de ler sem receber qualquer comentário, olhar ou outro de tipo de crítica dos colegas. Dessa forma, transmitia aos alunos uma segurança para que realizassem a atividade sem constrangimento. Também, com frequência, fazia elogios quanto ao progresso dos alunos em relação ao desenvolvimento do nível de leitura, o que fortalecia a confiança deles na realização da atividade.

Apesar do pequeno descompasso encontrado entre Chartier (2007) e o trabalho da professora Esperança, em relação à oralização da leitura, podemos dizer da existência de momentos nos quais as propostas de trabalho apresentadas por ela conversam com as ideias de Chartier (2007). Tais momentos seriam: a chamada para a leitura individual em sua mesa, realizada na biblioteca, e o trabalho realizado a partir do uso do *Whisper Phone*. O pequeno equipamento possibilita que o aluno leia e ouça sua leitura. O uso de tal instrumento mostra-se eficaz à medida que permite ao aluno avaliar sua própria leitura enquanto lê.

A leitura com pausa protocolada realizada pela professora e a forma trabalhada durante a realização da atividade também encontram embasamento teórico nos autores que fundamentam a concepção de leitura desta pesquisa, pois, durante a leitura, a professora sempre procurava estabelecer diálogos com os alunos a respeito do que estava sendo lido, realizando perguntas, bem próximo ao que Chartier e Hebrárd (1996) retratam como um

trabalho em prol de uma “pedagogia da compreensão”, a partir da qual devemos possibilitar que o aluno situe o que vai ser abordado, lide com representações mentais e reconheça desinências gramaticais e marcas semânticas como indicadores de sentido.

O trabalho desenvolvido através da ‘Ciranda do livro’, apresenta-se, em parte, conflitante com alguns estudos realizados sobre leitura e literatura. Segundo Silva (2005), o trabalho desenvolvido através de fichas de leitura, como proposto na ‘Ciranda do livro’, pode restringir a leitura a uma mera localização de informações encomendadas pelo professor. Um trabalho nessa direção apresenta o risco de vincular a leitura a uma obrigação de trabalho, destituindo o seu caráter lúdico e prazeroso.

Partindo das considerações de Silva (2005), o trabalho desenvolvido a partir da ‘Ciranda do livro’ poderia contribuir para a formação de um leitor desmotivado e sem criticidade. Todavia, a partir da observação da atividade realizada em sala de aula e das altas expectativas dos alunos quanto ao dia de sua participação, obtidas durante uma das entrevistas, é possível inferirmos que a atividade se mostrou produtiva em vários aspectos. Assim, o desenvolvimento da atividade está cercado de importantes significados que ensinam sobre a valorização da cultura escolar e, conseqüentemente, sobre o letramento. Iniciando pelo cuidado dado ao caderno utilizado, colocado em uma sacola especial, juntamente com um livro, de igual modo, tratado como especial. A valorização de tais elementos está repleta de simbolismos que revelam a importância da cultura escolar na vida dos alunos. Há certas ações que transcendem o momento com o aluno. Também a partir da análise do trecho transcrito no capítulo anterior, referente à apresentação do livro pelo aluno, é possível identificarmos a realização de um trabalho que busca a construção de sentido do texto lido e o desenvolvimento da linguagem oral do aluno, aspectos igualmente importantes no desenvolvimento da leitura.

Ainda em relação ao trabalho realizado a partir da ‘Ciranda do livro’, é relevante realçarmos que a professora Esperança revela compreender a importância de respeitar o interesse da criança pelo livro a ser lido. É o que o trecho já apresentado na seção anterior revela:

Pesquisadora: Durante o tempo que estive acompanhando seu trabalho pude acompanhar o desenvolvimento de várias estratégias individuais de trabalho, visando o desenvolvimento da leitura e da escrita. Gostaria de saber se os projetos de produção de textos, naquele caderninho especial, e a Ciranda da leitura tiveram continuidade, se não, quais foram as dificuldades que impediram a continuidade dos projetos?

Esperança: a gente continua com aquele caderninho que a gente faz a correção coletiva e o dono do texto transcreve pro caderno. A gente continua, quase toda semana a gente faz. A Ciranda, ela deu uma paradinha, mas depois das férias já voltou. O que mudou um pouco foi o foco. Eles não tão aceitando mais esses livros bem infantis. Então eles estão escolhendo outros tipos de livros. Amanhã mesmo é dia (Entrevista, professora, 19/09/2018).

A afirmação da professora Esperança “*Eles não estão aceitando mais esses livros bem infantis. Eles estão escolhendo outros tipos de livros*” mostra uma disposição dela em ouvir os alunos, estando atenta às suas necessidades e interesses pessoais com relação ao gosto pela leitura. Dessa forma, o caráter restritivo do trabalho entendido como encomendado pelo professor perde forças, ao dar voz e vez aos alunos.

Partindo das considerações feitas sobre a ‘Ciranda do livro’, podemos afirmar que esse trabalho tem contribuído para a construção da leitura dos alunos do 3º ano A, trazendo mais contribuições do que implicações negativas. A partir desse trabalho, a professora enfatiza a importância do livro e do ato de ler no dia a dia das crianças. Ela também revela possuir uma capacidade de recriar sua prática, possivelmente originada de seus saberes experienciais. Para Tardif (2002), “[...] o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais.” (TARDIF, 2002, p.33). Assim, a realização da ‘Ciranda do livro’ transmite a impressão de um trabalho baseado em um saber construído a partir da vivência da sala de aula e recriado, baseado em seus conhecimentos construídos ao longo de sua jornada profissional.

As práticas de leitura brevemente analisadas neste estudo investigativo permitem percebermos que a complexidade do processo ensino-aprendizagem se relaciona com os saberes do professor adquiridos a partir de sua formação inicial e continuada vivenciadas na prática. Desse modo, a realização de uma prática que possibilite a formação dos alunos na perspectiva do letramento passa pela reflexão crítica do professor sobre as escolhas feitas, articulando teoria e prática no trabalho cotidiano. Assim, a professora Esperança, apesar de ter demonstrado momentaneamente entender teoria e prática de forma desarticuladas, ao opinar no capítulo 3, na seção *A arte de desvendar o mundo dos símbolos*, sobre a formação promovida a partir do PNAIC, parece conectar seus conhecimentos adquiridos ao longo de sua carreira à sua prática em sala de aula, possibilitando aos seus alunos avançarem com relação à aprendizagem da leitura.

4.3 Atividades com ênfase na escrita

Da mesma forma como o proposto com relação à leitura, esta seção tem por objetivo fornecer ao leitor um panorama geral com relação à descrição das atividades de escrita realizadas no 3º ano A. As análises mais aprofundadas das atividades serão feitas posteriormente, na próxima seção intitulada de - *O trabalho com a escrita no 3º ano A*. Entretanto, haverá a possibilidade de fazermos alguns apontamentos ainda nesta seção.

Antes do início das descrições propostas, é importante ressaltarmos a dificuldade que encontramos ao classificar as atividades com ênfase na escrita, superando àquela encontrada com relação às atividades com ênfase na leitura. A dificuldade surge do fato de que muitas propostas de escrita estão ligadas, de alguma forma, à leitura. Dessa forma, a separação sugerida aqui é apenas para fins analíticos, a fim de possibilitar-nos uma investigação mais apurada das propostas realizadas em sala de aula. A seleção das atividades foi feita baseada em nossa percepção quanto à ênfase dada no momento de sua realização. Assim, tal interpretação poderá não corresponder à forma mais adequada de classificação para as atividades.

Foram 10 as atividades classificadas como Atividades com ênfase na escrita. Nessas atividades, duas foram identificadas envolvendo a escrita de palavras, sete envolvendo a produção de textos escritos e uma a produção de frases. As atividades de escrita de palavras trabalharam os seguintes conteúdos: encontro consonantal, diminutivo e flexão verbal. A atividade que envolveu a produção de frase trabalhou o uso de letra maiúscula e pontuação. O Quadro 6 apresenta uma síntese das atividades realizadas:

Quadro 6 - Atividades com ênfase na escrita

Tipo	Descrição da atividade	Número de ocorrência
Produção de texto	Produção realizada a partir da leitura de uma história muda e a partir de uma história lida em sala, anteriormente, “Terezinha e Gabriela” do livro <i>Marcelo, martelo e outras histórias</i> .	2
Correção coletiva de texto	Correção coletiva do primeiro texto que fazia parte do ‘Caderno especial’ e correção do texto de um aluno, realizado anteriormente.	2
Correção individual de produção de texto	Correção de produção realizada a partir do trabalho com anúncio de jornal, correção de produção realizada a partir de gravuras de revistas e correção de produção de um texto a partir de três cenas.	3
Escrita de palavras	Escrita de palavras com br, pr e tr e ditado de palavras realizado a partir de charadas.	2
Escrita de frases	Escrita de frases com palavras escritas no quadro.	1

Fonte: Elaboração própria, 2018.

O Quadro 6 permite observarmos a ocorrência de cinco tipos de atividades diferenciadas de escrita: produção de texto, correção coletiva de texto, correção individual de produção de texto, escrita de palavras e escrita de frases.

A partir da leitura do quadro, é possível constatar que o número de atividades de escrita voltadas para a produção e correção de textos foi superior às outras propostas escritas, ou seja, escrita de palavras e frases. Dessa forma, devido à relevância da produção de textos no cotidiano do 3º ano A, a descrição proposta nesta seção se concentrará em tais atividades.

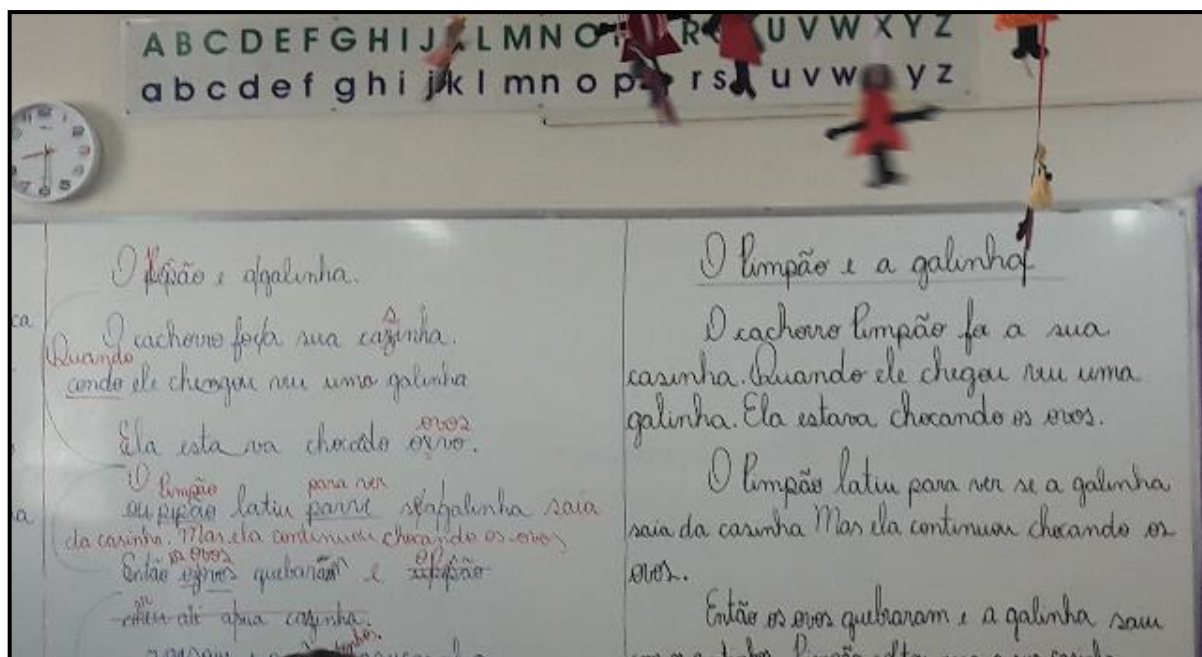
As atividades que trabalharam produção de textos escritos foram as mais complexas e as que envolveram maior tempo na realização. As sete atividades realizadas foram desenvolvidas a partir de: cenas de um acontecimento, anúncio de jornal, gravura de revista, história muda e proposta de produção realizada pelo autor de um livro literário lido em sala. Foram acompanhados dois momentos de produção de textos e outros cinco nos quais foram feitas correções das produções feitas pelas crianças.

Durante os momentos de produção de textos, foi possível observarmos um grande interesse da professora Esperança quanto ao bom desempenho das crianças na realização da atividade. A produção feita a partir da leitura de uma história muda foi conduzida partindo da leitura das crianças de cartazes ilustrados. Posteriormente, a professora Esperança retomou os conceitos de início, meio e fim de uma história para que eles pudessem escrever pensando na estrutura do texto.

O desenvolvimento da outra proposta de produção de texto foi realizada a partir da história lida pela professora Esperança no dia anterior - Terezinha e Gabriela -, do livro *Marcelo, Marmelo, Martelo e outras histórias*. Ao final da história, há uma proposta, feita pelo autor, de que o leitor escreva sobre um amigo imaginário. A professora Esperança colocou no quadro um pequeno roteiro para ajudar os alunos na montagem do texto: O nome do amigo; Como é esse amigo; Qualidades e defeitos; Por que você gosta desse amigo? Em seguida, ela fez um pequeno texto oral, como exemplo, e explicou que quem tivesse um amigo poderia falar sobre ele, se quisesse. As crianças realizaram as atividades propostas com concentração e interesse.

Durante os momentos das correções das produções de texto, foi possível identificarmos várias estratégias utilizadas pela professora Esperança. Ela utilizou a correção coletiva por duas vezes. Em tais momentos, escolheu um texto de um aluno para, com a ajuda da turma, apontar erros e adequações necessárias à construção do texto. Durante as correções coletivas, apontava erros diversificados: pontuação, ortografia, coerência e coesão, entre outros. Ela também dividia o quadro em duas partes: em uma escrevia o texto como o aluno tinha escrito e, então (sempre com a participação das crianças), seguia riscando, circulando, acrescentando, trocando palavras, pontuando; do outro lado, escrevia o texto com as devidas correções realizadas. Foi interessante observar a riqueza do momento, pois durante a correção coletiva era possível fazer apontamentos referentes à coerência e coesão do texto, o que geralmente não era possível ser feito durante as correções individuais. A figura 8 é uma fotografia tirada do quadro da sala de aula, após a realização de uma correção coletiva:

Figura 8 – Correção coletiva de texto



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2018.

Outra estratégia de correção muito utilizada, em relação à produção de textos, foi a correção individual em sua mesa. Durante a sua realização, foi interessante observarmos que a professora Esperança costumava passar outra atividade para as crianças que não estivessem em sua mesa. Isso permitia que todas as crianças estivessem ocupadas, enquanto ela realizava seu trabalho de correção. As correções individuais geralmente eram feitas fazendo apontamentos a lápis no texto das crianças e pedindo que elas apagassem e escrevessem novamente a palavra ou trecho destacado. Também foi possível observarmos a professora Esperança ajudando uma criança, com mais dificuldade, a escrever palavras em uma produção feita por ela. Nesse momento, a professora, pacientemente, levou a criança a pensar sobre as palavras que queria escrever, dando o suporte exigido, quando necessário. Segue um pequeno trecho transcrito do último exemplo citado:

Esperança: Es-ta-va. VA, como é que faz o VA?

Isabele: V, A.

Esperança: Outra palavra, NA...

Isabele demora um pouco para voltar a escrever.

Esperança: NA de A-na.

Isabele escreve.

Esperança: Mesa, ME...

A professora olha para a escrita de Isabele e depois para Isabele e repete, me...

Isabele pensa e reescreve.

Esperança: SA.

Isabele: S?

A professora balança a cabeça afirmativamente (Correção individual de texto, 28/06/2018).

A partir da leitura do pequeno trecho transcrito da atividade, podemos observar o empenho da professora Esperança em auxiliar Isabele na tarefa de escrita do texto. Ela utiliza perguntas, como em “VA, como é que faz o VA?”; divide a palavra em sílabas e fala as palavras em partes, como em “NA...”, repete partes das palavras, como em “mesa, me...”, dá exemplos de outras palavras para que a criança possa estabelecer relações, como em “NA de A-na”. É relevante destacarmos que o estabelecimento da comunicação se dá de uma forma muito forte através do gestual e corporal, revelando como essa forma de linguagem pode influenciar no processo de aprendizagem da escrita.

Durante a realização da atividade, podemos perceber o esforço cognitivo de Isabele ao pensar sobre a escrita. Isso revela o nível de complexidade da atividade proposta. Foi possível notarmos como a professora Esperança administrou a execução da atividade de forma paciente, mostrando-se disposta a auxiliá-la nesse processo de construção de hipóteses e de avaliação das possibilidades.

Ela permitiu, em momentos mais reservados, o acesso a algumas produções feitas pelas crianças e corrigidas por ela. Em tais produções, ela fez apontamentos à tinta, circulando palavras, sublinhando outras, escrevendo palavras, acrescentando letras, pontuação, fazendo comentários, observações e elogios. A professora Esperança fez tais apontamentos sem escrever por cima da produção da criança, mostrando respeito para com a atividade realizada.

Quando questionada, durante a realização de uma das entrevistas, sobre os critérios utilizados por ela para corrigir uma produção de textos, a professora Esperança prontamente respondeu:

Pesquisadora: Agora quando você corrige uma produção de textos realizada pelos alunos que estratégias de correção você usa? Você sempre corrige da mesma forma? Você tem alguma estratégia em relação a isso?

Esperança: A correção é de acordo com a evolução da turma também. A princípio era somente a escrita, ortografia. Agora a gente trabalhou a pontuação. Aí a gente começa a corrigir, além da ortografia, a pontuação também. Então vai de acordo com a evolução (Entrevista, professora, 19/09/2018).

A declaração da professora Esperança sinaliza para a compreensão da produção escrita como um processo a ser construído ao longo da escolarização. Nessa direção, aponta para a realização de um trabalho que considera a importância do percurso de aprendizagem de seus alunos. Assim, a professora adota uma postura de respeito diante do processo de aprendizagem deles, mostrando-se parceira na construção de outras habilidades.

Em outro ponto, da mesma entrevista, ela faz questão de explicar que sempre trabalhou com a turma a produção de textos, mesmo quando eles não tinham conhecimentos

suficientes para a realização da tarefa, revelando uma crença na importância do trabalho com a produção de textos escritos:

Pesquisadora: Mas você sempre trabalhou produção de textos com a turma?

Esperança: Sempre.

Pesquisadora: Mesmo quando eles estavam em um nível que você não ainda não tinha trabalhado pontuação.

Esperança: Desde o primeiro ano tem produção de texto. Lógico que eu não exigia pontuação já que eu ainda não tinha trabalhado com eles. O parágrafo agora que a gente começou a trabalhar e mais com a turma flexível, que são os mais avançados que dão conta de elaborar parágrafo e tudo mais (Entrevista, professora, 19/09/2018).

Mais uma vez, a declaração da professora Esperança revela mais um pouco de sua concepção de escrita como um processo. Sua compreensão de que “*desde o primeiro ano tem produção de texto*” é um indicador de sua concepção processual da escrita. Contrariando uma visão tradicional de escrita, a partir da qual é preciso primeiro adquirir várias habilidades para depois escrever, ela demonstra entender que ao mesmo tempo é possível escrever e aprender.

Descreveremos também nesta seção o trabalho realizado com o ‘Caderno especial’ devido à relevância da atividade proposta para a compreensão da produção escrita no 3º ano A. Durante a realização desta pesquisa, acompanhamos uma atividade de correção coletiva de um texto a ser registrado no ‘Caderno especial’, conforme descrito no Quadro 6.

O ‘Caderno especial’ era um caderno caprichosamente preparado pela professora Esperança que iria compor os textos produzidos pelos alunos durante o ano. Ao acompanharmos a realização da correção coletiva de um texto que iria para o ‘Caderno especial’, pudemos acompanhar o desenvolvimento detalhado das etapas seguidas pela professora Esperança durante a realização da atividade.

Após explicar que iria ser feita a correção de textos de um aluno no quadro, a professora dividiu o quadro em duas partes. Esclareceu que de um lado iria escrever o texto feito pelo colega e do outro lado, ela iria transcrever o texto na forma correta. Interrompeu o trabalho para dizer que a turma teria um ‘Caderno especial’ com as produções de texto de todos os colegas feitas ao longo do ano. Explicou, ainda, que o dono do texto que estivesse sendo corrigido, iria escrever o próprio texto no ‘Caderno especial’, enquanto os outros colegas escreveriam em seus cadernos de atividade de sala de aula.

Posteriormente, a correção seguiu-se com a participação ativa das crianças. Enquanto as crianças foram falando, ela foi sublinhando, riscando, escrevendo acima das palavras riscadas, destacando a forma correta de escrita das palavras. Ela destacou erros ortográficos, uso de letra maiúscula e ponto final durante a correção. Além de erros de

coerência, coesão, gramática e segmentação de palavras. Ao final, ela fez uma leitura para verificar se o texto ficou bom e propôs mais alguns ajustes a fim de que o texto ficasse mais coerente.

Na sequência, pediu para que dividissem o texto em pelo menos três partes: início, meio e fim. Pediu a nossa participação para ajudar a verificar se o texto ficou bom. Sugerimos mais uma alteração que foi feita. Começou a reescrita do outro lado. Deu destaque para o uso dos parágrafos. Revelou então o nome do autor e pediu para colocarem o nome dele no alto do texto. A professora Esperança teceu então elogios para o escritor do texto, incentivando, dizendo que ele estava escrevendo muito bem. Enfatizou que só foram feitas algumas melhorias.

Neste momento, percebemos que o autor do texto não participou da correção, estava apático, de cabeça baixa. Estava com vergonha. A professora Esperança o chamou para pegar o caderno e passar sua redação a limpo, enfatizando a importância de ser o primeiro a escrever no ‘Caderno especial’. Propôs, então, que os alunos também escrevessem em seus cadernos de sala de aula.

Enquanto eles copiavam o texto, ela passou pelas carteiras verificando como estavam escrevendo, orientando quanto ao capricho com a letra e o uso correto do caderno. Pediu que fizessem uma ilustração da história. Todos realizaram a atividade.

Durante a realização da pesquisa, não se presenciou outro momento de realização da atividade com o ‘Caderno especial’; entretanto, questionamos a professora Esperança, durante a segunda entrevista, sobre a continuidade do trabalho, o que foi respondido conforme o trecho, já destacado quanto ao trabalho com a ‘Ciranda do livro’:

Pesquisadora: Durante o tempo que estive acompanhando seu trabalho pude acompanhar o desenvolvimento de várias estratégias individuais de trabalho, visando o desenvolvimento da leitura e da escrita. Gostaria de saber se os projetos de produção de textos, naquele caderninho especial, e a Ciranda da leitura tiveram continuidade, se não, quais foram as dificuldades que impediram a continuidade dos projetos?

Esperança: A gente continua com aquele caderninho que a gente faz a correção coletiva e o dono do texto transcreve pro caderno. A gente continua, quase toda semana. A ciranda, ela deu uma paradinha, mas depois das férias já voltou. O que mudou um pouco foi o foco. Eles não tão aceitando mais esses livros bem infantis. Então eles estão escolhendo outros tipos de livros. Amanhã mesmo é dia (19/09/2018).

A afirmação da professora revela que, com relação ao planejamento de suas atividades, ela considera importante a continuidade das propostas de trabalho. Essa postura contribui positivamente para o fortalecimento da escrita enquanto processo, pois no percurso

da aprendizagem, há de se prever a ocorrência de muitos imprevistos, impedindo a concretização de propostas de trabalho que necessitem de um longo prazo para a sua realização, como a ‘Ciranda do livro’ e o ‘Caderno especial’.

As propostas de atividades com ênfase na produção escrita realizadas no 3º ano A evidenciam a produção de textos escritos. Nessa direção, a professora Esperança demonstra deter conhecimentos importantes para a construção da escrita em sala de aula. Sua disposição ao diálogo, bem como a compreensão da produção de textos enquanto processo, demonstram a presença de conhecimentos que dialogam com os estudos apontados neste estudo investigativo. Todavia, há muito mais a se explorar e nessa direção seguiremos com outras análises na próxima seção.

4.4 O Trabalho com a escrita no 3º ano A

No decorrer de realização da pesquisa de campo, as atividades de escrita que mais foram desenvolvidas foram as que envolveram a produção de textos escritos. Dessa forma, consideraremos para a análise proposta nesta seção, o trabalho realizado em relação à produção de textos escritos.

Inicialmente, as propostas de produção de textos escritos dialogam, em parte, com os estudos sobre a escrita desenvolvidos neste estudo investigativo. A importância de um trabalho que considere as experiências infantis, segundo Chartier e Hebrárd (1996) está amparada na ênfase no trabalho com textos autênticos e em situações autênticas de comunicação.

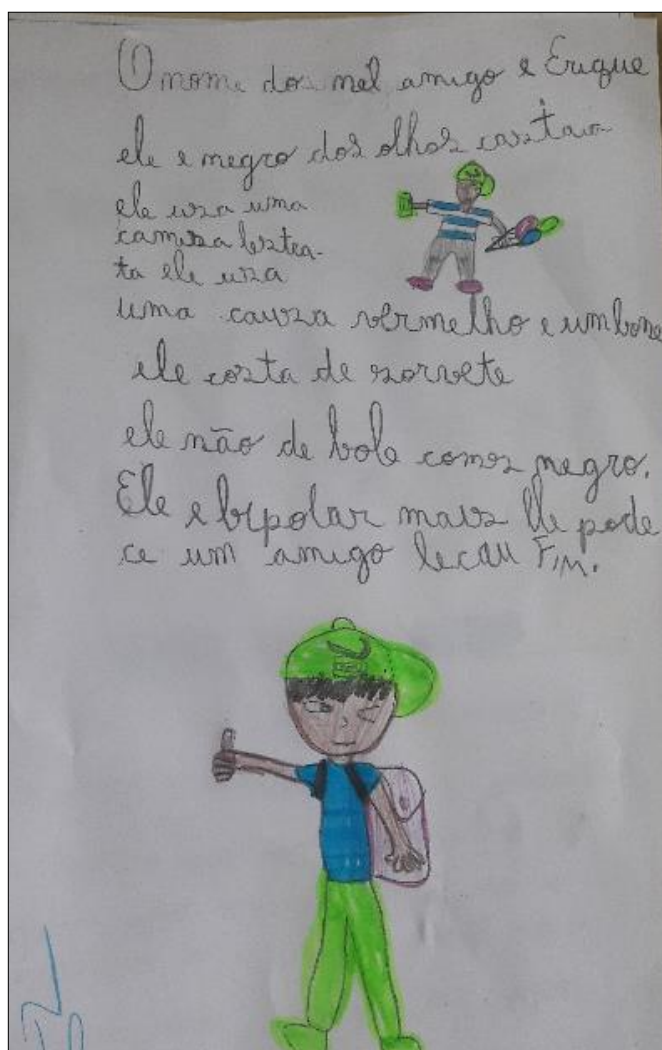
Contudo, percebemos que a criação de situações autênticas de comunicação na escola ainda se apresenta como uma realidade distante de ser alcançada. A prática escolar cotidiana é fortemente marcada por situações artificiais produzidas para se aprender, o que muitas vezes, acaba distanciando o conhecimento da realidade cotidiana. É o que, por exemplo, o uso excessivo de atividades impressas em folhas, utilizadas por grande parte dos professores, parece revelar. Dessa forma, dominar o gênero aproximando-o do modo como funciona nas práticas sociais não escolares, conforme Schneuwly *et al.* (2004) ressaltam, revela ser algo ainda distante do trabalho realizado em sala de aula.

Apesar da dificuldade de se trabalhar os gêneros de forma tão contextualizada e real em sala de aula, a professora Esperança revela entender a importância desse trabalho e tenta, com as propostas desenvolvidas, trazer situações contextualizadas socialmente para as práticas da sala de aula. É o que o trabalho com a produção de textos partindo de um anúncio de jornal e de uma gravura de revista parecem ter tentado retratar. A presença de jornais e de revistas em sala de aula, aliadas à forma trabalhada pela professora, são indicadores de sua intenção em se promover um trabalho a partir do uso social de tais gêneros, minimizando o artificialismo que governa o uso dos textos em sala de aula.

Também a professora Esperança demonstra considerar a importância das experiências infantis no trabalho em sala de aula. Foi o que algumas propostas de produção escrita demonstraram ao envolver temas que retratavam o cotidiano, como: amizade (falar sobre um amigo), futebol (texto a partir de cenas) e animal de estimação (história muda). A figura 8 representa uma dessas produções realizadas.

A produção apresentada na figura 9 exemplifica a escrita de um texto realizada por uma das crianças a partir da proposta referida na seção anterior, que solicitava aos alunos a produção de um texto escrevendo sobre um amigo imaginário. Como a professora permitiu que os alunos escrevessem sobre um outro amigo, o texto apresentado revela ter sido essa a escolha feita pela criança na hora de produzir seu texto. Dessa forma, a leitura do texto apresentado na figura 9 permite percebermos uma produção que procura descrever características físicas do amigo – *ele e negro dos olhos castanhos* –, apresentar traços da personalidade do amigo – *ele e bipolar mas ele pode ce uma amigo lecau* – e, ainda, falar sobre as preferências do amigo – *ele costa de sorvete*. Quanto à realização da atividade é relevante destacarmos que o aluno demonstrou, quanto à construção do texto, apresentar problemas relacionados a aspectos gramaticais, como pontuação e ortografia. Entretanto, foi competente quanto ao trabalho referente à construção de sentido do texto, pois é possível compreendermos a sua unidade temática.

Figura 9 – Meu melhor amigo



Fonte: arquivos da pesquisa, 2018.

Quanto à ênfase dada pela professora à linguagem oral em sala de aula, foi possível presenciar apenas um momento, durante a apresentação do aluno da leitura do livro realizada a partir do projeto ‘Ciranda do livro’, a construção de uma atividade voltada para o ensino da linguagem oral. Segundo Schneuwly *et al.* (2004), a dificuldade em se trabalhar a linguagem oral na escola não é exclusividade do 3º ano A, mas é um desafio diário a ser enfrentado no cotidiano dos professores. Provavelmente, isso se explica pelo fato de que através da escrita é possível destacar certas competências e habilidades facilitando o levantamento de evidências sobre o desempenho do aluno, tanto em termos de justificativa de uma correção, quanto em termos de uma imagem de “alfabetizado” que é valorizada pela escola. Dessa forma, mostrar um resultado através da escrita é mais operacional do ponto de vista do sistema escolar.

O trabalho de escrita realizado no ‘Caderno especial’ merece destaque, uma vez ter transparecido ter sido realizado de forma cuidadosa e criteriosa pela professora Esperança. Assim, ela demonstra ter a intenção de incentivar os alunos a serem autores de uma produção realizada por toda a turma. No decorrer da pesquisa de campo foi acompanhado um momento de correção coletiva de um texto a ser registrado no ‘Caderno especial’. A atividade de correção coletiva, detalhada na seção anterior, enfatizou a participação de todos os alunos no processo. Durante a realização da atividade, foi também possível observarmos que, diante do constrangimento que o autor do texto corrigido revelou desde o princípio, mesmo antes da professora revelar quem ele era, procurou-se incentivá-lo, falando positivamente sobre o seu texto e mostrando a importância de ser o primeiro autor a escrever no ‘Caderno especial’.

Os apontamentos realizados a partir da correção coletiva se mostraram bastante enriquecedores, uma vez que, conforme relatado na seção anterior, a atividade propiciava o diálogo e a reflexão sobre a escrita, possibilitando aos alunos a participação como coautores do texto do colega. Um trabalho realizado nessa perspectiva remete à relação interlocutiva retratada por Costa Val *et al.* (2009), referenciados neste trabalho, onde aluno e professor se colocam como sujeitos e parceiros, ambos cooperando para a produção de sentido.

Nessa direção, a atividade proposta encontra embasamento também nas ideias de Fiad (2006) referente à reescrita de textos. A autora aponta a importância de entendermos o texto escrito como “[...] um momento do longo processo que é a realização da escrita.” (FIAD, 2006, p. 18), podendo ser reformulado o quanto julgarmos necessário. Dessa forma, destaca a importância do trabalho a partir da reescrita de textos que, quando provocada e conduzida pelo professor, em parceria com os alunos, amplia as possibilidades de opções e enriquece a produção escrita. Nesse processo, considera o professor um “[...] interlocutor privilegiado de seus alunos.” (FIAD, 2006, p. 36). A atividade de correção coletiva do texto em questão, ou seja, do texto que iria para o ‘Caderno especial’ se revelou, na verdade, um trabalho de reescrita de texto em consonância com os autores acima citados. Dessa forma, a professora procurou estabelecer um diálogo pautado na reflexão sobre os aspectos a serem aprimorados em relação ao texto, apontados pelos “erros” do aluno, explicitando os procedimentos necessários para a realização da tarefa.

Para além desse trabalho com o ‘Caderno especial’, convém destacarmos a importância do caderno escolar como fonte de pesquisa, conforme tem sido apontado por alguns autores, como Chartier (2007) e Bunzen (2009).

Bunzen (2009) utiliza os cadernos como fonte de pesquisa em seu estudo intitulado - “*Dinâmicas discursivas na aula de Português: os usos do livro didático e projetos*

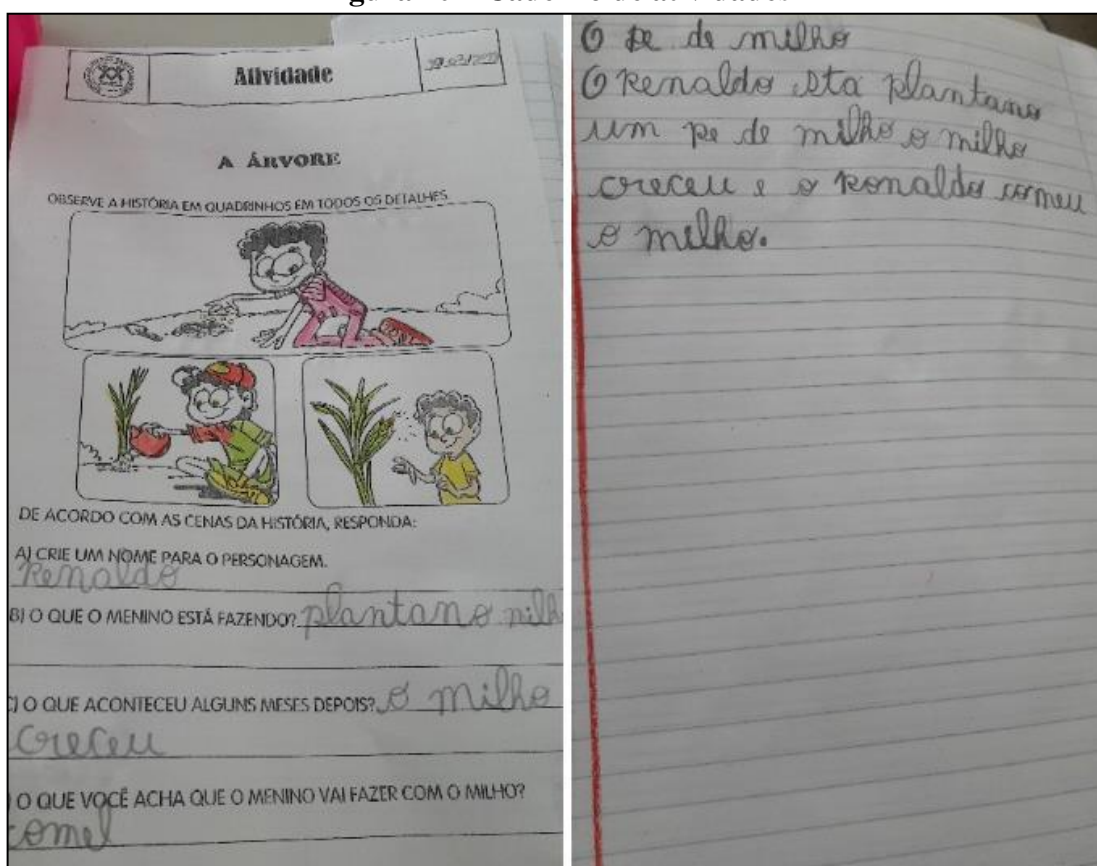
didáticos autorais.” No referido estudo ele mostra como a análise dos cadernos pode dizer sobre o trabalho do professor. Assim, declara:

Olhar para os cadernos tem nos permitido compreender outras maneiras de construção do projeto didático autoral de uma aula de Português. Os objetos de ensino e a forma de abordá-los indicam uma autoria do trabalho docente pela forma que cada professor inventa o cotidiano sem ter uma obrigação de explicitar suas escolhas, nem mesmo de registrá-las nos diários de classe (BUNZEN, 2009, p. 172).

Essa declaração de Bunzen permite inferirmos que a análise dos cadernos escolares revela a construção de um “projeto didático autoral de uma aula de Português”. A ideia de um “projeto didático autoral” diz sobre a autoria do professor em relação à execução de sua aula. A partir dessa perspectiva, o professor é o autor da aula, ou seja, o responsável por planejar, realizar as escolhas dos objetos de ensino mais adequados à concretização dos objetivos estabelecidos e, ainda, transformar suas próprias ações sempre que julgar necessário.

De fato, o trabalho com os cadernos no 3º ano A revela tal autoria da professora Esperança em relação ao seu uso. Durante a pesquisa de campo, foi possível percebermos uma diversidade de usos dos cadernos feita pela professora Esperança. Assim, os cadernos eram utilizados para realizar atividades impressas por ela. Eles recebiam a atividade impressa e eram instruídos a recortar, colar e responder cada parte da atividade, na ordem relatada. Em outros momentos, eram utilizados para a realização de produções de textos propostas, bem como somente para, após a correção de uma atividade de produção de texto, copiar o texto corrigido. Em alguns momentos, foram também utilizados para copiar palavras e frases corrigidas no quadro. Foi possível observarmos que os momentos nos quais foram corrigidas atividades no quadro e solicitado aos alunos que copiassem no caderno, havia também o objetivo de se trabalhar a escrita com a letra cursiva, pois a professora exigia que tivessem cuidado ao escrever, dava orientações mais específicas, quando necessário e, por muitas vezes, acompanhava de mesa em mesa o gesto da escrita dos alunos. A figura 10 exemplifica o uso dado ao Caderno de atividades em sala de aula. É possível, no caso da figura 10, observarmos que o caderno foi utilizado para colar uma atividade realizada em folha e depois produzir um pequeno texto (parte integrante da proposta).

Figura 10 – Caderno de atividades



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2018.

Somada à preocupação com o processo de escrita, evidenciada a partir do trabalho com o 'Caderno especial', as orientações que regem o manuseio cotidiano dos cadernos centram-se majoritariamente nos aspectos ligados à organização do material escrito, seguindo a lógica temporal das aulas. Tanto que se espera que todos os alunos tenham um caderno parecido, organizado da mesma forma. No início do processo de escolarização, o monitoramento do professor em relação aos cadernos é constante. Contudo, no decorrer do processo de escolarização, esse monitoramento enfraquece, na mesma medida em que a autonomia do aluno quanto ao uso do caderno se fortalece.

Segundo os apontamentos de Chartier (2007) realizados no capítulo 1 desta pesquisa, os cadernos escolares são um importante indicador que revelam sobre a concepção de escrita pretendida e praticada em sala de aula. Para a autora, a análise dos cadernos escolares pode revelar qual abordagem historiográfica (ensino magistral, indicadores dos desempenhos escolares ou testemunhos das práticas escolares) é destacada no cotidiano da sala.

Dessa maneira, o uso dos cadernos no 3º ano A transmitiu-nos a ideia de uma certa mistura de concepções de escrita quanto ao seu uso. Por algumas vezes, podemos ter a

impressão de que o ensino praticado na turma seria algo bem parecido com o que Chartier (2003) denominou de ensino magistral, onde “o caderno do dia” seria a “vitrine do trabalho escolar” com o recolhimento do trabalho devidamente corrigido pelo professor no quadro ou individualmente. Contudo, a observação da prática realizada no decorrer da aula revelava que embora a professora Esperança tivesse sempre a preocupação de que os alunos tivessem suas atividades do caderno sempre corrigidas, ela também se preocupava em dar voz aos alunos propiciando a participação efetiva deles, procurando estabelecer um diálogo constante. Daí não se saber ao certo se seria honesto dizer que a concepção de escrita da professora Esperança baseia-se em um ensino magistral, que vincula o trabalho à uma concepção tradicional de ensino.

A concepção de escrita que Chartier (2003) ressalta como aquela que seria indicadora dos desempenhos escolares certamente está presente na prática do 3º ano A, pois as atividades realizadas nos cadernos buscavam atestar sobre os conteúdos trabalhados em sala de aula. Um problema atrelado a tal abordagem seria a dificuldade em se dar voz às escritas de primeiro impulso do aluno, já que a presença do erro no caderno não seria admitida.

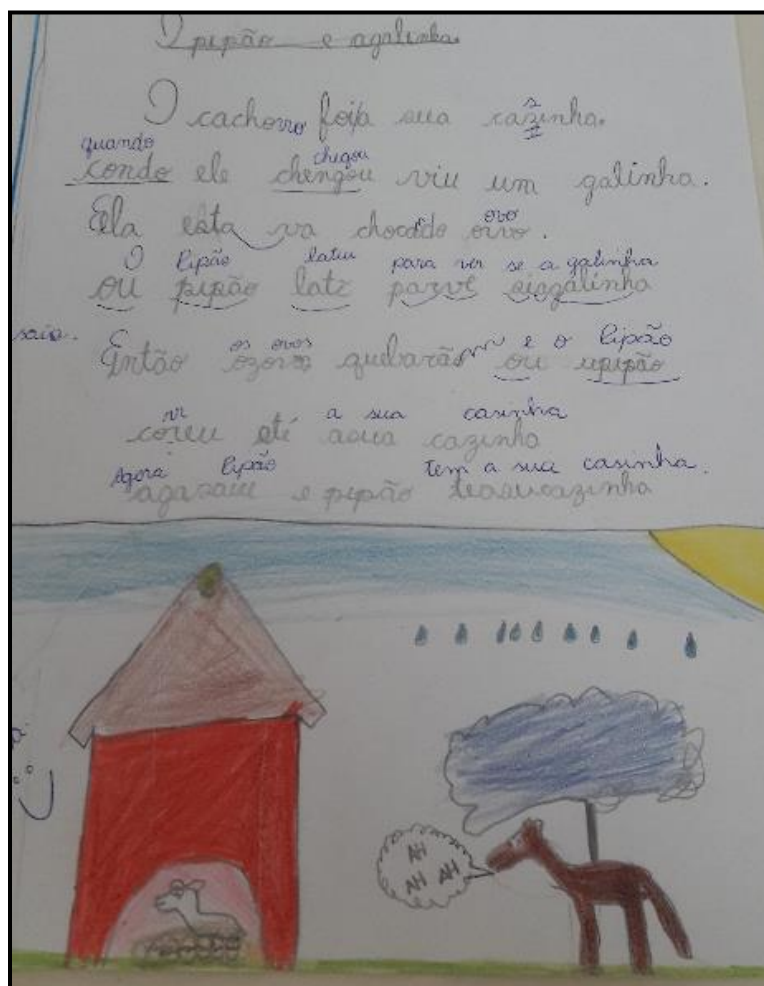
Chartier (2003) destaca, em seu trabalho, como a escrita escolar passou de uma escrita imitada das leituras (reescrita de textos aprendidos) para uma escrita apoiada em leituras cruzadas com a experiência (trazer inspiração) até chegar a uma escrita expressiva apoiada em experiências individuais.

Uma breve análise feita dos cadernos dos alunos permitiu concluirmos que, da mesma forma como é difícil afirmarmos que a professora Esperança trabalha com apenas uma das abordagens, é difícil dizer que trabalha somente com a reescrita de textos aprendidos, com a escrita apoiada em leituras cruzadas com a experiência ou com uma escrita puramente expressiva. O que se podemos ousar dizer é que quanto ao último tópico, ou seja, o trabalho focado em uma escrita puramente expressiva, não foi possível acompanharmos nenhuma atividade realizada, o que não permite afirmarmos não ter sido realizada.

A correção das atividades escritas, principalmente das produções de texto, é um aspecto do trabalho desenvolvido no 3º ano A que chama muita atenção. Assim, durante vários momentos do desenvolvimento da pesquisa, foi possível percebermos uma sensibilidade da professora Esperança ao avaliar os erros das crianças cometidos durante as produções de texto. Essa sua postura revela uma visão diferenciada quanto ao erro que não o considera somente como uma falta ou desvio. Ao sublinhar e circular palavras sem riscá-las, ao escrever as palavras corretamente acima ou abaixo da palavra escrita, ao fazer pequenos

comentários incentivando ou alertando sobre algum aspecto a ser refletido pela criança e ao chamar as crianças a participarem de correções coletivas, a professora demonstra ser capaz de trabalhar a escrita partindo das contribuições trazidas com o amparo do que é realmente produzido pelos alunos. A figura 11 ilustra uma correção de uma produção de textos realizada pela professora. A partir da observação da correção feita na figura 11 é possível observarmos o cuidado da professora em não riscar as palavras escritas pelas crianças. Assim, ela sinaliza os erros cometidos sublinhando e escrevendo logo acima da palavra, como em condo, utiliza traços para ligar partes de palavras segmentadas, como em esta-va, e, ainda complementa palavras, como em cachor, que ela complementa com ro.

Figura 11 – Pimpão e a galinha



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2018.

Quanto a esse aspecto, as atitudes da professora dialogam com o que Costa Val *et al.* (2009) ressaltam sobre a avaliação do texto escolar, referido no capítulo 1, quando dizem da importância de se avaliar sem uma visão punitiva ou passiva. Os autores mostram que o

professor precisa indicar para os alunos até que ponto seu texto é adequado ou não, mostrando-se um parceiro em sua produção. Nesse sentido, as correções feitas pela professora Esperança revelam que ela conduz o trabalho da forma defendida pelos autores, fornecendo pistas e orientações para que os alunos revejam e reescrevam o texto sempre que necessário.

A professora Esperança evidencia entender sobre o posicionamento do domínio da ortografia e da correção gramatical, na hora da produção de textos escritos, ao revelar, durante uma das entrevistas, que sempre trabalhou com a produção de textos escritos, considerando diferentes aspectos durante o processo de ensino. Para a realização de tal análise, será retomado o seguinte trecho de umas das entrevistas, já referido anteriormente:

Pesquisadora: Mas você sempre trabalhou produção de textos com a turma?

Esperança: Sempre.

Pesquisadora: Mesmo quando eles estavam em um nível que você não ainda não tinha trabalhado pontuação?

Esperança: Desde o primeiro ano tem produção de texto. Lógico que eu não exigia pontuação já que eu ainda não tinha trabalhado com eles. O parágrafo agora que a gente começou a trabalhar e mais com a turma flexível, que são os mais avançados, que dão conta de elaborar parágrafo e tudo mais. (Entrevista, professora, 19/09/2018)

Quanto a esse aspecto formal da escrita, as considerações da professora Esperança remetem às de Kato (2004), também referidas no capítulo 1 desta pesquisa, quando diz que seria interessante, no início do trabalho com a escrita, a tolerância em relação aos traços dialetais e a ênfase à fluência na escrita e não à precisão gramatical ou ortográfica. A partir de suas falas, a professora Esperança demonstra o enfoque dado à fluência em detrimento de aspectos gramaticais quando destaca sempre ter trabalhado a produção de textos, desde o primeiro ano. A postura dela diante da tarefa de produzir um texto revela respeito e sensibilidade em relação às habilidades consolidadas e as ainda não consolidadas, ressaltando a importância de dar a oportunidade aos alunos de escrever à medida que o trabalho em relação aos aspectos gramaticais avance.

As práticas de escrita realizadas no 3º ano A, principalmente quanto à produção de textos, possibilitam observar a preocupação constante da professora Esperança em possibilitar o desenvolvimento da escrita pelos alunos. Através da realização de um trabalho que procura incentivar as crianças à realização da prática da escrita, ela mostra-se aberta ao diálogo, estabelecendo com os alunos uma relação de parceria na construção do texto escrito. Dessa forma, a professora Esperança busca continuamente agregar elementos em sua prática que permitam aos alunos realizarem uma escrita mais contextualizada à sua realidade e coerente com o ritmo de aprendizagem deles.

4.5 Foco na leitura ou na escrita: eis a questão!

Durante o desenrolar da pesquisa de campo, a professora Esperança nunca escondeu o interesse em dar destaque ao trabalho com a leitura. Na tentativa de colhermos elementos que pudessem retratar se, ao trabalhar com a leitura e com a escrita, ela privilegiaria um em relação ao outro, questionamos, durante uma das entrevistas realizadas, se ela trabalhava leitura e escrita na mesma proporção, o que foi respondido da seguinte forma:

Pesquisadora: Ao pensar em seu trabalho com a Língua Portuguesa, você considera que trabalha com a leitura e a escrita na mesma proporção? Se não, qual dessas dimensões você dá mais ênfase em seu trabalho e por quê?

Esperança: Eu acho que assim, pensando no ciclo, no início a gente enfatiza mais a escrita, escrever o nome das coisas do dia a dia, das notícias e tudo mais. Agora, quando chega no 3º ano a gente já desenvolve mais a leitura. Ao longo desses anos eu percebo que a criança desenvolve primeiro a escrita e depois que ela melhora a escrita é que ela vai desenvolvendo a leitura. (Entrevista, professor, 24/05/2018)

A partir da declaração da professora Esperança é possível constatar que, apesar de ter iniciado a frase dizendo “*Eu acho que sim [...]*”, no restante de sua declaração claramente enfatiza a importância da leitura, dando a ela um lugar de destaque em relação à escrita, no trabalho com o 3º ano.

O pensamento da professora Esperança com relação à aquisição da escrita e da leitura apresenta relação com o pensamento de Soares (2016), desenvolvido no capítulo 1 desta pesquisa, quando ela destaca que no início do processo de alfabetização, a escrita contribui de forma mais efetiva que a leitura para o desenvolvimento da consciência grafonêmica, e, conseqüentemente, para a compreensão do princípio alfabético.

[...] por hipótese, na aprendizagem de escritas alfabéticas, ocorre um não paralelismo inicial entre leitura e escrita, sendo a identificação de fonemas, que se relaciona estreitamente, [...] com a aprendizagem formal da língua escrita, mais fácil por meio da escrita que por meio da leitura. (SOARES, 2016, p.230).

A hipótese desenvolvida por Soares (2016) contribui para o reconhecimento da importância do trabalho com a habilidade de escrever no início do processo de alfabetização, destacando algumas vantagens que levam a escrita a merecer atenção especial em detrimento da leitura: existência da palavra como unidade fonológica e semântica, menor exigência da memória a curto prazo e exteriorização de um produto textual que marca um traço de aprendizado socialmente valorizado.

A declaração da professora Esperança sobre a ênfase dada “*no início*” do ciclo à escrita mostra o entendimento da importância do trabalho com a habilidade de escrever no início do processo de compreensão do princípio alfabético, em consonância com as ideias desenvolvidas por Soares (2016). Dessa forma, ela também justifica a intensificação do trabalho com a leitura e a sua consequente valorização no 3º ano.

Em um outro trecho da mesma entrevista, a professora novamente ressalta a importância da leitura ao dizer sobre quais aspectos a serem trabalhados em relação à leitura e à escrita considerava essenciais no dia a dia da sala de aula. Assim, afirmou:

Pesquisadora: Que aspectos você considera fundamentais na construção de leitores e escritores? No seu dia a dia, o que você considera que sempre tem que ter pra ajudar na construção destes leitores e escritores?

Esperança: É o trabalho sempre com a leitura em diversos portadores. Então é o enunciado da atividade, é saber interpretar o que tá sendo pedido, o bilhete que chega lá da direção, vamos supor, vai ter uma paralisação. Vamos ler o bilhete! É fazer o uso, mesmo, da leitura dentro da sala de aula. (Entrevista, professora, 24/05/2018)

A resposta da professora Esperança reforça a importância da leitura em seu trabalho cotidiano, já que ao ser questionada sobre o fundamental na construção de leitores e escritores, faz uma declaração que aborda somente o trabalho com a leitura. Nessa direção, destaca a importância do trabalho com diversos portadores de texto, dialogando com vários autores citados nesta pesquisa os quais destacam as práticas sociais do letramento.

Outro ponto de destaque é a importância atribuída à questão da interpretação. Quanto a esse quesito a fala da professora dialoga com Chartier e Hebrárd (1996), citados no capítulo 1, ao dizerem que a leitura é uma atividade escolar cuja finalidade é a compreensão. A professora Esperança demonstra entender a importância dessa relação ao enfatizar o “saber interpretar”. Sua declaração também dialoga com as ideias de Chartier (2007), também desenvolvidas nesta pesquisa, ao considerar a leitura feita pelo professor como uma importante prática em sala de aula, na medida em que ela “ensina a compreender.” Desse modo, a fala da professora “vamos ler o bilhete” destaca sua participação durante os atos de leitura referidos, relacionando sua prática com as considerações de Chartier (2007).

Observar quais são as relações estabelecidas entre leitura e escrita é um dos objetivos específicos deste estudo investigativo. Todavia, estabelecermos com rigor os critérios que demarcam tal relação não é uma tarefa simples a ser realizada. A complexidade de tal demarcação é devido à flexibilidade que marca tal relação. Assim, por muitas vezes,

uma atividade inicialmente estabelecida como de leitura pode se tornar uma atividade de escrita e vice-versa.

Apesar da dificuldade em demarcar com rigor os limites de tal relação, procuramos no capítulo 4 classificar as atividades realizadas como do tipo: ênfase na leitura e ênfase na escrita. A classificação teve o objetivo de possibilitar uma visão do trabalho realizado com relação às especificidades da leitura e da escrita.

Desse modo, as atividades que foram classificadas como atividades com ênfase na leitura ocorreram 13 vezes, enquanto as classificadas como atividades com ênfase na escrita ocorreram 10. Em outras 23 vezes ocorreram atividades de leitura e de escrita intercaladas. Portanto, a comparação dos dados apresentados permite concluir, de forma geral, que há um certo equilíbrio na realização do trabalho com a leitura e com a escrita no 3º ano A.

Embora a professora tenha, a partir de suas falas, demonstrado dar mais importância ao trabalho com a leitura, o número de ocorrências do trabalho com ênfase na leitura superior apenas em 3 vezes, comparado ao trabalho com ênfase na escrita, é insuficiente para concluirmos que houve superioridade do trabalho com a leitura em detrimento do trabalho com a escrita.

4.6 Leitura e escrita no 3º ano A: um olhar para o aprendiz

A observação da rotina das crianças na escola e a escuta feita a partir de uma entrevista realizada possibilitam fazermos algumas considerações quanto ao processo de aquisição da leitura e da escrita, sob a ótica do aprendiz.

Conforme relatado anteriormente, as atividades propostas no 3º ano A eram realizadas pelas crianças com um interesse considerável. Apenas um pequeno grupo de alunos demonstrava um certo desdém ao realizar as atividades. Coincidentemente eram os alunos que apresentavam maior dificuldade quanto à leitura e à escrita. A professora Esperança estava sempre atenta a tudo que acontecia e cobrava muito para que as atividades fossem realizadas. Contudo, era possível observarmos, com relação ao pequeno grupo citado, que alguns alunos não realizavam a atividade solicitada até que a professora Esperança realizasse a correção no quadro. Tal comportamento talvez possa ser justificado pela dificuldade encontrada por eles em realizar as atividades propostas, já que esses eram também os que apresentavam as maiores dificuldades em relação à leitura e à escrita.

Durante os momentos de realização das atividades de leitura coletiva em voz alta, foi possível observarmos a participação de todos os alunos, já que a professora Esperança aguardava pacientemente até que todos fizessem a leitura em voz alta. Assim, sempre buscava apoiar o aluno com mais dificuldade na leitura, completando, repetindo e, algumas vezes, lendo palavras juntamente com ele. Esses eram também momentos nos quais a professora Esperança costumava aproveitar para tecer algum comentário avaliativo sobre a leitura do aluno, elogiando ou chamando atenção para aspectos a serem melhorados.

O interesse dos alunos com relação à ‘Hora da biblioteca’ merece destaque. Todas as vezes nas quais os alunos foram acompanhados em atividades realizadas na biblioteca demonstraram envolvimento. Nesse ambiente, já pareciam seguir um certo ritual e rapidamente estavam assentados em volta das mesinhas iniciando a leitura de um livro escolhido por eles. Mostravam-se envolvidos com a atividade. Por algumas vezes, a professora Esperança tinha que chamar a atenção de um ou outro aluno que tentava iniciar uma brincadeira ou uma conversa paralela; mas rapidamente tudo estava como antes de ter começado o pequeno tumulto.

A observação das aulas no ambiente da sala e na biblioteca permitiu concluirmos que o interesse ou não em realizar as atividades propostas pela professora tem relação com o nível de dificuldade encontrada ao realizar a tarefa solicitada. Sendo assim, quanto mais distante de um leitor proficiente fosse um aluno, mais provável seria a negação em realizar alguma atividade, considerando também o grau de dificuldade da tarefa. O interesse demonstrado por todos pela ‘Hora da biblioteca’ ilustra bem isso, pois as tarefas na biblioteca eram possíveis de serem realizadas por todos os alunos, independentemente do nível de leitura e de escrita que apresentassem.

Durante a realização da pesquisa de campo, foi realizado um momento de entrevista com três alunos, indicados pela professora Esperança. Essa entrevista foi pensada com o objetivo de conhecermos um pouco mais sobre a leitura e a escrita e as relações estabelecidas pelas crianças quanto ao tema, dentro e fora do contexto escolar. Dos alunos indicados, dois, que eram meninas, foram consideradas leitoras proficientes e um, no caso um menino, ainda estaria em processo de alfabetização. Os critérios para tal classificação e escolha foram baseados unicamente nas considerações da professora Esperança sobre o nível de leitura dos alunos.

Os três alunos revelaram ter uma relação com o letramento escolar que antecede a experiência no Ensino Fundamental, já que todos teriam frequentado creche ou EMEI. É

relevante considerar também que estudaram do 1º ao 3º ano na escola onde esta pesquisa foi realizada e com a mesma professora.

As perguntas utilizadas na entrevista foram criadas com o objetivo de descobrir sobre os usos da leitura e da escrita feitos pelas crianças em seu cotidiano escolar e não escolar, envolvendo atitudes, preferências e influência familiar no desenvolvimento das habilidades requeridas nesse nível de ensino.

As respostas das duas alunas consideradas leitoras proficientes foram muito semelhantes, enquanto as respostas do aluno considerado não proficiente mostraram-se destoantes das respostas das meninas, em vários aspectos. Assim, ao serem questionados sobre gostar de ler e de escrever, da escola, da ‘Ciranda do livro’ e de ir à biblioteca, os três concordaram ao responder afirmativamente. Entretanto, com relação à realização do ‘Para Casa’ e aos hábitos de leitura praticados em casa pelos pais e pelos próprios alunos, houve discordâncias em relação ao aluno considerado como leitor não proficiente, como será demonstrado a seguir.

Quando questionadas se gostavam de fazer o ‘Para Casa’, as respostas das duas alunas foi afirmativa. Embora uma delas tenha revelado certa dificuldade em realizar algumas das tarefas propostas, conforme o trecho da entrevista demonstra:

Pesquisadora: Você gosta de fazer o Para Casa?

Gabriela: Gosto. Tem vezes que eu não quero fazer, mas eu tenho que fazer. Geralmente eu faço (Entrevista, Gabriela, 07/06/2018).

Apesar de revelar dificuldade para realizar todos os Para casa expressa a partir da fala, “*Tem vezes que eu não quero fazer [...]*”, Gabriela demonstra ter um senso de responsabilidade que a leva a cumprir com o dever ao dizer - “[...] *mas eu tenho que fazer.*”

A resposta do terceiro aluno diverge das demais, como se pode verificar:

Pesquisadora: Você gosta de estudar?

Marcos: Gosto.

Pesquisadora: E de fazer atividades em sala e do Para Casa?

Marcos: O Para Casa eu não faço não!

Pesquisadora: Não! Por que você não faz?

Marcos: Porque minha mãe chega muito cansada do trabalho. Ela trabalha de dia e ela volta só de noite, aí ela chega muito cansada pra me ensinar (Entrevista, Marcos, 07/06/2018).

Quanto à fala de Marcos, é possível verificarmos a importância do contexto de vida fora da escola para o processo de aprendizagem da criança. O aluno justifica a não realização do ‘Para casa’ a partir da explicação de que a mãe não pode ajudá-lo, visto

trabalhar fora de casa. Sua justificativa é aceitável, já que, considerando seu nível de leitura e de escrita, provavelmente precise de ajuda para a realização do que foi proposto. Nesse caso, a importância do apoio familiar para a consolidação dos estudos iniciados no contexto escolar é evidenciada no depoimento do aluno, prevendo uma participação efetiva de algum membro da família na realização das tarefas escolares, particularmente o ‘Para Casa’. Na denominação dessa atividade, parece estar subentendido que “casa” não é apenas o lugar de realização da tarefa, mas o espaço familiar em que haverá a participação de um adulto (ou de um sujeito apto a orientar) na mediação dessa atividade rotineira da instituição escolar, especialmente nos anos iniciais nos quais a alfabetização é o foco.

Com relação a hábitos de leitura praticados pelos pais, as respostas das alunas foram bem semelhantes. Quando questionadas se costumam ver os pais lendo, responderam que sim, sendo que Ana declarou ver sendo realizadas a leitura de revistas e jornais e Gabriela declarou ver sua mãe lendo a Bíblia, conforme as respostas que se seguem.

Resposta de Ana:

Pesquisadora: Você costuma ver seus pais lendo?

Ana: Minha mãe lê revista. Meu pai lê alguns jornais, às vezes. (Entrevista, Ana, 07/06/2018)

Resposta de Gabriela:

Pesquisadora: Você costuma ver seus pais lendo?

Gabriela: Costumo. Eu costumo ver minha mãe lendo, lendo bíblia. O meu pai eu não vejo muito. (Entrevista, Gabriela, 07/06/2018)

As respostas das meninas apresentam semelhanças ao dizerem que costumam ver, pelo menos um dos pais lendo. No caso de Marcos, sua resposta é destoante em relação a das alunas. É o que podemos verificar a partir da sua fala:

Pesquisadora: E você costuma ver seus pais lendo?

Marcos: Costumo.

Pesquisadora: O que eles gostam de ler?

Marcos: Eles gostam de ler, tipo, se a gente for comprar uma pizza, eles leem o resultado. Eles olham o resultado pra ver quanto que é, aí eles leem. (Entrevista, Marcos, 07/06/2018)

A resposta de Marcos se mostra bem diferente das respostas apresentadas por Ana e Gabriela. As meninas relataram testemunharem seus pais lendo materiais que demandam dos leitores habilidades de leitura valorizadas pelo universo escolar, ou seja, referentes a um determinado nível de letramento dominante. O relato de Marcos revela um episódio no qual os pais fazem uso de um nível de letramento, de um teor mais pragmático, voltado para a esfera comercial. Talvez, o relato dos alunos possa nos dizer sobre a influência que a ação de ler dos pais tem no desenvolvimento das habilidades de leitura dos filhos, já que as meninas, leitoras proficientes, presenciavam os pais lendo, enquanto o menino, leitor não proficiente, não relatou ter presenciado os pais realizando uma leitura do mesmo nível que a dos pais das meninas.

Os resultados da quarta edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, realizada pelo Instituto Pró-livro, divulgados em março de 2016, trazem uma conclusão interessante com relação à influência dos pais na formação das crianças enquanto leitores, como podemos verificar:

Os resultados da pesquisa reforçam a análise de que o hábito de leitura é uma construção que vem da infância, bastante influenciada por terceiros, especialmente por mães e pais, uma vez que os leitores, ao mesmo tempo em que tiveram mais experiências com a leitura na infância pela mediação de outras pessoas, também promovem essa experiência às crianças com as quais se relacionam em maior medida que os não leitores.” (Retratos da Leitura do Brasil, 2016, p. 131)

A consideração realizada a partir dos resultados da pesquisa fortalece a hipótese de que as meninas possivelmente foram influenciadas positivamente pelos pais quanto ao desenvolvimento de habilidades leitoras. Ao ver os pais lendo, bem como a partir de outras atitudes relatadas pelas alunas durante a entrevista, é possível chegarmos a tal conclusão, como o trecho destaca:

Pesquisadora: Fora da escola você costuma ler? O que você lê na sua casa?

Ana: eu leio. Meu pai comprou uns 102 livros pra mim.

Pesquisadora: Nossa!

Ana: Aí cada dia que eu chego da escola, ele manda eu ler. Estudar um pouquinho sobre o livro. (Entrevista, Ana, 07/06/2018)

O trecho destacado mostra como o pai de Ana se preocupa com sua formação leitora e promove a leitura em casa com a compra de livros e a cobrança quanto à leitura.

Um outro assunto destacado na entrevista, também relacionado à influência dos pais, refere-se aos hábitos de leitura praticados em casa. Quanto a esse tópico, houve divergência também entre as entrevistadas e o entrevistado. Enquanto as meninas ressaltaram

ter hábitos de leitura em casa, referindo-se à leitura de livros literários, como o trecho da entrevista retratado acima, Marcos refere-se à sua leitura em casa, da seguinte forma:

Pesquisadora: E fora da escola você costuma ler?

Marcos: Costumo.

Pesquisadora: O que você lê na sua casa, por exemplo?

Marcos: Eu leio os desenhos, as falas. Eu também leio todas as palavras inglesas.

Pesquisadora: Olha, você sabe ler em Inglês! Que bacana, hein!

Marcos: É, mas eu tô aprendendo. (Entrevista, Marcos, 07/06/2018)

A fala de Marcos demonstra que sua leitura acompanha falas, provavelmente referindo-se a legendas de desenhos (talvez em Inglês), revelando não ter o costume de realizar leituras de livros, como as meninas. Talvez a afirmação de Marcos “*Eu também leio todas as palavras inglesas*” seja uma justificativa para a dificuldade encontrada para ler as palavras em sua própria língua, já que ao ser questionado se sabia ler em Inglês demonstrou não saber de fato ao dizer - “*é, mas eu tô aprendendo*”. As respostas de Marcos revelam que sua competência leitora se restringe ao uso de estratégias mais imediatas, enquanto que para lidar com a leitura de forma proficiente, sejam necessárias outras estratégias, como uma leitura global, baseada nas pistas do contexto.

Quanto ao interesse pela prática da escrita na escola, aparecem novas divergências quanto às respostas das meninas e de Marcos. Enquanto as meninas afirmam gostarem de escrever no caderno, em atividades e em prova, Marcos apresenta a seguinte declaração:

Pesquisadora: E você gosta de escrever?

Marcos: Gosto.

Pesquisadora: Em que momentos na escola, você mais gosta de escrever? Quando você mais gosta de escrever?

Marcos: Nas aulas. Nas aulas de taekwondo, capoeira, em todas.

Pesquisadora: Você escreve nas aulas de taekwondo e capoeira?

Marcos: Em todas!

Pesquisadora: É mesmo? Que interessante!

Marcos: Mas tem um professor lá que não deixa a gente escrever na aula de dança (Entrevista, Marcos, 07/06/2018).

As declarações apresentadas por Marcos retratam uma escrita que ocorreria em momentos descontextualizados para a sua produção. Ao dizer que gosta de escrever nas aulas de taekwondo e capoeira, distancia-se da prática de escrita convencional realizada na escola como a conhecemos. A participação nas atividades de taekwondo e capoeira dentro da escola podem ser a causa de o aluno entendê-las como uma atividade escolar, com todas as características esperadas para tal. Quanto à afirmação de que escreve nas aulas de taekwondo e capoeira é possível que a referência à escrita, nesse caso, refira-se a atitude de desenhar,

comumente assumida por crianças na escola quando procuram se distanciar da atividade principal proposta.

Um outro apontamento a ser feito relaciona-se à visão dos alunos quanto ao seu próprio processo de desenvolvimento da leitura. Os alunos foram questionados se sabiam ler bem e se lembravam de quando começaram a ler. As respostas dadas pelos três são relevantes o suficiente para serem apresentadas a seguir.

Respostas da aluna Ana:

Pesquisadora: Você acha que sabe ler bem?

Ana: Hum, hum!

Pesquisadora: Que bacana! Você se lembra quando começou a ler?

Ana: Acho que foi no 1º ou no 2º ano.

Pesquisadora: Foi antes de você entrar pra esta escola? Você aprendeu a ler aqui?

Ana: Sim (Entrevista, Ana, 07/06/2018).

Respostas da aluna Gabriela:

Pesquisadora: Você acha que sabe ler bem?

Gabriela: Sim, porque no boletim ontem lá tinha que eu tirei 30 em literatura.

Pesquisadora: Nossa, que beleza hein! Você gosta muito de ler então! Você se lembra quando começou a ler? Se foi antes de vir pra esta escola. Você já sabia ler ou não?

Gabriela: Eu comecei acho que... No 1º ano eu não sabia quase nada, só umas letrinhas, mas aí quando eu cheguei no 2º ano eu comecei a aprender. E no 1º ano, também, eu já sabia muito! (Entrevista, Gabriela, 07/06/2018).

Respostas do aluno Marcos:

Pesquisadora: Você considera, você acha que sabe ler bem? Se não, por quê? Você já me explicou um pouquinho.

Marcos: Eu acho que eu sei ler por aprender e prestar atenção nas coisas.

Pesquisadora: Mas você acha que já está lendo bem ou você tem que treinar mais?

Marcos: Eu tô lendo bem, mas eu tô lendo aos pouquinhos.

Pesquisadora: Ah, legal! Você começou a ler agora, né?

Marcos: Não, eu já tava aprendendo ler um pouco. De pouquinho em pouquinho.

Pesquisadora: Você se lembra quando você começou a ler, quando começou esse pouquinho?

Marcos: Eu acho que foi quando eu repeti de ano, eu ainda não prestava atenção. Aí quando a professora começou a chamar minha atenção que eu comecei a prestar atenção no quadro pra ela não me xingar. Aí agora eu tô aprendendo ler aos pouquinhos (Entrevista, Marcos, 07/06/2018).

Quanto a “saber ler bem” Ana e Gabriela respondem afirmativamente. Gabriela acrescentou à informação a nota tirada em Literatura, demonstrando relacionar a avaliação recebida com a sua aptidão em leitura. Em relação a Marcos, ele se mostra um pouco confuso ao dar sua resposta. Primeiramente, tentou ligar a ideia da leitura ao seu processo de

aprendizagem ao dizer - *“eu acho que sei ler por aprender e prestar atenção nas coisas.”* A resposta dele é formulada de forma confusa, talvez tenha intencionado dizer - eu acho que sei ler porque aprendi e prestei atenção ou, por outro lado, sua resposta seja uma tentativa de justificar o nível de leitura adquirido até o presente momento. Assim, aprender e prestar atenção podem ser formas de demonstrar seu nível de leitura. As próximas declarações dele mostram como ele tem consciência de seu grau de desenvolvimento enquanto leitor; as expressões - *“eu tô lendo bem, mas eu tô lendo aos pouquinhos”* e *“eu já tava aprendendo ler um pouco. De pouquinho em pouquinho.”*, retratam como ele compreende faltarem requisitos para que ele seja considerado um leitor proficiente, especialmente pela projeção de um desejo de fluência ainda não atingido porque está sendo de *“pouquinho em pouquinho”*.

Com relação à questão de saber quando começaram a ler, a resposta das meninas foi bem semelhante. Ambas consideraram ser no 1º ou no 2º ano. A resposta de Marcos apresenta-se confusa novamente. Ele alega ter sido quando repetiu de ano, devido a não prestar atenção nas aulas. Explica que, após ter começado a prestar atenção, está aprendendo e a professora não precisa xingá-lo mais. Contudo, descobrimos que a alegação de Marcos é em parte falsa, já que em conversa com a professora Esperança, ela desmentiu o aluno, dizendo que ele nunca repetiu de ano.

A fala de Marcos sinaliza para a introjeção de uma memória de fracasso, em que a reprovação deve estar presente. Possivelmente, tal memória foi adquirida a partir de um saber compartilhado socialmente através da escola ou do contexto de vida do aluno, já que é possível comprovarmos que Marcos nunca passou por tal experiência. É possível, ainda, que ele esteja associando sua situação de fracasso à retenção, buscando mais uma vez se munir de argumentos que possam justificar sua condição de leitor em relação a dos colegas de sala.

A entrevista realizada com os alunos possibilitou compreendermos a importância da participação dos pais ou dos responsáveis pelos alunos no processo de desenvolvimento de sua competência leitora e escrita. O apoio e incentivo na realização do ‘Para Casa’, bem como o incentivo dado à leitura, realizado a partir de seu próprio exemplo como leitor ou através do estímulo à leitura fora do contexto escolar, revelaram serem fatores positivos no desenvolvimento das competências dos alunos.

As análises apresentadas neste capítulo permitem percebermos que o trabalho com a leitura e a escrita no 3º ano A é realizado em consonância com as atuais perspectivas do letramento. Isso significa que a dinâmica das relações estabelecidas entre a professora Esperança e seus alunos busca desenvolver a competência leitora e escritora dos alunos de forma que eles estejam aptos a interagirem socialmente de forma crítica. Assim, em relação às

práticas de leitura, a professora Esperança demonstra realizar um trabalho que possibilite não só a decodificação de palavras, mas a compreensão daquilo que está sendo lido, empenhando-se para que seus alunos atinjam a competência leitora. Da mesma forma, em relação à escrita, ela procura desenvolver a competência deles, através do incentivo à prática da escrita em sala de aula, mostrando-se disposta a estabelecer uma relação de diálogo e pareceria na construção de sentido do texto, especialmente com um projeto intencional de explicitar o funcionamento de um texto, quer do ponto de vista das exigências da convenção quer da realização de seus objetivos comunicativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste estudo investigativo propomos retomar brevemente o processo a partir do qual as conclusões apresentadas foram desenvolvidas, possibilitando uma reflexão crítica a respeito dos resultados.

A relevância do letramento para os estudos sobre a leitura e a escrita e sua relação com as práticas escolares contribuiu para que esta pesquisa fosse realizada. Dessa forma, o estudo de investigação proposto foi pensado tendo como objetivo principal analisar as dinâmicas das práticas de leitura e de escrita realizadas por uma professora e seus alunos em uma sala de aula do 3º ano, do 1º Ciclo da Rede Municipal de Belo Horizonte. Seria uma tentativa de fazer possíveis apontamentos sobre como os conhecimentos teóricos e metodológicos relativos à alfabetização, na perspectiva do letramento, têm sido atrelados à prática em sala de aula.

Tendo sido estabelecido o fio condutor da pesquisa, partimos para a escolha de outros objetivos entendidos como necessários na busca de relacionar letramento e práticas de leitura e de escrita no 3º ano da RME/BH. Cabe retomarmos que a escolha do 3º ano como foco deste trabalho se justifica por ser esse o ano de fechamento do 1º Ciclo, ou Ciclo da Alfabetização, no qual, de acordo com as Proposições Curriculares da RME-BH, se espera que habilidades básicas de leitura e escrita sejam consolidadas.

Os objetivos específicos foram então definidos de acordo com a compreensão de sua relevância para o tema principal deste estudo investigativo e foram delimitados pensando em englobar questões referentes (a) às relações estabelecidas pela professora entre leitura e escrita em sua prática de sala de aula; (b) às relações estabelecidas pelos alunos com a leitura e a escrita dentro e fora do contexto escolar e (c) às concepções da professora quanto ao planejamento e a avaliação no trabalho com a leitura e com a escrita.

A pesquisa de campo foi realizada utilizando, como recursos metodológicos, observação, notas de campo, vídeos, registro de fotos, entrevistas e análise de documentos, que forneceram um conjunto de dados utilizados e confrontados com a revisão de literatura sobre o tema. Nessa direção, os marcos teóricos utilizados basearam-se nas concepções contemporâneas sobre o ensino da leitura e da escrita na perspectiva do letramento, partindo da compreensão da relação entre alfabetização e letramento. Durante a realização do levantamento dos marcos teóricos que sustentaram as análises realizadas neste estudo investigativo, foi possível perceber a complexidade dessa proposta. Isso pode ser revelado a

partir da observação do emaranhado conceitual de relações que foram se estabelecendo enquanto os estudos teóricos foram se construindo, como entre: alfabetização e escolarização, alfabetização e letramento, leitura e escrita, leitura e letramento, escrita e letramento, escrita e oralidade.

A análise da relação dos conhecimentos teóricos e metodológicos da professora Esperança, referentes à alfabetização e ao letramento, permitiu concluirmos que a docente tem conhecimento dos temas pedagógicos contemporâneos e procura aplicar à sua realidade cotidiana tais princípios. A sua postura profissional revela uma preocupação em desenvolver um trabalho que vincula a leitura e a escrita às demandas do letramento apontadas neste trabalho, compreendendo a relação entre as facetas linguística, interativa e sociocultural do processo de aquisição da língua escrita pela criança. Essa relação permite estabelecer vínculos mais estreitos entre os conceitos de alfabetização e letramento. Ela demonstra ainda vincular seus conhecimentos à proposta curricular de trabalho indicado pela RME/BH.

A flexibilidade para adotar novas estratégias diante do surgimento de novas demandas é outro ponto de destaque de seu trabalho. Sua postura permite inferirmos que há diálogo com os alunos na organização de seu trabalho. Partindo do princípio que “[...] a língua é um sistema que possibilita interação,” (COSTA VAL et. al, 2009, p. 27), os estudos desenvolvidos neste estudo investigativo nos permitiram entender que, ao trabalhar a escrita, torna-se necessário que os professores assumam uma posição de diálogo com seus alunos, mostrando-se parceiros na construção de sentido do texto escrito.

Com relação ao planejamento de seu trabalho com a leitura e a escrita, a professora Esperança demonstrou compreender que os recursos didáticos estão sujeitos aos seus objetivos, servindo de suporte para a realização de seu trabalho. No decorrer da pesquisa, foi possível presenciarmos vários momentos nos quais a professora Esperança fez adaptações na atividade planejada, demonstrando a prioridade de seus objetivos em relação ao material referenciado.

Os critérios utilizados pela professora Esperança no processo de avaliação demonstram que ela entende a avaliação como algo processual, multidimensional e multimodal, também em consonância com os princípios apontados pela RME-BH. Assim, em relação às escolhas feitas pela professora na hora de avaliar, os alunos são beneficiados quanto ao processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. A professora Esperança reconhece os limites dos instrumentos utilizados, como notas e provas, e avalia o aluno de forma contínua, considerando outras dimensões, tais como o desenvolvimento de outras habilidades não medidas a partir de provas que seriam, por exemplo, o desenvolvimento de

habilidades de comunicação, de interação entre seus pares, bem como de atitudes favoráveis ao desenvolvimento da leitura e da escrita (organização e atenção, por exemplo). Ressaltamos, ainda, que a metodologia adotada por ela, ao avaliar os alunos em relação aos textos produzidos, permite concluirmos que a professora Esperança procura adotar uma atitude de parceria, sinalizando os problemas encontrados no texto e dando sugestões aos alunos para o aprimoramento da produção.

Quanto à influência dos resultados das avaliações sistêmicas em seu trabalho, evidenciou-se que há pouca interferência desses em seu planejamento diário, reafirmando haver uma distância entre os objetivos estabelecidos pelo sistema educacional e aqueles definidos especificamente para a rotina do planejamento de sala de aula.

As relações estabelecidas entre leitura e escrita pela professora evidenciaram, inicialmente, uma suspeita de que o trabalho com a leitura seria mais enfatizado no trabalho em sala de aula. Entretanto, os resultados da pesquisa apontam para um equilíbrio entre o trabalho com a leitura e com a escrita. A professora Esperança demonstrou compreender que a leitura e a escrita, embora estejam interligadas, são processos que apresentam especificidades, mostrando ser capaz de realizar um trabalho voltado para atender demandas específicas para as ações de ler e de escrever.

Com relação ao trabalho realizado para atender às especificidades demandadas pela leitura, a professora Esperança demonstrou considerá-la como um processo que vai além de decodificação de palavras, envolvendo a compreensão do texto escrito a fim de cumprir o objetivo de seu uso social. Nesse trabalho, revelou entender a importância de se considerar a diversidade de gêneros textuais existentes, assunto amplamente discutido nesta pesquisa pelos teóricos consultados.

Apesar da certa desconexão do trabalho desenvolvido a partir da 'Ciranda do livro' com os estudos desenvolvidos nesta pesquisa, levantadas a partir das considerações de Silva (2005), a abordagem da professora Esperança realizada durante todo o processo possibilitou a reconstrução da atividade por ela, sendo possível agregar outros valores à proposta. Além disso, ela se mostrou disposta a ouvir seus alunos, estando atenta às suas necessidades e interesses pessoais com relação ao gosto pela leitura, contrariando desta forma, em parte, as críticas baseadas nas ideias de Silva (2005).

Quanto ao trabalho voltado para a escrita, as práticas desenvolvidas pela professora Esperança também encontram suporte nos estudos desenvolvidos pelos autores citados nesta pesquisa. Seu trabalho enfatiza a produção de textos escritos e, novamente, a importância do trabalho com a diversidade de gêneros textuais aparece. Apesar da dificuldade

de se trabalhar os gêneros de forma tão contextualizada e real em sala de aula, como os autores referenciados nesta pesquisa apontam como recomendação desejável, a professora Esperança revela entender a importância desse trabalho e tenta, com as propostas desenvolvidas, trazer situações contextualizadas socialmente para as práticas da sala de aula. Demonstrou, também, considerar a importância das experiências infantis no trabalho em sala de aula, outro ponto destacado por Schneuwly *et al.* (2004).

O trabalho desenvolvido com o ‘Caderno especial’ demonstrou a intenção da professora Esperança em incentivar os alunos quanto à produção de textos escritos, sendo capaz de agregar elementos que procuraram valorizar a produção escrita a ser registrada no caderno, da mesma forma como fez com a valorização das atividades desenvolvidas a partir da “Ciranda do livro.” Conforme destacado no decorrer da pesquisa, o trabalho com o ‘Caderno especial’ demonstrou o interesse da professora Esperança em incentivar os alunos a serem autores de uma produção realizada por toda a turma, realçando a importância das produções de textos realizadas pelos alunos. Além disso, o trabalho de reescrita desenvolvido a partir dos momentos de correção coletiva dos textos que iriam para o ‘Caderno especial’ demonstrou ser um poderoso instrumento de construção dialogada entre a professora Esperança e seus alunos.

No trabalho de reescrita desenvolvido a partir da correção coletiva e individual de textos, a professora Esperança demonstrou ser capaz de estabelecer uma relação cooperativa com os alunos, procurando estabelecer um diálogo pautado na reflexão sobre os aspectos a serem aprimorados em relação ao texto, apontados pelos “erros” dos alunos, explicitando os procedimentos necessários para a realização da tarefa.

A professora Esperança demonstrou valorizar a fluência em detrimento de aspectos gramaticais, quando destaca sempre ter trabalhado a produção de textos, desde o primeiro ano. A sua postura diante da tarefa de produzir um texto revelou, ainda, respeito e sensibilidade em relação às habilidades consolidadas e as ainda não consolidadas, ressaltando a importância de dar a oportunidade aos alunos de escrever à medida que o trabalho em relação aos aspectos gramaticais avançasse.

A análise sobre como os alunos se relacionam com a leitura e com a escrita dentro e fora do contexto escolar também é uma das propostas deste estudo investigativo. Portanto, teceremos agora algumas considerações importantes quanto ao assunto. A partir da observação realizada em sala de aula e na biblioteca, bem como através da entrevista realizada com os alunos, podemos concluir que o interesse ou não em realizar as atividades propostas pela professora tem relação com o nível de dificuldade encontrada ao realizar a tarefa

solicitada. Dessa forma, os alunos com mais dificuldade em leitura e escrita muitas vezes se negavam em realizar tarefas que exigiam deles autonomia em sua realização. Nessa perspectiva, as aulas na biblioteca revelaram-se ser a preferida de todos os alunos, já que as tarefas realizadas nesse ambiente eram possíveis de serem realizadas por todos os alunos, independentemente do nível de leitura e de escrita que apresentassem. Da mesma forma, a realização do ‘Para Casa’ também apresentou relação com a dificuldade em realizar a tarefa, pois o aluno que declarou não fazer a atividade relacionou a impossibilidade de cumpri-la à dificuldade da mãe em ajudá-lo.

Foi ainda possível compreendermos a importância da participação dos pais ou responsáveis pelos alunos no processo de desenvolvimento de sua competência leitora e escritora. O apoio e incentivo na realização do ‘Para Casa’, bem como o incentivo dado à leitura, realizado a partir de seu próprio exemplo como leitor ou através do estímulo à leitura fora do contexto escolar e pelo acompanhamento dos projetos desenvolvidos nessa esfera, revelaram serem fatores positivos no desenvolvimento das competências dos alunos. Tal conclusão pôde ser construída a partir da análise das respostas das meninas consideradas leitoras proficientes, contrastando com as respostas do menino considerado leitor não proficiente. Além disso, as considerações da última pesquisa ‘Retratos da leitura do Brasil’, de 2016, quanto à influência dos pais no desenvolvimento da leitura, fortalecem a hipótese de que as meninas possivelmente foram influenciadas positivamente pelos pais quanto ao desenvolvimento de habilidades leitoras. Ao ver os pais lendo, bem como a partir de outras atitudes relatadas pelas alunas durante a entrevista, é possível chegarmos a tal conclusão de que um letramento dominante foi projetado como um valor dentro da cultura letrada.

Ao concluirmos as reflexões propostas neste estudo investigativo, é importante entendermos que as práticas letradas são aspectos da cultura e estruturas de poder. Nessa direção, é relevante que o letramento escolar seja compreendido sob a ótica dos Novos Estudos do Letramento, considerando a relevância dos letramentos escolares e não escolares na construção da competência leitora e escritora dos alunos.

Assim, com relação à dinâmica das práticas de leitura e de escrita no 3º ano do 1º Ciclo da RME-BH, realizadas no 3º ano A, entendemos que há um interesse efetivo da escola e da professora Esperança em proporcionar aos alunos o alcance das capacidades básicas de leitura e de escrita esperadas para o final do Ciclo da Alfabetização. A criação de estratégias de trabalho diferenciadas com o objetivo de alcançar as competências mínimas necessárias para formar leitores e escritores em articulação com outros profissionais da escola permitem comprovarmos essa afirmação. Durante o decorrer deste estudo investigativo, foi possível

verificarmos que todo o trabalho desenvolvido dentro e fora de sala de aula teve a intenção de promover uma dinâmica de trabalho em consonância com os princípios da alfabetização na perspectiva do letramento, demonstrando a importância da formação inicial e continuada dos alfabetizadores.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. In:_____. Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BELO HORIZONTE. *Desafios da Formação. Proposições Curriculares Ensino Fundamental Língua Portuguesa Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: SMED, 2010.

BELO HORIZONTE. *Textos introdutórios. Desafios da Formação. Proposições Curriculares Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: SMED, 2010.

BELO HORIZONTE. *Orientações sobre Processos de Avaliação no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: SMED, 2015.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *Panorama das escolas*. Belo Horizonte: PBH, 2018. Disponível em <intranet.educacao.pbh> acesso em: 23 março, 2019.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 16 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

BUNZEN, Clecio dos Santos. *Dinâmicas discursivas na aula de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais*. 2009. 233 p. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. 2009. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIT/269281>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

CAFIEIRO, Delaine. *Leitura como processo*. In:_____. *Coleção Alfabetização e letramento*. Belo Horizonte: Ceale/Fae/UFMG, 2005. 68p.

CHARTIER, Anne-Marie. *Práticas de escrita e leitura. História e atualidade*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007. 246p.

CHARTIER A.M. & HEBRÁRD, J. *Ler e escrever: entrando no mundo da escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 166 p.

COOK-GUMPERZ, Jenny. Escolarização e alfabetização. In: _____. *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

COSTA VAL, M.et al. *Avaliação do texto escolar*. ed. revisada e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Produção escrita: trabalhando com gêneros textuais/ caderno do professor/ Maria da Costa Val et al*. Belo Horizonte: Ceale/Fae/UFMG, 2007. 68 p. **(Coleção Alfabetização e Letramento)**

INSTITUTO PRÓ LIVRO. *Retratos da leitura no Brasil.4ª edição*. Disponível em <[http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil - 2015.pdf](http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf)> Acesso em: 10 abril, 2019.

FIAD, Raquel S. F. *Escrever é reescrever/ caderno do professor/ Raquel Salek Fiad*. Belo Horizonte: Ceale/Fae/UFMG, 2006. 62 p. **(Coleção Alfabetização e Letramento)**

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 40ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2009.148 p. **(Coleção Leitura)**

FREITAS, Maria T.A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de pesquisa*. São Paulo, nº116, 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 02 dezembro, 2018.

GUIMARÃES, Fernanda. *Os novos estudos do letramento: um novo campo de investigação das práticas de leitura e escrita. Caletroscópio – Revista do programa de pós-graduação em letras da Universidade Federal de Ouro Preto*. Ouro Preto, v 7, 2019. Disponível em <<https://www.caletroscopio.ufop.br/index.php/caletroscopio/article/view/320/238>> Acesso em: 26 julho, 2019.

HEYNEMAN, Stephen P. Avaliação da qualidade da educação: lições para o Brasil. In: SOUZA, Alberto de M. (org.) *Dimensões da avaliação educacional*. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Cap. 2, p 35-52.

KATO, Mary A. *No mundo da escrita. Uma perspectiva psicolinguística*. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2004. 144 p.

KATO, Mary. Processos de decodificação: A integração do velho com o novo em leitura. In: KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995. Cap. 4, p. 49-63.

KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela. (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das letras. 1995. Cap. 1, p 15-61. (**Coleção Letramento, Educação e Sociedade**)

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor. Aspectos Cognitivos da Leitura*. 5ª ed. Campinas: Pontes, 1997.

KOCH, I. G. V. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2004.

LEAL, Telma F.; BUNZEN, Clecio dos Santos. *Obras complementares do PNLD no ciclo de alfabetização: Planejamentos e Múltiplos usos*. Caderno 4. Brasília: MEC, SEB, 2015. (**Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**)

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano C. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. *Eccos Revista Científica*, São Paulo, vol.4, n.2, p. 79-88, dez., 2002. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71540206>> Acesso em: 19 março, 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Entendendo o Pacto*. Disponível em <<http://pacto.mec.gov.br/opacto>> acesso em: 2 agosto, 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Apresentação dos resultados da ANA 2016*. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>> acesso em: 6 maio, 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Avaliação Nacional da Alfabetização*. Brasília: INEP. Disponível em <<http://ana.inep.gov.br/ANA>> acesso em: 5 maio, 2017.

MONTEIRO, Sara Mourão. Ambiente alfabetizador. In: GLOSSÁRIO Ceale. Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. p. 28.

MORAIS, Arthur Gomes de. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
MOREIRA, Ivana. Você conhece o Sussurrofone? *Metro jornal*, Belo Horizonte, set., 2017.
Disponível em: < <https://www.metrojornal.com.br/colunistas/2017/09/05/voce-conhece-o-sussurrofone.html>> Acesso em: 15 dezembro, 2018.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. *Secretaria Municipal de Educação*.
Disponível em <<http://prefeitura.pbh.gov.br/educacao>> acesso em: 05 abril, 2019.

ROJO, Roxane. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, Inês (Org.) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. pp. 51-74

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Proalfa 2015*.
Disponível em <<http://simave.caedufjf.net>> acesso em: 10 julho, 2016.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares – Ensino Fundamental – Língua Portuguesa*. Belo Horizonte, 2010.

SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. “*Gêneros orais e escritos na escola*.” Tradução Roxane H. R. Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2004. 239 p.

SCHWARTZ, Cleonara M. et al. *Aprofundando os conhecimentos: a organização do trabalho pedagógico na alfabetização*. Caderno 4. Brasília: MEC, SEB, 2015. (**Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**)

SILVA, Ivanda M. *Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar*. In: Anais do evento PG letras 30 anos. Vol.1, p. 514-527. Disponível em <<https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents>> acesso em: 5 março, 2019.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016. 354 p.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2003. 185 p.

SOARES, Magda. *Letramento um tema em três gêneros*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. 124 p.

SOUTO, Kely Cristina Nogueira. *As concepções de alfabetização e letramento nos discursos e nas práticas de professoras alfabetizadoras: um estudo de caso em uma escola municipal de Belo Horizonte*. 2009. 258 f. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação da Faculdade de

Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-858RCK>>. Acesso em: 7 abr. 2017.

STREET, Brian. *Letramentos sociais. Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 238 p.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002. 325 p.

ZABALA, Antoni. *A Prática Educativa. Como ensinar*. Reimpressão 2010. Porto Alegre: Artmed, 1998. 224 p.

APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
O LETRAMENTO ESCOLAR NA DINÂMICA DAS PRÁTICAS DE
LEITURA E DE ESCRITA EM UMA SALA DE AULA DO 3º ANO DO 1º CICLO DA
REDE MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa: “O letramento escolar na dinâmica das práticas de leitura e de escrita em uma sala de aula do 3º ano do 1º Ciclo da Rede Municipal de Belo Horizonte” que pretende investigar o trabalho com a leitura e escrita, desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa desta escola.

Para esta pesquisa faremos observação na escola, anotando as observações em um caderno. Também serão feitas entrevistas com alguns alunos, com a professora e filmagens de algumas atividades realizadas em sala de aula.

Para participar deste estudo você não pagará nada, nem receberá qualquer valor em dinheiro. A pesquisadora explicará sobre o estudo e você poderá participar ou não. Também poderá se recusar a participar a qualquer momento. O responsável por você também poderá retirar a autorização de sua participação a qualquer momento. Se você decidir não participar, será tratado da mesma maneira que os outros alunos participantes da pesquisa.

Todo o material produzido (arquivos eletrônicos de armazenamento e notas de campo) será utilizado somente para a divulgação da pesquisa. Esse material será guardado pelo período de dez anos. Seu nome não será revelado em nenhum momento durante a pesquisa e nem depois da publicação dos resultados. Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas cópias, sendo que uma via será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você.

Devido ao caráter da investigação existem riscos que serão diminuídos através de atitudes da pesquisadora. Existem riscos morais e psicológicos já que a pesquisadora estará observando você em seu dia a dia na sala de aula e, também, ela terá acesso a algumas informações suas. Sendo assim, você poderá se sentir um pouco incomodado ao ser observado (a). Entretanto, para que você não se sinta mal, a pesquisadora procurará interferir o mínimo no trabalho da professora e dos alunos. Outro risco possível é a quebra de sigilo dos dados da pesquisa. Para minimizar este risco a pesquisadora irá arquivar anotações das observações, dos áudios e das transcrições do diário de campo em uma conta protegida por senha no Google Drive, um serviço online de armazenamento de arquivos. Mesmos com todos os cuidados caso haja danos decorrentes da pesquisa a pesquisadora assumirá as devidas responsabilidades. Em caso de dúvidas, você poderá pedir a seus responsáveis para que entrem em contato com os pesquisadores através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos nesse termo. O termo seguirá em duas vias com espaço destinado para rubricas e o Comitê de ética(COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais poderá ser contatado em caso de dúvidas éticas, através do telefone (31) 3409-4592; ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º ANDAR, SALA 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270-901 ou pelo e-mail: coep@reitoria.ufmg.br.

Eu, _____ fui informado (a) dos objetivos do estudo : “O letramento escolar na dinâmica das práticas de leitura e de escrita em uma sala de aula do 3º ano do 1º Ciclo da Rede Municipal de Belo Horizonte”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei pedir novas informações e mudar minha decisão de participar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste termo de assentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2018.

Em caso de dúvidas com relação à pesquisa e/ou aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar: Viviane Maria Quintiliano Vianna(Pesquisadora - mestranda). Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação - UFMG; Programa de Pós-graduação em Educação; Campus Pampulha; Belo Horizonte, MG – Brasil; CEP: 31270-901; E-mail: viviane.vianna@edu.pbh.gov.br

Essa pesquisa é orientada pela Prof. Dr. Gilcinei Teodoro Carvalho

COEP - Comitê de Ética em Pesquisa. Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005; Campus Pampulha; Belo Horizonte, MG – Brasil; CEP: 31270-901; E-mail: coep@prpq.ufmg.br; Telefone: (31) 3409-4592.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PAIS OU RESPONSÁVEIS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
DESTINADO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS DOS ALUNOS DESTA UNIDADE MUNICIPAL DE
ENSINO
TÍTULO DO PROJETO: “O LETRAMENTO ESCOLAR NA DINÂMICA DAS PRÁTICAS DE LEITURA E
DE ESCRITA EM UMA SALA DE AULA DO 3º ANO DO 1º CICLO DA REDE MUNICIPAL DE BELO
HORIZONTE”
PESQUISADORA RESPONSÁVEL: VIVIANE MARIA QUINTILIANO VIANNA
e-mail: Viviane.vianna@edu.pbh.gov.br Tel: 988213236

Seu filho (a) sendo convidado (a) a participar da pesquisa: “O letramento escolar na dinâmica das práticas de leitura e de escrita em uma sala de aula do 3º ano do 1º Ciclo da Rede Municipal de Belo Horizonte” que pretende investigar o trabalho com a leitura e com a escrita, desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa.

Serão realizadas observações, filmagens, gravações em áudio e tiradas fotografias das atividades realizadas em sala de aula. Apenas a pesquisadora terá acesso a esses registros.

A pesquisadora irá guardar cópias de algumas tarefas realizadas em sala de aula que serão analisadas no futuro. Os nomes da professora, dos alunos e da escola serão retirados de todos os trabalhos e substituídos por outros. A participação de seu filho (a) será confidencial. Apenas a pesquisadora responsável terá acesso a identidade dele (s). No caso de haver publicações relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita a sua identificação será revelada.

A participação de seu filho (a) é voluntária, ele (a) pode deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, bem como se recusar a responder qualquer questão específica sem qualquer punição.

Devido ao caráter da investigação existem riscos que serão minimizados através de procedimentos realizados pela pesquisadora. Existem primeiramente, riscos morais e psicológicos, uma vez que há a exposição da imagem e das informações pessoais durante a observação. Isso pode causar desconforto e constrangimento ao observado ou trazer à memória situações de vida que causem algum sofrimento psíquico. A fim de minimizar tais riscos a pesquisadora se compromete a agir de forma ética, visando interferir o mínimo possível na rotina da sala de aula. Outro risco possível é a quebra de sigilo dos dados colocados. Para minimizar este risco a pesquisadora irá arquivar anotações das observações, dos áudios e das transcrições do diário de campo em uma conta protegida por senha no Google drive, um serviço online de armazenamento de arquivos. Mesmos com todos os cuidados, caso haja danos decorrentes da pesquisa a pesquisadora assumirá as devidas responsabilidades. Em caso de dúvidas, você pode entrar em contato com a pesquisadora responsável através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos neste termo. O termo seguirá em duas vias com espaço destinado para rubricas e o Comitê de ética (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais poderá ser contatado em caso de dúvidas éticas, através do telefone (31) 3409-4592; ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270-901 ou pelo e-mail: coep@reitoria.ufmg.br.

Caso esteja de acordo com os termos deste consentimento, por favor, assine:

Eu, _____,

permito que meu filho (a) _____ participe desta
investigação.

_____, de _____ de _____.

Assinatura do responsável pelo (a) aluno (a): _____

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSORA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
DESTINADO À PROFESSORA DESTA UNIDADE MUNICIPAL DE ENSINO
TÍTULO DO PROJETO: “O LETRAMENTO ESCOLAR NA DINÂMICA DAS PRÁTICAS DE LEITURA E
DE ESCRITA EM UMA SALA DE AULA DO 3º ANO DO 1º CICLO DA REDE MUNICIPAL DE BELO
HORIZONTE”
PESQUISADORA RESPONSÁVEL: VIVIANE MARIA QUINTILIANO VIANNA
e-mail: Viviane.vianna@edu.pbh.gov.br Tel: 988213236

Você está sendo convidada a participar da pesquisa: “O letramento escolar na dinâmica das práticas de leitura e de escrita em uma sala de aula do 3º ano do 1º Ciclo da Rede Municipal de Belo Horizonte” que pretende investigar o trabalho com a leitura e com a escrita, desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa.

Serão realizadas observações, filmagens, gravações em áudio e tiradas fotografias das atividades realizadas em sala de aula. Apenas a pesquisadora terá acesso a esses registros.

A pesquisadora irá guardar cópias de algumas tarefas realizadas em sala de aula que serão analisadas no futuro. Seu nome, dos alunos e da escola serão retirados de todos os trabalhos e substituídos por outros. Sua participação será confidencial. Apenas a pesquisadora responsável terá acesso a identidade dele (s). No caso de haver publicações relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita a sua identificação será revelada.

A sua participação é voluntária, podendo deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, bem como se recusar a responder qualquer questão específica sem qualquer punição.

Devido ao caráter da investigação existem riscos que serão minimizados através de procedimentos realizados pela pesquisadora. Existem primeiramente, riscos morais e psicológicos, uma vez que há a exposição da imagem e das informações pessoais durante a observação. Isso pode causar desconforto e constrangimento ao observado ou trazer à memória situações de vida que causem algum sofrimento psíquico. A fim de minimizar tais riscos a pesquisadora se compromete a agir de forma ética, visando interferir o mínimo possível na rotina da sala de aula. Outro risco possível é a quebra de sigilo dos dados colocados. Para minimizar este risco a pesquisadora irá arquivar anotações das observações, dos áudios e das transcrições do diário de campo em uma conta protegida por senha no Google drive, um serviço online de armazenamento de arquivos. Mesmos com todos os cuidados, caso haja danos decorrentes da pesquisa a pesquisadora assumirá as devidas responsabilidades. Em caso de dúvidas, você pode entrar em contato com a pesquisadora responsável através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos neste termo. O termo seguirá em duas vias com espaço destinado para rubricas e o Comitê de ética (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais poderá ser contatado em caso de dúvidas éticas, através do telefone (31) 3409-4592; ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270-901 ou pelo e-mail: coep@reitororia.ufmg.br.

Caso esteja de acordo com os termos deste consentimento, por favor, assine:

Eu, _____, manifesto, neste termos de Consentimento Livre e esclarecido, meu desejo de participar desta investigação.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura: _____