

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DÉBORA DA SILVA FURLANETI

**LER E ESCREVER NA ESCOLA: SIGNIFICADOS E
SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELAS CRIANÇAS**

CAMPINAS-SP
2020

DÉBORA DA SILVA FURLANETI

**LER E ESCREVER NA ESCOLA: SIGNIFICADOS E
SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELAS CRIANÇAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni.

Ficha catalográfica elaborada por Vanessa da Silveira CRB 8/8423
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

372.41 Furlaneti, Débora da Silva
F985L

Ler e escrever na escola: significados e sentidos atribuídos pelas crianças /
Débora da Silva Furlaneti. - Campinas: PUC-Campinas, 2020.

130 f.: il.

Orientador: Elvira Cristina Martins Tassoni.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em
Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade
Católica de Campinas, Campinas, 2020.

Inclui bibliografia.

1. Alfabetização. 2. Comunicação escrita. 3. Ensino fundamental. I. Tassoni, Elvira
Cristina Martins. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências
Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD - 22. ed. 372.41

DÉBORA DA SILVA FURLANETI

**LER E ESCREVER NA ESCOLA: SIGNIFICADOS E
SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELAS CRIANÇAS**

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em educação da PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADO: 20 de fevereiro de 2020.



DR^a ELVIRA CRISTINA MARTINS TASSONI
Presidente (PUC-CAMPINAS)



DR^a JUSSARA CRISTINA BARBOZA TORTELLA (PUC-CAMPINAS)



DR^a CASSIA-GECKIAUSKAS SOFIATO (USP)

Dedico este trabalho:

Aos meus pais:

Almir (*in memoriam*), que me ensinou a não desistir e a lutar pelos meus objetivos; que, certamente, está orgulhoso, pois admirava quem gostava de estudar!

Martha, que acredita em mim, que sempre me ouve pacientemente, me aconselha e me apoia nos momentos mais difíceis. Sem sua ajuda muitas conquistas não seriam alcançadas!

Ao meu marido:

Silvio, pelo apoio desde o início de nossa união. Você é um grande companheiro!

À minha filha:

Elisa, a quem tanto amo e me orgulho; que me ensina todos os dias.

AGRADECIMENTOS

São muitos! É impossível escrever todos...

A Deus, pela vida, pelas oportunidades, pelos aprendizados e pelos sonhos concretizados!

Aos meus irmãos, Antônio, Paulo (*in memoriam*), Lúcia, Hosana e Samuel, pelas aprendizagens e pelas vivências.

À minha orientadora, Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni, pela paciência durante a orientação, pelo exemplo em suas práticas, pela disponibilidade e pela ajuda constante na realização desta pesquisa de Mestrado. Você será minha eterna referência!

À Profa. Dra. Jussara Cristina Barboza Tortella, pelas orientações e pelas reflexões durante suas aulas sobre o papel do professor e sobre a importância da formação continuada. Seus apontamentos, no exame de qualificação, contribuíram para o término deste trabalho. Obrigada!

À Profa. Dra. Cássia Geciauskas Sofiato, pela participação e pelos encaminhamentos sugeridos no exame de qualificação. Muito obrigada!

Eterna gratidão a todos(as) os(as) professores(as) que participaram do meu processo de formação pessoal e profissional, desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Graduação até o momento atual, o Mestrado. Obrigada pelas contribuições!

Ao Programa de Pós-Graduação da PUC-Campinas, pela concessão da bolsa de estudos. Aos funcionários e aos amigos de Mestrado, pela recepção, pela amizade e pelas experiências que contribuíram para realizar este sonho.

À equipe gestora, professores(as) e funcionários(as) da escola onde realizei a pesquisa, pelo acolhimento e pela oportunidade de realização desta pesquisa.

Um agradecimento especial à professora do 3º ano onde realizei a pesquisa, que me presenteou com a oportunidade de assistir as suas aulas, por ter confiado em meu trabalho e ter compartilhado sua experiência.

Aos pais dos alunos(as) que participaram desta pesquisa, pela confiança, por permitirem que eu conversasse com seus(as) filhos(as) e por demonstrarem interesse na aprendizagem deles(as).

Às crianças que aceitaram o convite para conversa e participação na pesquisa, contribuindo para a minha formação. Elas são as protagonistas deste processo!

Aos alunos do 4º período de Graduação em Pedagogia e à professora da disciplina Alfabetização e Linguagem Escrita, Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni, pela experiência do Estágio em Docência e pela participação em práticas tão relevantes para minha formação tanto profissional como para minha atuação como pesquisadora.

Aos(Às) professores(as) e aos(às) alunos(as) com quem me relacionei durante a minha atuação profissional. Eles(as) também contribuíram e me aproximaram desta temática de investigação!

Às amigas Ester Ramos e Jade Oliveira, que caminharam junto a mim no período durante o Mestrado, pelo compartilhamento e pelo apoio nesta trajetória.

A todos, muito obrigada!

FURLANETI, Débora da Silva. **Ler e escrever na escola: significados e sentidos atribuídos pelas crianças**. 2020. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade de Campinas, Campinas, 2020.

RESUMO

O presente estudo é uma pesquisa empírica do tipo explicativa, desenvolvida no 3º ano do Ensino Fundamental, término do ciclo de alfabetização. A compreensão do processo de alfabetização e da dinâmica de sala de aula é importante para entender como as crianças se apropriam desse objeto de conhecimento e que relações estabelecem com as práticas de leitura e escrita dentro e fora da escola. Tem-se como embasamento a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e como objeto de investigação o processo de alfabetização e as dinâmicas em sala de aula para o entendimento das necessidades e das funções da leitura e da escrita para os alunos no 3º ano do Ensino Fundamental. Participaram desta pesquisa, 18 alunos do 3º ano do Ensino Fundamental e uma professora de uma escola municipal de período integral, do interior do estado de São Paulo. O objetivo geral foi investigar que significações são produzidas pelos alunos, para as atividades de leitura e de escrita propostas pela professora de um 3º ano do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, apresentam-se: (i) verificar a dinâmica das relações entre os alunos e as atividades de leitura e escrita propostas pela professora; (ii) identificar articulações entre as práticas de leitura e de escrita escolares com as práticas sociais cotidianas. Para a produção do material empírico, foram utilizados os seguintes instrumentos: as observações em sala de aula, com o objetivo de conhecer e descrever a dinâmica das interações entre a professora e seus alunos; as atividades vivenciadas e a participação desses alunos, especialmente nas atividades que envolvem a leitura e a escrita, que foram registradas em diário de campo; as conversas em duplas com as crianças em forma de diálogo e a produção de desenhos. As observações e as conversas foram videogravadas e seguidas de transcrição integral. Esse processo possibilitou a criação de temas que inspiraram a construção de seis categorias de análise: Papel da escola; Papel do professor; Papel da família; Práticas de leitura e de escrita na escola; Recursos e estratégias que auxiliam a ler e a escrever melhor; e Usos da leitura fora da escola. O tratamento e a organização dos dados tiveram como referencial teórico a Análise de Conteúdo de Bardin e como recurso auxiliar o uso do *software* Iramuteq, que dispõe de pacotes estatísticos para a realização de análise textual. Para a interpretação dos desenhos, adotou-se como procedimento a identificação dos elementos que os compunham, considerando-os uma narrativa que representa as situações de ensino e de aprendizagem dentro da escola e as situações de aprendizagem fora dela. A pesquisa apresentou um quadro favorável para a reflexão sobre as práticas de leitura e de escrita durante a alfabetização e sobre a formação de professores. Concluiu-se que os discursos das crianças valorizaram e reconheceram os contextos de uso da escrita e da leitura, aproximando as práticas escolares das práticas sociais cotidianas.

Palavras-chave: Alfabetização. Linguagem escrita. Pesquisa com crianças. Anos iniciais do Ensino Fundamental.

FURLANETI, Débora da Silva. **Reading and writing at school: meanings and senses attributed by children.** 2020. 130 p. Thesis (Master's in Education) – Graduate Program in Education, Center for Applied Human and Social Sciences, Pontifical Catholic University of Campinas, Campinas, 2020.

ABSTRACT

This study is an empirical research of the explanatory type, developed in the 3rd grade of Elementary School, ending of the literacy cycle. Understanding the literacy process and classroom dynamics is important to understand how children appropriate this object of knowledge and what relationships they establish with reading and writing practices inside and outside the school. It is based on Vygotsky's Historical-Cultural Theory and it has as an object of investigation the literacy process and the dynamics in the classroom in order to understand the needs and functions of reading and writing for students in the 3rd grade of Elementary School. Eighteen students from the 3rd grade of Elementary School and a teacher from a full-time municipal school from hinterlands of the state of São Paulo, Brazil, participated in this research. The main objective was to investigate what meanings are produced by the students, for the reading and writing activities proposed by the teacher of a 3rd grade of Elementary School. The specific objectives were: (i) to verify the dynamics of the relationships between students and the reading and writing activities proposed by the teacher; (ii) to identify links between school reading and writing practices with everyday social practices. For the production of empirical material, the following instruments were used: classroom observations, with the objective of knowing and describing the dynamics of interactions between the teacher and her students; the activities experienced and the participation of these students, especially in activities involving reading and writing, which were recorded in a field diary; conversations in pairs with children in the form of dialogue and the production of drawings. The observations and conversations were videotaped and followed by a full transcript. This process enabled the creation of themes that inspired the construction of six categories of analysis: Role of the school; Role of the teacher; Family role; Reading and writing practices at school; Resources and strategies that help to read and write better; and Uses of reading outside of school. The treatment and organization of the data had Bardin's Content Analysis as its theoretical framework and the use of the Iramuteq software as an aid, which has statistical packages for performing textual analysis. For the interpretation of the drawings, it was adopted as a procedure the identification of the elements that composed them, considering them a narrative that represents the teaching and learning situations inside the school and the learning situations outside it. The research presented a favorable framework for reflection on reading and writing practices during literacy and on teacher training. It was concluded that the children's speeches valued and recognized the contexts of use of writing and reading, bringing school practices closer to everyday social practices.

Keywords: Literacy. Written language. Research with children. Early grades of Elementary School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Layout da planta baixa da escola	71
Figura 2 - Alguns espaços da escola.....	76
Figura 3 – Nuvem de palavras 1	87
Figura 4 – Desenho 1 – Osmar	88
Figura 5 – Nuvem de palavras 2	91
Figura 6 – Desenho 2 - Mariana	92
Figura 7 – Desenho 3 – Ismael	93
Figura 8 – Desenho 4 – Clarice	94
Figura 9 – Nuvem de palavras 3	95
Figura 10 – Nuvem de palavras 4.....	98
Figura 11 – Desenho 5 – Marta	99
Figura 12 – Desenho 6 – José	99
Figura 13 – Desenho 7 – Mateus	100
Figura 14 – Desenho 8 – Joana	101
Figura 15 – Desenho 9– Luana	101
Figura 16 – Desenho 10– Isla	103
Figura 17 – Nuvem de palavras 5.....	104
Figura 18 – Desenho 11 – Saulo.....	105
Figura 19 – Desenho 12– Alice	105
Figura 20 – Desenho 13– Raquel	106
Figura 21 – Desenho 14 – Gleice	107
Figura 22 – Nuvem de Palavras 6.....	108
Figura 23 – Desenho 15 – Bruna	109
Figura 24 – Desenho 16 – Paulo	110
Figura 25 – Desenho 17 – Moisés	110
Figura 26 – Desenho 18 – Diego	111
Figura 27 - Leitura realizada pela professora	114
Figura 28 - Desenhos sobre os meios de transporte	116

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição das Universidades por região.....	23
Quadro 2 - Projetos desenvolvidos para os alunos do 3º ano	73

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantidade de Grupos de Pesquisa por ano de criação	18
Gráfico 2 - Quantidade de Grupos de Pesquisa criados por décadas	19
Gráfico 3 - Distribuição dos Grupos de Pesquisa entre as instituições de ensino.....	22
Gráfico 4 - Distribuição Geográfica dos grupos por região	23
Gráfico 5 - Quantidade de artigos publicados por ano selecionado	25
Gráfico 6 - Quantidade de pesquisadores nos Grupos de Pesquisa.....	25
Gráfico 7 - Quantidade de pesquisadores que participaram em mais de um grupo de pesquisa	26

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEBI	Professor de Educação Básica que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental
PEBII	Professor de Educação Básica que atua nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio
PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
SISPACTO	Sistema de Monitoramento do Programa
SOMA	Serviço de Orientação Multidisciplinar para Adolescentes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: AS ETAPAS PARA INVESTIGAÇÃO DA “ALFABETIZAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA”	17
1.1 O caminho percorrido para o levantamento bibliográfico	17
1.2 Os dados estatísticos: panorama dos Grupos de Pesquisa na Plataforma Lattes	18
1.3 As pesquisas em foco	27
1.3.1 Abordagens e formas de compreender a alfabetização.....	27
1.3.2 A linguagem escrita: história e práticas.....	35
1.3.3 Leitura: funções e práticas.....	37
1.3.4 Formação de professores alfabetizadores.....	41
2 INTERAÇÕES DISCURSIVAS E SIGNIFICAÇÕES NAS PRÁTICAS MEDIADAS	48
2.1 A mediação e a construção dos conhecimentos: os processos de significações ... 48	
2.2 As interações discursivas para a apropriação da linguagem escrita: os processos de escolarização e de alfabetização	52
2.3 A leitura e a escrita nas práticas discursivas	56
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	61
3.1 A escolha da instituição	63
3.2 Participantes da pesquisa	64
3.3 Instrumentos	64
3.3.1 As observações.....	65
3.3.2 As conversas.....	67
3.3.3 A produção de desenhos.....	68
3.3.4 Análise documental.....	69
4 APRESENTAÇÃO: A ESCOLA, A CLASSE E AS CRIANÇAS	70
4.1 Caracterização da escola	70
4.2 O Projeto Político Pedagógico da escola investigada	72
4.3 A atuação da coordenadora e as reuniões pedagógicas	74
4.4 A biblioteca	75
4.5 A sala de aula observada: o espaço físico	75
4.6 A organização do material didático	76

4.7 A dinâmica das interações em sala de aula: o trabalho realizado pela professora.	77
5 O QUE É LER E ESCREVER PARA AS CRIANÇAS: ANÁLISE DE DADOS	80
5.1 O processo de organização do material empírico: tratamento e interpretação dos dados.	80
5.1.1 O uso do Iramuteq: um recurso auxiliar para o tratamento dos dados.....	81
5.2 Descrição analítica: dados obtidos nas conversas, na nuvem de palavras e nos desenhos	82
5.2.1 Dados obtidos nas conversas.....	83
5.2.2 A nuvem de palavras.....	83
5.2.3 Dados obtidos nos desenhos.....	84
5.3 As concepções e as representações de leitura e de escrita pelas crianças	85
5.3.1 Categoria 1 – Papel da escola.....	85
5.3.2 Categoria 2 – O papel do professor.....	89
5.3.3 Categoria 3 – Papel da família.....	95
5.3.4 Categoria 4 – Práticas de leitura e de escrita na escola.....	97
5.3.5 Categoria 5 – Recursos e estratégias que auxiliam a ler e a escrever melhor....	102
5.3.6 Categoria 6 – Usos da leitura fora da escola.....	107
5.4 Fechando a discussão	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS	120
APÊNDICE A	128
APÊNDICE B	130

INTRODUÇÃO

“Ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos”.

(Paulo Freire)

No pensamento da epígrafe, proferido por Paulo Freire (2001), o ser humano é colocado como autor de sua história, sujeito inacabado, curioso, inteligente e capaz de transformar sua realidade. Essa prática, especificamente humana, respeita as diferenças, permite o diálogo e proporciona reflexões necessárias para a compreensão de si e do outro. Possibilita as trocas e as intervenções que, por meio dessas experiências, compõem a sua existência e a sua tenacidade na busca dos sonhos, dos objetivos...

Esta pesquisa foi motivada pela vivência, pelos questionamentos, pelas conversas com outros professores e pelas angústias que partilhávamos referentes aos encaminhamentos das práticas pedagógicas, pelo reconhecimento da importância da escola, do ensino e do trabalho do professor para uma aprendizagem significativa ancorada na Teoria Histórico-Cultural. Essa teoria explica a relação entre aprendizagem e desenvolvimento cognitivo da criança dentro de um contexto social, histórico e cultural por meio da mediação social e pedagógica, para a construção de significados e sentidos e para a formação de conceitos (VIGOTSKI, 1998).

Trabalhar com a alfabetização requer muito mais do que apenas o contato das crianças com um ambiente alfabetizador e com a organização desse ambiente. É um processo dialético permeado por um contexto de interações sociais em que a ação do professor requer muito mais intencionalidade para a aprendizagem e para o desenvolvimento de seus alunos. É por meio da mediação, da qualidade e da frequência dessas interações entre aluno-professor, aluno-aluno, aluno-atividade e das diversas práticas sociais que permeiam e potencializam esse processo, que se concretiza a aquisição da leitura e da escrita.

Por isso, este trabalho teve como objeto de investigação o processo de alfabetização e as dinâmicas em sala de aula para o entendimento das necessidades e das funções da leitura e da escrita para os alunos no 3º ano do Ensino Fundamental. Nesse viés, em que a linguagem tem uma função representativa e reflexiva, além de ser um instrumento de inserção social, as crianças experienciam práticas de uso da linguagem escrita para nomear pessoas, lugares e objetos, para registrar tarefas, para socializar informações, entre outras finalidades, de forma a promover um salto qualitativo em seu desenvolvimento.

A escola como um ambiente social privilegiado para o desenvolvimento desses sujeitos tem um papel essencial na construção sistemática desses conhecimentos. No entanto, as avaliações em larga escala, utilizadas para aferir o desempenho dos alunos, não têm mostrado que de fato eles estão aprendendo. Será que a escola está cumprindo esse papel?

Buscando verificar esse processo, realizamos uma pesquisa empírica, do tipo explicativa, com base na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e em uma perspectiva de alfabetização como um processo discursivo. Partimos, então, das experiências e das formas como os alunos interagem com as atividades de leitura e de escrita em sala de aula, além das experiências com a leitura e a escrita fora da escola, bem como os seus usos como instrumentos de compreensão do mundo. Temos como hipótese que existe uma relação intrínseca entre as atividades de leitura e de escrita desenvolvidas em sala de aula e as significações atribuídas a elas pelos alunos. Ademais, quanto mais distante os usos da escrita escolar estiverem das práticas de escritas sociais que as crianças têm fora da escola, menos possibilidades de compreensão de seu funcionamento as crianças terão. Por esse motivo, a questão norteadora desta pesquisa se apresenta da seguinte forma: Que significações são produzidas pelos alunos para as atividades de leitura e de escrita propostas pela professora de uma sala do 3º ano do Ensino Fundamental?

O objetivo geral da pesquisa foi investigar que significações são produzidas pelos alunos para as atividades de leitura e de escrita, propostas pela professora de uma sala de um 3º ano do Ensino Fundamental. Além disso, essa proposta contou com dois objetivos específicos: 1) verificar a dinâmica das relações entre os alunos e as atividades de leitura e de escrita propostas pela professora; e 2) identificar articulações entre as práticas de leitura e de escrita escolares com as práticas sociais cotidianas.

Para isso, foi necessário ouvir as crianças para a “[...] compreensão do lugar social que ela [criança] assume na interação com o adulto e pelas relações que criança e adultos estabelecem com os objetos e códigos da cultura, vividos e experimentados de formas distintas por cada um deles” (SOUZA; CASTRO, 2008, p. 53). Do ponto de vista do discurso, a participação das crianças na pesquisa possibilitou uma representação do que ela vive para a compreensão da forma como ela se apropria de três elementos essenciais, que, segundo Mello (2010, p. 187), fazem parte do processo de humanização e educação: “[...] os objetos de cultura oferecidos à criança; a atitude mediadora dos adultos que cuidam e educam a criança – ou seja, a concepção de criança desses adultos que medeiam a relação da criança com a cultura – e a própria ação da criança”.

Nesse sentido, é possível entender que “[...] a construção do conhecimento sobre a escrita (na escola e fora dela) se processa no jogo das representações sociais, das trocas simbólicas, dos interesses circunstanciais e políticos; é permeada pelos usos, pelas funções e pelas experiências sociais da linguagem e da interação verbal” (SMOLKA, 2008, p. 61). Esses conhecimentos produzidos pela escrita em contextos de interação social, das experiências e do uso concreto da escrita, possibilitam que a criança atribua significados e sentidos para essa função simbólica que, de acordo com Pinto (2017, p. 39), trata-se de “[...] um constante movimento a ser assimilado ou apropriado, que antes de tudo é interpretado pelo sujeito de modo singular e em diferentes graus. Essa construção é também coletiva, emergindo da interação entre sujeitos social e historicamente organizados”.

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de educação integral em uma cidade do interior do estado de São Paulo, e os encaminhamentos iniciais foram: apresentação do projeto de pesquisa à diretora, que se encarregou de transmitir as informações e verificar qual das três professoras do 3º ano teriam interesse em participar juntamente aos seus alunos; aprovação do Comitê de Ética para apresentação do projeto aos pais dos alunos e pedido de autorização, tendo como resultado, para esta dissertação, a participação voluntária de uma professora de 3º ano do Ensino Fundamental e seus 18 alunos.

Para a produção do material empírico, foram utilizados os seguintes instrumentos: a observação das relações entre os alunos e as atividades desenvolvidas em sala de aula para conhecer o trabalho realizado e oferecer subsídios para a elaboração de roteiro para os procedimentos seguintes; as conversas em forma de diálogo com as crianças, tendo como base um roteiro previamente organizado. As conversas foram videogravadas, e a pesquisadora usou um diário de campo para registros complementares. Outro recurso complementar para os momentos com as crianças foi o desenho, considerando-o como mais uma forma de a criança expressar o que não foi dito com palavras.

Para a análise e o tratamento dos dados, após a transcrição das conversas e a leitura assídua para identificação dos temas recorrentes nas falas das crianças, construímos seis categorias temáticas: i) Papel da escola; ii) Papel do professor; iii) Papel da família; iv) Práticas de leitura e de escrita na escola; v) Recursos e estratégias que auxiliam a ler e a escrever melhor; e vi) Usos da leitura fora da escola. O tratamento e a interpretação dos dados tiveram como referencial teórico a Análise de Conteúdo estudada por Bardin (1977) e o uso do *software* Iramuteq para auxiliar na análise textual.

Dito isso, o trabalho está estruturado em cinco capítulos. O primeiro apresenta a revisão de literatura, com o intuito de demonstrar a alfabetização em uma perspectiva histórica, com base nos estudos mais atuais já desenvolvidos. Assim, objetivamos exibir o campo teórico da alfabetização para destacarmos os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais.

Em continuidade à reflexão teórica sobre a alfabetização e a aquisição da linguagem escrita, no segundo capítulo, fundamentamos nossa opção pela Teoria Histórico-Cultural e a alfabetização em uma perspectiva discursiva, defendida por Smolka (2008), que destaca os processos de aprendizagem e aponta as relações entre a alfabetização e as práticas pedagógicas por meio dos processos de significação.

No terceiro capítulo, delineamos a metodologia empregada, incluindo a definição de pesquisa científica de abordagem qualitativa, bem como o tipo de pesquisa, os instrumentos metodológicos, os critérios de escolha da escola e dos participantes. Apresentamos, ainda, os procedimentos de análise do material empírico.

O quarto capítulo contempla as informações sobre a escola, a sala de aula, as crianças e a dinâmica de trabalho do 3º ano investigado. Já o quinto capítulo discorre sobre o material empírico analisado: as categorias temáticas construídas com base nos dizeres das crianças e o que foi representado nos desenhos. Por fim, as considerações finais apresentam as contribuições da pesquisa para a continuidade das discussões sobre a formação de professores e das reflexões no campo da alfabetização sobre as práticas de letramento.

1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: AS ETAPAS PARA INVESTIGAÇÃO DA “ALFABETIZAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA”

Este capítulo apresenta as etapas da revisão bibliográfica que explorou o campo da alfabetização. Tal revisão nos possibilitou conhecer os estudos já desenvolvidos, além de uma visão mais esclarecida sobre os estudos atuais, de forma a contribuir para o processo de investigação e para as percepções acerca do fenômeno a ser estudado.

Esse mapeamento, na visão de Marconi e Lakatos (2003, p. 158), torna-se essencial “antes de iniciar qualquer pesquisa de campo”, pois é por meio desse contato com as atividades investigativas que o pesquisador consegue ter acesso às informações e as produções científicas para organizar todas as etapas da sua pesquisa. Desse modo, o material apurado aproxima o pesquisador da observação de possíveis lacunas nos estudos já desenvolvidos, aponta para possibilidades em relação aos procedimentos metodológicos, aos referenciais teóricos e à identificação de categorias que auxiliem na discussão dos dados e na contribuição para a área de conhecimento.

Assim sendo, a revisão de literatura consistiu em um aporte teórico para construção de uma base de fundamentação para a pesquisa, tanto em relação a alguns conceitos teóricos como para a realização do processo analítico do material empírico. Como suporte significativo para o enriquecimento da discussão, organizamos as informações produzidas em tabelas e gráficos para, posteriormente, serem tratadas qualitativamente.

1.1 O caminho percorrido para o levantamento bibliográfico

Na primeira etapa da revisão bibliográfica, realizamos o levantamento na plataforma Lattes no *site* do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), buscando os Grupos de Pesquisa que têm a alfabetização como objeto de investigação e que estão registrados no Diretório de Grupos de Pesquisa. Essa opção justifica-se em razão de que há uma vasta produção acadêmica a respeito da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que o acesso a essa base poderia nos guiar em busca de informações de forma rápida e precisa para reunir, analisar e sistematizar o que tem sido produzido recentemente sobre alfabetização. Acreditamos que mapear a produção científica em forma de artigos publicada por pesquisadores dos Grupos de Pesquisa que investigam a alfabetização pode tornar-se um referencial de amostragem, permitindo a construção de um cenário de pesquisa bastante relevante.

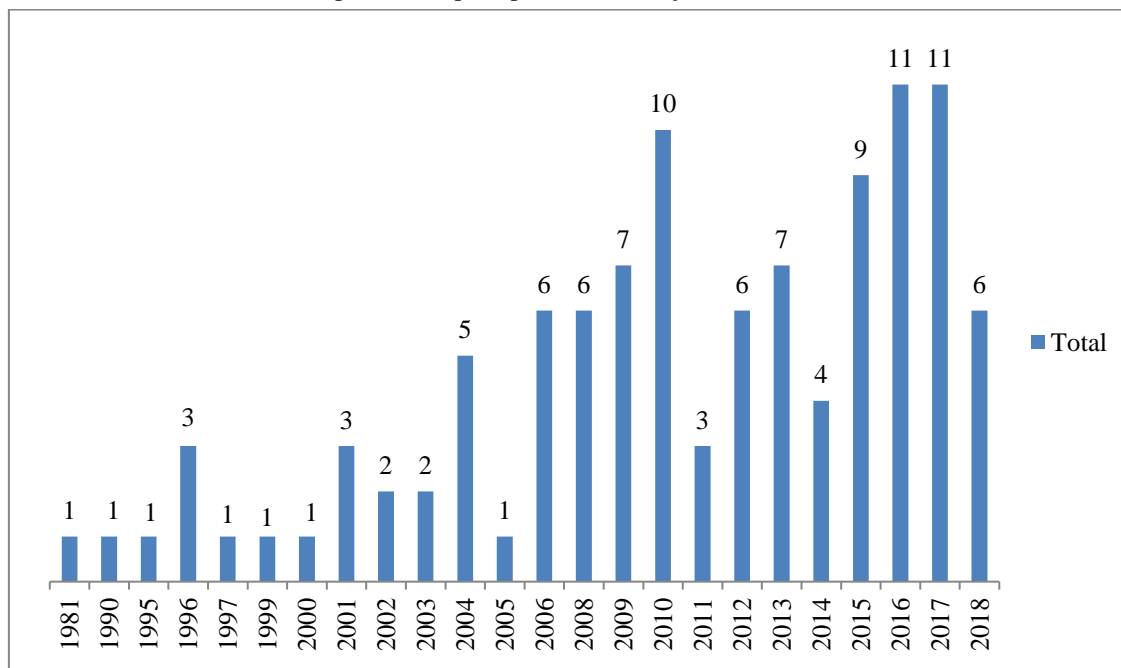
1.2 Os dados estatísticos: panorama dos Grupos de Pesquisa na Plataforma Lattes

O processo de seleção dos Grupos de Pesquisa, no Diretório de Grupos da Plataforma Lattes, para a composição do material bibliográfico, seguiu quatro etapas. Na primeira, utilizamos como critério de localização dos Grupos de Pesquisa que nos interessavam o termo “alfabetização” em campo de busca. Tal termo poderia constar tanto no nome do grupo como em uma das linhas de pesquisa. Utilizamos como filtros os grupos certificados e atualizados, a área de conhecimento – Ciências Humanas – e na subárea – Educação. Para a formação acadêmica, foi selecionado o Doutorado como a titulação do pesquisador. Quanto à localização, todas as universidades das diversas regiões do Brasil foram selecionadas.

A quantidade de grupos obtida foi gerada pelo próprio sistema Lattes em uma planilha do *software* Microsoft Office Excel, totalizando 108 grupos. Em seguida, foi criada uma tabela para organizar os seguintes dados: nome dos grupos, ano de criação, situação do grupo (certificado, certificado – não atualizado há mais de 12 meses e em preenchimento), universidade, unidade, cidade e estado.

Esse levantamento foi realizado no primeiro semestre de 2018. Por meio do Gráfico 1 é possível observar o ano de criação dos grupos e a quantidade de grupos capturados no período de 1981 a 2018.

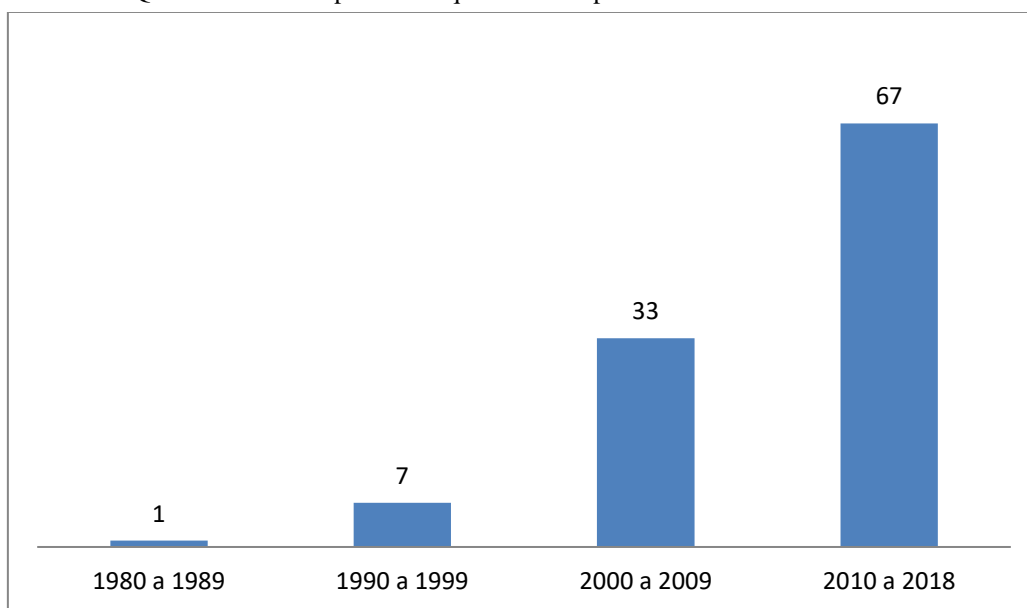
Gráfico 1 - Quantidade de Grupos de Pesquisa por ano de criação



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Com base nas informações apresentadas anteriormente, é possível observar a trajetória desses Grupos de Pesquisa sobre alfabetização no Brasil. Estudar essa temática tão complexa e importante, de modo a colocar a educação como uma prioridade para entender conceitos, contextos e concepções que a cercam, permite-nos avançar na compreensão dos problemas já estudados no campo educacional e no campo do desenvolvimento humano, como um movimento dinâmico que considera o processo de desenvolvimento bem como as mudanças e as transformações ocorridas ao longo dele. Para dar mais visibilidade a essa produção, destacamos os períodos por décadas, apresentados no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Quantidade de Grupos de Pesquisa criados por décadas



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Observamos uma quantidade tímida de Grupos de Pesquisa de 1980 até 1999, com uma acentuada elevação a partir de 2000 até o ano limite desta revisão – 2018. Esse cenário permite-nos refletir que, anteriormente ao período de 1980, algumas iniciativas apontadas por Cardoso e Amâncio (2018) – como a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública em 1930; a Constituição de 1934, que previa a obrigatoriedade do ensino elementar; e a necessidade de criar um Plano Nacional de Educação, dentre algumas Reformas Educacionais entre os anos de 1930 e 1940, inspiradas no conceito de modernidade e no contexto de desenvolvimento capitalista industrial – já permitem a observação da educação escolar como um instrumento de inserção, promoção e progresso social.

Diante dessa necessidade de ensinar as crianças a ler e a escrever, havia a preocupação na adoção de um método e de um material didático. Os materiais didáticos mais usados passam a ser as cartilhas baseadas em métodos sintéticos e analíticos. Segundo Cardoso e Amâncio (2018, p. 34), a cartilha *Caminho Suave* foi a mais utilizada no Brasil, permanecendo por sete décadas, “[...] especialmente no período que compreende seu lançamento, em 1948, até 1996, pelo menos, ano em que o PNLD passou a considerar novos critérios para a escolha de livros escolares”. Para as autoras, nesse material, a concepção de alfabetização estava voltada ao uso da imagem, relacionando os desenhos da cartilha a letras e sílabas do alfabeto, com destaque para a sílaba inicial. A aprendizagem era considerada gradual e sistemática; assim, para o conhecimento do sistema de escrita alfabética, partiam-se das unidades menores, como as letras, os fonemas e as sílabas, até a escrita de textos. A leitura era baseada em treinos de articulação, de repetição e de memorização; e a escrita em cópias e ditado, sem produções espontâneas da criança.

À medida que mais crianças começaram a ter acesso à educação, outros problemas como a evasão, a repetência e o rendimento dos alunos começaram a compor o cenário da escola brasileira, distanciando a discussão sobre os métodos de ensino já considerados ineficazes para os processos de aprendizagem. O questionamento sobre as práticas pedagógicas do ponto de vista de como o aluno aprende, em meados dos anos de 1980, para superar “[...] os problemas da alfabetização e do analfabetismo encontrou sua síntese na teoria construtivista resultante das pesquisas de Emília Ferreiro e por ela apresentada como ‘revolução conceitual’ em alfabetização” (MORTATTI, 2016, p. 2268). A relação entre o uso das imagens como forma de associação para a aprendizagem é substituída pela interação e, por isso, Ferreiro destaca que “[...] a reflexão psicopedagógica necessita se apoiar em uma reflexão epistemológica” (FERREIRO, 2010, p. 33).

Apoiadas na epistemologia de Piaget, Ferreiro e Teberosky concentram-se nos mecanismos cognitivistas relacionados à leitura e à escrita, tomando por base as hipóteses de escrita construídas pelas crianças para a compreensão do sistema de escrita alfabética e se tornam uma referência nacional no ensino brasileiro.

Ainda na década de 1980, mais especificamente no período de 1983 a 1985, Smolka desenvolveu sua tese de Doutorado, em que a autora pesquisou a alfabetização em uma perspectiva discursiva e analisou o contexto da sala de aula e as relações de ensino. Nessa perspectiva, a interação é considerada uma forma social de comunicação verbal que, diante das hipóteses de escrita apresentadas pelas crianças, exigem uma reestruturação mental e a

“[...] internalização dessas formas culturais”, destacadas por Vigotski como processos de funcionamento mental, corroborando a atribuição de significações às palavras de seu contexto social, gerando conhecimento.

Na década de 1990, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) comemorou o Ano Internacional da Alfabetização e firmou, em um documento aprovado pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, o compromisso da Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela Organização Nacional das Nações Unidas (ONU) em 1948, no artigo 26, ficou firmado que “[...] toda pessoa tem direito a educação”. Em 1996, além do Programa Nacional do Livro Didático, foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei Nº 9.394/1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE). Todas essas iniciativas geraram mudanças no contexto educacional e, de maneira especial, no campo da alfabetização, justificando um aumento nas pesquisas e, provavelmente, um impulso na criação de Grupos de Pesquisa, como busca de caminhos para o enfrentamento do fracasso da escola em alfabetizar, “[...] demandando buscar novas formas de superação da fase de denúncias em favor de novas discussões e propostas” (MORTATTI, 2018, p. 16).

Assim sendo, de 2000 a 2018, o aumento significativo do número de Grupos de Pesquisas é marcado tanto por um cenário de insucesso na alfabetização como pelo surgimento de vários programas de formação continuada para os professores alfabetizadores. Como exemplo, temos o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), em 2001; o Pró-Letramento, em 2005, e o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), implantado em 2012 e desenvolvido entre 2013 e 2015. Consideramos que esse panorama de quase 40 anos explica esse aumento na quantidade de Grupos de Pesquisa sobre alfabetização.

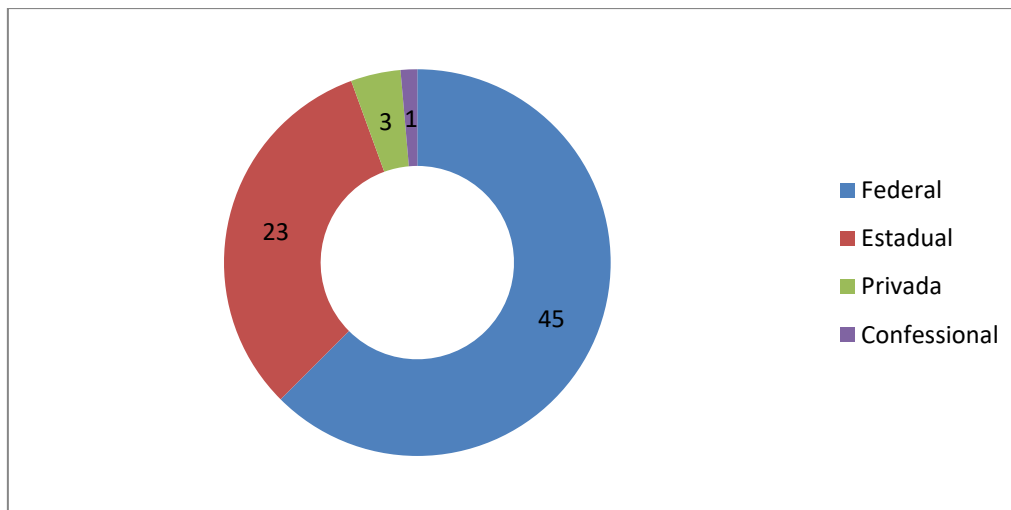
Findado esse processo de quantificação dos grupos e ano de criação, ainda nessa primeira etapa, foram excluídos 36 grupos, que não atendiam aos interesses desta pesquisa, pois discutiam a alfabetização científica e, exclusivamente, a alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Assim, permaneceram na seleção 72 grupos no total.

Chamou nossa atenção que 19 dos Grupos de Pesquisa excluídos discutem a alfabetização científica especialmente em Ciências, Biologia, Química, Física e Matemática, demonstrando uma ampliação do conceito de alfabetização. Cabe ainda destacar que o primeiro Grupo de Pesquisa apresentado no Gráfico 1, criado em 1981, diz respeito às

atividades experimentais do Ensino de Física na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na cidade de Trindade.

Os 72 Grupos de Pesquisa selecionados estão vinculados a universidades federais, estaduais, privadas e confessionais, como apresentado no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Distribuição dos Grupos de Pesquisa entre as instituições de ensino

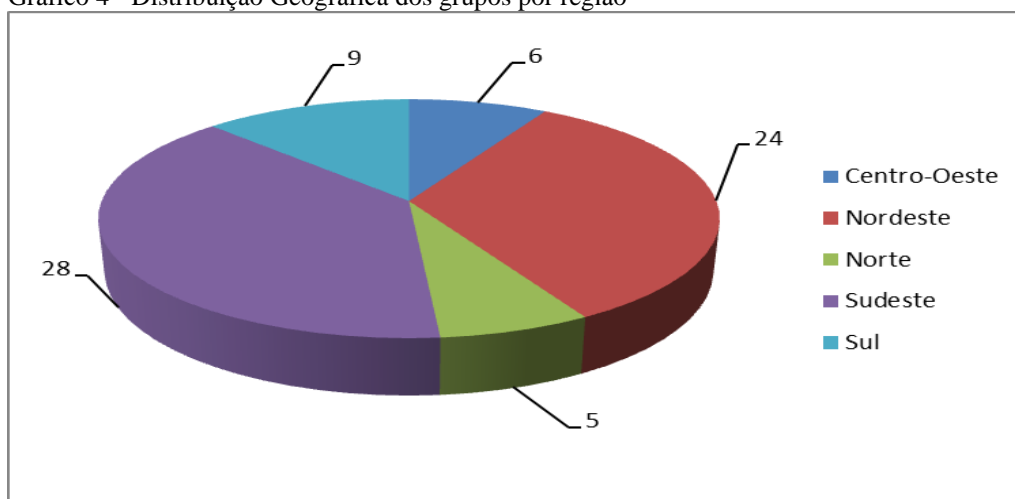


Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

A distribuição dos Grupos de Pesquisa vinculados a essas universidades está assim disposta: 63% deles estão nas universidades federais; 32%, nas universidades estaduais; 4%, nas universidades privadas; e 1%, nas universidades confessionais. No entanto, devemos considerar que as universidades públicas no Brasil se constituíram antes das universidades privadas, justificando, assim, a quantidade de Grupos de Pesquisa, como mostrou o Gráfico 3.

A distribuição desses grupos e universidades nas diversas regiões do país se mantém da seguinte maneira: 39% deles estão no Sudeste; 33%, no Nordeste; 13%, no Sul; 8%, no Centro-Oeste; e 7%, no Norte, como demonstra o Gráfico 4.

Gráfico 4 - Distribuição Geográfica dos grupos por região



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Esse levantamento confirma a grande expressão das universidades na região Sudeste, mas destaca a região Nordeste como um reduto importante nas investigações e nas discussões sobre alfabetização, sobressaindo-se em relação às demais regiões.

O Quadro 1 apresenta as universidades que detém os Grupos de Pesquisa por meio da localização da região evidenciada no Gráfico 4.

Quadro 1 - Distribuição das Universidades por região

Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul
UFMT - MS	UEMA -MA	IFTO - TO	PUC - SP	FURG - RS
UFMS - MS	UESB -BA	UEA -MA	UEMG - MG	UDESC - SC
UEMS - MS	UESC - BA	UFOPA - PA	UFES - ES	UFSC - RS
UEG - GO	UFAL - AL	UFPA - PA	UFF - RJ	UPF - RS
	UFC - CE	UNIFESSPA - PA	UFOP - MG	
	UFERSA - RN		UFSCAR - SP	
	UFMA - MA		UFSJ - MG	
	UFPB - PB		UFU - MG	
	UFPE - PE		UNESP - SP	
	UFRB - BA		UNICAMP - SP	
	UFRPE - PE		UNIFESP - SP	
	UFS - SE		UNIMONTES - MG	
	UNEB - BA		USP - SP	
	UPE - PE			
	URCA - CE			

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.¹

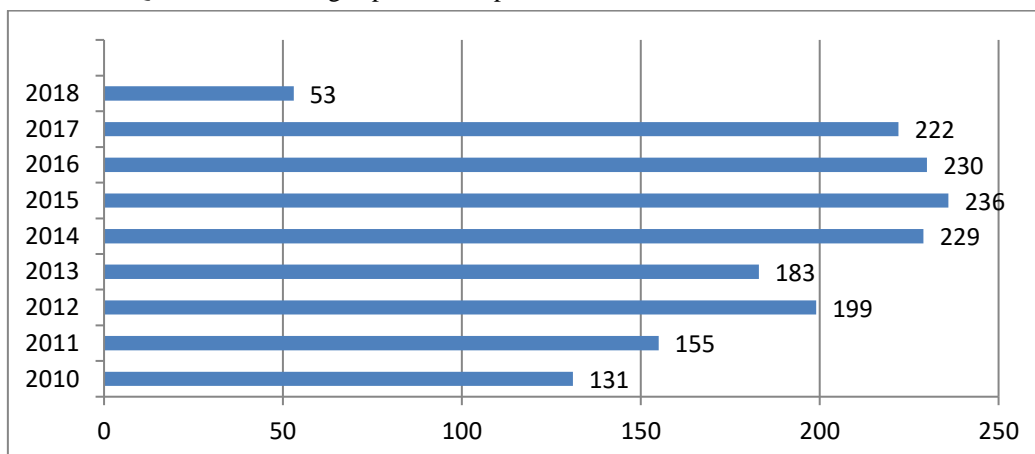
¹ **Centro-Oeste:** UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso; UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul; UEG - Universidade Estadual de Goiás. **Nordeste:** UEMA - Universidade Estadual do Maranhão; UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da

Dessa relação de 42 universidades apresentadas no Quadro 1, é possível observarmos a composição de mais de um Grupo de Pesquisa sobre alfabetização na mesma universidade. Ocupando a primeira posição, a região Sudeste tem seis universidades com mais de um Grupo de Pesquisa sobre alfabetização, seguida da região Nordeste, com cinco universidades com mais de um Grupo de Pesquisa sobre alfabetização, e a região Sul, com duas universidades com mais de um grupo sobre o tema em questão. Na região Norte e na Centro-Oeste, cada universidade tem apenas um Grupo de Pesquisa cujo objeto de estudo é a alfabetização.

A segunda etapa do levantamento consistiu em localizar os pesquisadores doutores e acessar o currículo Lattes de cada um. No campo das produções bibliográficas, especificamente em artigos completos publicados em periódicos, selecionamos os títulos dos artigos publicados, copiamos e colamos cada produção em arquivo do Word. Escolhemos os que foram publicados entre os anos de 2010 e 2018. O recorte temporal foi arbitrário, pois sabíamos que seria necessário fazer uso desse recurso como filtro, porque o campo da alfabetização é muito rico em produção. O objetivo foi identificar o que está sendo discutido, mais recentemente, no campo. Essa busca resultou em 1.638 artigos. No Gráfico 5, apresentamos esses resultados.

Bahia; UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz; UFAL - Universidade Federal de Alagoas; UFC - Universidade Federal do Ceará; UFERSA; UFMA - Universidade Federal do Maranhã; UFPB - Universidade Federal da Paraíba; UFPE - Universidade Federal de Pernambuco; UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia; UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco; UFS – SE - Universidade Federal de Sergipe; UNEB – Universidade do Estado da Bahia; UPE - Universidade de Pernambuco; URCA - Universidade Regional do Cariri. **Norte:** IFTO - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins; UEA - Universidade do Estado do Amazonas; UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará; UFPA - Universidade Federal do Pará; UNIFESSPA - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. **Sudeste:** PUC – SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais; UFES - Universidade Federal do Espírito Santo; UFF - Universidade Federal Fluminense; UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto; UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos; UFSJ - Universidade Federal de São João del-Rei; UFU - Universidade Federal de Uberlândia; UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho; UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas; UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo; UNIMONTES - Universidade Estadual de Montes Claros; USP - Universidade de São Paulo. **Sul:** FURG - Universidade Federal do Rio Grande; UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina; UFSM - Universidade Federal De Santa Maria; UPF - Universidade de Passo Fundo.

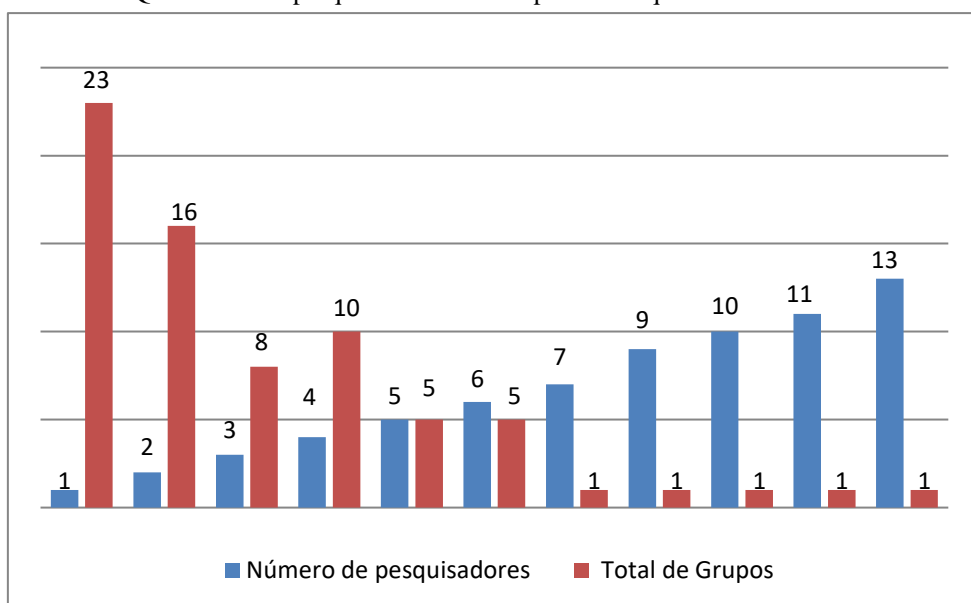
Gráfico 5 - Quantidade de artigos publicados por ano selecionado



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Para mapear a quantidade de artigos publicados no período selecionado, foi necessário acessar 224 currículos Lattes. O total de grupos e o número de pesquisadores que integram os 72 Grupos de Pesquisa encontram-se dispostos no Gráfico 6 a seguir.

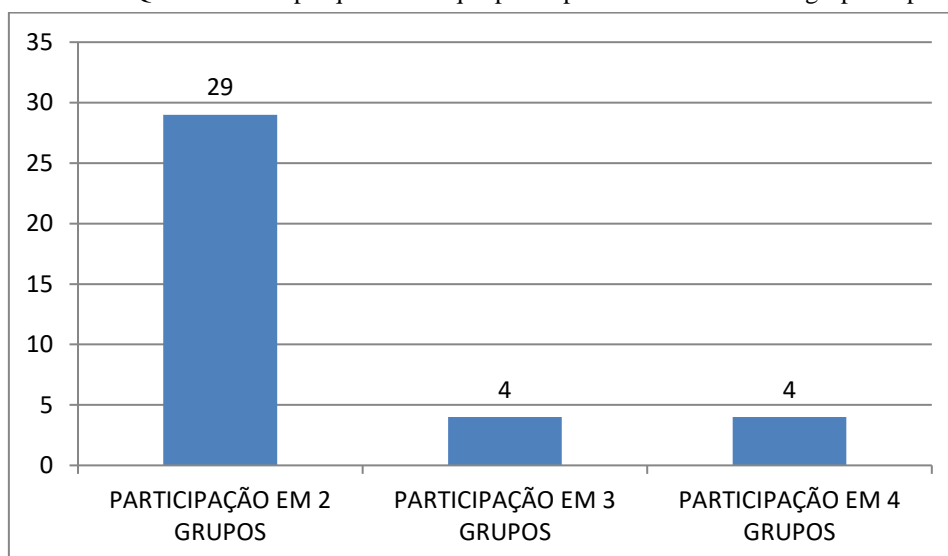
Gráfico 6 - Quantidade de pesquisadores nos Grupos de Pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Acentuamos que a participação desses pesquisadores em mais de um grupo de pesquisa também foi considerada e, por isso, a contagem foi computada apenas uma vez para não haver duplicação. Assim, o total de pesquisadores em mais de um grupo é de 37. Para essa verificação, segue o Gráfico 7 com as informações.

Gráfico 7 - Quantidade de pesquisadores que participaram em mais de um grupo de pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Considerando a grande quantidade de artigos encontrada e o tempo destinado para a realização da pesquisa, foi necessário aplicar um novo recorte temporal – de 2014 a 2018. Mesmo assim, a quantidade de artigos foi grande – 960. Diminuímos, mais uma vez, o intervalo de tempo – de 2016 a 2018, totalizando 622 artigos publicados. Para a terceira etapa de organização do material bibliográfico, foi realizada a leitura dos títulos e das palavras-chave. Selecionamos os artigos que apresentassem os seguintes termos: alfabetização, linguagem escrita, leitura, letramento, Ensino Fundamental. Nesse processo, foram selecionados 237 artigos para a leitura dos resumos, que deveriam manter, em seu conteúdo, os mesmos termos já apresentados. Assim, foram descartados os artigos que tinham a Educação Infantil ou os anos finais do Ensino Fundamental como foco principal. Após esse processo, definimos um conjunto de 57 artigos para serem lidos na íntegra. Nesse momento, foi possível perceber artigos repetidos que também foram excluídos.

A quarta etapa, portanto, envolveu a leitura dos artigos e, por meio de fichamentos, foram registradas as informações relevantes de cada um deles, estabelecendo relações entre os pontos convergentes e em função do conteúdo explorado. Dessa forma, construímos quatro temáticas: (i) abordagens e formas de compreender a alfabetização; (ii) a linguagem escrita: história e prática; (iii) leitura: funções e práticas; (iv) formação de professores alfabetizadores.

1.3 As pesquisas em foco

Apresentamos, a partir de agora, cada uma das categorias elaboradas, de modo a explorar o que os artigos trazem de mais significativo, a fim de construir um cenário teórico no campo da alfabetização, que venha a contribuir para a discussão central desta pesquisa: Que significações são produzidas pelos alunos para as atividades de leitura e de escrita propostas pela professora de uma sala do 3º ano do Ensino Fundamental?

1.3.1 Abordagens e formas de compreender a alfabetização

A primeira categoria foi composta por 23 artigos: Coelho e Mazzeu (2016); Correa e Magalhães (2016); Prioste, Mazzeu e Barbosa (2016); Macedo e Chagas (2016); Souza e Amâncio (2016); Pérez e Alves (2016); Pena (2016); Savian e Ometto (2016); Mortatti (2016; 2018); Carlos e Alcântara (2017); Becalli e Schwartz (2017); Côco e Gontijo (2017); Giovani e Corrêa (2017); Fernandes Junior, Almeida e Goi (2017); Peres e Nogueira (2017); Lacerda (2017); Lima e Carvalho (2017); Martins Filho e Liz (2017); Arelaro (2017); Macedo, Almeida e Tibúrcio (2017); Veloso, Paiva e Veiga (2018); Cardoso e Amâncio (2018). Eles nos ajudaram a construir uma síntese sobre as diferentes concepções de alfabetização, situadas historicamente no decorrer do processo de alfabetização no Brasil.

Em busca de reconstituir essa memória, de modo a apresentar em linhas gerais sua trajetória para compreensão das abordagens, dos conceitos, das concepções e das metodologias sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, pesquisadores direcionaram seus estudos a diversas fontes documentais, arquivos e materiais escolares. Relatos de experiências com algumas pessoas que vivenciaram esse momento também foram incorporadas visto que, segundo Souza e Amâncio (2016), a observação e a análise desses traços do passado, citando Saviani (2004), “[...] estão na origem, são o ponto de partida, a base, o ponto de apoio para a reconstrução, no plano do conhecimento histórico” (SAVIANI, 2004, p. 5, *apud* SOUZA; AMÂNCIO, 2016, p. 98).

Um dos destaques feitos pelas autoras diz respeito à formação de professores, no período de 1930-1970 na cidade de Diamantino – Mato Grosso (MT). Apresentam que a necessidade de se pensar a formação de professores teve início no século XVIII, quando Marques de Pombal expulsou os jesuítas do Brasil, tirando a educação do poder da Igreja e atribuindo-a ao Estado. No entanto, a educação escolarizada surgiu no século XIX, momento que, no Brasil, a discussão sobre instrução pública refuta o antigo modelo herdado do período colonial que priorizava a aprendizagem da leitura e da escrita apenas para a classe

dominante. O novo modelo econômico emergente com o avanço da industrialização propunha a preparação de mão-de-obra qualificada e influenciava a instrução das camadas populares como um meio de atender a essas necessidades econômicas e sociais vigentes.

A organização das escolas e práticas pedagógicas amparava-se na formação inicial do professor, mas, “[...] no Brasil, de um modo geral, as primeiras escolas de formação de professores passaram por inúmeras adversidades durante sua criação, desenvolvimento e consolidação” (SOUZA; AMÂNCIO, 2016, p. 104). Diante dessa dificuldade da constituição e da continuidade das escolas preparatórias de professoras com formação para a docência, no município de Diamantino (MT), as professoras alfabetizadoras entrevistadas relataram que construíram suas práticas pedagógicas recorrendo às orientações que recebiam na escola, na interação com os pares, nos cursinhos preparatórios, na reflexão sobre sua própria prática e nas recordações de como aprenderam ou como foram ensinadas.

Com a criação do Ministério da Educação (MEC), em 1930, Souza e Amâncio (2016) destacam que alguns investimentos começaram a ocorrer no campo educacional no âmbito federal, e as Secretarias Estaduais de Educação passaram a organizar o ensino. As bases da organização do ensino normal e a formação inicial de professores já eram previstas pela Lei Orgânica do Ensino Normal, por meio do Decreto-Lei Nº 8530, de 2 de janeiro de 1946, o qual estabelecia diretrizes para o ensino em dois ciclos: o primário em quatro anos e o curso de formação de professores primários em três anos (BRASIL, 1946).

Outras mudanças nesse sentido também foram se concretizando como, por exemplo, a LDB Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que enfatizava a educação como direito de todos, organizava os sistemas de ensino, a flexibilidade dos currículos e estabelecia algumas exigências para a formação de professores atuarem no magistério. O art. 53, da referida lei, determinava essa formação “[...] em escola normal de grau ginásial de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica” (BRASIL, 1961, n.p.). A LDB Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, reafirmava a importância dessa formação docente e exigia como pré-requisito, no art. 18, para a atuação nas séries iniciais (1ª a 4ª séries), a “[...] habilitação específica adquirida no 2º grau” (BRASIL, 1971, n.p.) ou em curso superior “nível de graduação” de curta duração com licenciatura plena.

Nesse contexto de formação e reflexão sobre as práticas pedagógicas, a história da alfabetização no Brasil é marcada pela disseminação dos métodos sintéticos (de soletração e silabação), os analíticos (de palavração) e de uma produção didática como meio de atender

às necessidades emergentes para auxiliar nesse processo inicial de ensino e de aprendizagem na escola. Dessa forma, Souza e Amâncio (2016) destacam a introdução de algumas cartilhas de 1930 a 1970 como práticas adotadas pelos professores durante o desenvolvimento da história da escola e do ensino da alfabetização respaldadas inicialmente pelo método analítico. Nos registros encontrados em diários de classe de professoras de 1º ano sobre os conteúdos ensinados, a leitura iniciava com as letras do alfabeto, de modo a observar tanto as letras maiúsculas quanto as minúsculas e avançava para a leitura de sílabas, palavras e sentenças. A leitura acontecia com um aluno de cada vez e o treino, a repetição e até a memorização eram habilidades priorizadas pelas professoras. Para a escrita, era solicitada a caligrafia para ter a letra bonita, cópia das letras, sílabas, frases, separação das palavras em sílabas, ditados e exercícios de gramática e ortografia.

Além da cartilha, outros recursos como o quadro negro, o caderno, o giz, o lápis de escrever, dentre outros também foram necessários: “[...] o quadro negro era usado para a professora ‘passar e tomar’ lição e o caderno para o aluno ‘copiar e dar’ a lição” (SOUZA; AMÂNCIO, 2016, p. 10).

Assim, em continuidade ao estudo sobre o uso das cartilhas, Cardoso e Amâncio (2018) apresentam a cartilha *Caminho Suave* como parte do primeiro dossiê temático com oito trabalhos sobre essa cartilha, que se constituiu como um dos pilares da alfabetização entre o final do século XIX e o início do século XX. As autoras questionam o que a leva permanecer por sete décadas no mercado editorial e analisam sua composição, sua trajetória e sua concepção de alfabetização a partir da observação e da análise de três exemplares: *Cartilha Caminho Suave*, 69ª edição, de 1967; *Cartilha Caminho Suave – renovada e ampliada*, de 1987; e a 97ª edição, *Manual do Professor*, S/D – 7ª edição

Esse instrumento, que se converteu em um artefato cultural nas escolas, foi lançado pela professora normalista, alfabetizadora, autora e empresária Branca Alves de Lima. Teve sua primeira edição publicada, em 1948, e sua renovação e ampliação, em 1987, além de sua inclusão no Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), em 1996. Configurou-se como uma autorreferência, provocando mudanças na prática pedagógica desses professores, “[...] propondo um método eclético e inovando na terminologia de ‘Alfabetização pela Imagem’” (CARDOSO; AMÂNCIO, 2018, p. 59). De acordo com Lima (1967), a escolha do método é muito importante. Segundo a autora:

Tenho observado que a criança encontra dificuldade em formar sentenças completas à vista de uma gravura, mas diz espontaneamente: gato,

cachorro, faca etc... Por esse motivo, baseei meu processo de ‘Alfabetização pela Imagem’ no ‘Método Analítico-Sintético’, mas partindo da palavra. Foram escolhidos vocábulos familiares e de fácil articulação. (LIMA, 1967, p. 3).

Branca Alves de Lima busca um consenso em meio à intensa discussão sobre qual seria o melhor método para alfabetizar – os de marcha sintética ou os de marcha analítica. Associa as duas possibilidades de exploração da escrita, reunindo a palavra, as sílabas e a imagem. A concepção de aprendizagem para a leitura consistia na associação do ícone à palavra. Os desenhos eram considerados como um recurso de memória para facilitar e agilizar esse processo.

Respalgadas por esse tradicionalismo nas práticas pedagógicas e na intensa produção de livros didáticos, Becalli e Schwartz (2017) observam e descrevem, a partir da análise de cadernos de professoras e alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, entre os anos de 2001 e 2008, os discursos registrados, os modos de uso e de organização desse material adotado pelas professoras com relação à linguagem escrita. Os cadernos, utilizados como mais um suporte de escrita além da lousa, tornaram-se cada vez mais acessíveis com a ampliação de algumas empresas “caderneiras” e se constituíram como um instrumento essencial para as práticas de registro da escrita.

Para as professoras, representou uma nova forma de ensinar, visto que, diante desse novo suporte material, seria necessário orientar seus alunos quanto ao seu formato (capa, contracapa, folhas com linhas, margens), com a função de organizar a escrita a lápis, sempre após a margem, do início até o final da folha, seguido da frente e do verso e da esquerda para direita. A cópia das atividades nem sempre é valorizada e, por isso, são encontradas algumas atividades, realizadas pelos alunos, mimeografadas e coladas. A marcação do tempo é um elemento que se destaca com a anotação das atividades realizadas por meio do registro do dia da semana, mês e ano, nome da criança, eventos ligados ao calendário escolar, anotação da falta do professor, comemorações, bilhetes de reuniões. Embora os cadernos dos docentes apresentassem a descrição de outras atividades relacionadas a outras disciplinas como Português, Matemática, História, Geografia e Ciências, nos cadernos escolares, o registro, na maior parte, se restringe à disciplina de Português e apenas em alguns a Matemática.

Para as famílias, o acompanhamento dessas atividades também possibilitava um diálogo com o professor e vice-versa. Os familiares anotavam o motivo das faltas dos filhos, respondiam às observações das professoras sobre as atividades realizadas e sobre o comportamento adotado em sala de aula. Essas anotações evidenciaram também as

contradições presentes nas práticas dessas professoras ao corrigirem os cadernos. A maioria delas escreve à caneta, fora da margem, em cima da escrita dos alunos, assinalando as relações de poder mediante comentários como “Parabéns!” “Ótimo!” “Lindo!” e, em outros casos, fazem algumas recomendações que não auxiliam na compreensão desse processo de alfabetização como: “Falta observar um pouco a escrita das palavras no quadro”, “Cabeçalho é feito em casa!”.

Nesse sentido, Lacerda (2017) critica essas orientações dadas pelas professoras quanto ao registro da escrita marcado pela cópia, pelos ditados e pelo determinismo da fala, quando a leitura é posta como uma decodificação de “caracteres gráficos” sem priorizar, nessas práticas pedagógicas, a reflexão e os discursos enunciativos. Sobre essas orientações, a autora ainda considera que a concepção de escrita e de leitura contrapõe-se à alfabetização em uma perspectiva discursiva proposta por autores como Smolka, Geraldi e Paulo Freire, ao considerarem a atribuição de sentidos a tais práticas de leitura e de escrita.

Ainda sobre o uso dos cadernos escolares e as práticas de alfabetização e letramento, Peres e Nogueira (2017) trazem o caso de Alice, aluna do primeiro ano, que, por iniciativa própria, usa um caderno a mais (“o terceiro caderno”), demonstrando uma relação interativa com a escrita, para além do copiar, codificar e decodificar. Alice faz registros de lista de brincadeiras, por exemplo, estabelecendo uma relação entre a escrita, suas funções e seus contextos de uso, “[...] em contraposição ao ensino mecânico e repetitivo da prática alfabetizadora da professora” (PERES; NOGUEIRA, 2017, p. 344).

Na mesma direção das críticas às práticas escolares mecânicas, repetitivas e sem sentido para as crianças, Pérez e Alves (2016) refutam a concepção sobre os modos de fazer e agir dentro da escola, imbricados nas práticas pedagógicas como uma tradição escolar e a comparam a um espelho, pois refletem sempre a mesma imagem e não consideram que,

[...] i) o pensamento é criação; ii) o conhecimento é autoria, a aprendizagem é um processo coletivo – aprender não é fazer como, mas fazer com; iii) educar não é conduzir (como postula a perspectiva moderna da pedagogia) mas alimentar: a prática educativa potencializa (no sentido de nutrir) a criação e é a professora quem alimenta o fazer com o fazer junto, a conquista da autonomia e a afirmação da autoria – o fazer por si mesmo. (PÉREZ; ALVES, 2016, p. 125).

Por isso, dizem que é necessário “quebrar o espelho”; em outras palavras, refletir sobre as práticas de alfabetização, assim como Côco e Gontijo (2017) ressaltam o cuidado de não restringir o processo de alfabetização a prescrições e a padronizações herdadas de uma abordagem tradicional, quando discutem as avaliações externas realizadas durante o

ciclo de alfabetização. Nessas práticas de avaliação, novamente a concepção de leitura e de escrita é dissociada do aspecto discursivo que considera as experiências escolares, provocando desconforto aos professores e aos alunos.

Na contramão desses métodos de ensino, das cartilhas e diante do fenômeno do fracasso escolar, que surge no Brasil, Mortatti (2016) destaca os estudos sobre o construtivismo a partir dos anos de 1980. Essa nova concepção de ensino representada por Emília Ferreiro e colaboradores sobre os processos de aprendizagem da criança foi ganhando espaço nos contextos escolares, integrando, inclusive, boa parte dos documentos curriculares.

No entanto, para Mortatti (2016), a falta de aprofundamento teórico dos professores levou à incompreensão da teoria construtivista e a transformou em um método a ser seguido, refutando o método tradicional, além de considerar que a escrita e a leitura fossem aprendidas por meio de técnicas. Coelho e Mazzeu (2016) corroboram Mortatti (2016) sobre a forma como o construtivismo foi entendido, bem como os demais métodos de alfabetização. Os autores descrevem a “[...] organização do ensino por meio de uma sequência definida de passos ou etapas a serem vencidas pelos alunos” (COELHO; MAZZEU, 2016, p. 2578) e destacam os automatismos inclusos nesses processos pois “[...] entender o que significa ler e escrever e o que é linguagem escrita são, portanto, aspectos essenciais para fundamentar um método de alfabetização” (COELHO; MAZZEU, 2016, p. 2584).

Essa incompreensão da teoria construtivista também se apresenta no uso das sondagens para a investigação dos processos cognitivos das crianças. Como uma avaliação diagnóstica que tem como objetivo investigar o que as crianças entendem sobre a escrita – que, para Pena (2016), trata-se de instrumento que corrobora a construção de uma prática alfabetizadora que considera o processo epistemológico do conhecimento, conferindo ao professor o papel de “[...] investigador de aspectos culturais e históricos implicados no ato de ler” (PENA, 2016, p. 1) –, as sondagens ofereciam informações para identificação do nível de conhecimento das crianças relacionado ao sistema de escrita alfabética e, com isso, as práticas pedagógicas ficavam reduzidas somente à progressão nos níveis de desenvolvimento propostos por Ferreiro e Teberosky. Dessa forma, a “[...] função social da escrita e as relações de ensino que se estabelecem entre os sujeitos nela envolvidos” (SAVIAN; OMETTO, 2016, p. 165) foram desconsideradas

Há um conjunto de artigos que apresentam estudos mais recentes da alfabetização em uma perspectiva de letramento, em que há busca de conexões entre as práticas escolares de leitura e de escrita e as práticas sociais. Segundo Lima e Carvalho (2017), essa perspectiva assumida nas práticas pedagógicas consegue potencializar situações de aprendizagem privilegiando a apropriação da leitura e da escrita por meio de vinculações entre os saberes escolares e as experiências cotidianas. A alfabetização nesse contexto de associação ao letramento, para Macedo e Chagas (2016), ultrapassa a dimensão técnica de apropriação dos signos e dos códigos para uma compreensão mais ampla de sentidos diversificados dos diferentes textos e contextos.

Os reflexos dessas práticas ligadas a eventos de alfabetização e de letramento estão presentes na ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, considerando o direito à educação, o tempo para a aquisição dos conhecimentos e a qualidade da educação. Entretanto, no estudo realizado por Arelaro (2017), essa antecipação não favoreceu a reorganização do currículo escolar por não consultar a opinião dos professores e dos pais, e o aspecto qualitativo privilegiado nessa proposta também não foi atingido. Como o Parecer CNE Nº 11, de 7 de julho de 2010 (BRASIL, 2010), não traz uma diretriz sobre a importância da “[...] ludicidade e a necessidade de o primeiro ciclo do ensino fundamental de nove anos recuperar traços essencialmente da educação infantil, para que todas as linguagens das crianças sejam exploradas” (ARELARO, 2017, p. 170), a forma de ensinar e de aprender novamente fica muito restrita ao conteúdo.

Ao compararem duas práticas pedagógicas com crianças de seis anos nesse mesmo contexto de ampliação do tempo no Ensino Fundamental, Macedo, Almeida e Tibúrcio (2017) identificaram diferentes estratégias e concepções do ensino da leitura e da escrita por duas professoras de primeiro ano. As duas utilizaram o livro didático apenas para as tarefas de casa, porém uma delas iniciou as atividades com as letras do alfabeto e as famílias silábicas, e a outra “[...] priorizava o trabalho com o sistema de escrita a partir de textos em circulação na sala de aula embora não abrisse mão do trabalho sistemático com as vogais e consoantes” (MACEDO; ALMEIDA; TIBÚRCIO, 2017, p. 233). Apesar de observarem diferenças relevantes na relação das crianças com a escrita pelas duas professoras, os autores reforçam que “[...] as crianças de seis anos estão submetidas às mesmas práticas que sempre nortearam os iniciais do EF, cujo foco predominante é o trabalho com a linguagem verbal em detrimento de outras linguagens, como a artística, visual, a dança, a música tão importantes na formação da criança” (MACEDO; ALMEIDA; TIBÚRCIO, 2017, p. 234).

Dessa forma, também se confirma, na pesquisa de Macedo, Almeida e Tibúrcio (2017), o que Arelaro (2017) já destacou em relação ao currículo do 1º ano e o que Mortatti (2016) e Coelho e Mazzeu (2016) confirmaram sobre as práticas de alfabetização e letramento.

Correa e Magalhães (2016, p. 10) enfatizam que alfabetizar letrando é uma das grandes preocupações, principalmente com a entrada de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. É essa prática só se torna possível por meio da mediação do professor e das experiências vivenciadas em sala de aula para desenvolver “[...] a criatividade, a linguagem, a imaginação e a significação em seu meio, contemplando práticas de leitura e escrita na sala de aula e em todo contexto social”. Nessa direção, Martins Filho e Liz (2017) alertam sobre a importância da intervenção do professor com relação aos aspectos linguísticos para a criança em fase de alfabetização. Ao chegar à escola, a criança tem uma “concepção” de que a escrita é uma mera representação da fala, porém cabe ao professor proporcionar situações de reflexões sobre as formas e as variações da língua para os usos em diferentes contextos e para as apropriações da norma culta. Giovani e Corrêa (2017, p. 140) salvaguardam essa ideia, ressaltando a necessidade de se pensar esse processo de alfabetização e de apropriação da língua relacionando as atividades de leitura e escrita às práticas sociais, ou seja, partindo “[...] das relações existentes entre língua, cultura e sociedade”. Veloso, Paiva e Veiga (2018) concluem que todas as questões já postas “[...] dialogam com questões atuais que colocam foco nos usos sociais da leitura e da escrita e na possibilidade de sua utilização para a mudança social”.

Carlos e Alcântara (2017) ressaltam a importância de proporcionarem-se reflexões, com a mediação do professor, por meio do uso de imagens, de palavras no nível dos discursos e enunciados, inserindo as crianças em situações comunicativas e de usos da linguagem em contextos significativos. Tal condição pode provocar aproximações entre os saberes cotidianos e escolares e a incorporação dos hábitos midiáticos para a aprendizagem (FERNANDES JÚNIOR; ALMEIDA; GOI, 2017).

Os desafios atuais frente às novas abordagens sobre alfabetização vistos por Prioste, Mazzeu e Barbosa (2016) estão, portanto, no papel da Educação Infantil e no tempo exigido para a alfabetização dos alunos do Ensino Fundamental. Para investigar esses desafios e essas necessidades de “relevância científica”, Mortatti (2018) sugere aos pesquisadores a circulação do conhecimento produzido cientificamente para a ampliação e a consolidação das discussões e das contribuições para os professores alfabetizadores sobre as relações de ensino e de aprendizagem da escrita e da leitura na escola.

1.3.2 A linguagem escrita: história e práticas

A segunda categoria foi composta por cinco trabalhos, a saber: Graff (2016); Frade e Galvão (2016); Becalli e Schwartz (2016); Souza e Ferreira (2017); Costa e Gontijo (2017).

Os artigos de Graff (2016) e Frade e Galvão (2016) compõem o dossiê História da Cultura Escrita, que discute tanto a alfabetização, compreendida como o processo de apropriação de uma tecnologia e de materiais específicos, como o conceito de letramento, relacionado aos usos sociais da leitura e da escrita. Graff (2016) apresenta críticas às formas de entendimento dos conceitos de letramento e de cultura escrita. Tratá-los de maneira isolada pouco contribuiu para a produção de conhecimento no campo da alfabetização. O autor propõe uma reconstrução conceitual, que contemple as novas formas multimodais de comunicação via multimídias. Nesse sentido, denuncia que os fenômenos linguísticos precisam ser analisados em suas relações diversas e não de maneira cindida e em oposição, como, por exemplo: letramento/analfabetismo; escrita/oralidade; impresso/eletrônico; leitura/escrita. Graff (2016) propõe uma análise em conexão.

O segundo artigo do dossiê é de Frade e Galvão (2016), que discute o papel da materialidade na perspectiva da cultura escrita e destaca a distância entre os usos constituídos na escola e as práticas vivenciadas pelos sujeitos em seu cotidiano mediante suas necessidades e seus recursos de acesso.

A propagação da cultura e a aprendizagem da escrita na escola são associadas ao treino e aos gestos motores, ditado e caligrafia. O ato de escrever para as professoras tem a função de resolver a falta do livro, pois somente elas o recebiam. Diante dessa ausência de recursos, a lousa instituía-se como um suporte e o giz como um instrumento importante para a sistematização da prática pedagógica.

A cópia do que era escrito na lousa pelos alunos satisfazia duas condições necessárias para a forma de conceber o processo de ensino e de aprendizagem – o tempo e a disciplina. Os suportes utilizados pelos alunos eram os cadernos que seguiam as prescrições da professora e os instrumentos eram a caneta tinteiro, o lápis e a borracha. As autoras exploram esses instrumentos e suportes de escrita presentes nas solicitações de material escolar na primeira metade do século XX e descrevem que o acesso não era comum a todos, por isso algumas adaptações eram realizadas pelos alunos de acordo com os recursos que dispunham em casa. Assim, consideram que os objetos exercem forte influência na história da cultura escrita e, por isso, é imprescindível uma relação entre os usos e as práticas para o entendimento da função da escrita. Outro destaque é que, mesmo com os avanços da

tecnologia, alterando as formas de comunicação, já apontadas por Graff (2016), muitas escolas ainda fazem uso de materiais obsoletos, como lousa e giz.

Em consonância com o trabalho anterior, Souza e Ferreira (2017) investigaram as práticas de ensino da leitura e da escrita e os usos dos materiais escritos em duas salas de 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal das cidades de Recife e de Camaragibe, em Pernambuco, entre agosto e outubro de 2013. As autoras reconheceram que conceber a língua como um processo histórico e cultural tem provocado alterações nas práticas dos professores alfabetizadores. No entanto, destacaram a necessidade de se investir em espaços para a reflexão, para ser possível construir estratégias diferenciadas, auxiliando o educando na participação em práticas sociais de uso da leitura e da escrita, como meio de responder às demandas sociais. Os resultados demonstraram que, embora as professoras alfabetizadoras tivessem a intenção de aproximar as práticas escolares das práticas cotidianas, recorreram a caminhos teórico-metodológicos que evidenciaram uma mescla de saberes e de experiências adquiridas durante o percurso profissional que, nem sempre, favoreciam esse propósito, qual seja: de que “[...] a língua escrita na escola adquira uma existência social” (SOUZA; FERREIRA, 2017, p. 20).

Em outro estudo realizado por Becalli e Schwartz (2016) sobre os registros e a materialização dos discursos em cadernos escolares de turmas de 1º, 2º e 3º ano, as autoras observaram que, mesmo diante da formação recebida pelo PROFA, o ensino da linguagem escrita e as práticas alfabetizadoras não incluíam a produção de textos (orais) e escritos. O ensino e as práticas apoiavam-se em métodos tradicionais ou construtivistas que priorizavam o trabalho com as unidades menores da língua, a saber: os aspectos gramaticais, o conhecimento sobre o sistema de escrita, a leitura e a oralidade. Por isso, Becalli e Schwartz (2016, p. 205) concluem que é necessário repensar “[...] a concepção de linguagem de sujeito e sociedade que vem balizando os programas de formação continuada de professores”.

Costa e Gontijo (2017) trazem reflexões, a partir de duas pesquisas sobre produção de textos de alunos no início do Ensino Fundamental de nove anos, evidenciando controvérsias entre os professores. Para muitos deles, a escrita de textos depende do domínio da escrita alfabética. Essa forma de pensar embaça a forma de agir, que acredita que crianças devem aprender primeiro as “[...] sílabas ou fonemas e suas representações gráficas para, depois, aprender a juntar essas unidades formando palavras e frases e, finalmente escrever textos” (COSTA; GONTIJO, 2017, p. 422). Já os professores que possuem uma visão mais contemporânea posicionam-se a partir das hipóteses, apresentadas por Ferreiro e seus

colaboradores, sobre as relações entre o oral e o escrito. Diante de modos de pensar teóricos e metodológicos diversos, as autoras analisam uma proposta de produção com três crianças na biblioteca de uma escola após a leitura do livro *O carteiro chegou*. Esse momento de produção continua com a conversa sobre o que as personagens gostariam de escrever, como e para quem. Logo, “[...] o endereçamento é um dos traços essenciais do enunciado” (COSTA; GONTIJO, 2017, p. 425) e, na perspectiva teórica vigotskiana adotada pelas pesquisadoras, esse “[...] processo psicológico, cujo elemento central é a criação e a imaginação, não está separado das condições concretas da vida do ser humano, dos seus desejos e de suas necessidades” (COSTA; GONTIJO, 2017, p. 430).

Posto isso, é possível percebermos a importância do trabalho com o texto já no início da alfabetização, para leitura, interpretação e registro dos discursos e para a compreensão dos usos, levando em consideração o que se escreve, para que, para quem e com que o objetivo. Além disso, é importante a reflexão sobre os instrumentos e os suportes contemporâneos de escrita e as práticas pedagógicas na escola, aproximando os recursos considerados como “estritamente escolares” dos “não convencionais”, a fim de também aproximar os usos e as práticas, os sentidos e os significados.

1.3.3 Leitura: funções e práticas

Para a terceira categoria, tomamos como embasamento teórico os estudos presentes em 19 artigos: Chartier (2016); Lovato e Maciel (2016); Guarda e Pereira (2016); Veloso e Santos (2016); Amaral, Lima e Nascimento (2016); Goulart (2016a; 2016b); Resende e Teixeira (2016); Thies, Peres e Monks (2016); Alves, Coelho e Camba (2016); Lima e Carvalho (2016); Brasil e Couto (2017); Almeida e Côrrea (2017); Britto (2017); Lins (2017); Assis (2017); Nunes (2017); Santos, Souza e Moraes (2017); Couto e Andrade (2018).

Buscando apresentar uma visão histórica das Políticas Públicas de Educação no Brasil para uma compreensão das propostas educacionais atuais sobre o acesso à escola e aos livros como meio de incentivar a leitura para a formação de leitores, Alves, Coelho e Camba (2016) descrevem esse cenário desde as políticas de leitura com a criação do Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 1930, com a intenção de formar uma “elite intelectual”, seguida por ações do Instituto Nacional do Livro, em 1937, que se dedicou à publicação de obras literárias, aumentando, assim, o número de bibliotecas públicas. As autoras destacam também as políticas de incentivo à leitura, entre elas o Pró-leitura; o PNLD,

em 1995, que cuidou de compartilhar os livros escolares para os alunos que estavam matriculados nas escolas públicas; a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) – políticas de assistência ao estudante – que já havia instituído as salas de leitura; o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), fundado em 1997, ofertando livros de acordo com o número de matrículas para as bibliotecas escolares; o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que atua desde esse período até o momento atual para aperfeiçoar o processo educacional.

Para as autoras, também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), criados pelo MEC, em 1998, são uma das medidas que atenderam a esse objetivo de formar leitores. Em continuidade às reflexões propostas pelos PCN, Goulart (2016a, p. 468) reforça que esse documento curricular propõe “[...] como situações linguisticamente significativas, aquilo que faz sentido para o sujeito, como ler para escrever, escrever para ler, ler para decorar, escrever para não esquecer, ler em voz alta em tom adequado”. Da mesma forma, a autora analisa o PNAIC e destaca que, em tal documento, o processo de aquisição da leitura e da escrita é um direito da criança. Assim, a pesquisadora destaca que nos cadernos do PNAIC também se enfatiza

[...] o contato dos alunos com textos diversos, para que, desta forma, possam não só, conforme distinção de Magda Soares (1998), se “alfabetizarem” – adquirir a tecnologia da escrita alfabética, mas também, tornarem-se “letrados”, ou seja, fazerem uso efetivo e competente desta tecnologia da escrita em situações reais de leitura e produção de textos. (GOULART, 2016a, p. 469).

Para isso, é necessário planejar o ensino da leitura a partir do envolvimento dos quatro eixos da Língua Portuguesa: “[...] leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística” (GOURLAT, 2016a, p. 469), relacionar os conteúdos a outras disciplinas, de modo a proporcionar a interação dos sujeitos e dos textos, ampliando a compreensão dos contextos e a produção de sentidos.

No entanto, diante da quantidade de brasileiros que não compreendem o significado dos textos que circulam em seu cotidiano, Couto e Andrade (2018) consideram a necessidade de se formar, em primeiro lugar, o professor-leitor por meio do diálogo e da reflexão entre teoria e prática que, de acordo com Guarda e Pereira (2016), mesmo com os avanços obtidos por meio dos cursos de formação continuada e informações que circulam na internet, apresenta um distanciamento das práticas escolares.

Chartier (2016) discute o ensino da leitura, apresentando, historicamente (entre os séculos XVI e XXI), os modelos de leitura e a forma como as práticas sociais transformaram os métodos para ensinar a ler. Trazendo o contexto da tecnologia, a autora mostra como os suportes de leitura ampliaram-se e alteraram a forma de comunicação. “Algumas mensagens a ser ‘lidas’ nem mesmo são textos: enviam-se e recebem-se fotos, vídeos, músicas, *emoticons*, como se a urgência fosse a troca. É preciso ‘manter contato’, garantir que se está conectado” (CHARTIER, 2016, p. 30). A autora destaca que tanto a materialidade como o objetivo dos textos mudaram.

Esse desafio torna-se evidente para Lins (2017) e Assis (2017), principalmente quando o professor faz uso das tecnologias e das mídias em sala de aula sem compreender as diferenças e as semelhanças presentes no texto impresso, que pode ser lido e compreendido de diferentes maneiras, mas mantém o seu formato, do texto digital, que, devido às constantes mudanças e complementações sugeridas por *links*, acaba por desviar a atenção do leitor, impedindo a compreensão geral do que foi lido.

Diante desse cenário de dificuldade de interpretação de textos e contextos, associar ideias e escrever ao longo do processo de alfabetização, Amaral, Lima e Nascimento (2016) indicam a leitura como uma atividade decisiva para a inserção da criança no mundo letrado, pois acreditam, assim como Lovato e Maciel (2016) e Goulart (2016a), que a escola deve prestigiar atividades de leitura, proporcionando o contato diário dos alunos com os livros, seja por meio da leitura deleite (realizada pelo professor ou individualmente pelo aluno) como incentivo à leitura, ou na criação de espaços denominados cantinhos de leitura pelo professor para a exploração do material e construção de significados à medida que observa e relaciona o que está escrito e o que não está escrito, mas pode ser lido.

Dessa maneira, para apresentar as discussões sobre as práticas de leitura a serem desenvolvidas em sala de aula no campo da alfabetização em uma perspectiva de letramento literário, Almeida e Côrrea (2017), Britto (2017) e Nunes (2017) consideram a importância dos usos concretos da língua, tendo como suporte os diversos gêneros textuais para desenvolver habilidades de leitura e a compreensão do funcionamento do sistema alfabético de escrita. Nesse sentido, o ponto de partida para Almeida e Côrrea (2017) é a concepção da língua/linguagem como um objeto social mediado pela cultura, compartilhada por meio dos diálogos e das leituras de textos, ou seja, das relações/inferências que se estabelecem entre os pares, o texto e o contexto para obter conhecimentos sobre língua falada e escrita.

Ao ampliar esse conceito de leitura para dar visualidade a escrita, Nunes (2017), a partir da semiótica discursiva de Bakhtin, destaca a relevância das interações verbais e de uma mediação para auxiliar na compreensão, tanto do “[...] sistema alfabético do texto verbal quanto à expressão visual do texto-imagem permitindo ampliar e desenvolver práticas de envolvimento com a cultura escrita e o letramento visual dos textos escolares” (NUNES, 2017, p.77). Por isso, Britto (2017), baseando-se no materialismo histórico e dialético, define o desenvolvimento da linguagem como um processo histórico com diferentes “níveis de exigência”, estabelecidos de acordo com suas interações sociais e, por esse motivo, cada sujeito compreende um evento de acordo com sua história, com a forma que ela se apresenta e como participa dela. Quanto mais ele (o sujeito) participa, mais chances têm de compreender.

Assim, ao participar dessas práticas e dessas interações sociais com a linguagem, para Lima e Carvalho (2016), o sujeito apropria-se dos significados para a construção de sentidos que “[...] embora seja negociada entre interlocutores, parte sempre daquilo que se encontra materializado textualmente” (LIMA; CARVALHO, 2016, p. 128). Daí a importância do trabalho na escola com a diversidade de gêneros desde o início do primeiro ciclo, utilizando as estratégias de leitura para a compreensão desses elementos textuais.

Para tanto, segundo Brasil e Couto (2017), essas estratégias dividem-se em três momentos – no início da leitura, durante a leitura e após a leitura. O primeiro momento envolve situações diversas como meio de auxiliar na elaboração das hipóteses e ativar os conhecimentos prévios antecipando sentidos. Os autores sugerem a exploração da capa de livros mencionando títulos, nome da autora, imagens, gráficos e tabelas, além de resgatar o que se supõe que os alunos já conhecem a partir das informações contidas na capa do livro, oportunizando as opiniões dos alunos e aproximando a compreensão do texto que será lido.

Nessa mesma direção, Thies, Peres e Monks (2016) investigaram sobre a problematização de palavras e de expressões contidas em título de livros. Os autores discutem a exploração dos sentidos atribuídos e as perspectivas de alfabetização entre os anos de 1950 até os anos de 2000. Eles buscaram proporcionar aos professores alfabetizadores uma reflexão sobre os métodos e as concepções de alfabetização, bem como “[...] o discurso, produzido no social, [que] leva em conta o possível locutor e interlocutor para quem os materiais são direcionados bem como remete a diferentes perspectivas de ensino, neste caso a leitura e a escrita” (THIES; PERES; MONKS, 2016, p. 664).

Voltando às estratégias de leitura e seus três momentos, Brasil e Couto (2017) apresentam que o segundo momento que acontece durante a leitura visa a construção da compreensão. Os autores defendem como estratégia as formas de colaboração dos ouvintes sobre a compreensão de pequenos trechos que podem ser destacados pela professora, como também o uso de uma mesma palavra em diferentes contextos e o ponto de vista sobre algumas ações desenvolvidas no texto. Essa mediação enriquece a compreensão por meio da participação e atuação como leitores iniciais. Ao término da leitura, identifica-se a ideia central do texto e estabelece-se a relação entre as partes do texto lido.

Encontramos como exemplos, relacionado à compreensão leitora, o trabalho realizado por Resende e Teixeira (2016), com uma sequência didática sobre o uso do gênero tirinhas, articulando a linguagem verbal e visual; e o trabalho realizado por Veloso e Santos (2016), com a leitura compartilhada de textos literários com crianças de seis anos. Esses últimos autores consideram esse tipo de leitura como a melhor maneira de promover o desenvolvimento de estratégias de leitura e potencializar a compreensão dos textos.

Nessa aproximação que pode ocorrer entre o texto escrito e o contexto lido, entre as vozes, olhares e subjetividades, Goulart (2016b) discorre sobre o plano da discursividade, que se alterna entre individualidade e literalidade.

Na individualidade compreende-se a ação do leitor consigo mesmo, com e sobre o objeto lido. Na literalidade confabula-se os modos de produção textual, outrora publicado em posse de uma escrita pensada e planejada, organizada pelo autor e/ou editor, com um objetivo específico, firmado na materialidade dos impressos, regulando uma determinada forma de ler. (GOURLAT, 2016b, p. 471-472).

Em síntese, de acordo com Santos, Souza e Moraes (2017), podemos dizer que a leitura se constitui nos processos de interação social, mas inclui também os processos de ensino e de aprendizagem por meio da mediação didática e política, ambas com a mesma função pedagógica – mediar práticas sociais de leitura para recuperar autonomia dessa leitura e participação social do sujeito na sociedade.

1.3.4 Formação de professores alfabetizadores

A quarta categoria é composta por 10 textos: Bazzo, Chagas e Martins Filho (2016); Cardoso e Cardoso (2016); Cardoso, Kimura e Rodrigues (2016); Bastos e Cardoso (2016); Bispo *et al.* (2016); Aguiar, Brichi e Zapata (2017); Mello e Cardoso (2017); Bretas e Carvalho (2017); Cardoso, Rodrigues e Cardoso (2018); Costa e Potkul (2018).

Conforme já anunciado ao longo deste trabalho, o processo de alfabetização é “[...] um grande desafio para educação brasileira”, caracterizado por Cardoso, Kimura e Rodrigues (2016) como “um problema secular”, inicia com a objeção do “ensino das primeiras letras” e, no momento atual, com o “alfabetizar letrando”. As percepções e as reflexões sobre esse processo oriundas das pesquisas científicas, a partir da formação oferecida pelo PNAIC, proporcionaram mudanças importantes nas concepções de alfabetização, destacando a necessidade da continuidade na formação dos professores que, na visão de Aguiar, Bricchi e Zapata (2017),

[...] ainda se constitui como uma demanda necessária e atual, com questões que acompanham essa temática há muitos anos: como alfabetizar? Por onde começar? Que variáveis precisam ser consideradas? O que ensinar? Quem é a criança das escolas públicas? Que formação recebe o professor que atuará no ciclo alfabetizador? Que concepções balizam essas práticas? O que pode favorecer a formação do alfabetizador e contribuir para o processo de escolarização das crianças. (AGUIAR; BRICHI; ZAPATA, 2017, p. 201).

O interesse dos pesquisadores e o aumento das pesquisas sobre a alfabetização e a formação de professores alfabetizadores também se reflete no aumento significativo da quantidade de Grupos de Pesquisa, a partir dos anos 2000, já apresentado no Gráfico 2 neste capítulo. Para Cardoso, Rodrigues e Cardoso (2018), observamos um

Movimento mundial, no qual a preocupação com a formação e professores, foi colocada em pauta advinda, por um lado, de novas exigências do mundo do trabalho, cada vez mais informatizado e tecnológico e, por outro lado, da constatação de precários desempenhos escolares pela maioria da população. (CARDOSO; RODRIGUES; CARDOSO, 2018, p. 83).

Nos artigos selecionados para essa categoria devido ao recorte temporal de 2016 a 2018, destaca-se, como grande iniciativa no campo da formação continuada de professores, o PNAIC, política pública organizada a partir de 2012 em parceria com o MEC, universidades públicas e secretarias de educação, tanto estaduais como municipais, para promover a formação continuada presencial de professores alfabetizadores e garantir a alfabetização das crianças até o final do 3º ano, primeiro ciclo do Ensino Fundamental, dispostos no artigo 5º da Portaria MEC Nº 867, de 4 de julho de 2012:

I – Garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados em Língua Portuguesa e Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental; II – Reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; III – Melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); IV – Contribuir para o aperfeiçoamento da formação de professores alfabetizadores e V – Construir propostas para a

definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental. (BRASIL, 2012, p. 2).

Durante o seu percurso de 2013 a 2015, o PNAIC foi ofertado aos professores alfabetizadores que atuavam nos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental por meio de cursos presenciais em seus municípios nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Esses cursos foram ministrados por outros professores da rede de ensino que também faziam parte desse primeiro ciclo de alfabetização, nomeados como orientadores de estudo, que receberam a formação em universidades, envolvendo os quatro eixos, com ações determinadas pela referida Portaria (que destaca os objetivos), do artigo 6º com: “i) a formação continuada de professores alfabetizadores; ii) materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; iii) avaliação; e iv) gestão, controle social e mobilização” (BRETAS; CARVALHO, 2017, p. 68). Nota-se, portanto, uma “ressignificação das práticas pedagógicas” e evidencia-se, novamente, a necessidade da continuidade na formação dos professores para uma mudança dessas práticas de alfabetização no campo do letramento.

Dentre os princípios gerais dessa formação, destaca-se: “[...] a prática da reflexividade; a mobilização dos saberes docentes, a constituição da identidade profissional, a socialização e a colaboração” (BRASIL, 2012, p. 13-18). Nesse mesmo sentido, Cardoso, Kimura e Rodrigues (2016) chamam atenção para princípios dessa formação que passam a valorizar o papel do professor e a proporcionar momentos para se repensar e ampliar os saberes já constituídos, aprofundando esses conhecimentos e relacionando teoria e prática.

Para Aguiar, Bricchi e Zapata (2017), os parâmetros para essa formação, oferecidos pelo MEC de 2013 a 2015 – cadernos de formação oferecidos para a Alfabetização em Língua Portuguesa, para a Alfabetização Matemática e para a Alfabetização voltada às Práticas Interdisciplinares, livros didáticos, obras complementares e dicionários de Língua Portuguesa oferecidos pelo PNLD; jogos pedagógicos e *softwares* de apoio à alfabetização e obras de referência de literatura e de pesquisa disponibilizadas pelo PNBE –, foram investimentos que possibilitaram a mudança de concepção de alfabetização para as práticas de letramento.

Por meio desse processo de formação e de reflexão sobre as práticas pedagógicas propostas nas coleções do PNAIC, Mello e Cardoso (2017) consideram que o professor pode participar de uma nova cultura formadora que incluiu o planejamento de metodologias, recursos e estratégias didáticas para a realização das sequências de atividades desenvolvidas pelo professor com vistas à aprendizagem dos alfabetizandos sobre o sistema de escrita

alfabética. Os desafios enfrentados apontados pelos professores para a efetivação dessa prática afetando a formação continuada no município de Mato Grosso é a constante troca de profissionais e a inconsistência entre as propostas de avaliação em larga escala da leitura e da escrita e as práticas pedagógicas desenvolvidas na perspectiva do letramento, utilizando de diferentes metodologias, recursos e estratégias para a avaliação dos alunos durante esse processo (MELLO; CARDOSO, 2017, p. 164).

No âmbito dessas estratégias didáticas, destaca-se, no estudo de Bazzo, Chagas e Martins Filho (2016), o uso de textos literários como meio de aproximação da escrita alfabética. Para os autores, este é o nosso grande desafio no ciclo de alfabetização: formar a criança leitora e produtora de textos. Por isso, os pesquisadores destacam que os resultados apresentados na pesquisa, ainda que parciais, apontam a necessidade da continuidade na formação do professor, pois, ao possibilitar esse acesso das crianças à literatura e “[...] ao garantir o trabalho intelectual e, por isso, de sensibilidade, por parte das crianças, a escola lhes possibilita maior inserção e compreensão do mundo, ampliando os sentidos para além da vida cotidiana, o que favorece as vivências e as experiências estéticas” durante o processo de escolarização (BAZZO, CHAGAS; MARTINS FILHO, 2016, p. 43).

Já no campo das intervenções pedagógicas, a pesquisa realizada por Bastos e Cardoso (2016) revelou que o uso das obras complementares (livros) com diversos gêneros textuais, enviados pelo PNAIC para leitura diária em sala de aula, pode ser utilizado em diferentes momentos com diferentes objetivos. Nessa pesquisa, as professoras alfabetizadoras apresentaram a leitura deleite no 1º ano como “[...] um aspecto que deve ser muito trabalhado, pois, ao escutar a história, as crianças desenvolvem conhecimentos sobre a escrita e estratégias de leitura que servirão nas situações de leitura autônoma” (BASTOS; CARDOSO, 2016, p. 108). No 2º ano, além da leitura deleite realizada pela professora, foram criados cantinhos de leitura e, “[...] algumas vezes, também utilizou os acervos para desencadear a produção de textos” (BASTOS; CARDOSO, 2016, p. 114). Nesse sentido, a leitura durante essa formação pedagógica é apresentada e trabalhada a partir de textos em contextos de significação, de produção e de interpretação, de maneira a valorizar situações de interação para a compreensão textual.

Outro projeto interdisciplinar de leitura na rede pública de Santos, apresentado por Bispo *et al.* (2016), denominado “Santos à Luz da Leitura”, teve como objetivo “desenvolver a leitura de mundo”. O projeto articula as áreas de Arte e Língua Portuguesa e tem o Coordenador Pedagógico atuando como mediador das ações formativas dessas práticas.

Após a escolha de um tema a ser trabalhado durante o ano e a definição das ações a serem desenvolvidas com os alunos, são realizadas exposições, criação de livros e outros materiais bem como o encontro com os autores com a intenção de valorizar as formas de representação dos alunos.

Costa e Potkul (2016) também entendem esse contexto de colaboração com a linguagem escrita que valoriza a leitura, o registro desses discursos orais como meio de ampliar a compreensão na fase inicial da alfabetização. As autoras chamam atenção para os estudos de Vigotski, desde 1930, voltados à importância da construção de significados para as atividades de escrita e da necessidade de ter como ponto de partida os interesses das crianças, considerando-as como sujeitos culturais. As pesquisadoras reforçam a ideia de que ainda é necessário investir na formação de professores para a alfabetização na perspectiva do letramento para a produção de textos já no início do processo de alfabetização. No artigo apresentado, os autores observam que, embora os cadernos do PNAIC apresentem esse discurso, a orientação nas formações teve como foco central uma perspectiva construtivista “[...] para fundamentar o processo de alfabetização que sugere a palavra como unidade de ensinoaprendizagem com o objetivo de estimular a reflexão, pelas crianças, sobre o SEA (Sistema de Escrita Alfabético)” (COSTA; POTKUL, 2018, p. 234).

Assim, no que diz respeito às contribuições, aos impactos e às mudanças nas práticas pedagógicas dos professores e dos gestores associados aos princípios formativos do PNAIC em Mato Grosso, Cardoso e Cardoso (2016) consideram favoráveis, mas sugerem para estudos futuros o cruzamento de dados da pesquisa realizada com os dados do Sistema de Monitoramento do Programa (SISPACTO). Outros estudos sobre o PNAIC, como o realizado em Sergipe por Bretas e Carvalho (2017), também destacam as ressignificações das práticas dos professores alfabetizadores e colocam a necessidade de solucionar problemas da formação inicial. O estudo de Cardoso, Rodrigues e Cardoso (2018), no Mato Grosso, demonstra as possibilidades e as reflexões para as significações das práticas pedagógicas e os desafios enfrentados por gestores (coordenadores locais). Aguiar, Bricchi e Zapata (2017) realizaram um estudo em Santa Catarina e, embora não considerem o PNAIC uma novidade, reconhecem que, por causa das trocas entre os pares, os processos de aprendizagem não são mais os mesmos, mas colocam a necessidade de relacionar as formações em um contexto histórico de continuidades, rupturas e significações. Por isso, as autoras deixam outras perguntas, a saber:

[...] que percurso já realizamos até aqui? Por onde continuar? Como assegurar o direito das crianças de aprender e o direito dos professores a uma formação continuada que lhes dê as condições de ensinar a todas as crianças? Cada professor tem sua história de formação (inicial e continuada) e cada criança tem sua história de vida (familiar, cultural), então, como entrelaçar esses seres e suas histórias no processo de ensinar e aprender? Como as teorias e reflexões que vêm se constituindo ao longo da história no campo educacional nos ajudam a ler a nós mesmos e as crianças a nossa volta? Quais políticas públicas necessitamos de concretizar a utopia de uma escola para todas as crianças e, principalmente, para aquelas que sofrem as contradições dessa sociedade desigual e tão injusta, que resistem e insistem em acreditar na escola como uma possibilidade para a vida? (AGUIAR; BRICHI; ZAPATA, 2017, p. 216).

Em síntese, dos artigos que selecionamos sobre alfabetização para esta pesquisa, fica evidente a discussão acerca de várias concepções e estudos que tem como eixo principal aspectos relacionados à Teoria Histórico-Cultural e à alfabetização entendida como um processo dialógico.

A maior parte dos projetos destaca as políticas de formação do PNAIC, demonstrando o planejamento de atividades por intermédio de práticas educativas que valorizem as concepções trazidas pelas crianças, na medida em que as colocam como participantes da cultura e produtora de conhecimentos. Dessa maneira, observa-se que os programas de formação têm contribuído de forma a proporcionar reflexões e ressignificações na prática pedagógica de muitos professores, embora não provocaram mudanças quanto à alfabetização no campo do letramento.

Assim sendo, existe ainda a necessidade da sequência aos estudos de alfabetização e letramento nos cursos de Pedagogia como formação inicial e como formação continuada para os professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A alfabetização na perspectiva do letramento não é um processo distinto, que acontece separado. Parte de uma abordagem de cunho social baseada em experiências advindas do meio social e cultural, das práticas de oralidade que priorizam os discursos, os sentidos da leitura e da escrita para o entendimento dos conhecimentos técnicos sobre a linguagem. Essas apropriações são oportunizadas mediante as interações entre a criança e os seus pares, entre ela e a professora, entre ela e as atividades realizadas e os materiais utilizados no cotidiano escolar.

No capítulo seguinte, apresentaremos algumas reflexões dessas interações e dos processos de significações bem como a importância da mediação para a construção dos conhecimentos sobre a leitura e a escrita durante o processo de escolarização, sem perdermos

de vista a alfabetização como uma prática que vincula as funções e os usos para a comunicação e a participação na vida social.

2 INTERAÇÕES DISCURSIVAS E SIGNIFICAÇÕES NAS PRÁTICAS MEDIADAS

Este capítulo tem como eixos norteadores o conceito de mediação postulado por Lev Semenovich Vigotski na Teoria Histórico-Cultural e a alfabetização em uma perspectiva discursiva de acordo com Ana Luiza Bustamante Smolka. Apresentamos os conceitos centrais para explicar os processos de significação que podem ser construídos nas práticas pedagógicas de alfabetização. Iniciamos trazendo o papel das interações sociais para a aprendizagem, os sentidos atribuídos à linguagem nas atividades de sala de aula e a perspectiva discursiva de alfabetização.

2.1 A mediação e a construção dos conhecimentos: os processos de significações

A mediação é um dos conceitos centrais na Teoria Histórico-Cultural postulada por Vigotski. Para ele, a formação do ser humano ocorre por meio da ação, pois ele acredita que um indivíduo ativo, participa, cria e transforma as suas condições materiais de vida de acordo com suas necessidades, sempre em relação com o outro. Pautado nesses princípios, Vigotski é considerado um autor interacionista porque não despreza o arcabouço biológico, mas explica o processo de humanização, qual seja: o funcionamento psicológico a partir de duas linhas de desenvolvimento - “[...] de um lado os processos elementares que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores que são de origem sócio-cultural” (VIGOTSKI, 1998, p. 61).

Por isso, seu estudo está assentado em uma abordagem sociocultural em que a relação indivíduo/sociedade se firma em um contexto de múltiplas interações tanto no nível social como individual, dentro de uma rede de significações que envolvem a forma como esse indivíduo se relaciona com o mundo, com o outro, com os objetos e os instrumentos da cultura. Essa flexibilidade e dinâmica de interações, de acordo com Bernardes (2010, p. 6), “[...] trata-se da relação entre a dimensão universal, própria da genericidade humana, e a dimensão singular, caracterizada pela individualidade dos sujeitos, mediada pelo particular, condições e circunstâncias criadas pela vida em sociedade”.

É essa perspectiva de compreensão da relação entre sujeito/mundo, sujeito/objeto e sujeito/sujeito que demonstra a dimensão histórica da humanidade: o ambiente articulado aos eventos sociais e as condições definem as relações, os papéis a serem desempenhados. Os processos de desenvolvimento configuram-se nesses atos de significação que se alteram

com o tempo, com a interação entre as pessoas, com a linguagem, com a cultura e com as interpretações.

Para Rosseti-Ferreira *et al.* (2004), essa relação com o outro

[...] coloca a pessoa em jogos interativos, os quais, em uma rede de relações, impregnada e atravessada pela linguagem, vão abrindo e/ou interditando papéis e lugares possíveis de serem alcançados. Essa característica marca o caráter fundante da dialogia na constituição do ser humano e, conseqüentemente, a sua multiplicidade. A pessoa é múltipla porque são múltiplos e heterogêneos os vários outros com quem interage. (ROSSETI-FERREIRA *et al.*, 2004, p. 28).

Logo, os sentidos atribuídos durante o processo de significações nessas relações também é o resultado das experiências individuais internalizadas pela pessoa para a compreensão do mundo e de si, tanto na esfera social como na individual, visto que:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda nas atividades individuais como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (VYGOTSKY, 1988, p. 114).

A internalização, portanto, constitui-se nesse movimento de condições concretas na relação com o outro, simbólicas pelo uso de signos e de instrumentos dados pela cultura e históricas porque depende do tempo, das funções e dos usos, da ação, da emoção, da concepção e do comportamento para essa transformação “[...] do processo interpessoal num processo intrapessoal” (VIGOTSKI, 1998, p. 75).

O primeiro processo é de ordem social, ocorre “[...] na forma de ações e relações externas” (SMOLKA; NOGUEIRA, 2010, p. 18), que vão promovendo uma interlocução entre pessoas, objetos e ambientes, de forma a compartilhar significados, códigos estabelecidos socialmente. A participação da criança nessas atividades e a compreensão dessas formas de funcionamento cultural são elaboradas a partir de aspectos internos, conferindo sentidos de acordo com suas experiências porque considera os aspectos sociais para lidar com aquilo próprio de cada sujeito como, por exemplo, os conflitos, as escolhas e as decisões.

Já na sala de aula, a passagem do âmbito interpessoal para o intrapessoal, condição para a apropriação do conhecimento, ocorre nas relações de troca entre pares –

professor/aluno e aluno/aluno – durante as atividades desenvolvidas. O espaço para falar, perguntar permite que a criança elabore relações entre o que ela já sabe e o que é novo, ressignificando, conferindo sentidos. Estes se constituem mediante essas elaborações que se modificam diante dos interlocutores, dos contextos e dos eventos e, por isso, não são estáveis. Os significados, por sua vez, têm uma estabilidade, pois são construções históricas e culturais compartilhadas socialmente. Considerando a apropriação dos conhecimentos durante o processo de alfabetização: “A criança precisa ser inserida no universo da língua, de modo que a palavra, escrita ou falada, seja uma organização social que lhe ofereça sentidos e significados e lhe oriente na organização das práticas sociais das quais participa” (LIMA; CARVALHO, 2017, p. 37).

Tal inserção, além de envolver a relação com o outro, envolve também uma atividade mediada pelo uso de signos e instrumentos com “[...] orientações distintas – os signos transformam a atividade interna dos sujeitos e os instrumentos criam a possibilidade de transformação na atividade externa aos sujeitos” (MENDONÇA; PENITENTE; MILLER, 2017, p. 68), como meio de auxiliar e de orientar o comportamento humano

Os signos como meios auxiliares transformam a atividade interna porque atuam como mediadores semióticos no campo psicológico, contribuindo para a formação das funções psicológicas superiores. Os signos compartilhados socialmente, ao serem internalizados, possibilitam uma representação mental, que remete ao significado e às possibilidades de sentido. Por esse motivo, o conhecimento, durante a alfabetização, necessita da mediação durante o processo de apropriação da linguagem escrita. Esse argumento é fortalecido por Smolka (2008, p. 57) quando aponta que a “[...] aquisição e o domínio da escrita como forma de linguagem acarretam uma crítica mudança em todo o desenvolvimento cultural da criança”.

Esse espaço de elaboração marcado pelo papel do outro, pela interação verbal, compreende uma atividade psicológica, que transcende a correspondência gráfico-sonoro apresentada nas cartilhas, nos livros, mas depende da intervenção pedagógica e do reconhecimento da sala de aula como um espaço que assume uma função social.

A escrita, entendida como mais uma forma de linguagem, assume essa dimensão discursiva na sala de aula quando também são priorizados os sentidos oriundos desse discurso. De acordo com esse ponto de vista, podemos destacar que o uso da linguagem não tem somente a função de comunicação, mas também de elaboração conceitual, reportando

novamente ao conceito de mediação, em uma compreensão da relação entre as palavras e as coisas. Entender isso, para Vigotski (1998),

[...] significa que a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente, esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as relações reais e as relações entre elas. (VIGOTSKI, 1998, p. 140).

Nesse processo, a produção de sentidos negocia os limites e as possibilidades para o desenvolvimento da formação de conceitos, que envolve também questões como: O que leva as crianças a escrever? O que representa a escrita para elas? Nossa opção por pesquisar essas significações produzidas pelos alunos fundamenta a nossa hipótese de que existe uma relação intrínseca entre as atividades de leitura e de escrita desenvolvidas em sala de aula e as significações atribuídas a elas pelos alunos. Da mesma forma, quanto mais distante os usos da escrita escolar estiverem das práticas de escritas sociais que as crianças vivenciam fora da escola, menos possibilidades de compreensão de seu funcionamento elas terão.

A aprendizagem da leitura e da escrita como uma experiência social articula os elementos culturais e as trocas discursivas e é “[...] ao mesmo tempo, o principal *produto* da cultura é o principal *instrumento* para a transmissão” (SOARES, 2000, p. 16). Já a escola como um lugar de instrução e um espaço legitimado pela sociedade onde se ensina e se aprende deve possibilitar situações de ensino, tendo como referência o saber produzido historicamente conhecido como conhecimentos cotidianos para a elaboração de conhecimentos científicos. De acordo com Oliveira (1992),

[...] os conceitos científicos, diferentemente dos cotidianos, estão organizados em sistemas conscientes de inter-relações. Por sua inclusão num sistema e por envolver uma atitude mediada desde o início de sua construção, os conceitos científicos implicam uma atitude metacognitiva, isto é, de consciência e controle deliberado por parte do indivíduo, que domina seu conteúdo no nível de sua definição e de sua relação com outros conceitos. (OLIVEIRA, 1992, p. 32).

Para a apropriação desse complexo sistema de signos, a principal estratégia de mediação na escola está nessa estreita relação entre os conhecimentos cotidianos, aqueles já utilizados na prática social das crianças, e os conhecimentos científicos, aqueles de uma determinada área específica. Por exemplo, no caso da alfabetização, podemos pensar na apropriação do sistema alfabético articulada aos usos e às funções para sua participação na sociedade.

Os conteúdos escolares devem estar conectados com a realidade dos alunos mediando as interações verbais para dar sentido às suas experiências e amparando sua aprendizagem nesse processo conceitual. Assim, as especificidades da linguagem escrita devem ser exploradas e utilizadas como ampliadoras de cultura, promovendo transformações psicológicas internas em cada indivíduo.

2.2 As interações discursivas para a apropriação da linguagem escrita: os processos de escolarização e de alfabetização

Considerando a linguagem em um contexto cultural da vida social e a necessidade da aprendizagem da leitura e da escrita como uma prática social que, ao longo da história da alfabetização foi reservada à escola, duas questões são relevantes de se destacar: a alfabetização pela escolarização e a tarefa de ensinar nessas relações de ensino, ou seja, nas interlocuções entre aluno/professor e aluno/aluno dentro da sala de aula. A primeira questão diz respeito ao processo de escolarização, atribuindo à escola o papel de ensinar a ler e a escrever. De acordo com Smolka (2008, p. 16), “[...] a alfabetização tem constituído uma das questões sociais mais fundamentais por suas implicações político-econômicas e por se evidenciar instrumento e veículo de uma política educacional que ultrapassa amplamente o âmbito meramente escolar e acadêmico”.

O processo de escolarização não permite alfabetizar todos devido às práticas que excluem quando não consideram as diferenças linguísticas. Esses diálogos entre a constituição da escola e a concretização de práticas pedagógicas, segundo Souza e Amâncio (2016), determinaram a cultura escolar nos diversos períodos já citados no capítulo 1. No entanto, Martins Filho e Liz (2017) chamam atenção para a variação linguística e seu ensino na alfabetização. A importância da mediação do professor durante as atividades de escrita é fundamental para a reflexão e a compreensão dos aspectos linguísticos nas habilidades orais para a escrita pautada nos usos e nos contextos pelos alunos.

A segunda questão, portanto, está “[...] na necessidade de distinguir entre a tarefa de ensinar e a relação de ensino” (SMOLKA, 2008, p. 31). A tarefa de ensinar, da forma como foi constituída culturalmente, tem sido atribuída à escola, mas a escolarização não garante a apropriação do conhecimento. O conhecimento depende da relação de ensino, em outras palavras, da forma como professor e aluno entendem esse fator dentro de uma dimensão pedagógica.

A relação de ensino estabelecida entre professor/aluno constitui-se nas interações sociais, e a dinâmica em sala de aula não se restringe apenas a quem, o que, para quem e onde ensina. A linguagem como algo concreto, que faz parte das relações por meio das interações, pode fornecer pistas das representações e dos sentidos em determinados contextos. Quando consideradas essas diferentes possibilidades e trajetória dos alunos, alcança-se o desenvolvimento.

A compreensão dessa subjetividade concentra-se na função e no sentido da escrita e aproxima o aprendizado da leitura e da escrita (LIMA; CARVALHO, 2017). Explicando melhor, Mendonça, Penitente e Miller, (2017) apontam que

[...] considerando que a cultura produzida, de modo especial, o conhecimento teórico, está objetivado na linguagem das diferentes áreas do conhecimento que compõem o currículo escolar, o incipiente domínio da linguagem escrita constitui-se imenso obstáculo para a apropriação do conhecimento teórico produzido pela humanidade. Sem essa apropriação ou com ela ocorrendo em níveis precários, fica comprometido o desenvolvimento do psiquismo humano em suas máximas possibilidades. (MENDONÇA; PENITENTE; MILLER, 2017, p. 82).

A base para esse estudo realizado por Smolka e a compreensão desse processo já pressupõe que fora da escola há inúmeras situações permeadas pela escrita que se diversificam e ampliam muito; que as crianças ao entrarem na escola já possuem conhecimentos sobre a escrita; e que as revelações em sala de aula vão depender das dinâmicas das interações e da forma como o professor se posiciona frente a esses conhecimentos. Por isso, é necessário analisar os contextos vivenciados pelas crianças e os sentidos da alfabetização, além de considerar a forma como interpretam e respondem às atividades propostas para investigar, intervir e ampliar os conhecimentos já adquiridos sobre a escrita.

Contudo, se os conhecimentos já adquiridos ao entrarem na escola influenciam as formas de interpretar, a tarefa de ensinar, quando admite apenas um ponto de vista e uma “condição adequada”, desconsidera esses saberes. É o que mostra o exemplo a seguir, extraído de Smolka (2008):

A professora escreve na lousa: “A mamãe afia a faca”. A criança a pedido da professora lê corretamente. Um adulto pergunta à criança quem é a mamãe? E a criança refaz a pergunta e depois responde: Quem é a mamãe? É a minha mãe né? O adulto continua: e o que é “afia”? A criança fica na dúvida, mas pensa e responde: sou eu, porque minha mãe diz: vem cá minha fia. A professora despontada intervém: Não, afia é amola a faca! (SMOLKA, 2008, p. 59).

A criança interage com o adulto, realiza a leitura e utiliza dos conhecimentos prévios para fazer a interpretação. Ao responder às perguntas, procura pistas, formula hipóteses na busca de sentidos nas palavras “mamãe” e “afia”. A professora realiza sua tarefa, porém não se concretiza no papel da professora o processo de alfabetização na perspectiva discursiva, e a compreensão da palavra “afia” na frase lida pela criança fica comprometida.

A explicação e o sentido atribuídos pela professora revelam diferenças que marcam as condições sociais e limitam o conhecimento, desfazendo as percepções e a organização do pensamento na relação de quem fala e como o outro entende. Na ação pedagógica, o que é dito, o que é omitido, bem como a forma como se diz pode limitar ou ampliar as noções dos usos e de funções da escrita. Nesse sentido, o processo de aquisição da escrita implica o intenso processo de elaboração conceitual, em que a exploração da palavra “afia”, de forma contextualizada, poderia suscitar conflitos, gerar outras interpretações e auxiliar na descoberta dos implícitos, pois os vários sentidos da palavra dependem do contexto.

A importância da contextualização e da interação entre as crianças para a apropriação da linguagem escrita delega uma reconstrução do saber social e a observação de diferentes pontos de vista. Nos anos de 1980, uma situação de sala de aula em uma escola pública com alunos de 1ª série mostra outra forma de ensinar que, embora pareça apresentar uma sequência, também valoriza apenas um jeito de falar e de escrever. A lição ensinada era o “lh”, e, de acordo com Smolka (2008, p. 47-48), a professora pendura um palhaço grande e colorido na parede e distribui um desenho mimeografado para as crianças pintarem. Lê a “história do palhaço”, mas fica com a impressão de que as crianças não gostam de histórias porque elas não comentam e nem se mostram muito interessadas durante a leitura.

Partindo do ponto de vista das crianças, podemos levantar os seguintes questionamentos: Que história estava sendo lida? Provavelmente uma história construída por adultos. Será que a recorrência do “lh” empobrecia o texto e, por isso, elas não se envolviam? Ou será que era impossibilidade de falar de suas experiências durante o momento da pintura do palhaço e da escuta da história, comentando por exemplo sobre a ida ao circo, é que as deixavam caladas?

Na sequência, a professora escreve na lousa e as crianças copiam as seguintes palavras com *lh* – *Palhaço* – *Telha* – *Palha* – *Toalha* – *Folha*. Duas pessoas entram na sala de aula, apresentam-se e começam a interagir com as crianças. Elas apontam a primeira palavra da lousa, e perguntam: Quem sabe o que está escrito aqui? Duas crianças respondem: palhaço; e o restante da turma responde em coro: Palhaço! Um dos adultos aponta para a

segunda palavra e as crianças leem palhaço. Da mesma forma, os alunos continuam a leitura das outras palavras repetindo “palhaço”.

A professora sente-se frustrada e reflete sobre sua prática. Ela planejou sua aula, contou uma história, trouxe o desenho para as crianças pintarem, escreveu a composição silábica na lousa com letra cursiva, apontou, pediu para as crianças repetirem e copiarem. Por que as crianças não liam direito? Por que não aprendiam?

Esses questionamentos tão frequentes por parte dos professores podem ser analisados em duas perspectivas a de quem ensina e a de quem aprende. Qual a concepção de ensino da professora? Quando retomamos os aspectos da trajetória e da constituição da alfabetização brasileira, encontramos as orientações para o ensino da leitura e da escrita. As cartilhas apresentam os desenhos com o destaque para as semelhanças gráfico-sonoras, como no caso das palavras que acompanhavam a palavra principal – “palhaço”. As perguntas para a interpretação da palavra estudada já apresentavam a resposta e, por isso, a habilidade de inferir os sentidos da palavra naquele contexto não era priorizado. A leitura objetivava o treino auditivo das palavras. Os conhecimentos prévios tão necessários para a compreensão global não eram questionados.

Nesse exemplo, a concepção de alfabetização da professora faz referência a um método “global-silábico”, traz o desenho do palhaço porque leva em conta que as crianças conhecem o significado da palavra e colorir pode motivá-los a ler e a escrever. Ela apresenta as sílabas, aponta e lê, pede para as crianças repetirem e, para fixar, escreve algumas palavras dessa “família silábica”. Percebe-se, então, a intenção pedagógica: a professora empenha-se ao planejar as atividades, mas as relações de ensino, nessas condições, não levam em consideração o que os alunos têm a dizer. As marcas desse processo são apresentadas quando ela acha que as crianças não gostam de histórias.

Na concepção de quem aprende, a ativação cognitiva depende de outras ações além de colorir e de repetir. O conhecimento linguístico e a construção de sentidos acontecem quando as palavras são percebidas, quando a escrita assume uma função diante das suas necessidades, promovendo uma interlocução. Ao analisarmos do ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural e observarmos a dinâmica das interações em sala de aula para as atividades propostas pela professora, podemos perceber a necessidade do processo de construção levando em conta o que os alunos têm a dizer, por exemplo: “Como é o palhaço que vocês conhecem? O que ele faz? Onde vocês o encontraram? ”. A resposta para essas perguntas poderá suscitar algumas informações sobre o processo de elaboração do ponto de

vista de quem aprende para as comparações das diferenças e semelhanças na escrita. Por que temos letras parecidas e significados diferentes? Como fica a leitura então?

A proposição de uma escrita coletiva sobre o palhaço poderia explicitar os aspectos subjetivos, as elaborações e os sentidos. Dessa forma, o conhecimento apoia-se nos discursos, nas representações dadas pelas crianças, e os sentidos observados poderão auxiliar a professora na maneira como os alunos aprendem, na preparação de outras atividades e na organização do seu trabalho em sala de aula.

A ênfase nessa natureza social do conhecimento diferencia o modo de pensar a alfabetização. A diferença fundamental, segundo Magda Soares (2004, p. 6), “[...] está no grau de ênfase posta nas relações entre as práticas sociais de leitura e de escrita e a aprendizagem do sistema de escrita”.

A recorrente discussão sobre essas mudanças tem sido observada ao longo das décadas como apresentamos no Gráfico 2 (p. 19), mas, no momento atual, Magda Soares (2004) sintetiza que ainda é necessário pensar a alfabetização durante o processo de escolarização como a apropriação do sistema de escrita alfabético e ortográfico; como a necessidade de participação da criança em eventos variados de leitura e de escrita, que exige diferentes metodologias e variadas formas de ensinar. Para que tudo isso se concretize, também é essencial reexaminar a formação de professores nas séries iniciais.

Assim sendo, é importante que se criem espaços onde a criança possa elaborar e verbalizar seus pensamentos, seus sentimentos, suas ideias e suas emoções. Essa intervenção dialética e intencional por parte do professor vai além dos riscos, sinais gráficos, palavras e números, incentiva e encoraja seus alunos a refletirem sobre as funcionalidades da escrita, inserindo-se no mundo letrado. Além disso, transforma as condições e as prescrições, pois permite diferentes leituras, revela mudanças e valida os espaços de elaboração e de construção social e individual.

2.3 A leitura e a escrita nas práticas discursivas

Como ocorrem as aproximações da leitura e da escrita na escola? Como as interações discursivas podem favorecer a aprendizagem? É possível estabelecer uma relação entre as práticas sociais cotidianas e as práticas escolares? Essas são as indagações desta pesquisa e o motivo pelo qual escolhemos os instrumentos para sua realização: a observação da sala de aula, as conversas com as crianças e os seus desenhos.

Dessa forma, podemos dizer que as aproximações são percebidas nos momentos de interação e de mediação. Na escola, local de instrução e de aprendizagens, em que perpassa o ensino formal, a aprendizagem da leitura e da escrita é suscetível de sistematizações. Essa aprendizagem é mediada pela linguagem, pelos diálogos, pelas atividades e por outros aprendizes: alunos e professor.

Ao aprender a ler e a escrever na escola, a criança socializa seus conhecimentos, realiza as trocas discursivas, produzindo sentidos e, ao interpretar o contexto, significa. Para Smolka (2008), com base em Vigotski, é um trabalho de elaboração individual que se instaura no coletivo e são esses espaços de interlocução que permitem significar, ressignificar e aprender. Assim, a aprendizagem constitui-se nas relações reais entre as pessoas e vai promover os processos de desenvolvimento.

Vigotski identificou dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. O nível de desenvolvimento real da criança é definido como os conhecimentos já adquiridos por ela e é observado por meio das atividades que consegue realizar sozinha. Esse nível indica o que já está completo em seu desenvolvimento e representa o que ela lida de forma independente, que depende das suas operações mentais. O nível de desenvolvimento potencial expressa o que a criança não consegue realizar sozinha, mas que pode realizar com a mediação do outro; e, assim, a capacidade de desenvolver determinadas tarefas e a necessidade da ajuda de um adulto ou alguém mais experiente. Essa intervenção é essencial para impulsionar o desenvolvimento na medida em que o professor, ou outra criança que já detém esse conhecimento, auxilia atuando como modelo oferecendo dicas e orientações.

Nessas condições, a mediação ocorre no que Vigotski denominou de zona de desenvolvimento proximal, que representa a distância entre esses dois níveis de desenvolvimento, o real e o potencial, caracterizando o que está próximo de ser alcançado. Conforme o autor, a zona de desenvolvimento proximal “[...] define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário” (VIGOTSKI, 1998, p. 113). Nesse sentido, Oliveira (2010) destaca que, na escola,

[...] o aprendizado é um resultado desejável, é o próprio objetivo do processo escolar, a intervenção é um processo pedagógico privilegiado. O professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. (OLIVEIRA, 2010, p. 9).

Nesse nível, para Vigotski, é muito mais significativo o desenvolvimento, pois diferentemente do real, que se refere ao que já está completo (já passou), pode-se observar o que a criança, no momento da mediação, pode elaborar, tendo, assim, pistas para mediações futuras. A intervenção do professor durante esse processo pode conferir à alfabetização uma atividade discursiva: “[...] a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita” (SMOLKA, 2008, p. 63).

Um outro exemplo extraído de Smolka (2008) retrata as possibilidades de significação para a leitura e a escrita a depender dos encaminhamentos dados pelo professor:

Foi desenvolvido um trabalho paralelo ao programa escolar, durante várias semanas, duas vezes por semana, numa 1ª série considerada a mais fraca, com livros de literatura infantil e atividades lúdicas.

A uma certa altura do trabalho, as crianças solicitaram levar os livros para casa. Conversou-se então sobre a biblioteca, “lugar onde os livros são guardados, e as pessoas que querem ou precisam ler alguma coisa vão lá, e pedem os livros emprestados”.

_ Tem biblioteca aqui na escola?

_ Não sei tia.

_ Bem, então como é que a gente vai saber?

_ Tem que procurar....

_ Então vocês vão procurar até a semana que vem, porque hoje não dá mais tempo.

_ Mas a gente vai esquecer, tia.

_ Como é que a gente pode fazer para não esquecer?

_ A gente pode escrever um bilhete.

_ Ótimo! Então vamos escrever no caderno: _ Durante esta semana, procurar saber se tem biblioteca na escola. [os alunos copiam da lousa]

Uma criança se aproxima e pergunta:

_ Tia, este bilhete é de verdade ou de mentira? (SMOLKA, 2008, p. 39).

O que a pergunta da criança nos permite compreender? Será que esse bilhete é para realmente dizer algo? Na situação relatada, aparece a necessidade de escrever, explora-se a função de registrar. Entretanto, em tantas outras situações parecidas, o escrever não tem um significado cultural. É o registro pelo registro. É a cópia apenas como treino motor. Nesse caso, identificamos as aproximações das crianças com a escrita. Elas identificam a função e desejam registrar para se lembrar. As experiências, nesse caso, podem se ampliar e as transformações socioculturais acontecerem.

Em outro exemplo dado por Smolka (2008), vemos como a preocupação da professora com a tarefa de ensinar proporciona vários momentos de interação: ela organiza diariamente as carteiras para o trabalho em grupos. A destruição e o desaparecimento de materiais são dialogados com os alunos por meio da explicação da responsabilidade de cada um e de cada

grupo; é, então, sugerida a utilização dos materiais em comum. Ainda para organizar esse espaço, a professora utiliza a escrita no quadro de presença, nos crachás, no calendário, nas normas de convivência, no alfabetário, nos textos das crianças e nos rótulos de embalagem.

Em um dia, uma criança passava pelas mesas provocando as outras de várias formas. A professora dialogava com a criança mostrando algumas atividades, mas ela não conseguia participar. A provocação continua e, depois de um tempo, inicia-se um processo de agressão física. A professora fica brava e tem de intervir, separar. Uma das crianças que observa aconselha a professora: “Por que você não bate nele também, tia? ”. Depois de eles se acalmarem, a professora conversa com as crianças refazendo a pergunta da criança que a aconselhou: “Vocês acham que eu posso bater em vocês? ”. Um aluno responde: “Pode”. A professora continua questionando: “Por que vocês acham que eu posso bater? ”. A resposta é: “... Ah, por que tia é que nem mãe, né? ”. A professora dá continuidade e diz: “Todo mundo aqui já apanhou? ”. Eles respondem que sim. A professora finaliza: “Quem bate em vocês? ”. Eles completam: “O pai, a mãe, o irmão, a tia, a avó...”.

Diante de um problema e um limite (o comportamento da criança), a professora transforma essa situação de conflito em um contexto de interação. Ao fazer as perguntas, ela vai registrando coletivamente o que as crianças falam sobre suas condições concretas de vida, eles vão relatando suas histórias. A professora aproveita esse momento e faz o papel de escriba, organiza as falas para a escrita do primeiro texto coletivo da turma:

*Todo mundo já apanhou
De cinta.
De chinelo.
De vara.
De correia.
De borracha.
De fio,
e também de mão.
Apanhou do pai, da mãe da tia, da avó
e até de irmãos. (SMOLKA, 2008, p. 95).*

Os discursos registrados agora são dotados de sentidos, eles representam as experiências, os sentimentos. Marcam as relações que se desenvolvem na escola e as experiências fora dela. O diálogo estabelecido possibilitou pensar, organizar a escrita, de modo a ampliar o comportamento inicial, pois gerou reflexão. A professora não se ausenta dessa relação e, além da interação, ela aproxima os alunos da escrita, dos grupos, da forma de participar na sociedade. Ao recorrer a memória dos alunos, ela possibilita a leitura de diversos pontos de vista.

A importância do respeito demonstrado pela professora às crianças para lidar com essa situação inicial de conflitos supõe que elas são capazes de aprender. Por esse motivo, sua prática diferencia-se, e ela busca alternativas por meio da participação delas, registrando e organizando as informações para entender os contextos e conferir sentidos que auxiliarão no entendimento do funcionamento da escrita.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo apresenta os caminhos trilhados para a realização desta pesquisa, que visa entender as necessidades e as funções da escrita para os alunos no final do ciclo de alfabetização. Lembramos que a questão norteadora de investigação desse estudo se apresenta da seguinte forma: Que significações são produzidas pelos alunos para as atividades de leitura e de escrita propostas pela professora de uma sala de 3º ano do Ensino Fundamental?

A pesquisa surge sempre diante de uma pergunta que, ao ser realizada, poderá provocar outras; por isso, supera a concepção do pronto e do acabado. Advém dessa necessidade de conhecer, investigar o que é desconhecido ou pouco conhecido sem dispensar o rigor metodológico durante esse processo. Desse ponto de vista, a pesquisa assume uma função mediadora entre o sujeito e o objeto, instigando a curiosidade para compreender a realidade, de modo a estabelecer conexões entre o meio interno (aquele próprio de cada sujeito) e o meio externo (meio cultural) como forma de mediar e promover interações entre os sujeitos e os instrumentos para a construção desse conhecimento. Logo, “[...] pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa” (GATTI, 2007, p. 9).

Lüdke e André (1986, p. 1) alertam que, nessa busca pelo conhecimento, “[...] a palavra pesquisa ganhou ultimamente uma popularização que chega por vezes a comprometer seu verdadeiro sentido”. Por essa razão, consideram que a pesquisa científica deve envolver alguns princípios:

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 1-2).

Para tanto, o conhecimento realiza-se nessa constante busca de elaborações, interpretações e internalizações, em que o homem “[...] apropria-se do conhecimento através de sensações, que os seres e os fenômenos lhe transmitem. A partir dessas sensações elabora representações” (FONSECA, 2002, p.10), constrói significados e sentidos que podem variar de acordo com o ambiente, sujeitos e contexto histórico.

A compreensão dessa realidade sustenta-se em um método científico que “[...] começa com a compreensão dos termos filosóficos e epistemológicos que fundamentam a

investigação e, do ponto de vista prático, desde quando iniciamos a definição do objeto” (MINAYO, 2012, p. 622). Esta pesquisa assume uma abordagem qualitativa e constitui-se como uma pesquisa empírica, do tipo explicativa “[...] que tem como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (GIL, 1987, p. 47). Dessa forma, os dados produzidos buscam entender o processo de ensino e de aprendizagem e as relações entre: o indivíduo e o objeto de estudo, e os indivíduos entre si, destacando o que é único daquele sujeito e o que ele tem em comum com os outros, pois “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 13).

Para isso, temos como ponto de partida o objetivo principal: Investigar que significações são produzidas pelos alunos para as atividades de leitura e de escrita propostas pela professora de uma sala de um 3º ano do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, determinamos: (i) verificar a dinâmica das relações entre os alunos e as atividades de leitura e de escrita propostas pela professora; (ii) identificar articulações entre as práticas de leitura e de escrita escolares com as práticas sociais cotidianas

Após a definição dos objetivos, a organização da pesquisa, de acordo com as etapas metodológicas, é um processo que está sempre em construção ao longo de seu desenvolvimento. Alves (1991, p. 58), em seu artigo, prioriza três grandes etapas nos estudos qualitativos: “i) o período exploratório; ii) a investigação focalizada; e iii) a análise final e elaboração de relatório”.

Para a etapa inicial, o *período exploratório*, conforme já apresentado (no capítulo da revisão bibliográfica), realizamos um levantamento bibliográfico como ponto de partida na intenção de mapear os estudos já desenvolvidos, para uma visão mais esclarecida dos estudos atuais e das mudanças que foram ocorrendo bem como os conceitos complementares relacionados à alfabetização. Na visão de Silva e Menezes (2005, p. 9), esse procedimento indica um caminho, pois, “[...] para que seus resultados sejam satisfatórios, devem estar baseadas em um planejamento cuidadoso, reflexões conceituais sólidas e alicerçados em conhecimentos já existentes”.

Para a segunda etapa, a *investigação focalizada*, foi necessária a escolha da escola e autorização da diretora para a realização da pesquisa (ver apresentação do projeto de pesquisa no Apêndice A). Contudo, antes da entrada no campo de investigação, buscando atender ao disposto na Resolução Nº 466/2012, que considera “o desenvolvimento e o

engajamento ético, [...] inerente ao desenvolvimento científico e tecnológico” (BRASIL, 2012, p. 1), e na Resolução Nº 510/2016, que esclarece “[...] que a ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos” (BRASIL, 2016, p. 1), submetemos o projeto de pesquisa à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC-Campinas. O projeto foi aprovado sob o protocolo CAAE nº 95434718.60000.5481 e do Parecer Consubstanciado nº 2.934.337, possibilitando, assim, a realização do trabalho de campo propriamente dito (Anexo A).

Para a terceira etapa, detalhamos, a seguir, o procedimento de análise do material empírico.

3.1 A escolha da instituição

A escolha da escola, no primeiro momento, foi balizada pela localização, em relação à proximidade da residência da pesquisadora. Nessa condição, há duas escolas de período integral. A opção por uma escola com educação em tempo integral baseou-se no critério do tempo destinado à formação continuada dos professores, que inclui três horas de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), sendo uma hora para planejamento por área de conhecimento entre professores(as) que lecionam no mesmo ano e duas horas para estudo complementar.

A primeira escola que a pesquisadora entrou em contato apresentou resistências. A segunda escola mostrou-se muito interessada na pesquisa e disponível para receber a pesquisadora. Já no primeiro contato telefônico, foi possível falar com a diretora, agendar um horário para apresentação do projeto de pesquisa e solicitar autorização para sua realização. No dia e horário agendados para a conversa com a diretora, a pesquisadora teve a oportunidade de apresentar o projeto de pesquisa, seus objetivos e seus procedimentos que seriam adotados durante o seu desenvolvimento. A diretora acolheu a proposta, apresentou alguns dados referentes às atividades/aos projetos realizados na escola, aos professores e aos alunos e à realidade local, como informações do bairro e da comunidade em geral, e concedeu a autorização para a realização da pesquisa. Ao término da conversa, a diretora dispôs-se a apresentá-lo às professoras de 3º ano para verificar quem tinha interesse que a pesquisa fosse realizada na sua sala de aula. Dentre os três 3º anos existentes na escola, uma professora aceitou participar da pesquisa, colocando-se à disposição para auxiliar no que fosse preciso, disponibilizando um tempo inicial para conversar com a pesquisadora sobre o

projeto, além dos horários, dos espaços e dos recursos/materiais para a realização da pesquisa.

3.2 Participantes da pesquisa

O estudo foi realizado, então, em uma escola municipal de ensino integral de uma cidade do estado de São Paulo e teve como participantes alunos que estudam nessa instituição no 3º ano do Ensino Fundamental. A escolha desse ano de escolarização baseia-se no fato de ser o término do ciclo de alfabetização, considerando que essas crianças já vivenciaram experiências relacionadas à prática de alfabetização, por pelo menos dois anos e meio (durante os 1º e 2º anos e parte do 3º ano).

Após a aprovação do Comitê de Ética e a autorização da diretora, a professora informou à pesquisadora sobre a reunião de pais e de responsáveis salientando que este seria o momento ideal para apresentação da pesquisa a ser desenvolvida e pedir autorização deles para a participação dos seus filhos. Dos 20 pais presentes, apenas dois agradeceram, mas não aceitaram o convite.

A classe participante da pesquisa era composta por 30 alunos. Entretanto, a investigação contou com a participação de 18 alunos e a professora, totalizando 19 participantes. Desses 18 alunos participantes, apenas três não frequentaram essa escola desde o início da alfabetização - desde o 1º ano do Ensino Fundamental.

3.3 Instrumentos

Foram utilizados como instrumentos para a produção do material empírico as observações em sala de aula, visando conhecer as atividades que as crianças realizavam, bem como as relações que estabeleciam com elas; as conversas com os alunos em forma de diálogo e a produção de desenhos. De acordo com Goldberg (2016), a criança,

[...] por desenvolver capacidade narrativa desde cedo, opera dentro de um sistema de elaboração de significados a partir dos fatos vividos, em sua perspectiva de desenvolvimento, e que, além da fala e da escrita, geralmente mais priorizadas, o desenho é também um elemento importante nesse processo narrativo da criança e que deve ser visto em sua totalidade, não somente como elemento secundário das demais linguagens. (GOLDBERG 2016, p. 185).

Nessa condição, a presente investigação buscou “[...] pesquisar com a criança as experiências sociais e culturais que ela compartilha com as outras pessoas de seu ambiente,

colocando-a como parceira do adulto-pesquisador, na busca de uma permanente e mais profunda compreensão da experiência humana” (SOUZA; CASTRO, 2008, p. 53). Entendemos, pois, que, ao adotarmos a Teoria Histórico-Cultural, postulada por Vigotski, para a compreensão do funcionamento mental que se estrutura por meio das interpretações dadas às participações em práticas socioculturais e às mediações presentes no contexto escolar, é necessário que

[...] a prática pedagógica e a prática de pesquisa, tanto com crianças como sobre crianças, precisam ser fundamentadas por uma concepção de desenvolvimento infantil que considere a criança como capaz de estabelecer relações com os outros e com o mundo desde o nascimento e que conceba essas experiências vividas socialmente como processos de aprendizagem responsáveis por impulsionar a formação e o desenvolvimento das qualidades na infância. (MELLO, 2010, p. 5).

Com isso, partindo do ponto de vista do discurso, a escolha dos instrumentos buscou essa relação entre a produção da linguagem dentro da sala de aula e o processo de desenvolvimento para construção de conhecimentos, “[...] para criar condições necessárias à compreensão e à interpretação do que [foi percebido] nas vozes, olhares, movimentos [...]” (PASSEGGI; NASCIMENTO; RODRIGUES, 2018, p. 161), durante as observações em sala de aula, as conversas em forma de diálogo e a produção de desenhos.

3.3.1. As observações

Após a autorização dos responsáveis pelos alunos, antes de iniciar as observações em sala de aula, a professora apresentou a pesquisadora a eles. As crianças foram informadas sobre a presença da pesquisadora, sobre as observações e as videografações durante esse período. No entanto, antes do início das observações, a professora e as crianças também foram consultadas sobre as videografações, considerando o que Graue e Walsh (2003) ressaltam sobre a importância de as crianças saberem como e o que vai acontecer e, com isso, se sentirem bem na situação criada pela pesquisa. Por isso, foi necessário explicar para as crianças o que era a pesquisa, do que se tratava, qual sua possível contribuição e por que o uso desse instrumento auxiliaria na compreensão desse processo. Também foram informadas sobre a responsabilidade da pesquisadora quanto ao uso desse material, da garantia do anonimato das imagens, das fotos, dos nomes e do local da pesquisa.

Como não houve resistência das crianças e da professora, visto que alguns locais da escola também seriam filmados, demos início às observações que foram registradas em

videogravação e diário de campo.² Para guiar essa investigação, foi elaborada uma pauta de observação, baseada em nossos objetivos geral e específicos já citados anteriormente, visando identificar as atividades vivenciadas pelos alunos e a participação deles nessas atividades, especialmente nas que envolvem a leitura e a escrita.

O período de observação contemplou oito horas semanais divididas em dois dias da semana durante um mês. Nesse momento inicial das observações na sala de aula, nosso objetivo foi conhecer e descrever a dinâmica das relações entre a professora, seus alunos e as atividades realizadas por eles. De acordo com Danna e Matos (2006, p. 12), a observação “[...] é utilizada para coletar dados acerca do comportamento e da situação ambiental”. Logo, é por meio desse instrumento, que o pesquisador se aproxima de seu objeto de estudo e consegue estabelecer relações com a realidade a ser investigada.

A observação desse espaço de interlocução e sujeitos envolvidos designou a pesquisadora o papel de observador como participante, que se refere a “[...] um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo desde o início” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 29). Quanto ao recurso da videogravação, buscamos captar “[...] a compreensão dos sentidos que emergem das palavras, gestos, expressões corporais e entonações que acompanham o diálogo” (SOUZA; CASTRO, 2008, p. 59).

Após as sessões de observação, o registrado em vídeo era complementado com um diário de campo, que, conforme Macedo (2010), é um instrumento que,

[...] em geral, é utilizado como forma de conhecer o vivido dos atores pesquisados, quando a problemática da pesquisa aponta para a compreensão dos significados que os atores sociais dão a situação vivida. O diário é um dispositivo na investigação, pelo seu caráter subjetivo, intimista. (MACEDO, 2010, p. 134).

Assim sendo, depois desse período de observações, em sala de aula, das atividades desenvolvidas por esses alunos, foram reunidas as informações que serviram de base para as conversas em alguns momentos e locais combinados anteriormente com a professora. No restante do período que ocorreu a realização das conversas, as observações continuaram a ser realizadas em sala de aula.

Durante a observação, a pesquisadora não teve intercorrência alguma por parte dos alunos e da professora, pois ela sempre informou sobre as atividades e os projetos que foram planejados para a semana. As crianças também não se intimidaram com a observação e a

² Nos Apêndices A e B, encontram-se, respectivamente, os roteiros de observação e das conversas.

videogravação realizada pela pesquisadora, gostavam de mostrar o caderno com as atividades desenvolvidas e até pedir ajuda em alguns momentos.

3.3.2. As conversas

Buscando uma conformidade entre os objetivos da pesquisa, o problema pesquisado e a abordagem teórica acordada, as conversas com as crianças levaram em conta o que elas tinham a dizer e suas formas de representações como os gestos, os desenhos etc. Dessa forma, escutar o que as crianças dizem é muito mais que simplesmente ouvi-las. Trata-se de um movimento que considera as manifestações infantis e suas diferentes vozes para interpretar essas representações, em um contexto de interações marcadas histórico e culturalmente.

Essa visibilidade da criança nas pesquisas, segundo Kramer (2002), que a coloca como protagonista, necessita de “cuidado e atenção”, pois, ao considerar a infância dentro de um contexto histórico e a criança como possuidora dos direitos, também é necessário pensar nas questões éticas, como o convite para responder às perguntas, a autorização da videogravação e a informação sobre o uso das imagens e dos nomes. Dessa maneira, todas as crianças que participaram da pesquisa foram informadas que, mesmo diante da autorização inicial dos responsáveis, elas estavam sendo convidadas a participarem e que, se não desejassem, não haveria problema algum. As conversas realizadas também foram registradas por videograções. Assim, as crianças foram informadas que esse recurso auxiliaria a pesquisadora a recuperar momentos que poderiam ser importantes e talvez não fossem observados durante as conversas. Segundo Tassoni (2000, 2008), a videogravação é um recurso que permite recuperar o vivido, voltar, rever quantas vezes for necessário, contribuindo para o processo de análise. Para o registro das falas, foram utilizados nomes fictícios criados pela pesquisadora.

Tais conversas foram abertas, com um roteiro previamente organizado (Apêndice B), complementado com as observações realizadas em sala de aula. As conversas aconteceram em dois momentos: no primeiro, as perguntas seguiram o roteiro, mas, além do que era falado pelas crianças, buscamos outras linguagens como gestos e expressões apresentadas por elas. Na intenção de romper com a visão de adulto diante de alguma fala, expressão ou gesto, a pergunta prevalecia com outras observações como: conte-me mais sobre isso, dê um exemplo.... No segundo momento, foram realizadas novas perguntas para aprofundar algumas informações realizadas no primeiro momento e, em seguida, as transcrições. Para

facilitar esse diálogo por meio da interação entre elas, as crianças foram agrupadas em duplas e o critério da escolha desses pares foi realizado pela professora, como meio de facilitar as respostas oportunizando a participação de ambas.

O local reservado e previamente combinado com a professora foi o laboratório e a biblioteca. Essa escolha também priorizava a participação e a liberdade de expressão; por isso, dispunha de um ambiente bem iluminado e arejado e sem barulho. Já o tempo destinado às conversas era reservado após as explicações das atividades e dos períodos que não seriam realizadas atividades para notas. Esses combinados entre a professora e a pesquisadora eram explicados pela professora às crianças, ressaltando que o que seria desenvolvido em sala de aula, durante o momento da conversa, teria continuidade após o retorno em sala. O tempo registrado das conversas variou entre 30 e 40 minutos.

3.3.3 A produção de desenhos

Após as conversas, o outro recurso para obter mais informações das crianças participantes foi o desenho. A proposta para essa atividade considera o desenho como mais uma via de acesso para a pesquisa com as crianças que pode auxiliá-las a expressar o que nem sempre conseguem descrever com palavras. Trata-se de uma atividade muito própria da infância, que retrata recortes da realidade vivida e a condição que ela ocupa. O desenho é “[...] uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal” (VIGOTSKI, 1998, p. 75).

Natividade, Coutinho e Zanella (2008) afirmam que, na perspectiva Histórico-Cultural:

Falar sobre o desenho infantil requer também que se reflita sobre linguagem, imaginação, percepção, memória, emoção, significação, ou seja, compreender os processos psicológicos envolvidos/constituídos no processo de desenhar e que não podem ser analisados de forma isolada visto serem interdependentes. (NATIVIDADE; COUTINHO; ZANELLA, 2008, p. 11).

Para a realização dos desenhos, foi oferecido às crianças, pela pesquisadora, folha de sulfite, lápis de cor, giz de cera, borracha e lápis, e elas puderam escolher o lugar que achavam mais confortável para desenhar (dentro do laboratório ou da biblioteca) com a seguinte proposta: representar o que é ler e escrever.

Desenhar pareceu ser uma atividade prazerosa para as crianças, pois, além da preocupação com os detalhes, havia o desejo de colorir, e, em alguns deles, de escrever para explicitar o que elas achavam que não podia ser subtendido.

Ao término dos desenhos, a pesquisadora convidava as crianças a contarem sobre o que e por que tinham desenhado. O tempo destinado para a produção do desenho também apresentou variações mas, em geral, era maior do que o momento que falavam sobre o que e por que haviam desenhado, compreendendo em torno de 25 a 30 minutos.

3.3.4 Análise documental

A análise documental é uma técnica importante que pode ser utilizada em pesquisas com abordagens qualitativas para validar as informações de um determinado contexto, explorando as evidências ou complementando informações obtidas por meio de outros instrumentos selecionados para o desenvolvimento da pesquisa.

A escolha dos documentos tem o propósito de ampliar os conhecimentos relativos aos objetivos da pesquisa e “[...] seu uso requer apenas o investimento de tempo e atenção por parte do pesquisador para selecionar e analisar os mais relevantes” (LÜDKE; ANDRÉ, 2012, p. 39).

Os documentos sendo materiais escritos mantêm sua originalidade e apresentam a vantagem de serem revisitados, possibilitando vários estudos para a análise e a discussão dos resultados obtidos. Os documentos analisados foram: o Projeto Político Pedagógico (PPP) e os diferentes materiais escolares utilizados em sala de aula, como os cadernos escolares, livros e as atividades. Dito isso, no capítulo que segue, apresentamos a escola, a classe e as crianças.

4 APRESENTAÇÃO: A ESCOLA, A CLASSE E AS CRIANÇAS

Neste capítulo, apresentamos informações sobre o Projeto Político Pedagógico da escola investigada e algumas especificidades sobre o seu funcionamento.

4.1 Caracterização da escola

A escola onde foi realizada a pesquisa atende a 392 alunos do 1º ciclo do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) distribuídos em 14 salas de aula no período integral (das 7h30 às 15h00) e uma classe com 31 alunos de EJA no período noturno das 19h00 às 22h00, totalizando 425 alunos.

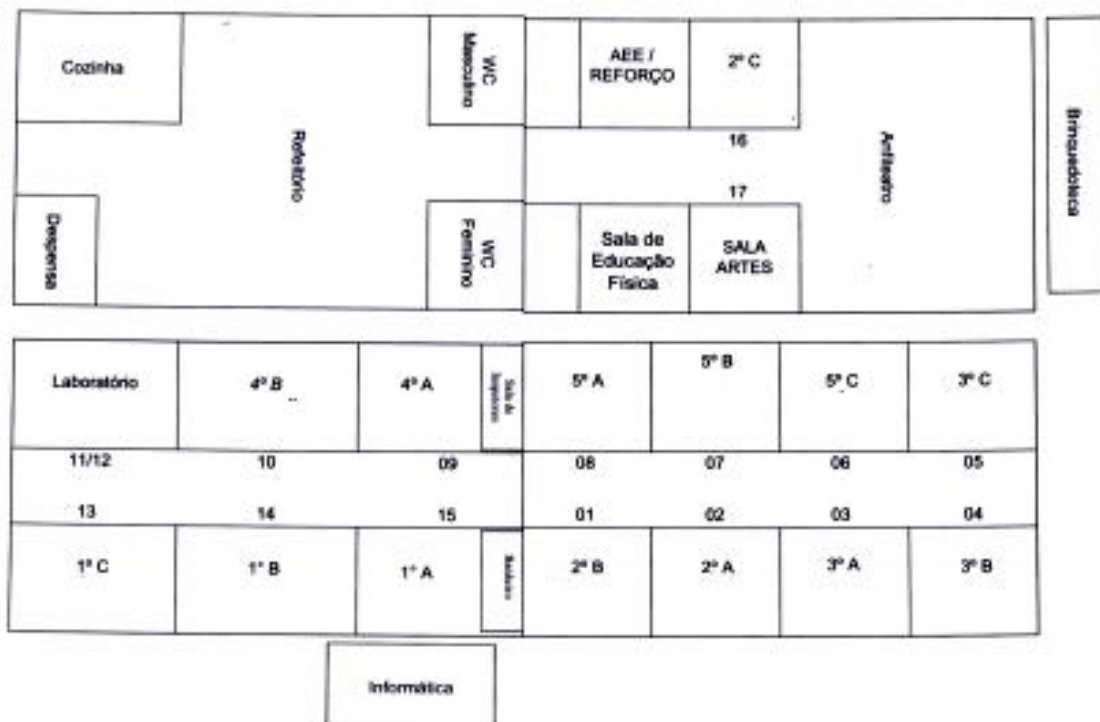
Possui um total de 24 professores: 19 professores de Educação Básica - PEBI (atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental), três PEBII (atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio), um do Atendimento Educacional Especializado - AEE (atua em salas de recurso), um professor de EJA, e 25 funcionários: sendo dois escriturários, seis inspetores, um inspetor responsável pela biblioteca, seis cozinheiras, duas auxiliares de cozinha, seis serventes e um dentista. Possui também dois estagiários para a sala de informática, dois estagiários de Pedagogia e um estagiário do Serviço de Orientação Multidisciplinar para Adolescentes (SOMA) que auxilia nas atividades administrativas e fica na secretaria. Na gestão, estão a diretora, a vice-diretora e a pedagoga que atua como coordenadora pedagógica.

A grade curricular do 3º ano é de 35 horas semanais e divide-se em duas partes: a parte comum com 30 horas e os componentes curriculares: Português (nove aulas), História (duas aulas), Geografia (duas aulas), Ciências (três aulas), Matemática (nove aulas), Educação Física (três aulas) e Arte – Educação Musical (duas aulas) e a parte diversificada com cinco horas para as oficinas de: Estudo Dirigido/Reforço (uma aula), Educação para Filosofar (uma aula), Lazer/Recreação (uma aula) e Jogos Dramáticos e Expressivos (duas aulas). Os alunos do 3º ano também participam do projeto flauta doce (específico deste ano).

A estrutura física da escola é térrea, plana e ampla. É organizada com espaços planejados e adequados ao acesso dos alunos, incluindo aqueles que têm mobilidade reduzida. Na entrada da escola, está a secretaria onde ficam as duas escriturárias, a vice-diretora e a estagiária do SOMA. Ainda nesse espaço, está a sala da direção, a sala de professores e um banheiro. À frente desse ambiente está a biblioteca, a sala da pedagoga e o

consultório da dentista. O restante desse espaço está dividido em dois blocos conforme apresenta o *layout* disposto a seguir (Figura 1) com 14 salas de aula dos 1º ao 5º anos, laboratório, sala dos inspetores, sala de Artes, sala do AEE/Reforço, sala de Educação Física, pátio, banheiros - masculino e feminino -, refeitório, cozinha, dispensa, anfiteatro, brinquedoteca e quadra poliesportiva coberta. A Figura 1, em seguida, apresenta a planta baixa da escola.

Figura 1 - Layout da planta baixa da escola



Fonte: Imagem do PPP/2018 cedida pela diretora da escola à pesquisadora.

Por ser este um bairro tradicional - um dos primeiros bairros que deram origem à área urbana da cidade, conforme destaca o PPP da escola -, os arredores da escola não possuem muitas praças e áreas verdes. Entretanto, na entrada da escola, há um jardim e, nos corredores, várias flores, plantas e, em alguns espaços entre as salas, árvores de diversos tipos que são cuidadas pelos funcionários.

O entorno da escola possui placas de sinalização de trânsito incluindo escritas no asfalto como: devagar, pare... placas com nome das ruas, além de outros estabelecimentos comerciais, como: loja de tecidos, academia de esportes, horta, autoelétrica, igrejas, clínica dentária, padaria.

As salas de aulas são amplas, com bastante iluminação e janelas, ventiladores e uma câmera que registra e exhibe os ambientes da escola na entrada da secretaria, de forma a permitir a visualização da equipe gestora, dos funcionários, dos pais de alunos e de todos que quiserem observar.

4.2 O Projeto Político Pedagógico da escola investigada

Para fundamentar a proposta pedagógica e o trabalho desenvolvido quanto à alfabetização, o PPP traz algumas definições, considerando que:

A escola é um espaço vivo e privilegiado para a aquisição do saber sistematizado; o conhecimento é uma construção progressiva; o professor é o responsável pela mediação entre os alunos e o conhecimento; a interdisciplinaridade é a superação da fragmentação do saber; o ponto de partida, é a experiência e a vivência do aluno; o trabalho escolar é um ambiente prazeroso e estimulante e o aluno, é sujeito de sua própria aprendizagem com desenvolvimento da autonomia e participação. (PPP da escola investigada).

Para consolidar esse plano de trabalho mediante as atividades de leitura e de escrita desenvolvidas em sala de aula, destacam-se os seguintes objetivos: Para os alunos: oferecer um trabalho diferenciado desde o 1º ano, visando alfabetizar todos os alunos até o final do 2º ano, dando continuidade ao projeto de inclusão dos alunos com dificuldades na aprendizagem nas aulas de AEE e de Estudo Dirigido (PPP da escola investigada).

O Estudo Dirigido é uma técnica adotada pela escola que se apoia didaticamente no professor como “agilizador da aprendizagem”, ou seja, aquele que ajuda o aluno aprender, pois

[...] incentiva a atividade intelectual do aluno, força-o à descoberta de seus próprios recursos mentais, facilitando-lhe o desenvolvimento das habilidades e operações de pensamento significativas como identificar, selecionar, comparar, experimentar, analisar e concluir para aplicá-la os conhecimentos adquiridos durante a resolução de problemas. (PPP da escola investigada).

Por meio do trabalho coletivo na escola envolvendo o diálogo e os projetos interdisciplinares, busca propiciar o desenvolvimento de habilidades que sejam úteis não só na aprendizagem como na vida prática, intensificando as atividades no laboratório de informática (PPP da escola investigada).

Assim sendo, a escola desenvolve projetos específicos para cada ano. Os projetos desenvolvidos com os alunos do 3º ano estão dispostos no Quadro 2 que segue.

Quadro 2 - Projetos desenvolvidos para os alunos do 3º ano

Projeto	Disciplinas envolvidas	Recursos	Produto final
Africanidades	Língua Portuguesa, História e Geografia	Leitura de vários tipos de textos: textos jornalísticos, literários, poéticos; biblioteca, vídeos, música e pesquisa na internet.	Exposição de trabalhos.
Município Verde Azul e “Sua gota faz a diferença”	Todas	Livros, filmes, vídeos, lousa digital, computadores, CDs, máquina fotográfica, ônibus para passeios.	Confeção de cartazes, painéis, exposições, visitas e estudos do meio.
Civismo na escola	Língua Portuguesa, História, Filosofia e Artes	CD de músicas; jornais e revistas; bandeiras; rádio, etc.	Montagem de mural.
Ética e Cidadania	Língua Portuguesa, História e Matemática	Jornais, gibis, revistas, livros; TV e vídeos; Câmera digital; Datashow.	Produção de cartazes e exposição dos trabalhos.
Festa Junina “da roça a Rússia”	Todas	Revistas, livros, vídeos, DVDs, jornais, rádio e computador.	Apresentação das danças no evento; exposição das atividades; decoração da escola.
Flauta Doce	Oficina de Jogos Dramáticos e Expressivos	Flauta.	Recital de Flauta doce.
Para gostar de ler	Todas	Livros da biblioteca.	Identificar o aperfeiçoamento da fluência na leitura.
Copa do mundo 2018	Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Artes, Educação Física e Ciências	Televisão, jornais, internet, revistas, textos.	Exposição do material pesquisado e produzido pelos alunos em mural, onde todos possam ter acesso à leitura.
“Tem que provar – Alimentação Saudável e não Desperdício”.	Todas	Livros, revistas, internet e cardápio recebido mensalmente pelo setor de Merenda da Secretaria de Educação.	Análise das produções e exposições dos trabalhos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir das informações encontradas no PPP/2018 cedido pela diretora.

Para a comunidade: os objetivos que se apresentam são: estabelecer um diálogo com os pais, de modo a oferecer palestras com profissionais especializados com temas de acordo com o interesse da comunidade, promover festas, procurar a parceria dos pais em atividades de pesquisa enviadas como tarefa de casa e apresentar os trabalhos realizados na escola em reuniões e redes sociais (Facebook).

Segundo informações da supervisora de ensino responsável pela escola, a rede adota uma perspectiva socioconstrutivista com base em Piaget e Vygotsky, mas, de acordo com a análise do PPP, há um embasamento no campo da alfabetização pautado em Ferreiro e Teberosky.

4.3 A atuação da coordenadora e as reuniões pedagógicas

A pedagoga atua como coordenadora pedagógica da escola e possui formação no magistério, graduação em Pedagogia e em Estudos Sociais, com licenciatura plena em História, Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, em Educação Inclusiva e em Neuropsicopedagogia. Foi professora da rede estadual de ensino por 27 anos, passando por todos os anos da alfabetização, do 1º ao 5º ano, atuou cinco anos como diretora e está por sete anos na coordenação dessa escola.

Segundo o PPP, “[...] a coordenadora pedagógica constitui um dos pilares estruturais para o bom desempenho da escola” (PPP da escola investigada). Cumprindo as determinações da LDB Nº 9.394/1996 e da Rede Municipal de Educação, a coordenadora atua para buscar atender:

A promoção e desenvolvimento profissional dos professores com vistas à eficácia e melhoria do trabalho; Intervenção e orientação na prática docente visando a superação das dificuldades detectadas nos alunos e o aprimoramento da qualidade do ensino. (PPP da escola investigada).

Dessa forma, tem como atribuições auxiliar os professores em suas rotinas de trabalho por meio da formação continuada fortalecendo o trabalho coletivo para a reflexão dos problemas enfrentados em sua prática docente. Participa do planejamento didático pedagógico da Rede Municipal de Ensino e faz a mediação entre corpo docente e direção da escola. Durante a organização do planejamento didático-pedagógico, das avaliações, dos momentos de trocas de experiências propõe a reflexão de metodologias diferenciadas de trabalho mediante os temas apresentados no PPP, como: avaliação, legislação pertinente, classe de AEE, inclusão, PCN, temas transversais, currículo mínimo, práticas em sala de aula, desempenho dos alunos, Provinha Brasil, Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

As reuniões pedagógicas acontecem uma vez por semana com a presença da direção, professores e ocasionalmente da supervisora da escola. De acordo com as informações do PPP, a primeira parte desse momento é destinada à formação, e na segunda parte, os professores reúnem-se por série para a discussão do planejamento semanal. Ainda durante a semana, as professoras têm mais uma hora para se reunir com os pares e socializar as atividades realizadas refletindo sobre o trabalho realizado e se necessário buscar outras alternativas para os problemas enfrentados no dia a dia escolar.

4.4 A biblioteca

A biblioteca é um local bem aconchegante e arejado com várias janelas, lâmpadas, ventiladores e mesas com cadeiras organizadas em grupos de quatro crianças. Possui um acervo bastante diversificado e com vários exemplares de livros de histórias infantis, enciclopédias, jornais e revistas que são utilizados para leitura em diversos momentos; assim, os materiais podem ser lidos na biblioteca, retirados para serem lidos em casa ou retirados para o desenvolvimento de atividades em sala. Conta com obras atuais de autores importantes como: Ziraldo, Monteiro Lobato, Ruth Rocha, Pedro Bandeira, Ana Maria Machado, Sonia Junqueira, dentre outros.

Em outro armário são guardados os livros enviados pelo MEC, utilizados como leitura pelos professores, oferecendo a oportunidade de buscar embasamento teórico sobre alfabetização, leitura e escrita, dentre outros temas que forem de interesse apresentados por diferentes estudiosos.

Para a arrumação e controle desses livros, a biblioteca conta com a ajuda de uma inspetora que possui formação no Magistério, graduação em Ciências da Religião e Teologia. Os livros foram cadastrados por ela no computador por meio de um programa e são retirados semanalmente pelos alunos conforme calendário organizado pelas professoras. Além da retirada dos livros para leitura em casa, os alunos utilizam a biblioteca para apresentações de leitura e para momentos de leitura durante o intervalo e após o almoço.

4.5 A sala de aula observada: o espaço físico

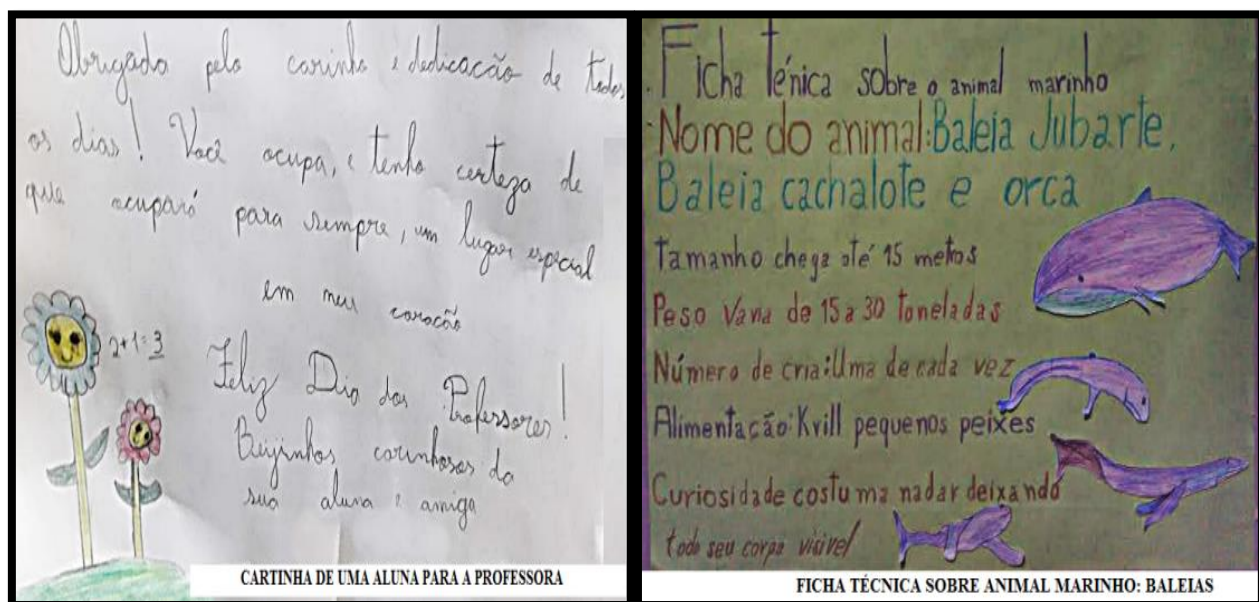
À frente da sala de aula está a lousa convencional, uma tela de projeção e um relógio. Em um dos lados da lousa, está uma prateleira com livros que são utilizados pelos alunos para a leitura ao terminarem as atividades desenvolvidas em sala. Nessa prateleira, encontram-se diversos gêneros textuais como gibis, revistas informativas e outros livros com histórias infantis. Do outro lado da lousa, está um cartaz de combinados, o lixo e a porta.

Em um dos lados das paredes, estão as janelas com cortinas que estão sempre abertas permitindo a iluminação e ventilação. Do outro lado da parede, está o alfabeto, o calendário, a lista com o nome dos alunos em ordem alfabética, a escrita dos números, os dias da semana e os meses do ano. No centro dessa parede, está a lousa digital que é utilizada para explorar o material didático como as atividades realizadas no livro didático, a leitura realizada pela professora, apresentação de vídeos etc.

No fundo da sala, está a mesa da professora, uma prateleira onde ficam os livros didáticos (aqueles relacionados às disciplinas) e um armário para os materiais utilizados pela professora e pelos alunos. Atrás da mesa da professora, há um espaço reservado para algumas atividades que os alunos realizam e dedicam a ela como poemas, desenhos, cartinhas de agradecimento.

Nos corredores que dão acesso à entrada e à saída da escola, ao pátio e às salas de aula, são expostos os trabalhos escritos e os desenhos realizados pelos alunos durante a semana ou realizados em casa com auxílio da família, favorecendo o acesso de outros alunos a essas atividades. A Figura 2 traz a representação desses espaços para uma melhor visualização do leitor.

Figura 2 - Alguns espaços da escola



Fonte: Imagens cedidas pela escola à pesquisadora.

4.6 A organização do material didático

O material didático era organizado de acordo com as atividades diárias. A rotina era registrada pela professora na lousa durante a escrita do cabeçalho e, nesse momento, os alunos copiavam e expressavam suas impressões sobre as atividades que seriam realizadas.

Para as atividades de leitura, a professora utilizava livros de literatura infantil geralmente no início das aulas, momento da leitura deleite, escolhidos por ela ou aqueles que eram indicados pelos alunos. Em alguns momentos, de acordo com o tema abordado, ela utilizava a lousa digital para a projeção de vídeos e imagens de livros digitais, de revistas.

Outros livros para leitura em sala de aula também eram disponibilizados para os alunos e podiam ser retirados na prateleira ao lado da lousa quando terminassem as atividades.

No armário e na prateleira no fundo da sala, ficavam os livros do PNL para as atividades de Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia e Ciências. Eles eram guardados e entregues para os alunos no momento que fossem realizar as atividades e só eram levados para casa quando a lição de casa fosse relativa a esse material. Para facilitar a visualização e o entendimento do conteúdo abordado, sempre que a atividade a ser realizada fosse do livro, a professora utilizava a lousa digital para projetar as páginas indicando as imagens, possibilitando, assim, o acompanhamento e a leitura dos alunos durante a explicação. O que deveria ser anotado ou respondido era registrado na lousa com giz pela professora que fazia o papel de escrita sempre questionando os alunos e auxiliando na organização da escrita.

Desse modo, as atividades de escrita eram realizadas pelos alunos em livros, cadernos e folhas de atividades entregues pela professora. Os demais materiais produzidos em sala de aula, como cartazes com pesquisas, produções de texto e outras atividades sobre datas comemorativas, eram expostos no corredor para observação dos outros alunos de outros anos/salas.

4.7 A dinâmica das interações em sala de aula: o trabalho realizado pela professora

A professora possui formação no magistério, graduação em Pedagogia e especializações em Educação Inclusiva e Psicopedagogia. Já atua por diversos anos na rede e participou de diversas formações oferecidas pelo município.

As aulas iniciavam sempre com a leitura deleite, com exceção das sextas-feiras, que todos os alunos se reuniam na quadra da escola para cantarem o Hino Nacional e o Hino do município. Nesse momento, todos eram organizados em fila e se posicionavam olhando a bandeira. Aqueles que estavam em processo de alfabetização (do 1º ao 3º ano) recebiam a letra para acompanharem, todos participavam e quando terminavam dirigiam as suas salas de aula acompanhados pelas professoras.

O momento da leitura deleite era muito apreciado pelos alunos, pois, além da escolha dessa leitura inicial que podia ser indicada pelos alunos, a professora realizava a leitura de diversos gêneros textuais como fábulas, contos, notícias, além de outras leituras como a exploração das imagens, fazendo perguntas. Lia, muitas vezes fazendo gestos e vozes diferentes para caracterização das personagens. Os recursos para a leitura eram apresentados

com o uso da lousa digital, vídeos, outros livros, revistas e materiais impressos elaborados pela professora.

Especialmente às quintas-feiras, essa leitura inicial tinha continuidade com outras atividades de leitura e escrita que faziam parte do Projeto de Estudo Dirigido. Assim, os alunos dos três terceiros anos eram agrupados “[...] segundo o processo de aquisição de leitura e escrita apresentado por Emília Ferreiro em 1980, ou seja, por níveis de conhecimento: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético”, conforme destaca o PPP da escola investigada.

Apoiadas nessa proposta de alfabetização, as professoras aplicavam uma avaliação diagnóstica e planejavam atividades de acordo com o nível de conhecimento de cada aluno. As aulas aconteciam conjuntamente nesse dia da semana com duas horas/aulas, definidas para todos os grupos de 3º anos, e cada professora do 3º ano assumia um grupo de alunos organizados em “agrupamentos produtivos”, conforme a hipótese de escrita priorizando as trocas para o desenvolvimento de atividades individuais e coletivas. Os alunos eram avaliados constantemente; por isso, quando avançavam no nível de conhecimento ou na hipótese de escrita, eram transferidos para outro grupo e eram propostas outras atividades.

As atividades em sala de aula eram realizadas sempre em duplas escolhidas geralmente pela professora. As atividades individuais aconteciam somente no momento da avaliação e as atividades em grupo sempre que envolvessem projetos, pesquisas e produções de algumas escritas como cartazes, produção textual...

Quanto às dúvidas, a explicação era realizada de duas maneiras: se a dúvida fosse individual ou se fosse apenas de alguns alunos, eles eram atendidos em suas carteiras, senão, eram chamados à lousa e a explicação se estendia a todos por meio de alguns questionamentos e exemplos realizados pela professora.

Para aqueles alunos que não estavam alfabéticos e que vieram de outras escolas, além do reforço e da participação no Projeto Dirigido com outras atividades, a professora oferecia algumas atividades xerocadas de acordo com o nível de aprendizagem. No decorrer das atividades, os alunos questionavam ao longo da explicação e prestavam bastante atenção. Quando não falavam em voz alta para a professora, perguntavam para o amigo. Quando eram chamados à lousa, demonstravam interesse, participando das intervenções e comentavam que essa mediação realizada pela professora auxiliava no entendimento da atividade.

Ao término de algumas atividades, os alunos dirigiam-se à mesa da professora para a correção e aqueles que aguardavam a correção da atividade dos demais podiam escolher e

ler livros disponíveis na sala de aula. Ler era uma atividade muito significativa para os alunos, principalmente quando realizavam a leitura em voz alta para outro estudante, para a professora ou outra classe.³

Para as saídas no intervalo e para outras atividades como reforço, leitura em outra sala de aula e uso da biblioteca, os alunos sempre se organizavam em filas sem a necessidade de a professora pedir. Um dos momentos que chamou atenção da pesquisadora foi a observação fora da sala de aula: ao acompanhar as crianças pelos corredores que saiam para o intervalo, uma aluna do 5º ano abordou a pesquisadora perguntando o nome, o que fazia ali e desejou as boas-vindas.

Essa organização, durante as atividades, e as possibilidades de interação em sala de aula demonstraram as concepções de ensino sobre a leitura e a escrita da professora e da equipe gestora durante o processo de alfabetização. Destacaram, portanto, a prática pedagógica permeada pela participação das crianças de forma a valorizar as perguntas e as opiniões. No entanto, as condições encontradas na escola investigada não se estendem à grande parte das escolas em geral. O ambiente pesquisado foi bastante favorável e teve influência direta nos resultados obtidos.

No capítulo a seguir, os discursos e as experiências compartilhadas pelas crianças tecem suas concepções com relação à leitura e à escrita, dentro e fora da escola.

³ Os alunos gostavam muito de ler para o outro, pois isso significava que eles estavam tendo domínio e adquirindo fluência. A fluência era o que eles admiravam durante a leitura.

5 O QUE É LER E ESCREVER PARA AS CRIANÇAS: ANÁLISE DE DADOS

*Porque se não existisse escola não teríamos a
professora para explicar tudo.*

E o estudo a gente leva para a vida toda!

Osmar, 8 anos.

O material empírico envolveu as observações em sala de aula registradas em diário de campo, as conversas com as crianças e os desenhos feitos por elas. Tal organização foi respaldada pela transcrição no *Word* – processador de textos da Microsoft – e pela releitura sucessiva para identificar as significações atribuídas pelas crianças a esse sistema simbólico.

Foi possível, portanto, observar todos os discursos apresentados por elas e reconhecer algumas similaridades em suas falas sobre algumas concepções relativas à escola, à professora, à família, às atividades de leitura e de escrita realizadas em sala de aula, às estratégias e aos recursos utilizados. Da mesma maneira, em alguns casos, essas verbalizações ampliaram-se para o campo das possibilidades que os usos e as práticas da leitura e da escrita proporcionam em suas vidas cotidianas.

Nos desenhos, também encontramos alguns elementos mencionados nas falas das crianças que representavam a escola, a professora, as atividades de leitura e de escrita, além de algumas situações de aprendizagem que apresentaram dois contextos: dentro e fora do espaço escolar.

5.1 O processo de organização do material empírico: tratamento e interpretação dos dados

Ao analisarmos os dados obtidos com as crianças nas conversas e nos desenhos, ambos considerados narrativas que retratam os diferentes contextos – as situações de aprendizagem que acontecem tanto dentro como fora da escola –, a organização e o tratamento dos dados tiveram como referencial teórico a Análise de Conteúdo preconizada por Bardin (1977).

Dessa maneira, ao elegermos o conteúdo como a palavra e a imagem (desenho) como mais uma forma de representação dentro de um contexto de significações, segundo Bardin (1977), foi necessário seguirmos as três etapas fundamentais para a organização do material, sendo elas:

- I. Pré-análise: momento inicial de observação do material que se realiza a partir de uma leitura flutuante para constituição do *corpus* da pesquisa. A escolha de documentos para a análise é sempre balizada pelos objetivos, pelas hipóteses (identificação de

variáveis ou de unidades de significação) que, por essa razão, definirão a elaboração de indicadores, regras de recortes, categorização e codificação para fundamentar a interpretação dos resultados. Essa fase seguiu as orientações de Bardin (1977) no que se refere à exaustividade, visando tratar todos os elementos do *corpus* da pesquisa de forma pormenorizada e completa sem desprezar nenhum dado.

- II. Exploração do material: contempladas as condições da primeira fase, a segunda consiste na sistematização das decisões quanto aos procedimentos ou codificações para dar sequência à análise.
- III. O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação: os resultados brutos são tratados e validados mediante cálculos estatísticos dispostos em quadros e figuras que colocam em evidência informações e inferências que auxiliam no desafio de olhar o conjunto de dados para mapear, interpretar e explorar dados específicos da análise.

Assim sendo, a técnica utilizada para a organização do material empírico foi a categorização por meio da análise temática, em que o tema é a unidade de significação construída com base nos enunciados produzidos pelas crianças de maneira oral e representados nos desenhos.

Logo, o processo de categorização integra duas etapas: a) o inventário – um levantamento e registro dos elementos para abstrair os sentidos; e b) a classificação para separar e ordenar os dados, representando-os de maneira mais simples para entendimento do leitor (BARDIN, 1977).

O tratamento dos dados foi, por conseguinte, sistematizado pela pesquisadora observando o conjunto das unidades de registro, a saber: as palavras e as frases no segmento do texto transcrito (fala das crianças) e as unidades de contexto, que reúnem os recortes das unidades de registro, para construir categorias, que explicitam os sentidos atribuídos pelas crianças, resultando nas unidades de significação, que compõem a análise temática (BARDIN, 1977; SARUBBI JÚNIOR, 2012).

5.1.1 O uso do Iramuteq: um recurso auxiliar para o tratamento dos dados

Como recurso auxiliar para o tratamento dos dados, utilizamos o Iramuteq (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Testes et de Questionnaires*). O Iramuteq é um *software* livre e gratuito desenvolvido por Pierre Ratinaud, que apresenta uma interface com o *software* R, que dispõe de um pacote estatístico para análises de conteúdo.

O *software* oferece diversas formas de análise de dados textuais com: i) Análises lexicográficas clássicas, pela contagem/frequência das palavras; ii) Especificidades, organizando as variáveis/categorias, demonstrando a significação pela aproximação e pelo distanciamento das palavras em um plano fatorial; iii) Método da Classificação Hierárquica para demonstrar os diferentes vocabulários presentes no texto; iv) Análise de similitude, para identificar as conectividades entre as palavras; e v) Nuvem de palavras, agrupando palavras de acordo com a frequência e o nível de significação.

Para o adensamento dos dados e a apresentação de trechos mais expressivos das conversas, utilizamos o Iramuteq para verificar a ordem e a frequência de ocorrências das palavras mais significativas em cada categoria construída e aplicamos os seguintes critérios para a análise textual:

- 1) Escolhemos quatro elementos da classe gramatical, dentre uma lista oferecida pelo programa: adjetivos, advérbio, verbo e substantivo.
- 2) Inserimos as conversas realizadas com as crianças para codificação e análise.
- 3) Identificamos, por meio de uma tabela gerada pelo próprio programa, a frequência em que aparecia cada uma das palavras que compunham a classificação gramatical selecionada por nós.
- 4) Demonstramos em nuvens de palavras a frequência dos termos mais empregados pelas crianças.

Essa forma de organização dos dados permitiu ampliar nossa compreensão além de explicitar o motivo de cada categoria e a inter-relação entre elas colocando em evidência o que se destaca em cada uma.

5.2 Descrição analítica: dados obtidos nas conversas, na nuvem de palavras e nos desenhos

Os instrumentos que utilizamos na pesquisa nos conduziram a diversos olhares: os dados obtidos nas conversas, a nuvem de palavras e os desenhos produzidos pelas crianças. O tratamento desse material permitiu-nos identificar dados importantes sobre diferentes temas e contextos em cada um dos instrumentos utilizados. O propósito foi identificar, em cada um deles, as concepções e as representações das crianças sobre o porquê e o para que ler e escrever.

Para descrever e interpretar essas informações, observamos as articulações entre os diferentes temas e contextos, os significados e os sentidos que antecipam o conteúdo narrado.

As inferências e as evidências também foram observadas na nuvem de palavras e nos desenhos; por isso, os resultados foram discutidos partindo dessas observações para dialogar com o referencial teórico.

5.2.1 Dados obtidos nas conversas

Após a leitura recorrente das transcrições das conversas, fomos identificando os conteúdos que se aproximavam por similaridade. Esse processo possibilitou a criação de temas no conjunto dos textos, que inspiraram a construção de categorias de análise. Foram, portanto, criadas seis categorias: i) Papel da escola; ii) Papel do professor; iii) Papel da família; iv) Práticas de leitura e de escrita na escola; v) Recursos e estratégias que auxiliam a ler e a escrever melhor; e vi) Usos da leitura fora da escola.

Nas três primeiras categorias, os três temas – o papel da escola, do professor e da família – foram desmembrados de acordo com a ordem e a significação atribuída pelas crianças. Embora estejam articuladas pela dinâmica e pela complexa relação que se estabelece durante o processo de ensino-aprendizagem, as crianças organizaram suas falas quantificando e qualificando os aspectos que achavam relevantes, possibilitando a nossa análise por meio dos elementos que colocaram em evidência.

5.2.2 A nuvem de palavras

Para a contextualização dos recortes, utilizamos o banco de dados do Iramuteq, conforme já apresentado. A nuvem de palavras é utilizada na análise textual para auxiliar a interpretação do pesquisador e o entendimento do leitor. Ela mostra as palavras em forma de imagens representando a frequência dos termos nos textos transcritos. A estruturação das palavras na nuvem obedece a dois critérios que revelam a frequência em que as referidas palavras foram ditas. Quanto mais ao centro e representada em tamanho maior, mais vezes tal termo foi mencionado pelas crianças. A importância do termo e o indicador de frequência durante a codificação são, portanto, demonstrados pela centralidade e pelo tamanho das palavras representadas na nuvem. Quanto mais distante a palavra do centro, menos vezes ela foi mencionada pelas crianças.

Dessa maneira, os dados obtidos nas conversas comparados aos níveis de significação demonstrado na nuvem de palavras amplia a visualização, indicando e direcionando os elementos a serem analisados.

5.2.3 Dados obtidos nos desenhos

Os desenhos feitos pelas crianças foram realizados após os momentos de conversas e serviram de suporte para a compreensão do que as crianças entendem sobre o que é ler e escrever. A proposta foi que elas desenhassem alguém aprendendo a ler e a escrever, em locais que considerassem que isso fosse possível acontecer.

Mesmo sendo separadas as duplas, algumas crianças não ficaram muito distantes umas das outras e, assim, em alguns desenhos, encontramos representações com a mesma temática, porém, quando comentaram individualmente sobre o que haviam desenhado, os motivos não foram os mesmos.

Os desenhos, além de representarem as formas visuais (imagéticas), constituem-se como narrativas que expressam as percepções, as formas de pensar e os aspectos cognitivos da aprendizagem humana. Por isso, quando comparados às conversas, destacam a subjetividade dessa construção simbólica pelas crianças que possibilitam a interpretação de pistas oriundas da cultura, do tempo e do espaço, representando as significações e os contextos para análise (SANTAELLA, 2012).

De acordo com Barcelos (2015), o desenho como narrativa imagética

[...] passa da captação ao espectador, transformando-se, fragmentando-se no imaginário, nos visionamentos e reversionamentos, nas memórias, nos sentidos que a fragmentação consegue estabelecer, rastros que nos conectam ao visível e ao invisível, ao ausente e ao presente. (BARCELOS, 2015, p. 58).

A leitura dessas imagens articulada à linguagem verbal (a fala das crianças) possibilitou a organização dos desenhos segundo dois contextos, que geraram duas categorias de análise: os que retratavam situações de ensino na escola e os que retratavam situações de aprendizagem fora da escola. Por isso, no segundo momento, utilizamos o *software* Excel para registrar o observado e quantificar as representações sobre o ensino e a aprendizagem retratadas nos desenhos para interpretar as múltiplas camadas de sentidos (SANTAELLA, 2012), que as crianças transmitiam, como, por exemplo: o cenário da sala de aula, as pessoas que compunham o desenho e como elas participavam, as atividades desenvolvidas e o contexto fora de sala de aula.

Os desenhos foram analisados um de cada vez, e adotamos como critério de análise esse poder de representação chamado de *signo* que possui várias explicações nos textos de Peirce. Contudo, segundo Santaella (2008):

O signo é uma coisa que representa uma outra coisa: seu objeto. Ele só pode funcionar como signo se carregar esse poder de representar, substituir uma outra coisa diferente dele. Ora, o signo não é o objeto. Ele apenas está no lugar do objeto. Portanto, ele só pode representar esse objeto de um certo modo e numa certa capacidade. (SANTAELLA, 2008, p. 58).

A palavra escola, o desenho sobre a sala de aula, os elementos escolares representados e as formas de representar a leitura e a escrita fora da sala de aula são signos que compõem o objeto escola. A observação da pesquisadora sobre esses signos a coloca na condição de intérprete e a mediação entre os signos e o objeto representado é que produz um significado, ou seja, a identificação das semelhanças e diferenças no desenho.

A apreensão desses objetos relacionadas aos desenhos e a complementação nas falas das crianças após ao término do desenho, validaram nossa primeira leitura já descrita anteriormente referente aos dois contextos, de modo a demarcar as situações de ensino dentro da escola e as situações de aprendizagem fora da escola. Nesse contexto, 14 desenhos, representaram, situações de ensino dentro da escola reafirmando os assuntos referente às cinco categorias criadas com base nas conversas: i) Papel da escola; ii) Papel do professor; iii) Papel da família; iv) Práticas de leitura e de escrita na escola; v) Recursos e estratégias que auxiliam a ler e a escrever melhor; e quatro representam situações de aprendizagem da leitura e escrita fora da escola, descrevendo aspectos relativos a sexta categoria criada com base nas conversas vi) Usos da leitura fora da escola.

5.3 As concepções e as representações de leitura e de escrita pelas crianças

Apresentamos, a seguir, cada categoria de maneira detalhada.

5.3.1 Categoria 1 – Papel da escola

A significação atribuída pelas crianças ao papel da escola enfatiza a importância das interações em sala de aula e da mediação do professor para a apropriação de saberes e de elaboração de conceitos.

A escola é importante porque, segundo Luana, “[...] a escola é lugar disso”! Ou seja, “a escola é feita para ensinar e aprender”. Para Moisés, na escola, é possível “aprender mais das coisas, [além] de trocar e ajudar os outros”; e, para Mateus, é o lugar onde “se ensina coisas novas pra gente fazer e atividades mais difíceis para treinar”.

Essa relação entre aprender a ler e a escrever na escola é o reconhecimento do papel desempenhado por ela, de acordo com os recortes que seguem das falas de algumas crianças:

Porque se ela [escola] não existisse estaríamos burros, não saberíamos nada e não estaríamos aprendendo a ler, a escrever e a falar. Por isso, a escola é o que mais precisa no mundo porque é ela que ensina a ler, a escrever e a falar. (Alice).

Se na escola a gente não aprendesse a ler e escrever, quando [nós] crescermos não saberíamos resolver nada. [sem a escola] não vou saber nada, parece que a gente não pertence ao mundo. (Bruna).

O estudo a gente leva para a vida toda. (Osmar).

E [o estudo] É bom para nossa vida. Na escola a gente lê livro. E a gente também lê quando sai na rua. Por exemplo, quando a gente vai numa loja de sapato e tem certa marca. Se a gente não soubesse ler aí a gente não ia saber, por que não saberia ler. (Clarice.).

Outras crianças, com foco na vida adulta, complementam:

Porque senão as crianças não vão conseguir aprender, vão ficar sempre na dúvida e quando crescerem, quando forem à faculdade vão fazer um monte de perguntas. E lá eles dão mais coisa do que aqui na escola e daí eles não vão saber. (Mariana).

Porque, quando eu crescer, vou precisar para trabalhar. Vamos usar na nossa vida pessoal quando precisar ler e escrever alguma coisa. Porque se a gente não está na escola a gente não aprende. (Raquel).

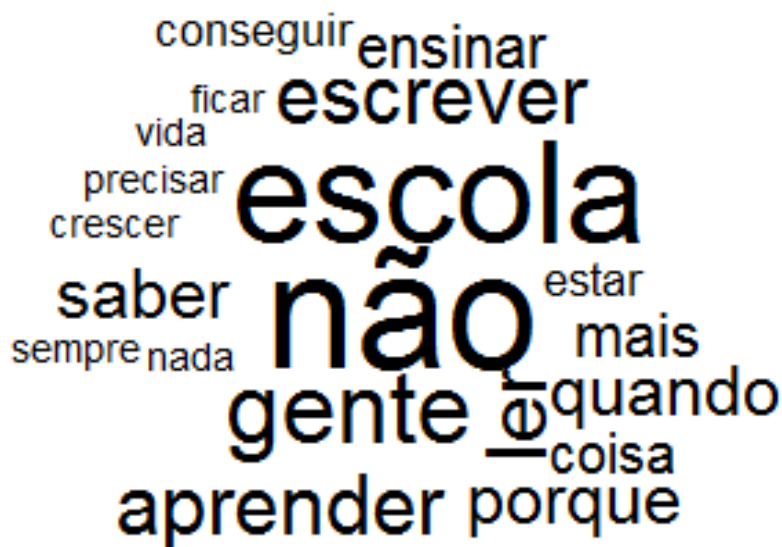
Porque a escola ajuda a gente e também se não fosse pela escola não estaríamos lendo e escrevendo e se a gente não conseguir ler, não dá para ter trabalho, sustentar família... (Joana).

Da mesma forma, Diego corrobora dizendo que “a escola serve para a gente ficar inteligente quando sair dela. Inteligente, porque conseguimos ajudar os outros”, evidenciando, assim, a importância da aquisição desses conhecimentos e dos usos em outros contextos “se não soubéssemos ler e escrever, não leríamos fora da escola”.

Nesse sentido, a escola, para essas crianças, tem a função de auxiliar na aquisição de saberes relacionados à leitura e à escrita como meio de se comunicar, de entender e participar de situações de aprendizagem que fazem parte do presente e do futuro.

A nuvem de palavra gerada pelo Iramuteq confirmou o que já foi relatado pelas crianças. A Figura 3 demonstra a relação de frequência e de relevâncias das palavras mencionadas pelas crianças:

Figura 3 – Nuvem de palavras 1



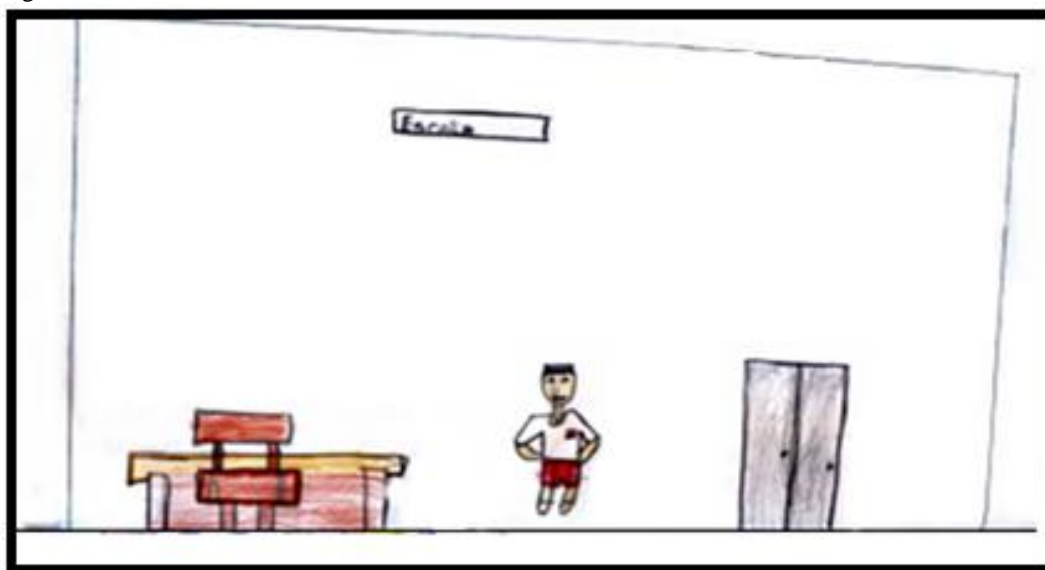
Fonte: Imagem gerada pelo *software* Iramuteq a partir dos dados da pesquisa.

Por que é necessário ir à escola para aprender a ler e escrever? “*Porque se a gente não está na escola a gente não aprende*”, argumenta Raquel.

O não como negação próximo da palavra escola no centro da nuvem reitera essa ideia que é fundamentada por Luana: “*Mesmo quando a mãe ensina, na escola a gente sempre aprende mais, vai mais além, por exemplo, quando eu entrei na escola eu não sabia ler um livro grosso ou escrever uma história que eu invento*”, e Ismael acrescenta: “*Por que se a escola não ensinar, as crianças vão ficar com dúvidas e não vão conseguir prosseguir*”.

Para representar esse espaço de aprendizagem na escola, na Figura 4, Osmar conta: “*Eu desenhei a escola. Eu ia pegar uma folha para escrever no armário*”. Disse que ia escrever sobre o que estavam aprendendo.

Figura 4 – Desenho 1 – Osmar



Fonte: Acervo da autora, 2018.

O saber adquirido com as atividades desenvolvidas em sala de aula na escola assume outras dimensões e funções quando se intercalam com as demais palavras na nuvem, como, por exemplo, crescer, precisar e vida que, embora apareçam menores, podem ser certificadas nas seguintes falas:

Porque é assim, quando eu crescer, vou ter que trabalhar. Por exemplo, se eu for trabalhar no caixa de uma loja de brinquedo, eu vou precisar saber os números [os valores] para dar o troco. (Luana).

Por isso, a escola é o que mais precisa no mundo porque é ela que ensina a ler, a escrever e a falar. E não teríamos aprendido nada, principalmente na matemática, porque, sabe o dinheiro, com o dinheiro usamos para comprar alimento, remédio... (Alice).

Essa é razão de existir a escola, pois esse desenvolvimento que promove a aprendizagem é fruto das interações e da professora que explica! Nos desenhos, a mediação da professora durante as atividades de leitura e escrita é destacada pelas crianças, conferindo diversos sentidos em diferentes momentos: a entrega de atividades já realizadas para correção descritas por dois alunos; as atividades de escrita, relatadas por quatro alunos; e as atividades de leitura, comentadas por oito alunos. Diante disso, a escola é vista pelas crianças como um lugar de transformação “[...] rica em conteúdos vivos e relevantes” (COELHO; MAZZEU, 2016, p. 2577), que contribuem para a sua formação alterando suas condições

A alfabetização é postulada pelas crianças como uma etapa ou tarefa reservada à escola porque, ao observarmos as suas falas, conferimos um caráter subjetivo como destacam Lima e Carvalho (2017); desse modo, as atividades desenvolvidas em sala de aula

transcendem as prescrições e busca relações entre os saberes e os fazeres, os usos e os contextos, os significados e os sentidos, pois a aprendizagem da leitura na escola possibilita ler fora dela e identificar o que está escrito na calçada, na loja, na sorveteria... À medida que se lê o que está escrito é possível entender e relacionar os significados e os sentidos – por exemplo, ao ler PARE na calçada, tem de parar olhar para os lados para atravessar, aguardar um carro passar. Esse movimento, segundo Prioste, Mazzeu e Barbosa (2016), define as conexões entre a escola e a aprendizagem, além de ser

[...] a base mínima para que o aluno possa se apropriar de uma parte do legado histórico e cultural que o antecede, possibilitando não somente a ampliação de seu universo de conhecimentos, como também lhe abrindo perspectivas para que no futuro possa se posicionar criticamente na sociedade. (PRIOSTE; MAZZEU; BARBOSA, 2016, p. 2257).

Por esse motivo, mesmo diante de um cenário que aparentemente não mostra uma mudança na escola quanto à forma da materialização e à organização do espaço físico, como é apresentada nos desenhos, os alunos utilizam dessas ilustrações para destacar as atividades desenvolvidas em sala de aula. Os materiais como a lousa, o apagador e o giz, os cadernos e demais materiais escolares e a disposição deles nos espaços com carteiras e cadeiras permitem observar as relações de ensino estabelecidas em sala de aula e a concepção de linguagem como interação.

As relações de ensino mostram a escola como um lugar que sistematiza os conhecimentos, vemos alguns registros das atividades na lousa e na folha sobre a mesa que menciona a produção textual. Por outro lado, durante a realização das atividades, outros elementos como o livro, a banca com livros para escolher, a leitura realizada na biblioteca mostra como são planejadas e diversificadas as atividades e a interação entre aluno-aluno, aluno-texto e os alunos com a professora.

5.3.2 Categoria 2 – O papel do professor

Se a escola é necessária para a aprendizagem, o professor assume um papel central nesse processo, pois é ele quem ajuda e medeia a relação dos alunos com os objetos de conhecimento, por meio das atividades desenvolvidas em sala de aula. Esse aspecto torna-se evidente na fala das crianças que dão alguns exemplos da importância e do papel desempenhado pela professora.

Para José, *“a escola e as professoras fazem a gente aprender a ler e a escrever”*. Clarice compartilha da mesma opinião ao dizer que *“na escola tem a professora que explica*

o que a gente não entende”, e Raquel descreve uma situação vivenciada em sala para esclarecer sua fala: “Hoje eu e a Clarice, a gente estava fazendo uma atividade e estava com dificuldade. Aí a gente chamou a professora e ela explicou e a gente conseguiu fazer”. Mariana exemplifica revelando como é esse processo na escola: “É mais diferente [fora da escola] porque não tem ninguém explicando. Ou por acaso você já viu alguém lá na rua explicando o que é uma placa, sobre os preços? Não. Porque aqui na escola quem explica para a gente é a professora”.

Joana, fixando inicialmente no campo mais técnico, descreve como aprendeu a ler, mostrando o que significou esse processo para ela:

Além do alfabeto, no 1º ano, a professora ficava falando que tinha que pegar o livro para ler e eu não gostava dessa parte porque eu não sabia ler, mas quando eu comecei a ler, por que a professora falava sempre, foi um dia quando eu cheguei à escola, a professora pediu para eu ler, aí eu juntei as letras do alfabeto e comecei a ler. Eu achava o livro sem graça, mas, ler para mim foi um sonho e hoje eu sou grata à professora. (Joana).

Da mesma forma, Alice declara “*eu aprendo a ler treinando com as professoras. A professora lê e usa imagens, às vezes ajuda a entender melhor*”. Moisés coloca que “*as professoras ajudam as crianças a ler e a escrever dando oportunidade*”, e Marta descreve essas oportunidades com exemplos: “*os professores passam lição para gente fazer sozinho, ajudar o colega, alguma coisa tipo assim*”.

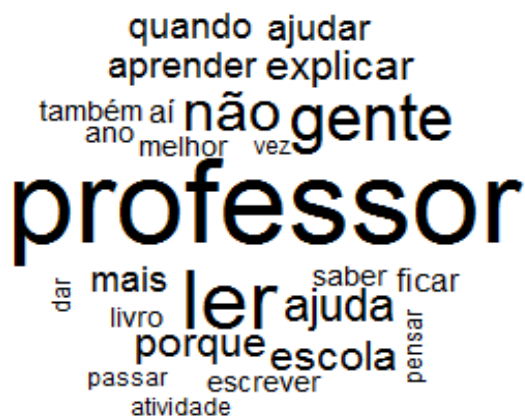
Interessante é observarmos, na fala de Bruna a seguir, a mediação da professora para além das atividades de leitura e de escrita da língua portuguesa, nas atividades relacionadas à matemática:

A professora fez um monte de continhas de mais [adição]. No começo eu fiquei nervosa e aí a professora me ajudou, me chamou na lousa para eu resolver, ela [professora] me ensinou a fazer os risquinhos na conta de mais [adição] e as bolinhas [círculos] para pôr a quantidade na continha de vezes [multiplicação], aí eu comecei a acertar, aí eu acertei tudo. (Bruna).

Nota-se que a mediação da professora se faz presente em todos os momentos, tanto individualmente como no coletivo, mas, novamente, destacam-se as interações durante as atividades de leitura e de escrita. Essas trocas discursivas que levam em conta o pensamento, a fala e a forma de entendimento desses alunos pela professora também promovem o desenvolvimento e a aprendizagem e, talvez por isso, a escola assume um papel significativo em suas vidas.

A nuvem de palavra gerada pelo Iramuteq confirmou o que já foi relatado pelas crianças. A Figura 5 que segue demonstra a relação de frequência e de relevâncias das palavras mencionadas pelas crianças.

Figura 5 – Nuvem de palavras 2



Fonte: Imagem gerada pelo *software* Iramuteq a partir dos dados da pesquisa.

A palavra “professor”, destacada ao centro, demonstra o valor da mediação realizada pela professora em sala de aula. O significado dessa mediação é revelado pelas outras palavras que gravitam em torno da palavra principal – escola, pensar, escrever, atividade, ler, ajudar, entre outras.

Então, por que essas coisas ajudam? Segundo Mariana, se, na escola, não tivesse a professora, ela “*não ia servir para nada*”. Osmar também concorda e comenta que aprender na escola é possível “*porque a professora explica tudo*”. Clarice também considera a ajuda da professora muito importante:

Perguntar para a professora é melhor que perguntar para a amiga. Ela sabe explicar melhor porque ela é mais velha do que a amiga que sentamos junto. Ela nos ajuda a ler e a escrever. Ela conta história, quando dá, ela dá o livro para gente ler junto com outra aluna. Ela ajuda a ler, junta as sílabas... (Clarice).

Em outros momentos, a ajuda da professora depende da leitura individual, como mostra este excerto: “*A professora ajuda, me ajuda a pensar nas sílabas. Ela [professora] pede para gente ler o texto que depois ela vai ler de novo para gente entender melhor*”. E se amplia com a explicação: “[...] *na divisão, eu consegui entender com os exemplos da professora, com os desenhos e as perguntas, quanto cabe? Que ela [professora] fazia*”

(Isla). Saulo comenta que “a professora ajuda nos textos, nas atividades” e que, com essa ajuda, “O cérebro fica com mais ideias para a gente pensar e aí a gente vai aprendendo e passando de ano”.

O pensamento vai se estruturando durante essas interações e as mediações vão promovendo saberes, potencializando ações que resultam na aprendizagem. Ao desenharem a entrega da tarefa para correção, dois alunos que fazem parte da mesma dupla – Grupo 1, destacam a matemática. Mariana, no desenho 2, da Figura 6, destaca as continhas de multiplicação na lousa e justifica que desenhou o que estavam aprendendo, explicando: “Eu, a Joana e o outro menino, estamos em fila para entregar a tarefa para a professora corrigir”.

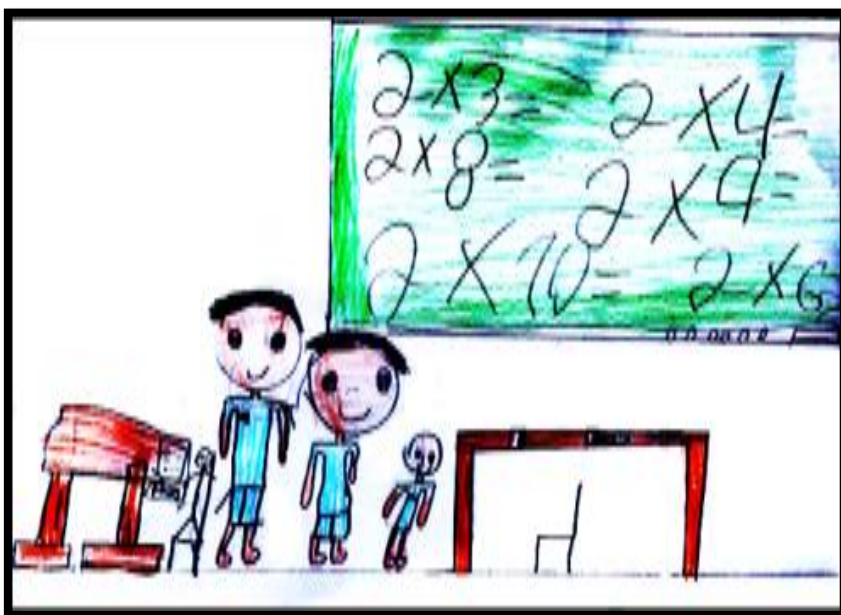
Figura 6 – Desenho 2 - Mariana



Fonte: Acervo da autora, 2018.

Ismael também desenha a multiplicação (Figura 7); no entanto, o destaque que faz ao ser perguntado é para a mediação da professora na relação com outro aluno (o Firmino) e para a leitura realizada em sala de aula.

Figura 7 – Desenho 3 – Ismael



Fonte: Acervo da autora, 2018.

Quando explica sobre o que desenhou, ele diz: “*Eu, outro aluno e o que está próximo da mesa é o Firmino para a professora ajudar com as lições. O aluno que está atrás de mim já terminou a atividade e foi pegar um livro para ler*”. Firmino é um aluno que veio de outra escola e está em processo de alfabetização; a professora prepara, entrega e explica as atividades diferenciadas em alguns momentos para ele na sala de aula e depois corrige. Durante o período de observação e conversa com as crianças, a pesquisadora pôde acompanhar e observar o seu desenvolvimento. Firmino sempre conversava com a pesquisadora e mostrava o seu caderno da outra escola, sua letra era muito pequena e ele dizia que não conseguia realizar as atividades. Com o trabalho realizado em sala de aula e contando com a mediação da professora e de outros colegas (pois era comum as crianças sentarem-se em duplas), foi possível observar o quanto ele se sentia valorizado e confiante para realizar as atividades e aprender: o traçado das letras apresentava-se em um tamanho que promovia melhor legibilidade e começava a se arriscar na leitura de palavras.

Vemos, portanto, nas representações das falas e dos desenhos, como os alunos mapeiam as significações para descrever as ações e as práticas adotadas pela professora dentro da sala de aula. As concepções sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula pressupõem, no papel do professor, “[...] os modos de mediação como constitutivo do processo de aprendizagem de um sujeito que não simplesmente age sobre a linguagem, mas nela e por ela se constitui (re) significando seu modo de ser e estar no mundo” (SAVIAN; OMETTO, 2016, p. 178).

A participação de Firmino nas atividades e o modo como os outros alunos entendem e corroboram demonstra os princípios da solidariedade e da organização didática e pedagógica da professora em que a “[...] inserção no mundo da escrita é um marco divisor de águas na vida da criança, pois o aprender a ler significa o desvelamento de um mundo novo, cheio de desafios e energias que a instigam a ir além” (LIMA; CARVALHO, 2017, p. 36).

As práticas de leitura presentes na maior parte dos desenhos consideram os textos, os contextos e as situações de mediação propostas pela professora para a leitura. A interlocução da professora-aluna e aluna-texto como demonstrado no desenho 4, da Figura 8, é um meio “[...] de familiarizar à criança com a leitura é permitir que ela descubra novos conhecimentos” (AMARAL; LIMA; NASCIMENTO, 2016, p. 18).

Figura 8 – Desenho 4 – Clarice



Fonte: Acervo da autora, 2018.

As perguntas realizadas pela professora durante as atividades de multiplicação e os desenhos para ilustrar permitem que a criança busque referências e realize o que não consegue fazer sozinha. Para Rosseti-Ferreira *et al.* (2003, p. 279), essa “[...] visão indica ao educador uma nova postura onde haja a criação de uma escuta mais atenta aos movimentos humanos e a criação de novos repertórios de mediação pedagógica”. Essa busca de recursos e de estratégias por parte da professora demarca as relações de aprendizagem aproximando os saberes para a apropriação de conceitos.

5.3.3 Categoria 3 – Papel da família

Apesar de as crianças considerarem a escola como um local destinado ao ensino e o professor ser aquele que auxilia na aprendizagem, foi possível observar, na fala de algumas crianças, a colaboração da família e as práticas adotadas em casa. Luana não descreve como aprende em casa, apenas relata que “às vezes minha mãe me ensina”; já outras crianças descrevem do seguinte modo:

Ela [mãe] tinha uma latinha com os números e as letras e formava as palavrinhas, falava o som e eu repetia. (Gleice).

Eu tenho a língua presa e troco o t pelo d. Aí minha mãe fala: aproveita e lê, aí eu melhora. (Moisés).

A noite minha babá [pessoa que cuida dele para a mãe trabalhar] também me ensina, passa continhas de matemática e me ensina a ler e a escrever. (José).

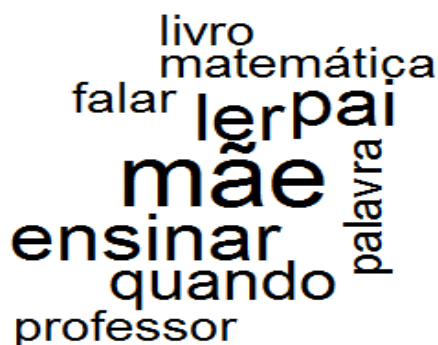
Alice relata a participação de outras pessoas da família, além da mãe:

Eu aprendo a ler treinando com meus pais e com a minha família. Eu também treinava em casa e a minha vó me ensinava e cada vez que eu errava ela falava: “oh, oh essa é a b, essa é a ba”. Na matemática, meu pai me ajudavam, aprendemos usando o dinheiro, a calculadora. (Alice).

Desse modo, as crianças e as famílias reconhecem a escola como um local de instrução e de sistematização dos conhecimentos. Confirmam a importância da mediação e da intervenção da professora para a consolidação desse processo.

A nuvem de palavra gerada pelo Iramuteq confirmou o que já foi relatado pelas crianças. A Figura 9 demonstra a relação de frequência e de relevâncias das palavras mencionadas pelas crianças:

Figura 9 – Nuvem de palavras 3



Fonte: Imagem gerada pelo *software* Iramuteq a partir dos dados da pesquisa.

Geralmente, em casa, a mãe é quem consegue auxiliar mais nas atividades. Gleice conta: “*As palavras simples que eu já sabia quando entrei na escola foi minha mãe que me ensinou*”, e José diz: “*Minha mãe me dá livros para eu ler*”.

À medida que a professora vai explicando, a mãe de Mariana percebe suas necessidades e a auxilia: “*Quando eu estava no 2º ano, eu não sabia ler. Daí como minha mãe é professora. Ela fez umas fichas e daí, tinha palavras para eu juntar as sílabas*”.

No caso de Marta, a participação do pai envolve diversas atividades:

Quando meu pai não estava trabalhando, ele faz tipo meu professor, passa conta de matemática, textinhos de português e como a professora doou uns livros para a gente e ele [pai] usa esses livros para brincar de escolinha e quando tem lição de casa ele [pai] e minha mãe me ajudam. (Marta).

O significado compartilhado coletivamente sobre a necessidade de ler e de escrever para participar é representado por meio dos diferentes sentidos, alternando as relações de quem ensina e quem aprende. Contudo, na produção de desenhos, não aparece o papel da família.

Considerando que o desenvolvimento e a aprendizagem antecedem o período de escolarização, pois antes de entrarem na escola as crianças participam de um contexto permeado pela leitura e pela escrita, o período de alfabetização implica o ensino a partir das interações. Nessa perspectiva, o papel da família compartilhando experiências com a leitura, a matemática e a escrita, como ressaltam as crianças, leva em conta as elaborações realizadas na escola. Para Smolka (2008), ao brincar de escolinha e fazer o papel de professor, o pai representa e significa as atividades, relacionando o saber e o discurso, visto que “[...] parte-se da escrita do mundo, passa-se pelo signo como o ser da linguagem e alcança-se o nível próprio da existência do discurso, como prática produtiva do saber, dos significados e das representações que eles carregam” (CARLOS; ALCÂNTARA, 2017, p. 50).

É esse trabalho de imersão e de interação com a leitura que, “[...] tanto aquela apresentada pela família, quanto pela escola, tem um caráter formativo e dialógico”, (LIMA; CARVALHO, 2017, p. 40), apropriando-se de elementos da cultura presente no sistema simbólico, organizado em espaços e momentos de interlocução dentro e fora da escola na leitura que transforma as condições de ensino, possibilita o desenvolvimento e a formação dos indivíduos.

5.3.4 Categoria 4 – Práticas de leitura e de escrita na escola

Nas falas das crianças sobre as atividades realizadas em sala de aula, a leitura é posta como eixo norteador para a escrita. Joana conta como e onde ela realizava a leitura quando entrou na escola:

Sempre aqui na escola todo mundo gostava da minha história, eu lia as imagens e contava a história na secretaria, na biblioteca, para as outras professoras, para as estagiárias e mesmo não sabendo ler todos gostavam porque eu tentava entender aquela história para contar para elas. (Joana).

Essa possibilidade de ler para compreender é destacada por outras crianças em diferentes momentos:

A leitura de livros melhora o entendimento das palavras. (Gleice).

Quando a gente faz a leitura das palavras, a gente aprende as palavras que a gente não conhece, tem livro que tem palavras que a gente nem sabe que existe. (Mariana).

Hoje, fizemos docinho de leite em pó, tivemos que ler a receita e aprendemos a cozinhar, foi muito divertido! Antes eu sabia ler na minha imaginação e hoje ler é muito especial e quanto mais eu leio, mais eu aprendo [tanto a ler como escrever], mais aprendo para a vida. (Alice).

Além disso, a leitura pode ser uma forma de entretenimento e prazer:

Na segunda-feira é o dia da troca de livros [na escola]. (...). Quando eu estou entediado [triste] eu venho à biblioteca na hora do almoço ler e aí eu melhoro, porque a leitura faz a gente entender mais as coisas. (Paulo).

Em relação às práticas de escrita, pudemos observar que elas se diversificam por meio de atividades como:

Ditado quando a gente escuta a palavra, a gente escuta as sílabas, as palavras e vai tentar escrever do jeito que a gente acha que está certo. (Mariana).

Cruzadinhas, desafios. (Diego).

Eu escrevo o nome das figuras quando eu brinco de forca. (Luana).

Eu escrevi um texto sobre a moral da história. O coelho e a raposa. A moral é que a raposa queria ganhar e estava roubando. E não pode roubar porque é feio, deixa a outra pessoa triste. (Raquel).

Em outros momentos, a escrita é considerada um recurso para promover o desenvolvimento de um conjunto de habilidades. Bruna diz “*escrevo com letra de mão, leio e presto atenção na professora para aprender mais*”. Para Gleice: “*Escrever melhora a letra*

e [ajuda a entender] a escrita das palavras”; e, para Mateus, escrever, desenhar nas atividades de matemática ajuda “porque tem várias perguntas para ler, entender e responder”.

A nuvem de palavra gerada pelo Iramuteq confirmou o que foi relatado pelas crianças. A Figura 10 demonstra a relação de frequência e de relevâncias das palavras mencionadas pelas crianças:

Figura 10 – Nuvem de palavras 4



Fonte: Imagem gerada pelo *software* Iramuteq a partir dos dados da pesquisa.

Então, por que é necessário ler? Ler é uma palavra central na nuvem e ler também é a atividade principal na sala de aula. A professora organiza e realiza a leitura em diversas disciplinas, de modo a provocar a curiosidade e despertar o gosto pela leitura em seus alunos.

Em história, aprendo coisas novas tipo: uma história de minha rua que eu não conhecia sendo que eu moro lá. Eu aprendi que o nome da rua da minha casa é o nome de um santo e sobre a história dele e porque ele foi homenageado (...). (Diego).

Na aula de matemática, utilizamos a internet para os jogos, uma vez jogamos em dupla um jogo com dinheiro e multiplicação e acertei bastante porque eu lia e fazia as contas [antes de responder]. (Osmar).

Essa leitura com um propósito auxilia a escrita na medida em que utiliza estratégias e recursos como:

A leitura de livros, textos, poemas. Todo tipo de leitura porque a leitura ensina algumas palavras que quando a gente lê também aprende a escrever. (Clarice).

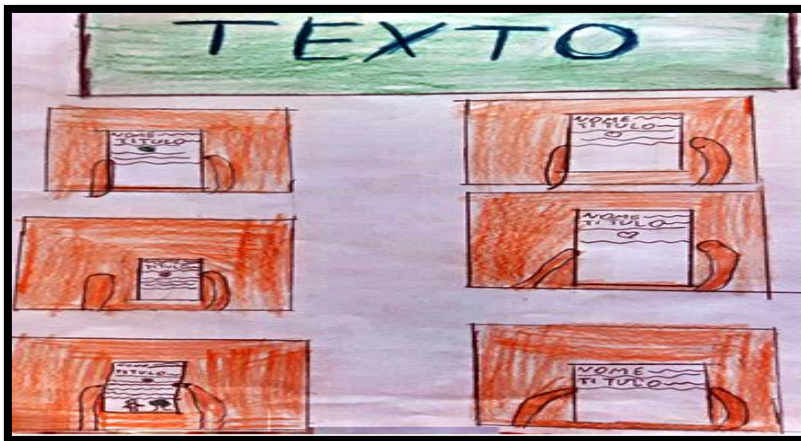
Escrevo poemas, para ficar inteligente. Eu escrevo bastante e fico bom em escrever e leio livros e fico bom em ler. Porque para escrever é preciso ler

livros e ao ler a gente fica esperto, provoca a curiosidade e me faz ler mais e, assim eu vou tendo mais ideias para escrever. (José).

Assim, ler, como aparece na nuvem de palavras, possibilita que as crianças aprendam a escrever. O livro, a leitura de texto e a atividade fazem pensar na escrita. O professor, a história e a palavra ajudam a entender como tudo isso funciona nas aulas de português e de matemática.

Os desenhos abaixo ilustram as atividades de escrita realizadas em sala de aula. No desenho 5 (Figura 11), Marta afirma: “*Eu desenhei uma sala de aula e os alunos produzindo um texto. Um conto de fadas*”;

Figura 11 – Desenho 5 – Marta



Fonte: Acervo da autora, 2018.

No desenho 6 (Figura 12), José mostra: “*Uma pessoa estudando. Está escrevendo uma redação no fundo da sala de aula*”.

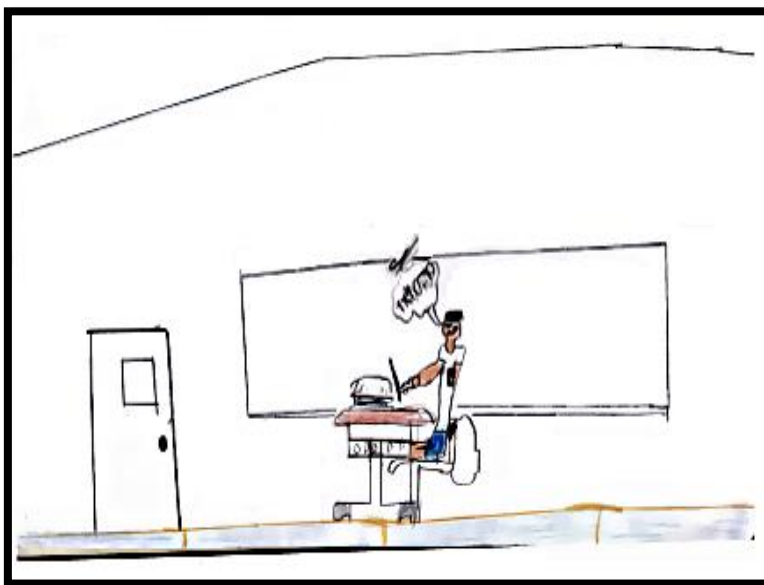
Figura 12 – Desenho 6 – José



Fonte: Acervo da autora, 2018.

Entretanto, alguns alunos expressam significados relacionados à complexidade envolvida no ato de escrever, como, na representação do desenho 7 (Figura 13), Mateus fala: “É preciso entender antes de responder”; então: “Eu desenhei a sala de aula e eu estou sentado pensando na continha de vezes [multiplicação] para começar a resolver as continhas”.

Figura 13 – Desenho 7 – Mateus



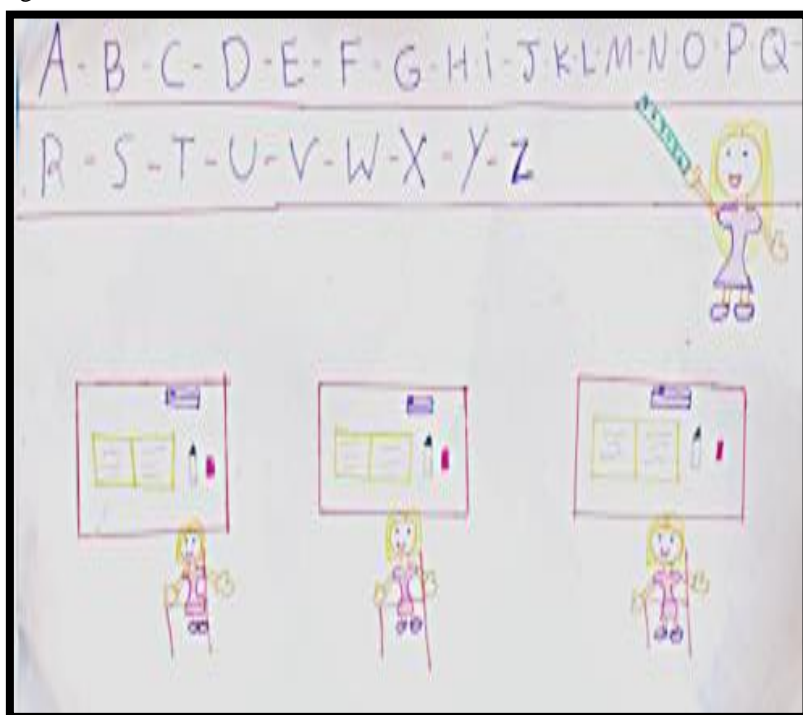
Fonte: Acervo da autora, 2018.

Vemos, nesse exemplo, o sentido atribuído à atividade de escrita, em um contexto de resolução de um problema, articula a leitura e o pensamento.

Da mesma forma, as atividades de leitura representadas nos desenhos vão destacar os diferentes momentos que ela acontece: a leitura realizada junto à professora, a leitura realizada por um aluno para a classe toda, a leitura individual realizada silenciosamente e a que é feita após o término das atividades.

Joana destacou, no desenho 8 (Figura 14), que “[...] o alfabeto é o principal para quem está aprendendo e a gente usa a todo o momento por causa das letras e dos sons”; por isso, “Eu desenhei o alfabeto e a professora fazendo a leitura. [...]. Depois eu desenhei três alunos prestando atenção para aprender a ler e a escrever”.

Figura 14 – Desenho 8 – Joana



Fonte: Acervo da autora, 2018.

Luana complementa a explicação dada por Joana enfatizando o que pode ser feito após a leitura com a professora no desenho 9 (Figura 15): “A menina na sala de aula lendo as palavras na lousa e aprendendo com a professora. Lá no fundo tem a estante de livros para a leitura quando termina a atividade”.

Figura 15 – Desenho 9 – Luana



Fonte: Acervo da autora, 2018.

As práticas de leitura e de escrita são temas de formação continuada na escola durante as reuniões pedagógicas. Os momentos de trocas entre as professoras a respeito dos seus fazeres pedagógicos são o ponto de partida para reflexões e a construção de um projeto pedagógico coletivo. Bispo *et al.* (2016, p. 244) destacam, nesse processo formativo, a figura do coordenador pedagógico:

Sabendo que a escola é o meio propício para a formação adequada do professor, o profissional que tem a responsabilidade de articular esse processo formativo é o coordenador pedagógico, transformando a escola num espaço que mobilize a interação de saberes e fazeres, a convivência, a reflexão e o aperfeiçoamento da prática individual e coletiva. (BISPO *et al.*, 2016, p. 244).

A influência da leitura na escola também destacada pelas crianças confirma a ideia apresentada por Amaral, Lima e Nascimento (2016, p. 17) de que “[...] a escola precisa agir de modo a prestigiar a leitura, não a deixando como uma atividade secundária, pois lendo se aprende a escrever”, e esse uso da leitura em sala de aula promove a aprendizagem e as práticas de alfabetização/letramento. Assim sendo, a leitura deve garantir o trabalho intelectual durante a decodificação para a compreensão do sistema de escrita alfabético.

5.3.5 Categoria 5 – Recursos e estratégias que auxiliam a ler e a escrever melhor

O alfabeto é o ponto de partida para a realização das atividades de leitura e de escrita, relata Joana: “*Eu acho que quem ajuda a aprender a ler no começo é o alfabeto*”. Isla confirma a opinião de Joana fazendo destaque a outros recursos: “*O que me ajuda a ler e a escrever o texto é o alfabeto para pensar nas sílabas ou ler com o amigo [...] a pontuação*”; Além disso, “*a professora sempre ajuda a gente*”, então, no desenho 10 (Figura 16), ela explica: “*Eu desenhei uma pessoa tentando fazer a multiplicação. Escrevi o nome das minhas frutas preferidas. A professora está perto da lousa para ajudar a aluna [que sou eu] e está falando que adorou a continha que eu fiz*”.

Figura 16 – Desenho 10 – Isla



Fonte: Acervo da autora, 2018.

Já, na opinião de Paulo, o que ajuda é a “*Leitura de livro*”. Entretanto, as estratégias indicadas por outros alunos ilustram o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita, como nos exemplos a seguir:

Quando eu leio o livro o que me ajuda a ler quando o livro é difícil, são as imagens. Eu olho nas imagens e daí eu imagino do jeito que eu acho que está escrito. Às vezes a letra é muito pequenininha ou a gente ainda não sabe ler, então a gente olha nas imagens e imagina uma história bem legal. Também tem livros que nem escrita tem, só tem imagens. Daí é para a criança imaginar o que ela acha que está escrito. (Mariana).

Atividade de leitura individual. Atividades com o amigo ao lado. (Ismael).

Quando sento com alguém sempre que eu estou com dificuldade, uma ajuda a outra. Se ela [a amiga] não está entendendo eu explico e se eu não estou ela [a amiga] explica. (Raquel).

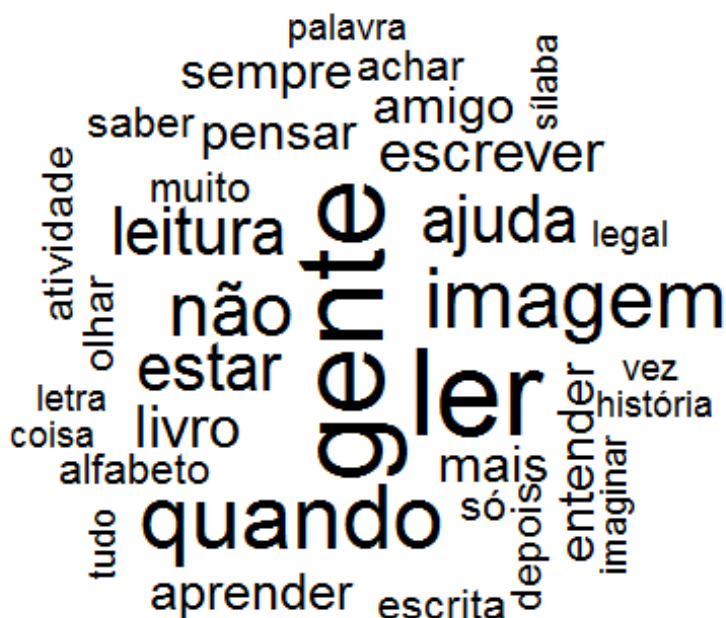
Ao repetir o som das palavras nem sempre eu conseguia falar as letras, então demorou um pouco, mas isso me ajudou a aprender. (Gleice).

Porque quando uma pessoa é ruim [não entende] alguma coisa, ela tem que treinar para saber mais aquilo. (Mateus).

Embora esteja tudo relacionado, pois recursos e estratégias são processos que se complementam, são os objetivos que definem o papel que ambos desempenham para as atividades de leitura e de escrita.

A nuvem de palavra gerada pelo Iramuteq confirmou o que foi relatado pelas crianças. A Figura 17 demonstra a relação de frequência e de relevâncias das palavras mencionadas pelas crianças:

Figura 17 – Nuvem de palavras 5



Fonte: Imagem gerada pelo *software* Iramuteq a partir dos dados da pesquisa.

As crianças destacaram que, quando “a gente” lê a imagem, essa leitura ajuda a pensar nas palavras. Assim, o conhecimento do alfabeto é importante como aparece nas falas e na nuvem, mas o diferencial está na imagem. A imagem ajuda a entender e a imaginar a história.

As diferentes atividades, quando compartilhadas com o amigo, possibilitam a leitura da palavra, e a compreensão do significado da palavra ajuda a aprender, dando ideias para escrever. Os colegas são reconhecidos como mediadores, como demonstra Saulo no desenho 11 (Figura 18): “*Eu desenhei pessoas lendo na frente da sala. Estão lendo poemas e músicas*”

Figura 18 – Desenho 11 – Saulo

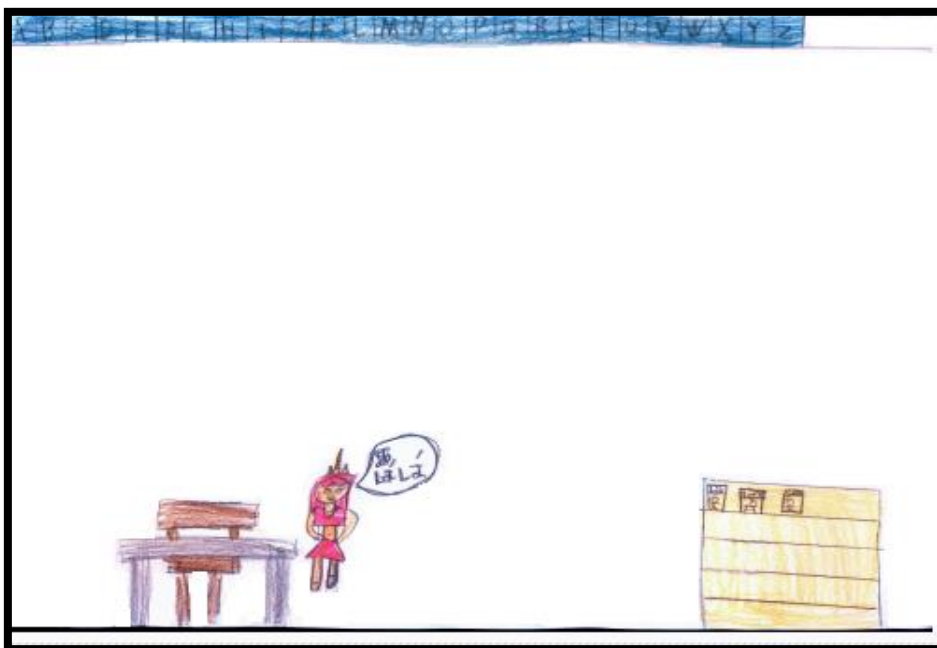


Fonte: Acervo da autora, 2018.

Apesar disso, as estratégias utilizadas pela professora por meio das práticas de leitura em diversos momentos é a mais representada nos desenhos.

A leitura individual também é realizada em sala após o término das atividades, a qual assume várias funções. No desenho 12 (Figura 19), Clarice comenta: “Às vezes, eu leio quando termino a atividade, principalmente quando eu fico entediada. Eu desenhei uma menina cantando na sala de aula [lá, lá, lá] e a banca de livros”.

Figura 19 – Desenho 12– Alice



Fonte: Acervo da autora, 2018.

Já Raquel representa um outro momento de leitura no desenho 13 (Figura 20): “Desenhei a sala de aula. A Gleice que vai ler lá na frente”, e justifica: “A Gleice lê muito bem”.

Figura 20 – Desenho 13– Raquel



Fonte: Acervo da autora, 2018.

Gleice, por sua vez, diz gostar de ler livros e relata no desenho 14 (Figura 21) a leitura na biblioteca: “A estante de livros cheios de histórias. Uma menina lendo e uma escrevendo”.

Figura 21 – Desenho 14 - Gleice



Fonte: Acervo da autora, 2018.

Diante das descrições sobre os contextos, fica evidente, nos desenhos, os recursos e as estratégias utilizados pela professora. A leitura em diferentes espaços aproxima as práticas de alfabetização das práticas de letramento, exigindo do leitor a ativação dos conhecimentos prévios, suas percepções e a disponibilidade para a realização dessa tarefa. A leitura compartilhada como um meio de inserir o leitor e o ouvinte no universo da cultura escrita (VELOSO; SANTOS, 2016) é outra estratégia relevante. As imagens destacadas pelas crianças nos livros podem funcionar como recursos oferecidos pelo professor aos alunos, como “[...] meios de interpretação a fim de garantir-lhes diferentes observações acerca do material que está sendo utilizado” (AMARAL; LIMA; NASCIMENTO, 2016, p. 18).

Todas essas diferentes situações compõem, de acordo com Guarda e Pereira (2016, p. 233), “[...] um processo interativo entre leitor e autor via texto”, interdiscursivo que demanda o conhecimento e o uso da língua para a construção de sentidos. Quanto mais a criança participa, mais compreensão ela adquire, tanto na leitura das palavras, linguagem verbal, quanto na leitura das imagens, linguagem visual (NUNES, 2017).

5.3.6 Categoria 6 – Usos da leitura fora da escola

A categoria 6 explora as situações de leitura e de escrita relacionadas às vivências das crianças em seu cotidiano. Essas situações, observadas pelas crianças fora do contexto escolar, são mencionadas nos exemplos a seguir:

Tem algumas coisas escritas [na rua] que você pode ler. (Ismael).

Tem placas nas ruas. Por exemplo, não que ajude a ler e a escrever, mas tem preço. (Mariana).

Quando eu estou passeando, eu sempre leio as placas das lojas e o alfabeto sempre está nas palavras. (Raquel).

Eu leio na minha casa, na rua, na calçada as palavras que eu não conheço. (Mateus).

No supermercado eu leio os números, dá pra gente ler em reais. (Isla).

Na rua que mostra placa de anúncio. (Saulo).

A compreensão do que está escrito quando elas participam de situações no seu cotidiano possibilita a comunicação, a ajuda nas compras e a relação entre a escrita, a leitura e os números:

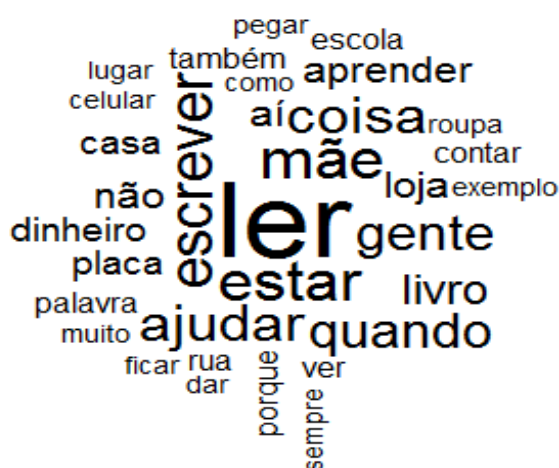
Na sorveteria, minha mãe me dá o cardápio para a gente escolher e aí eu preciso saber ler. (Luana).

Minha mãe não enxerga direito e, quando ela tem que pegar alguma coisa que está escrito algo, eu leio e ela pega. (Osmar).

Eu ajudo minha mãe a ler o produto quando faz compras e também ajudo meu pai a contar dinheiro. (Moisés).

A nuvem de palavra gerada pelo Iramuteq confirmou o que foi relatado pelas crianças. A Figura 22 demonstra a relação de frequência e de relevâncias das palavras mencionadas pelas crianças:

Figura 22 – Nuvem de Palavras 6



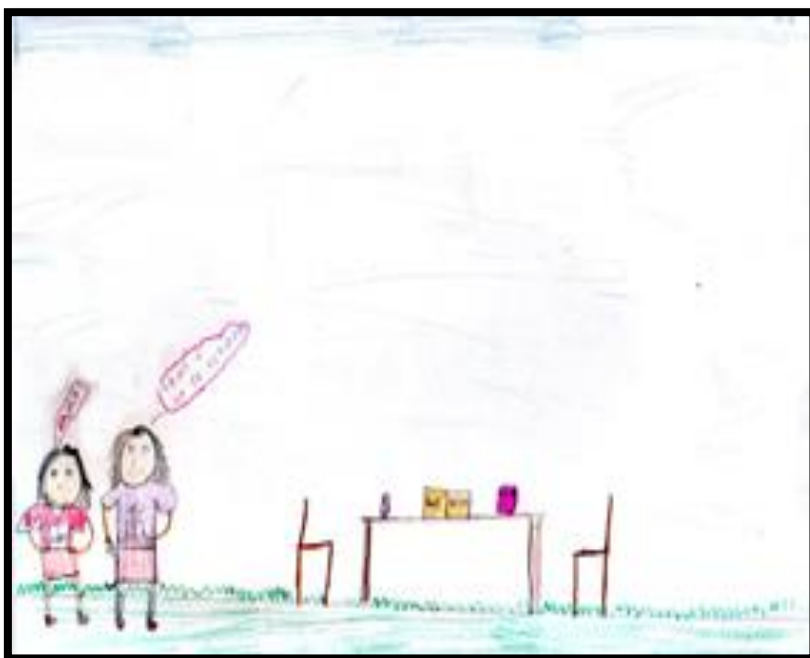
Fonte: Imagem gerada pelo *software* Iramuteq a partir dos dados da pesquisa.

Ler e escrever, embora em dimensões e lugares diferentes, são apontadas como atividades que assumem uma função social. “Quando a gente vai numa loja e tem a placa

de promoção a gente vê o preço e aí a gente também vai aprendendo”, diz Mariana; e “Fora da escola a gente pode ir à biblioteca ou ganhar livros e ler”, diz Alice. “Perto da minha casa tem o circo Mirage. Mas está escrito esquisito. Está escrito circus Mirage. Eu leio as plaquinhas de comida. Tinha pipoca, morango com chocolate, bebidas, algodão doce e acho que só”, fala Clarice.

Nos desenhos, as situações de aprendizagem fora da escola são ilustradas por quatro crianças, mas apenas uma faz menção ao local, que é o quintal da sua casa - desenho 15 da aluna Bruna (Figura 23): “Eu desenhei duas meninas no quintal da casa, eu e a Anita. Uma mesa para se sentarem ao ar livre e um livro para ler e escrever”.

Figura 23 – Desenho 15 – Bruna



Fonte: Acervo da autora, 2018.

Embora o desenho narre uma situação caseira, nota-se o livro como um elemento que compõe a representação e que o contexto sugere um estudo entre pares com vistas a cumprir ou a fazer frente a atividades escolares.

Ao explicar os desenhos 16, 17 e 18 (Figuras 24, 25 e 26), as outras três crianças disseram:

Desenho 16: Eu desenhei uma menina com a mochila pronta para ir à escola e está com seu livro preferido para fazer a leitura. (Paulo).

Figura 24 – Desenho 16 – Paulo



Fonte: Acervo da autora, 2018.

Desenho 17: *Eu desenhei o Rick, que tem 11 anos e é meu melhor amigo. Nós estamos lendo um para o outro.* (Moisés).

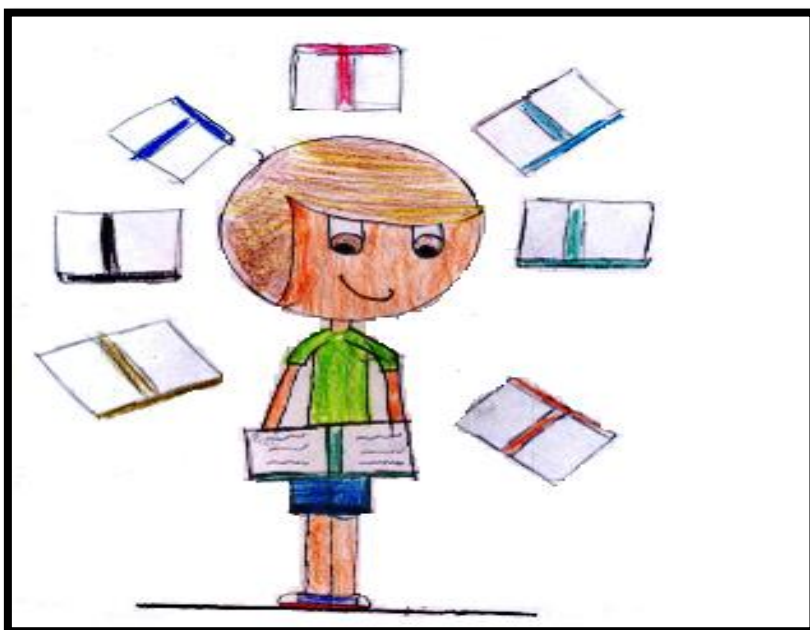
Figura 25 – Desenho 17 – Moisés



Fonte: Acervo da autora, 2018.

Desenho 18: *Eu desenhei um lugar que eu criei. É vazio, mas, sempre tem um livro para ler. E quando eu leio os livros começam a flutuar e girar perto de mim. Porque é tipo gravidade zero, então sempre que você fala de um livro, outros livros são atraídos e vão girando no ar para eu escolher o que eu quero ler. E sempre que acabo de ler um livro eu devolvo e escolho outro.* (Diego).

Figura 26 – Desenho 18 – Diego



Fonte: Acervo da autora, 2018.

As práticas de leitura fora da escola retratadas nos desenhos não fazem menção à mãe, como geralmente apareceu nas falas das crianças, como aquela que se propõe a ensinar, nem tampouco a situações, comentadas por algumas crianças, sobre atividades cotidianas como ir às lojas, sobre ver os preços das coisas, etc. No entanto, demonstra a importância dada à leitura com o desenho do livro em cima da mesa e o registro das conversas nos balões entre as alunas: “*Tá na hora do estudo*”; “*Vamos*”.

Inferimos que as práticas de leitura fora da escola, comentadas pelas crianças, têm uma influência das práticas de leitura vivenciadas em sala de aula. Observamos, pois, que as crianças têm experiências com uma significativa diversidade de gêneros textuais, além da leitura deleite realizada de forma contínua pela professora. As estratégias utilizadas antes, durante e após a leitura pela professora, além de outras situações de leitura em voz alta, individual, silenciosa e coletiva, assumem funções diferentes e direcionam a aprendizagem e o envolvimento dos alunos nas atividades (LOVATO; MACIEL, 2016).

Nas sextas-feiras, momento que todos os alunos, professores e gestão se reúnem na quadra para cantar o Hino Nacional e o Hino da cidade, a pesquisadora observou que as professoras das séries iniciais distribuem a letra das músicas para os alunos acompanharem. Ao caminhar pelos corredores, também foi possível observar a exposição e os trabalhos realizados em diferentes salas com as crianças. Nesse contexto, Macedo e Chagas (2016, p. 11) explicam que “[...] tempo e espaço escolares devem ser pensados como novas

oportunidades para a aprendizagem”. Essas “oportunidades”, também relatadas nas falas das crianças, ampliam os usos para além do contexto escolar.

A leitura de placas, anúncios e cardápios envolve o que Soares (1998, p. 72) considerou “[...] um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”. A vivência de práticas que possibilitam esses usos da língua seguramente auxiliará na compreensão do porquê e para que se utilizam a leitura e a escrita relacionando as práticas escolares e as práticas sociais cotidianas.

5.4 Fechando a discussão

Com base nas observações em sala de aula, bem como na análise do Projeto Político Pedagógico (PPP), alguns aspectos nos chamaram atenção e podem contribuir para a forma como as crianças têm significado as práticas de leitura e de escrita na escola. O plano de trabalho da equipe escolar, apresentado no PPP, é assentado em três eixos:

- 1) valorização e aproximação dos diferentes segmentos da escola com a comunidade; 2) utilização e aprimoramento das tecnologias x promoção da qualidade de ensino; 3) consolidação do processo de leitura e escrita através do estudo dirigido, com agrupamentos dos alunos por dificuldades, com os próprios professores dos anos/ciclo. (PPP da escola investigada).

Para a realização das aulas, são utilizados outros recursos além de livros, cadernos e da lousa, que privilegiam o acesso à leitura, à escrita e o compartilhamento dessas atividades para a comunidade. A utilização do texto impresso para exposição na lousa digital é uma das estratégias de leitura utilizada na escola. Algumas atividades desenvolvidas em sala são demonstradas com fotos e vídeos no Facebook da escola.

Essa visualização em um ambiente virtual promove uma interação entre professor-aluno, permitindo à professora trabalhar com diferentes imagens, textos e sons e aos alunos dialogar com diferentes linguagens, tanto a verbal, como a escrita e a visual, proporcionando diferentes pontos de vista e a produção de sentidos. Além disso, esses recursos de multimídia, como vídeos, imagens e a navegação na internet, tendem a aproximar as crianças dos significados compartilhados socialmente pela disponibilidade de acesso a dicionários e *links* que facilitam a pesquisa em diferentes suportes de escrita.

Após essas leituras, pesquisas, interpretações e mediações realizadas pela professora, os alunos participavam de grupos no estudo dirigido para socializar suas aprendizagens e registrarem o que haviam aprendido. O plano de trabalho da professora é organizado a partir da grade curricular que integra as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências,

História, Geografia e Artes e os demais projetos acordados pela equipe escolar. Para as atividades de leitura e de escrita, a professora desenvolve atividades relacionadas ao Projeto de Estudo Dirigido, além das trocas de livros para leitura na biblioteca, apresentações de leitura para outros alunos, jogos e exposições de trabalhos escritos nos corredores da escola.

O estudo desse documento possibilitou a pesquisadora conhecer a proposta pedagógica, a organização da escola, os objetivos, as diretrizes e as ações que orientam o trabalho pedagógico desenvolvido na escola. Dessa forma, as observações em sala de aula confirmaram a proposta pedagógica da escola quanto ao desenvolvimento de atividades e as práticas para a apropriação da leitura e da escrita.

A leitura é uma atividade valorizada pela professora: todos os dias é realizada a leitura de lazer, os livros indicados ou trazidos pelos alunos também são lidos para os demais alunos da sala e, ao término das atividades, os alunos podem escolher e ler livros que estão disponíveis em uma estante ao lado da lousa na frente da sala. Além dessas atividades, a professora explora outros momentos para a leitura, promovendo apresentações dos alunos em grupos ou duplas em outros espaços como a biblioteca, para alunos dos outros anos e nas outras salas de 3º ano.

As estratégias de leitura utilizadas pela professora demonstram como a atitude do professor pode contribuir para o processo de significação das práticas de leitura e de escrita na escola. Em uma leitura realizada sobre o livro de Carmem Lúcia Campos, *A bisa fala cada coisa!* (Figura 27), é possível observar como a professora conduz essa atividade e como os alunos se comportam.

Figura 27 - Leitura realizada pela professora



Fonte: Imagem extraída de www.amazon.com.br

A professora inicia mostrando a capa e fazendo perguntas: “Quem sabe onde está o título? ”, várias crianças identificam e leem; “E quem escreveu? ”, outras crianças identificam a autora. A professora continua: “O que vocês acham que conta essa história? ”, algumas crianças conferindo o título dizem: “*é de vó, bisavó, deve ser história que ela conta*”. A professora mostra as imagens, continua a leitura e explora as expressões com gestos, vozes e demonstrações. No livro, há a expressão: “Pinta no céu da boca”. Quando surgia, nas histórias, algo diferente, a professora sempre colocava em discussão:

Professora: Quem sabe onde fica o céu da boca?

Alunos: Alguns alunos apontam dentro da boca.

Professora: Vocês sabem por que se chama céu da boca? Porque é um lugar escuro e redondo como o céu.

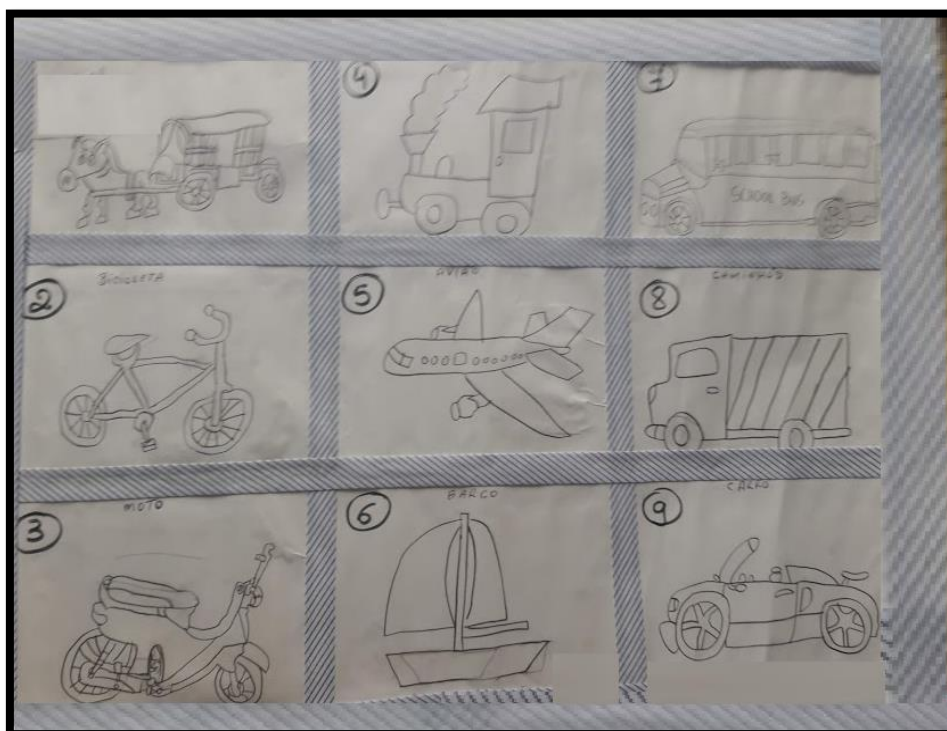
Nesse momento, foi possível observar a atenção e a participação dos alunos e, “[...] com essa prática, a leitura recebe sua condição de prática social, já que o leitor se considera como sujeito e não apenas como objeto de ensino” (GUARDA; PEREIRA, 2016, p. 239).

As atividades de escrita, como as produções de texto, têm como referência o Projeto Dirigido de Leitura. São desenvolvidas em grupos e a professora pergunta o que cada um quer fazer. Assim sendo, um aluno desenha, o outro dita o que vai escrever, o outro faz papel de escriba, e todos corrigem antes de entregar para a professora. Para o desenvolvimento dessas atividades de escrita, a leitura é de um gênero textual, e a proposta de escrita é a transformação daquele gênero em outro – por exemplo, em uma das aulas, a professora utilizou a lousa digital para contar sobre o dragão de komodo⁴. Ela contou a história, mostrou um vídeo e um aluno foi buscar uma revista na biblioteca com imagens e escritas sobre o dragão. Os alunos comentaram o que sabiam, o que eles gostaram e, depois, a professora explicou a atividade. A proposta era que, a partir dessa leitura, eles escrevessem uma ficha técnica. Ao término da atividade, os alunos colocaram nos corredores para os alunos de outros anos observarem.

Algumas atividades de escrita para serem realizadas em casa também eram apresentadas a outros alunos. Uma delas envolveu uma pesquisa sobre os meios de transporte. Os alunos fizeram cartazes (Figura 28) sobre quem inventou a bicicleta, o carro, os meios de transporte de antigamente. As crianças comentaram sobre a participação dos pais para o desenvolvimento dessas atividades. Nos cartazes, havia texto escrito e, também, desenhos, mantendo a relação entre imagem e escrita, tão mencionada pelas crianças.

⁴ O Dragão de Komodo é o maior lagarto do mundo e também é conhecido como crocodilo da terra. Vive nas ilhas de Komodo, Rinca, Padar e Flores do arquipélago Lasser Sunda, na Indonésia. Disponível em: www.Ninha.bio.org/biologia/komodo. Acesso em: 10 jan. 2020.

Figura 28 - Desenhos sobre os meios de transporte



Fonte: Acervo da autora, 2018.

As produções de texto individuais são corrigidas pela professora e a reescrita de alguns textos é realizada coletivamente com a ajuda das crianças para contribuir com a discussão sobre as variações linguísticas, sobre a organização textual incluindo o uso de parágrafos e dos sinais de pontuação e sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética.

A mediação da professora durante as atividades, as interações entre os alunos e a ampliação da ideia de leitura envolvendo outras linguagens, como as imagens citadas pelas crianças, e, conseqüentemente, as práticas de leitura desenvolvidas em sala de aula, aproximaram os alunos do processo de compreensão e de significação da linguagem escrita. Assim sendo, as trocas dialógicas nesse espaço escolar e as práticas de leitura possibilitaram inferir os sentidos das palavras dentro de um contexto para a compreensão dos significados. As intervenções durante as atividades desenvolvidas em sala de aula buscaram ativar os conhecimentos prévios e inter-relacionar a leitura e a escrita.

Por fim, nas considerações finais tecemos nossas reflexões acerca dos resultados obtidos ao término desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a investigação das significações produzidas pelos alunos para as atividades de leitura e de escrita proposta pela professora em um 3º ano do Ensino Fundamental, baseada na Teoria Histórico-Cultural, faz-se necessário destacarmos a importância de um ensino que viabilize o desenvolvimento humano.

A escola como um local de instrução e uma instituição sociocultural não é por si só promotora de desenvolvimento/conhecimentos, mas são as interações em sala de aula, a incorporação de ferramentas e de técnicas educacionais adotadas pelo professor, em busca de mediar as relações sociais e psicológicas, que podem auxiliar e possibilitar a apropriação de saberes e a elaboração de conceitos sobre: “Por que e para que ler e escrever? ”.

Durante as observações em sala de aula, foi possível verificarmos essas situações de interações entre os alunos para a aprendizagem da leitura e da escrita. As crianças sentavam-se em duplas, conversavam e desenvolviam as atividades em conjunto, porém sempre perguntavam o que não entendiam à professora, demonstrando que a linguagem poderia assumir duas funções: i) a de comunicação e a de forma de expressão; e ii) a de um elemento mediador.

A principal estratégia de mediação adotada pelos alunos que destacamos durante esse momento de observação era a prática da leitura: a leitura para o desenvolvimento das atividades; a leitura na frente da sala para os demais alunos; em outras salas de aula durante as apresentações; e na biblioteca. Ler para algumas crianças possibilitava entender, ampliar o vocabulário ao descobrirem palavras novas, “distrair” com a leitura de um livro quando se sentiam entediadas, além de compreenderem a necessidade da leitura e da escrita fora da escola em algumas situações de compras.

Esse movimento por parte da professora em pensar situações dentro da escola que proporcionassem essa reflexão e o gosto pela leitura auxilia no enfrentamento dos desafios, na apropriação do sistema de escrita alfabético e na realização de práticas de alfabetização que consideram os contextos, os saberes que as crianças têm acerca dos temas/assuntos abordados em sala de aula.

A preocupação constante da professora em entregar atividades variadas em alguns momentos para os alunos que haviam sido transferidos para essa escola e para aqueles alunos que estavam iniciando a leitura e a escrita de palavras/frases retrata a sua concepção de alfabetização e o respeito às necessidades de seus alunos. Esse processo torna o ambiente

favorável à aprendizagem minimizando os conflitos que poderiam ocorrer por conta da diversidade de saberes e encoraja os alunos a participar.

Ficou evidente que o grande eixo norteador da proposta de alfabetizar os alunos até o final do 2º ano é o Projeto de leitura dirigida, planejado e respaldado pelas constantes discussões de temas com a coordenadora e entre as professoras do mesmo ano nas reuniões pedagógicas. Assim sendo, as atividades de leitura realizadas na escola envolviam diversos gêneros textuais e a troca de livros semanalmente na biblioteca. A professora compartilhava *sites* de livros grátis e permitia que escolhessem livros para ler quando terminassem as atividades. Por isso, era possível ouvir comentários sobre a leitura já realizada de um livro e a sua indicação para leitura entre os alunos.

As atividades de escrita em alguns momentos envolviam a leitura, a pesquisa e a realização de desenhos. Em outros, estendia-se para a correção e a reescrita de alguns textos coletivamente, possibilitando a professora potencializar sua formação ao enxergar as regularidades além de valorizar os sentidos e a participação dos alunos.

As conversas com as crianças confirmaram a importância da mediação e da intervenção da professora para a consolidação desses conhecimentos. Consequentemente, os alunos deram muitas pistas de que entendem a alfabetização como uma prática discursiva ao mencionarem as placas de trânsito, o dinheiro, os gestos e as falas da professora na contação de história. Essa estreita relação entre os conhecimentos cotidianos e os conhecimentos científicos promoveram compreensões importantes para as crianças significarem o mundo em que estão inseridas, reconhecendo que este é organizado pelas práticas de leitura e de escrita.

Os desenhos também destacaram a mediação da professora, dos amigos, as estratégias de leitura, as atividades de escrita e os espaços onde elas consideram ser possível aprender a ler e a escrever. Este é um recurso muito interessante para refletir sobre as diversas linguagens, contextos e interpretações que consideramos passível de outros estudos.

Diante desses discursos, a importância da escrita, da leitura e a oportunidade de lerem para os outros é uma prática muito valorizada pelos alunos. Estes identificam algumas atividades como potencializadoras da aprendizagem, incluindo a prática de leitura de diversos textos e o uso do dicionário; além disso, reconhecem as práticas sociais de leitura e de escrita desenvolvidas em sala de aula como significativas.

Notamos também alguns significados atribuídos durante a leitura com foco na vida adulta, por meio das falas “*é bom para a nossa vida*” e “*quando eu crescer vou precisar*

para trabalhar, na vida pessoal nossa quando precisar ler e escrever alguma coisa”. Nesse sentido, fica evidente a importância da leitura e da mediação da professora para a aproximação dos usos da leitura e da escrita nas práticas sociais cotidianas, de forma a contribuir no processo de alfabetização e no entendimento de que a linguagem é instrumento de inserção social. Logo, as interações e a mediação contribuem para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores promovendo desenvolvimento e aprendizagem.

Tais aproximações entre as práticas de leitura e de escrita escolares das práticas sociais cotidianas como, por exemplo, a leitura da receita de docinho de leite em pó para a preparação em sala de aula, a realização das “continhas” de matemática para aprender a mexer com dinheiro e os inúmeros mediadores presentes na escola, contribuíram para os significados e os sentidos dados pelas crianças aos papéis sociais, assumindo posições que se constituem em um contexto de letramento.

Esta pesquisa reafirmou a importância do planejamento e do encaminhamento de práticas de leitura que ressignifiquem as leituras, os sentidos para a construção de significados pelos alunos e pelo professor. Ao entendermos esse processo interativo e dinâmico entre ensino-aprendizagem, reiteramos a fala de Paulo Freire: “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 25).

Entendemos que os discursos das crianças valorizaram e reconheceram os contextos de uso da escrita e da leitura, de modo a aproximar as práticas escolares das práticas sociais cotidianas, aproximando da proposta de Magda Soares, há algumas décadas, de se alfabetizar letrando. Assim, podemos inferir que esta pesquisa apresentou um quadro favorável para a reflexão sobre as práticas de leitura e escrita durante o processo de alfabetização. Pensar sobre como as práticas pedagógicas podem contribuir para uma formação leitora e escritora competente, aliada ao domínio da língua materna, no que se refere à normatividade e à discursividade, ainda é um dos desafios para a escola contemporânea. Dessa forma, ressaltamos, ainda, a necessidade de manutenção de investimentos na formação, inicial e em serviço, de professores.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. L.; BRICHI, C. C.; ZAPATA, S. I. Formação continuada para professores no Pacto Nacional pela Alfabetização: continuidades, rupturas e ressignificações. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 37, p. 201-218, 2017.
- ALMEIDA, A. C.; CORRÊA, H. T. Memórias na sala de aula: análise de uma prática pedagógica na perspectiva do letramento literário. **Linhas**, Florianópolis, v. 18, p. 108-130, 2017.
- ALVES, A. C. B.; COELHO, S. I.; CAMBA, M. As reformas educacionais - avanços e retrocessos para as políticas de leitura. **Unisanta Humanitas** [online], v. 5, p. 251-260, 2016.
- ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio 1991.
- AMARAL, S. F.; LIMA, M. C.; NASCIMENTO, A. L. R. Práticas de leitura no 1º ciclo do ensino fundamental: um estudo de caso. **Linha Mestra**, Campinas, n. 30, p. 11-15, set. /dez. 2016.
- ARELARO, L. A quem interessa a antecipação do Ensino Fundamental? **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 37, n. 102, p. 155-178, maio/ago. 2017.
- ASSIS, E. C. P. Leitura e literatura em meio digital: formas e tipos. **Travessias**, Cascavel, v. 11, p. 441-451, 2017.
- BARCELOS, P. **Imagem-aprendizagem**: experiências da narrativa imagética na educação. 203 f. Tese (Doutorado em Educação, Tecnologias e Comunicação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora Edições 70, 1977.
- BASTOS, R. P. S.; CARDOSO, C. J. Práticas de alfabetizadoras em formação pelo PNAIC: uso das obras complementares e/ou Alfabetização na Idade Certa. **Linha Mestra**, Campinas, ano 10, p. 105-109, 2016.
- BAZZO, J. L. S.; CHAGAS, L. M. M.; MARTINS FILHO, L. J. A leitura literária e o sistema de escrita alfabético no PNAIC/SC: aproximações possíveis. **Revista Brasileira de Alfabetização** [online], v. 1, p. 40-54, 2016.
- BECALLI, F. Z.; SCHWARTZ, C. M. A hora e a vez dos cadernos escolares como fontes históricas de pesquisa sobre práticas alfabetizadoras. **Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 183-213, set. /dez. 2017.
- BECALLI, F. Z.; SCHWARTZ, C. M. Por entre os arquivos pessoais: uma história do ensino da linguagem escrita em escolas públicas capixabas (2001 a 2008). **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 4, p. 187-207, jul. /dez. 2016.
- BERNARDES, M. E. M. O método de Investigação na Psicologia Histórico-Cultural e a Pesquisa sobre o Psiquismo Humano. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 10, n. 20, p. 297-313, dez. 2010.

BISPO, B.; SOUZA, D. G.; COELHO, I. S.; BARROCAS, R. A mediação do coordenador pedagógico num projeto interdisciplinar de leitura na rede pública de ensino de Santos. **Unisanta Humanitas** [online], v. 5, p. 240-250, 2016.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Decreto-Lei Nº 8530, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Normal. Brasília: Câmara dos Deputados, [1946]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 dez. 2019.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11.429, 27 dez. 1961.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 98, seção 1, p. 44-46, 24 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 12, p. 59-62, 13 jun. 2013.

BRASIL. **Parecer Nº 11, de 7 de julho de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, [2010]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 dez. 2019.

BRASIL, A. C. S.; COUTO, M. E. S. Estratégias de leitura. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 23, p. 20-25, 2017.

BRETAS, S. A.; CARVALHO, J. R. Implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em Sergipe: estratégias formativas e avaliadoras. **Revista em Aberto**, Brasília, v. 30, p. 67-86, 2017.

BRITTO, L. P. L. O engodo subjetivista e a formação do leitor. **Nuances: estudos sobre educação**, São Paulo, v. 28, p. 8-23, 2017.

CARDOSO, C. J.; AMÂNCIO, L. N. B. Cartilha Caminho Suave: aspectos da constituição, trajetória e permanência na alfabetização brasileira. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 7, p. 33-60, jan. /jun. 2018.

CARDOSO, C. J.; CARDOSO, A. L. J. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em Mato Grosso: percepções de seus diversos atores. **Corixo**, Cuiabá, v. 4, p. 84-97, 2016.

CARDOSO, C. J.; KIMURA, C. F. K.; RODRIGUES, S. F. P. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: enfrentando um problema secular. **Revista Reamec**, Cuiabá, v. 5, p. 41-56, 2016.

CARDOSO, C. J.; RODRIGUES, S. F. P.; CARDOSO, A. L. J. Alfabetização e Formação de Professores: potencialidades e limites segundo coordenadores locais do PNAIC-Mato Grosso. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 4, p. 82-100, 2018.

CARLOS, E. J.; ALCÂNTARA, R. R. V. Paulo Freire e o uso pedagógico da imagem visual na Alfabetização de Jovens e Adultos. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, p. 46-64, 2017.

CHARTIER, A. M. Os três modelos da leitura entre os séculos XVI e XXI: como as práticas sociais transformam os métodos de ensino. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 16, n. 1 (40), p. 275-295, jan. /abr. 2016.

CÔCO, D.; GONTIJO, C. M. M; Avaliação externa nas classes de alfabetização no Espírito Santo. **Pró-Posições**, Campinas, v. 28, supl. 1, p. 63-87, 2017.

COELHO, I. T.; MAZZEU, F. J. C. Notas introdutórias para um método histórico-crítico de alfabetização. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, p. 2576-2593, 2016.

CORREA, H. T.; MAGALHÃES, R. M. Alfabetizar letrando: uma experiência de sucesso por meio de textos literários. **InterLetras, Dourados**, v. 5, n. 23, p. 1-12, mar. /set. 2016.

COSTA, D. M. V.; GONTIJO, C. M. M. Produção de texto e processo inicial de alfabetização. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 36, n. 4, p. 421-430, out. /dez. 2017.

COSTA, D. M. V.; POTKUL, R. S. Produção de textos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 7, p. 234-253, 2018.

COUTO, M. E. S.; ANDRADE, J. B. A aula de leitura e a leitura na aula. **Revista Plurais**, Goiânia, v. 3, p. 106-134, 2018.

DANNA, M. F.; MATOS, M. A. **Aprendendo a observar**. São Paulo: Edicon, 2006.

FERNANDES JUNIOR, A. M.; ALMEIDA, S. C. D; GOI, V. M. Hábitos midiáticos e aprendizagem – proposição de hipermídia para o Ensino Fundamental. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 125-141, jul. /dez. 2017.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época, v. 6).

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRADE, I. C. A. S.; GALVÃO, A. M. O. Instrumentos e suportes de escrita no processo de escolarização: entre os usos prescritos e os não convencionais (Minas Gerais, primeira metade do século XX). **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 16, n. 1 (40), p. 297-334, jan. /abr. 2016.

FREIRE, P. **Política e Educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 23).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Série Pesquisa. v. 1. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

GIOVANI, F.; CORRÊA, J. Análise de um livro didático de alfabetização sob o viés das concepções de ensino que o norteiam. **Revista e-escrita**, Nilópolis, v. 8, p. 138-154, 2017.

GOLDBERG, L. G. **Autobiografismo**: desenho infantil e biografização com as crianças em situação de acolhimento institucional 2016. 346 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

GOULART, I. C. V. A representação da leitura entre versos e palavras. **Linha Mestra**, Campinas, v. 10, p. 470-475, 2016a.

GOULART, I. C. V. A atividade de leitura no processo de formação inicial do leitor. **Linha Mestra**, Campinas, v. 10, p. 466-470, 2016b.

GRAFF, H. J. Em busca do letramento: as origens sociais e intelectuais dos estudos sobre letramento. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 16, n. 1 (40), p. 233-252, jan. /abr. 2016.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. Ética: ser justo. In: GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. (orgs.). **Investigação Etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003. p. 74-90.

GUARDA, M. L. S.; PEREIRA, M. R. A. Ensino de leitura: uma proposta para o desenvolvimento da habilidade de inferir. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 32, n. 2, p. 231-257, jul. /dez. 2016.

KRAMER, S. Autoria e Autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

LACERDA, M. P. Cachimônia: pela alfabetização lenta. **Linhas**, Florianópolis, v. 18, p. 347-376, 2017.

LIMA, B. A. de. **Caminho Suave** (Alfabetização pela Imagem). 69. ed. São Paulo: Editora Caminho Suave, 1967.

LIMA, F. R.; CARVALHO, M. A. F. Olhares subjetivos para a alfabetização. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, v. 1, p. 31-46, 2017.

LIMA, F. R.; CARVALHO, M. A. F. O sujeito na linguagem: aspectos textuais-discursivos na constituição e leitura do gênero do discurso receita médica. **Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 8, p. 79-91, 2016.

LINS, H. A. M. Leitura, subjetividades e mídias: novas e velhas questões para a formação e atuação docentes. **Nuances: estudos sobre educação**, São Paulo, v. 28, p. 24-37, 2017.

LOVATO, R. G.; MACIEL, F. I. P. Leitura deleite como espaço de incentivo à leitura e construção do conhecimento. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, p. 74-89, 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2012. (Temas básicos de educação e ensino).

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MACEDO, M. S. A. N.; ALMEIDA, A. C.; TIBÚRCIO, A. P. A. Práticas de alfabetização com crianças de seis anos no ensino fundamental: diferentes estratégias, diferentes concepções. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 37, n. 102, p. 219-236, maio/ago. 2017.

MACEDO, M. S. A. N.; CHAGAS, V. I. Alfabetização no contexto da escola integrada: uma perspectiva etnográfica. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, p. 209-226, 2016.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica/pesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro, 2010.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS FILHO, L. J.; LIZ, L. L. Alfabetização: a formação de professores em tempos de convergência/divergência – variação/aspectos linguísticos. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 5, p. 101-122, jan./jun. 2017.

MELLO, A. R. C.; CARDOSO, C. J. Metodologias, Recursos e Estratégias didáticas para o ciclo da alfabetização no contexto do PNAIC em Mato Grosso: aspectos conceituais e práticos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, p. 151-167, 2017.

MELLO, S. A. O lugar da criança na pesquisa sobre a infância: alguns posicionamentos na perspectiva histórico-cultural. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p.183-197, jul./dez. 2010.

MENDONÇA, S. G. L.; PENITENTE, L. A. A.; MILLER, S. (orgs.). **A questão do método e a teoria histórico-cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência &Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

MORTATTI, M. R. L. Em tempos sombrios, a produção acadêmica brasileira sobre alfabetização: avaliação da qualidade e impacto científico social. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 4, n. 2, p. 8-26, maio/ago. 2018.

MORTATTI, M. R. L. Os órfãos do construtivismo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. esp. 4, p. 2267-2286, 2016.

NATIVIDADE, M. R.; COUTINHO, M. C.; ZANELLA, A. V. Desenho na pesquisa com crianças: análise na perspectiva histórico-cultural. **Contextos Clínicos**, São Leopoldo, v. 1, n. 1, p. 9-18, jan./jun. 2008.

NUNES, M. F. Literatura infantil: mediar práticas de leitura envolvendo a cultura escrita a letrada. **Textura**, Canoas, v. 19, p. 73-92, 2017.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2010. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Y.; DANTAS, H. (orgs.). **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas e discussão**. São Paulo: Summus, 1992. p.32-32.

PASSEGGI, M. da C.; NASCIMENTO, G.; RODRIGUES, S. Narrativas de crianças sobre a escola: desafios das análises. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 40, p. 155-169, 2018.

PENA, S. C. Avaliação diagnóstica da alfabetização: a experiência dos alunos de pedagogia/ PARFOR da UFPA. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA FIPED, 8., 2016, Imperatriz. **Anais eletrônicos [...]**. Imperatriz: Universidade Federal do Maranhão, 2016. Disponível em: https://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/TRABALHO_EV057_MD1_SA36_ID938_06092016084138.pdf. Acesso em: 10 jan. 2010.

PERES, E. T.; NOGUEIRA, G. M. O terceiro caderno de Alice: reflexões acerca de um evento de letramento no contexto da alfabetização. **Poiésis**, Tubarão, v. 11, p. 344-364, 2017.

PÉREZ, C. L. V.; ALVES, L. P. Cansadas de esperar Godot quebramos os espelhos. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 20, n. 3, p. 117-136, nov. 2015/fev. 2016.

PINTO, G. U. Elaboração de conceitos, processos de significação e funções psicológicas superiores. **Revista Educação PUC - Campinas**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 37-50, jan. /abr. 2017.

PRIOSTE, C.; MAZZEU, F. J. C.; BARBOSA, E. M. Alfabetização: desafios atuais e novas abordagens. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. esp. 4, p. 2251-2266, 2016.

RESENDE, V. B.; TEIXEIRA, T. O uso do gênero tirinhas no ciclo de alfabetização: construindo a competência leitora. **Linha Mestra**, Campinas, v. 30, p. 1095-1103, 2016.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S. Rede de significações: alguns conceitos básicos. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Org.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 23-34.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012. (Coleção Como Eu Ensino).

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção Primeiros Passos).

SANTOS, A. C.; SOUZA, S. P.; MORAES, G. L. Formação de leitores: questões sobre a dimensão política da mediação didática. **Debates em Educação**, Maceió, v. 9, p. 1-11, 2017.

SARUBBI JÚNIOR, V. **Representações sociais das equipes técnicas acerca do cuidado à criança nas creches da Universidade de São Paulo**. 2012. 124 f. Dissertação (Mestrado em Saúde) – Instituto de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SAVIAN, M. R. O.; OMETTO, C. B. C. N. A alfabetização como prática dialógica de leitura e escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, p. 159-180, 2016.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 12. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2008. (Coleção Passando a limpo).

SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. **Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Culturais).

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan. / abr. 2004.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17. ed. 2. impr. São Paulo: Ática, 2000. (Série Fundamentos).

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. (org.). **Língua Portuguesa: história, perspectiva, ensino**. São Paulo: EDUC, 1998. p. 53-60.

SOUZA, S. B.; FERREIRA, A. T. B. Práticas de ensino da língua escrita na escola: uma reflexão acerca do saber-fazer de professoras dos anos iniciais. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 22, n. 37, p. 90-109, jul. /dez. 2017.

SOUZA, S. J.; CASTRO, L. R. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: CRUZ, S. H. V. (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 52-78.

SOUZA, T. F. M.; AMÂNCIO, L. N. B. História da alfabetização, um percurso possível: pesquisa, fontes e sujeitos da memória. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n.3, p. 93-118, jan. /jul. 2016.

TASSONI, E. C. M. **A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização**. 2008. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

THIES, V. G.; PERES, E. T.; MONKS, J. C. Títulos de livros para o ensino da leitura e da escrita como projeto enunciativo (1950-2-006). **Educação**, Santa Maria, v. 41, p. 657-670, 2016.

VELOSO, G. M.; PAIVA, A.; VEIGA, C. G. Método de alfabetização global de contos e o papel da leitura como renovação das práticas e modernidade pedagógica (1918-1938). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-24, 2018.

VELOSO, G. M.; SANTOS, F. A. dos. Leitura compartilhada de textos literários na alfabetização de crianças de 6 anos. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf, Vitória**, v. 1, n. 4, p. 69-88, jul. /dez. 2016.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipiolla Neto e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICE A - Roteiro de observação

Pontifícia Universidade Católica de Campinas - Programa de Pós-Graduação em Educação - 2018

Coleta de dados

Ficha de observação

Nome da escola:

Nome da professora:

Turma: 3º ano __

Turno: integral

Carga Horária de observação: 2X na semana - 8 horas semanais

As observações a seguir foram realizadas no dia: __/____/_____.

Materiais didáticos observados: _____

Objetivo central das observações:

1. Verificar a dinâmica das interações em sala de aula durante as atividades de leitura e escrita propostas pela professora e realizadas pelas crianças.
2. Descrever as formas de participação dos alunos e as dúvidas que tiveram.
3. Identificar os tipos de práticas de uso da escrita e as práticas de leitura realizadas.

Atividade observada: Descrição detalhada

Organização da sala:

Orientações dadas pela professora:

Procedimentos e estratégias utilizadas pela professora:

Reações, manifestações e participações por parte da professora:

Procedimentos e estratégias utilizadas pelos(as) alunos(as):

Reações, manifestações e participações por parte dos(as) alunos(as):

Outras informações relevantes:

APÊNDICE B - Roteiro das conversas

Conversa em forma de diálogo com os(as) alunos(as)

Este roteiro tem o intuito de informar o que se pretende com a conversa com os(as) alunos(as) que participarão da pesquisa, dado que esse momento fornece elementos para que possam ser alcançados os seus objetivos.

O objetivo dessa conversa é conhecer que significações as crianças produzem sobre as atividades de leitura em sala de aula bem como identificar aproximações ou distanciamentos entre os usos da leitura e da escrita nas práticas sociais cotidianas e nas práticas escolares.

Essas conversas serão videogravadas para melhor compreensão e identificação dos dizeres desses(as) alunos(as). Terão como base as seguintes questões, além do que foi observado em sala de aula:

1. A escola ensina você a ler e a escrever?
2. O que você faz na escola que ajuda você a aprender a ler e a escrever?
3. Por que essas coisas ajudam?
4. De tudo que você aprendeu na escola, o que você achou mais legal?
5. Por que a escola ensina a ler e escrever?
6. E fora da escola, você também aprende a ler e a escrever?
7. Desenhe alguém aprendendo a ler e a escrever.