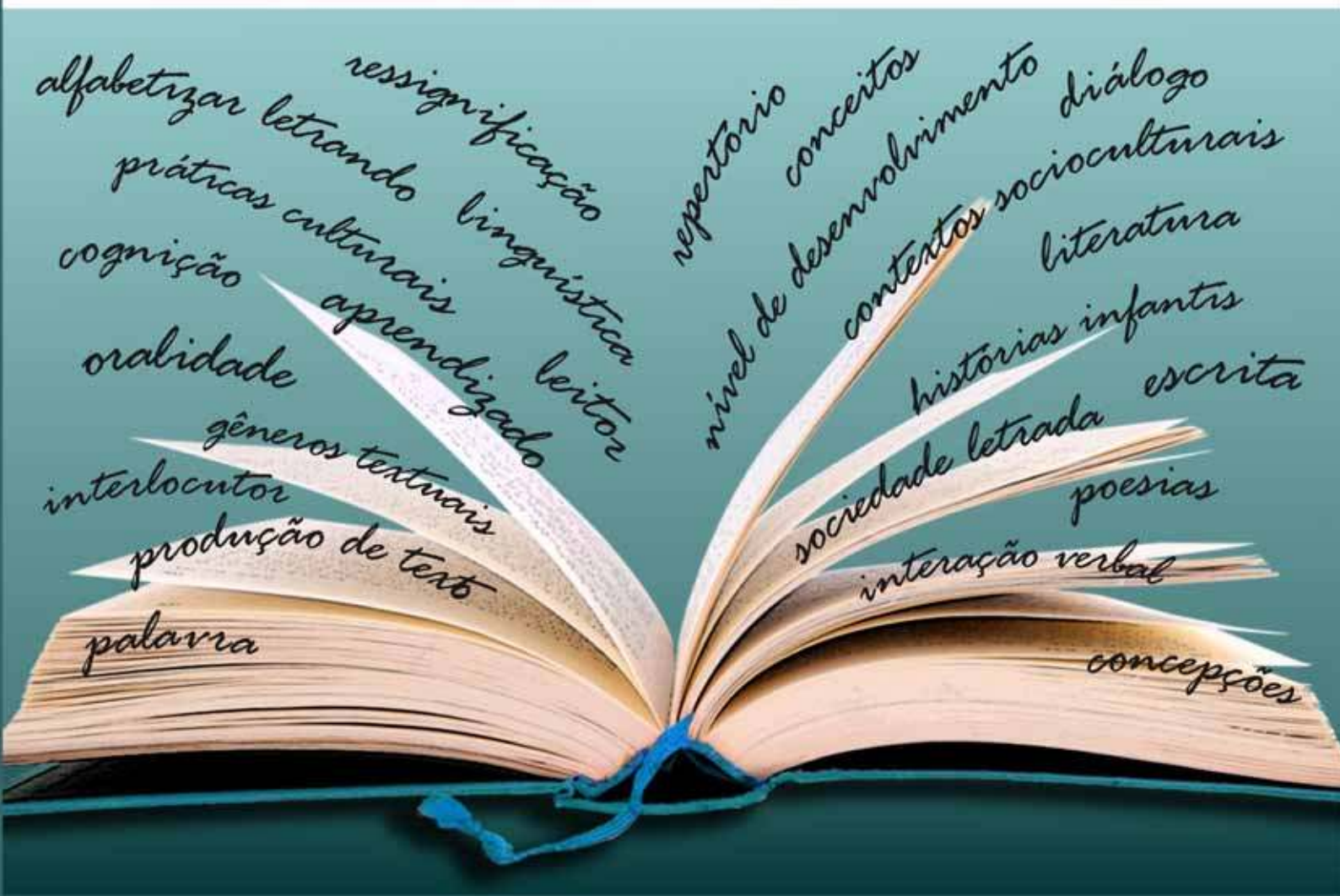
ISSN 1678-5304

CADERNOS PARA O PROFESSOR

Alfabetização e Letramento

Ano XXI - nº 28 - ago/dez - 2014
Secretaria de Educação
Prefeitura de Juiz de Fora



Cadernos para o Professor

Ano XXI - nº 28 - agosto-dezembro/2014

Prefeitura de Juiz de Fora
Secretaria de Educação

ISSN - 16785304

EXPEDIENTE

Prefeito de Juiz de Fora
Bruno Siqueira

Secretário de Educação
Weverton Vilas Boas de Castro

Subsecretária de Articulação das Políticas Educacionais
Juliana Neves de Souza

Chefes de Departamento
Ana Luce Ferenzini Azalim de Oliveira
Departamento de Enducação Infantil

Francisco de Almeida Bessa Júnior
Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação

Luiz Carlos de Souza
Departamento de Execução Instrumental

Maria Clara C. de Oliveira Cyrne
Departamento de Planejamento, Pessoas e Informação

Gisele Zaquini Lopes Faria
Departamento de Ensino Fundamental

Edson Rodolfo Visentin Ramos de Araújo
Departamento de Inclusão e Atenção ao Estudante

Editora Chefe
Juliana Neves de Souza

Conselho Editorial
Terezinha Toledo Melquiades de Melo - SE/PJF
Gláucia Fabri Carneiro Marques - SE/PJF
Andreia Alvim Bellotti Feital - Colégio Aplicação João XXIII/ UFJF
Silvia Regina Benigno - Facsum
Queila Adriana de Alcântar- Faculdade Metodista Granbery
Josiane Cristina dos Santos – CEAD/UFJF

Revisão
Maria Olinda Venâncio

Colaboração
Lubélia de Paula Souza Barbosa
Denise de Souza Destro

Coordenação de Arte Gráfica
Sebastião Gomes de Almeida Junior
(Tito Júnior)

Design Gráfico e Capa
Tito Júnior

Editoração Gráfica
João Carlos Matos de Medeiros

FICHA CATALOGRÁFICA

Revista Cadernos para o Professor
Ano XXI, n. 28 (ago-dez/2014). Juiz de Fora. Secretaria de Educação – PJF, 2014
Periodicidade semestral (1993 – 2014)
ISSN 1678-5304
1.Secretaria de Educação - Juiz de Fora – Periódicos 2. Educação-Ensino – Pesquisa

MENSAGEM AO LEITOR

Caro(a) leitor(a),

Uma das mais belas recompensas de um educador é enxergar, nos olhos de uma criança, o despertar da curiosidade a partir das portas que se abrem a sua frente. Um mundo de descobertas apresenta-se ao aluno no exato momento em que pequenas sílabas se juntam e começam a dar sentido à maravilhosa rede do conhecimento.

A revista Cadernos para o Professor busca, exatamente, valorizar as práticas sociais de leitura e escrita, importante processo a que chamamos letramento. Assim, deparamo-nos com artigos e relatos de profissionais que vivenciam a prática da alfabetização e, nesse momento, compartilham um pouco de suas experiências e seus estudos com outros educadores ávidos pelo saber.

Nesse sentido, é dado destaque à produção de textos, às práticas de leitura e oralidade, que muito contribuem para o desenvolvimento das crianças, e, ainda, discute-se o lugar do livro didático de alfabetização e letramento.

Apresentamos, portanto, mais este número do Cadernos para o Professor, um precioso instrumento de suporte ao trabalho docente e da coordenação pedagógica, configurando-se como um material que inspire a melhor prática dentre e fora da sala de aula, de forma criativa, inclusiva, responsável e multiplicadora.

Boa leitura, é o que desejo.

Weverton Vilas Boas
Secretário de Educação

Prezado professor,

Você está recebendo a revista "Cadernos do Professor", um periódico da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, que tem como objetivo publicar resultados de pesquisa e experiências realizadas na Educação Básica.

O tema que norteia este caderno é Alfabetização e Letramento e trata de questões fundamentais que perpassam o cotidiano das salas de aula dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Sabemos que, atualmente, a alfabetização não deve ser concebida apenas como a apropriação do sistema de escrita alfabética, mas como um amplo processo de inserção dos alunos no mundo letrado.

O primeiro artigo contempla um tema que tem sido foco de anseios por parte dos professores: a Produção de Textos. Nesse sentido, a autora discute a necessidade de se trabalhar a produção textual escrita desde o início do 1º ano, mesmo que a criança ainda não tenha alcançado a hipótese alfabética de escrita.

O segundo artigo tem como objetivo compreender as situações de leitura vivenciadas pelas crianças na Educação Infantil e na passagem para o Ensino Fundamental. Compreender os sentidos e significados construídos por eles diante da leitura é fundamental para que o professor possa refletir e reelaborar a sua própria prática.

O último artigo trata do livro didático, focando, especificamente, aqueles usados na alfabetização. Abordando a questão do uso deste material por uma professora alfabetizadora, a autora discute as questões de letramento e alfabetização.

A sessão de relatos de experiência traz a baila práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula com foco na alfabetização. Estes ilustram ações e propostas que estão sendo discutidas nas atuais políticas públicas voltadas para a formação do professor na área de Língua Portuguesa.

O relato inicial apresenta a experiência de uma professora do Laboratório de Aprendizagem com foco na produção textual.

O segundo narra o processo de mudança ocorrido na prática pedagógica de uma professora alfabetizadora durante a sua inserção no processo de formação continuada. O relato enfatiza, ainda, as ações desenvolvidas no trabalho com a produção textual com uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental.

Finalizando esta edição, temos um relato que apresenta o trabalho realizado com a literatura infantil junto a crianças da Educação Infantil. A proposta visa desenvolver o gosto pela leitura e propiciar contato com escritores de literatura infantil.

A partir da temática central desse volume, "Alfabetização e Letramento", o conteúdo apresentado possibilitará a reflexão sobre aportes teóricos, abrindo fluxo para (des)construção de concepções e práticas pedagógicas que visem incorporar ao repertório docente o alfabetizar.

Boa leitura a todos!

Juliana Neves de Souza
Subsecretária de Articulação das Políticas Educacionais

SUMÁRIO

ARTIGOS

Produção de textos escritos no 1º ano do Ensino Fundamental: uma prática necessária 9
Luciane Manera Magalhães, Analina Alves de Oliveira Muller

Práticas de leitura e oralidade no desenvolvimento da imaginação criativa na Educação Infantil 25
Edinéia Castilho Ribeiro, Maria Cristina Fontes Amaral, Nilceia Beatriz Jenevain Braga

O lugar do livro didático de alfabetização e letramento em uma prática alfabetizadora 37
Juliana Clara Pinton

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Biografia e autobiografia: aprendendo a escrever com sua própria história 53
Arlene Ribeiro Ferreira Bara

(Re)Construindo a prática alfabetizadora 59
Priscila Mara Teixeira Silva

Manhã literária 65
Ana Flávia Araújo Dias, Celi Souza Pereira da Cunha, Juliane Gonçalves da Silva

PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NO 1° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PRÁTICA NECESSÁRIA

Luciane Manera Magalhães[1]
Analina Alves de Oliveira Muller[2]

A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções de existência (Emília Ferreiro).

RESUMO

Discutimos, nesse artigo, a necessidade de se trabalhar a produção textual escrita desde o início do 1º ano, mesmo que a criança ainda não tenha alcançado a hipótese alfabética. Embora muitos professores utilizem a produção escrita nessa etapa da escolarização, tem-se observado a predominância de escritas coletivas, exatamente pelo fato de as crianças ainda não estarem alfabetizadas. Com base nas pesquisas realizadas no âmbito do Grupo ALFABETIZE/FACED/UFJF, propomos a ampliação dessa prática para outras possibilidades pedagógicas que englobam o *como escrever* e *o que escrever* em sala de aula. Defendemos uma prática pedagógica de alfabetização apoiada na escrita de gêneros textuais autênticos que compõem o cotidiano social. Por fim, refletimos sobre a revisão de textos no 1º ano.

PALAVRAS CHAVE: Alfabetização. Produção de Textos Escritos. Gêneros Textuais. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This article discusses the need to work written text production from the beginning of the 1st year, even if the child has not yet reached alphabetical hypothesis. Although many teachers use writing production in this stage of schooling, a predominance of collective writings has been observed, precisely because children are not yet literate. Based on research carried out by the ALFABETIZE/FACED/UFJF Group, we propose extending this practice to other educational possibilities that include *how* to write and *what* to write about in the classroom. We advocate a pedagogical practice of literacy supported by the writing of authentic textual genres that make up everyday social life. Finally, we reflect on the revision of texts in the 1st year.

KEYWORDS: Literacy. Written Text Production. Text Genres. Pedagogical Practice.

---

[1]Professora Associada da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora.

[2]Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora

O contexto da proposta

Esse artigo nasceu em meio às discussões acerca da alfabetização de crianças no 1º ano do Ensino Fundamental, no interior do Grupo de Estudos e Pesquisa ALFABETIZE, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora. Vínhamos discutindo no Grupo a necessidade de nossas crianças terem a oportunidade de conviverem intensamente com a cultura escrita em sala de aula, de forma que pudessem, concomitantemente, refletir acerca do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e compreender as funções sociais da escrita por meio de seu uso contextualizado.

Não obstante se falar há muito tempo na necessidade de se alfabetizar letrando nossos alunos, o que havíamos constatado é o grande desafio de transpor essa concepção para a prática. Havíamos acompanhado duas professoras alfabetizadoras e verificamos que a primeira, ainda que tivesse introduzido diversos gêneros textuais em sua prática, a ênfase de seu trabalho era a alfabetização (PINTON, 2012). Já a prática pedagógica da segunda professora tinha como foco preponderante o letramento dos alunos, uma vez que as atividades de alfabetização eram esporádicas e assistemáticas (MELO, 2012).

O que queremos destacar é que embora as professoras desenvolvessem um trabalho competente junto a seus alunos, a articulação alfabetização/letramento ainda era um desafio a ser conquistado.

Em 2013, acompanhamos uma professora alfabetizadora da rede municipal de ensino de Juiz de Fora que decidiu, após a finalização de seu Mestrado em Educação, assumir uma turma de 1º ano e desenvolver uma prática pedagógica de alfabetização na perspectiva do letramento.

A referida professora participava do Grupo de Pesquisa e sua prática era sempre alvo de reflexão do grupo. A professora conseguiu, ao longo do ano, elaborar atividades que envolviam o alfabetizar letrando, mas o que foi mais difícil colocar em prática, na época, foi o trabalho com a produção de textos, atividade que circulou poucas vezes em sua sala de aula. Questionada sobre o assunto, a professora alegou ter medo, insegurança de trabalhar produção de textos no 1º ano.

Durante o ano de 2014, acompanhamos mais algumas alfabetizadoras que, juntamente com o Grupo, discutiam suas práticas pedagógicas, expunham suas angústias, suas conquistas junto às crianças e também suas ansiedades relativas ao "novo". Foi bem no início do ano, quando questionamos uma das professoras do 1º ano, que relatava seu trabalho, se havia proposto alguma atividade de produção de textos para sua turma, a resposta foi dada com outra pergunta: *Como, se eles ainda não sabem escrever?* A questão da professora suscitou uma discussão enriquecedora, pois naquele momento entendíamos

que a prática de produção de textos era verdadeiramente um grande desafio para as professoras de 1º ano, pois a prática que se tinha era ou de cópias do quadro (o que não seria considerado produção de textos) ou de produção coletiva de frases ou pequenos textos (em que a professora é a escriba da turma). Notamos, ainda, que essa era a prática de vários professores alfabetizadores que fazem o Curso de Formação Continuada "Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Polo UFJF". Ao serem questionados sobre a produção de textos no 1º ano, a resposta era sempre muito semelhante à da professora citada anteriormente, pois acreditava-se que as crianças só poderiam produzir textos individualmente depois que tivessem alcançado a hipótese alfabética de escrita.

A partir dessa constatação e de muitos estudos e discussões no grupo, organizamos uma palestra e uma oficina de produção de textos no 1º ano para que pudéssemos compartilhar com os professores alfabetizadores nossas reflexões. Esse artigo é fruto desses dois trabalhos desenvolvidos por nós.

O percurso histórico do trabalho com a escrita na escola

Nos últimos 40 anos, dois divisores de águas marcam o trabalho com a escrita na escola. O primeiro, influenciado pelos resultados das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986) e o advento da Linguística Textual, os quais promoveram uma revisão radical – pelo menos teoricamente – do que seja escrever na escola. Essa mudança é, sobretudo, decorrência da mudança de concepção de escrita e de texto. Se por um lado Ferreiro e Teberosky questionaram a escrita escolar com base naquilo que pensam as crianças sobre a escrita e de seu uso real na sociedade, por outro a Linguística Textual nos dá o aporte teórico acerca do que seja um texto (em contraposição a um conjunto de frases sobrepostas – a conhecida redação).

Escrever, no início da escolarização, era significado de reproduzir, de memória, um pseudotexto trabalhado pelo professor anteriormente, sem erros de ortografia, pontuação e emprego de letras maiúsculas. Organização de frases justapostas, em que a ordem pouco influenciava no produto final, como já demonstrado há tantos anos por Votre (1987) e Manera (1991).

Quando Ferreiro e Teberosky (1986) afirmam que escrever não é copiar e que a escrita tem funções sociais, começam a surgir práticas pedagógicas escolares em que se passa a permitir e a incentivar às crianças a escreverem mesmo antes de saber escrever convencionalmente. Escritas chamadas de espontâneas em que o objetivo era, sobretudo, levar a criança a pensar sobre o funcionamento da escrita, elaborar hipóteses e testá-las no papel. Com isso, presenciamos crianças livres para se arriscarem no mundo da escrita,

porém sem qualquer sistematização pedagógica. A diversidade textual e a liberdade para dizer sua própria palavra era o que importava. Note-se que foi um momento de avanço na história do ensino da escrita na escola.

O segundo divisor de águas é marcado, no Brasil, pela publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), documento em que o texto é eleito enquanto unidade de ensino. No referido documento, a "/.../ produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes." (p. 65).

No desafio do alfabetizar letrando buscamos suporte teórico em Bakhtin (1997), que explica a essência da língua:

> A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicológico de sua produção, mas pelo fenômeno da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações, a interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1997, p. 123).

Dessa forma, compreendemos que não cabe mais na escola o uso de pseudotextos para alfabetizar, nem como material de leitura, nem de escrita, pois são caracterizados enquanto enunciação monológica, isolada, uma vez que foram concebidos com um objetivo único e específico: ensinar. Quando o ensinar distancia-se do aprender para a vida, ambos perdem sentido e, por isso mesmo, a razão de ser. O que caracteriza a língua é o fenômeno da interação, o diálogo: como manter trocas por meio de pseudotextos ou frases descontextualizadas do tipo: *O dedo do Didi dói*? em que a única motivação de existência é o pretexto para se ensinar a família silábica DÁ-DÉ-DI-DÓ-DU? Por outro lado, não basta trocarmos os textos que circulam em sala de aula, é necessário mudança de atitude que aconteça como decorrência da transformação de conceitos e concepções. Acreditar que nossas crianças são seres inteligentes, capazes de aprender; compreender que o ensino da língua precisa ser contextualizado e que o ato de escrever pode vir a ser uma atividade prazerosa e repleta de sentido pode nos ajudar, e muito, a ressignificar nossa prática pedagógica alfabetizadora.

A escrita na prática

Como orientar a escrita de um texto a crianças que ainda não escrevem convencionalmente? O que escrever na escola de forma que a prática de escrita ultrapasse seus muros? A quem escrever? Com que finalidades? Como escrever? Essas são questões

que surgem a todo momento quando decidimos incentivar as crianças a escreverem desde cedo. Para responder a esses questionamentos, buscamos interlocução com autores como Leal e Melo (2007) e Marcuschi (2007).

Um primeiro aspecto a ser considerado é a oportunização da escrita em sala de aula. Nas palavras de Leal e Melo (idem):

> /.../ para ensinar a elaborar textos é fundamental propiciar muitos e variados momentos de escrita de textos e, nos anos iniciais do Ensino fundamental, dar atenção especial ao ensino do sistema alfabético de escrita, sem que sejam deixados de lado os momentos de produção de textos /.../ sugerimos que as crianças desde cedo, se arrisquem a escrever textos individualmente, mesmo que ainda não dominem os princípios do nosso sistema de escrita. (LEAL e MELO, 2007. p. 15 – grifos nossos).

A oportunidade de escrever na escola, quando ainda não se sabe fazê-lo convencionalmente, proporciona à criança a vivência tanto da alfabetização, quanto do letramento, pois ela terá a oportunidade de (i) confrontar hipóteses sobre a escrita, de forma a compreender o que se nota no papel, ou seja, a pauta sonora; (ii) pensar em sua organização: escreve-se da esquerda para a direita e de cima para baixo, ao se redigir uma carta, inclui-se o cabeçalho (nome da cidade e a data) antes da saudação inicial etc.; e (iii) compreender seus usos e funções sociais: escreve-se um cartão de aniversário para o diretor da escola para felicitá-lo, elabora-se um cartaz para anunciar a feira de livros da escola etc.

Outro aspecto a se considerar na prática de produção de textos no 1º ano é a situação sociocomunicativa que envolve essa atividade. Corroborando com Leal e Melo (2007), acreditamos que:

> /.../ para ensinar a escrever textos, devemos proporcionar aos alunos situações de escrita semelhantes àquelas de que participamos fora da escola, promovendo situações em que os alunos possam elaborar diferentes gêneros textuais para atender a variadas finalidades e diversos interlocutores. (p. 20).

Essa é uma prática complexa e depende de um processo reflexivo constante, para que possamos propor atividades no ambiente escolar que façam sentido para nossos alunos, ao mesmo tempo em que os auxiliem em suas reflexões acerca da escrita enquanto notação e, também, como um produto cultural de nossa sociedade.

Por fim, precisamos ter claro que nossas concepções direcionam nossas ações, por isso se faz necessário reconhecer e assumir que teorias sustentamos em nossas práticas, para que sejamos coerentes naquilo que fazemos.

Marcuschi (2007), ao analisar a prática de escrita em sala de aula, destaca que a atividade de escrever na escola:

> /.../ pode assumir várias facetas, dependendo das concepções de língua (como código ou como interação), de texto (como produto ou como processo), de aprendizagem (como transmissão ou como construção) adotadas pelo professor; das condições de produção e de circulação colocadas para a tarefa etc. (MARCUSCHI, 2007, p. 65).

Variando as situações de produção textual no 1° ano

Para que a criança se envolva com a produção de textos na escola e o professor alcance seus objetivos, é fundamental que as formas de trabalho com a escrita sejam variadas, tanto no que concerne ao "como se escreve", quanto ao "o que se escreve", conforme apresentamos nos itens a seguir.

Quanto ao *como se escreve*

Conforme salientado no início desse artigo, o trabalho com a produção de textos no 1º ano é marcado, sobretudo, pela produção coletiva. Quando se propõe a escrita individual, o que se permite a criança escrever são *frases contextualizadas*[3] pois acredita-se, indiretamente, que a criança ainda não é capaz de produzir textos de próprio punho.

Há alguns professores que se apoiam na cópia de pequenos textos até que as crianças alcancem a hipótese alfabética e possam escrever autonomamente, porém sabemos que copiar um texto do quadro desenvolve capacidades outras que não as de produção escrita.

As duas práticas supracitadas são sustentadas pelas concepções de língua enquanto código, texto como produto e aprendizagem como transmissão. Ao se conceber a língua enquanto interação, o texto como processo e a aprendizagem como construção, nossa prática é necessariamente ressignificada.

É com base nessa ressignificação da prática que propomos a variação da produção de textos em momentos diversos em que a criança possa escrever (i) individualmente, (ii) em duplas ou (iii) ter o professor como escriba.

A *produção de textos individual* permite que o aluno se expresse independente do nível de escrita que estiver. É importante ressaltar que essa atividade não é apenas para se averiguar a hipótese de escrita como vínhamos fazendo anteriormente, seu objetivo

[3]Carvalho (1994) discute sobre as metodologias de alfabetização e apresenta sob a perspectiva dos métodos globais a alfabetização a partir da frase, a qual deve ser iniciada com uma sentença criada pelo professor ou mesmo pelo aluno.

maior é que a criança coloque em prática o processo de escrever textos autênticos usando suas habilidades linguísticas já alcançadas. É fundamental que o professor circule pela sala durante todo o processo de escrita, auxiliando as crianças, promovendo reflexões e escrevendo "como vem nos livros" [4], abaixo das escritas dos alunos pré-silábicos e silábicos, pois depois de algum tempo esses alunos esquecerão sua intenção de escrita, exatamente por estarem em processo inicial de apropriação do SEA e o professor perderá dados acerca da evolução do pensamento de seus alunos.

A *produção de textos em duplas* configura-se como um trabalho rico para o aprendizado dos alunos, quando o professor seleciona essas duplas intencionalmente, compondo as chamadas duplas produtivas, ou seja, duas crianças com hipóteses de escrita diferentes, porém próximas. Dessa maneira, o professor pode organizar em duplas o aluno silábico sem valor sonoro com outro que esteja silábico com valor sonoro, o aluno silábico com valor sonoro, mas que tenha ainda repertório reduzido de letras com outro silábico com valor sonoro com rico repertório de letras. O pré-silábico com o silábico sem valor sonoro e o aluno silábico alfabético com o alfabético. Essas duplas produtivas farão parcerias com muitas trocas de informações, uma vez que ambos têm contribuições a oferecer.

Quando entendemos e assumimos a criança como um sujeito capaz de aprender desde a mais tenra idade em contraposição a um ser frágil que nada sabe, relacionamo-nos com ela de forma diferente, perdemos o medo de oferecer desafios além de seu nível de desenvolvimento real (VYGOTSKY, 1996) e investimos em seu aprendizado para além do que é capaz de realizar sozinha. Ao interagir com um colega que tem conhecimentos próximos aos seus, a criança vivencia desafios que a fazem avançar em suas hipóteses.

O *professor como escriba da turma* é a prática mais conhecida dos alfabetizadores, nela as crianças podem ditar o texto a ser redigido e o professor escrever no quadro mostrando mais sistematicamente comportamentos escritores, pode aproveitar para refletir sobre o SEA e, também, despertar a atenção das crianças para aspectos mais gerais que envolvem a escrita de um texto, de acordo com o nível de desenvolvimento da turma. Acreditamos que os aspectos mais pontuais que envolvem a produção escrita poderão ser melhor assimilados por meio de outra prática pedagógica que é a revisão coletiva de textos. Retomaremos esse assunto no último item desse artigo.

No próximo item, trataremos das variações de escrita na escola quanto *ao que se escreve*.

[4] Expressão usada para justificar a escrita do professor abaixo da escrita do aluno, cuja hipótese é pré silábica ou silábica. Essa forma de lidar com a escrita infantil é condizente com a concepção de que as escritas infantis revelam sua forma de pensar em dado momento, diferente do que se tem denominado como erro.

Quanto ao *o que se escreve*

Nas décadas finais do século passado, a alfabetização era compreendida como um processo de codificação e decodificação da escrita e trabalhada por meio de cartilhas, com seus pseudotextos, compostos por frases justapostas, atividades de memorização e repetição. Essas atividades essencialmente escolares em nada se relacionam com as práticas cotidianas de escrita na sociedade.

Diversos estudos, entre eles os de Ferreiro e Teberosky (1986) possibilitaram a mudança da concepção de língua escrita como um código para uma concepção de língua como representação[5]. A concepção da língua enquanto processo interacional (KOCH, 1992; GERALDI, 1995) e a teoria dos gêneros textuais (BAKHTIN, 2000) direcionam nossas ações para pensarmos o aprendizado da escrita por meio da interação real com os usos e funções sociais da língua escrita que se aproximem ao máximo daquelas vivenciadas na sociedade. Desse modo, perde o sentido a prática alfabetizadora apoiada em pseudotextos.

É preciso propor na escola, sempre que possível, a elaboração de textos que apresentem um propósito comunicativo real com a escrita, em que se tenham interlocutores verdadeiros. Dessa forma, a criança aprende a escrever por meio de situações próximas daquelas que ocorrem na sociedade, as quais têm funções comunicativas autênticas.

Pautadas na teoria dos gêneros textuais e na sugestão de progressão desses gêneros (JUIZ DE FORA, 2012), descrevemos quatro situações de produção de textos escritos que podem auxiliar na sistematização do trabalho com as turmas de 1° ano do ensino fundamental.

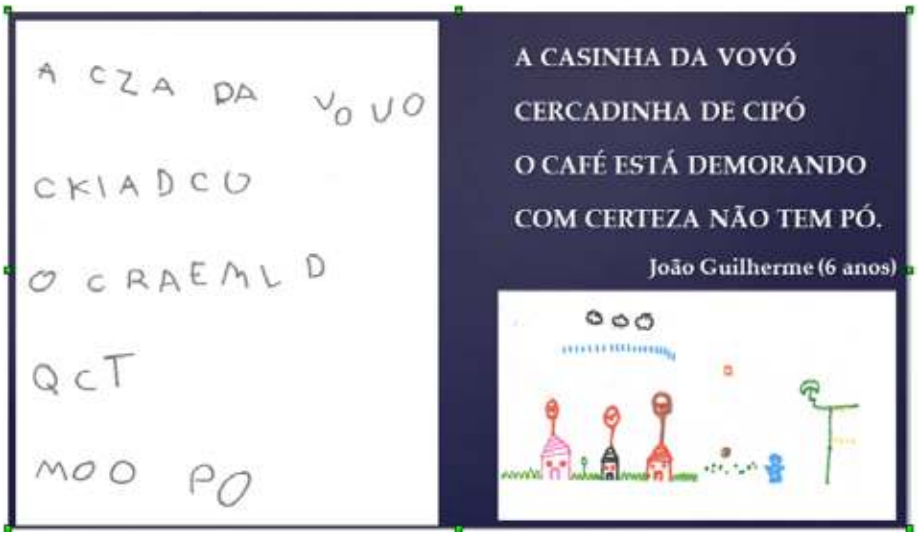
Apesar de as quatro situações propiciarem o trabalho concomitante entre alfabetização e letramento, pois sabemos da importância de concebê-los e trabalhá-los como indissociáveis e interdependentes (SOARES, 2004), as duas primeiras possuem ênfase na apropriação do SEA e as duas últimas estão apoiadas no letramento:

(i) Registro de um texto que se sabe de cor[6]*:* envolve os textos que circulam na sociedade e são facilmente memorizados pelos alunos por meio de brincadeiras, seja no ambiente escolar ou familiar, como parlendas, adivinhas, trava-línguas, cantigas de roda, canções, poemas e quadrinhas.

[5]Morais (2005) propõe o termo **notação** ao invés de **representação** para evitar confusões com o conceito da psicologia representações sociais.

[6]Ressalte-se que não estamos nos referindo à memorização mecânica de pseudotextos, os quais eram reproduzidos de memória pelas crianças, mas à memorização de textos autênticos que circulam, sobretudo, na cultura oral e fazem parte do cotidiano infantil.

Para realizar essa atividade, é necessário que o professor trabalhe com o referido gênero e se certifique de que todos os alunos o saibam de cor. Para tanto, ele pode cantar, brincar, ler, de acordo com o gênero escolhido. No dia da escrita, o professor pode propor às crianças que registrem seu texto para, posteriormente, ser exposto em mural com as escritas da turma, como fez a professora Alessandra Evangelista, do CAIC Professor Helyon de Oliveira (Juiz de Fora/MG), com sua turma de 1º ano. Observe a produção escrita de um de seus alunos:



(Figura 1: Registro de um texto que se sabe de cor)

João Guilherme encontra-se na hipótese silábica qualitativa, com exceção de alguns episódios em que a letra escolhida não corresponde aos sons da sílaba representada (CR para 'café' e O para 'tem') ou quando ele deixa de anotar um dos sons (CT para 'certeza'). Em outras situações, porém, ele apresenta uma escrita alfabética (DA, VOVO e PO), deixando apenas de acentuar vovó e pó.

O que é importante notar nesse tipo de atividade é a liberdade que a criança tem de registrar a escrita em sua hipótese, o que lhe dá segurança para acreditar que é capaz de escrever individualmente, independente de sua hipótese de escrita. Embora a escrita de um texto que sabe de cor tenha ênfase na apropriação do SEA (alfabetização), cabe destacar que o letramento perpassa a atividade, quando se escreve um texto autêntico e que servirá para a leitura de outros interlocutores que não apenas o professor.

(ii) Escrita de listas: a escrita de listas é comumente elaborada em situações cotidianas e por isso pode fazer parte de situações de escrita na escola. Destaque-se, entretanto, que a alfabetização na perspectiva do letramento não coaduna com listas de palavras que começam com a mesma letra ou sílaba, porque se quer que as crianças treinem palavras

isoladas. Ao contrário, a escrita de listas precisa se aproximar das práticas sociais como, por exemplo, uma lista com os títulos dos livros lidos em sala, lista dos personagens conhecidos a partir das histórias lidas, lista de animais conhecidos ou animais de estimação que as crianças tenham em casa, lista de aniversariantes da classe, lista de brinquedos/ brincadeiras preferidos pela turma, lista de compras para o mercadinho da sala etc.

A seguir a lista de compras[7] elaborada por David (5 anos):



(Figura 2: escrita de uma lista de compras)

A escrita de David revela tanto seu processo de letramento quanto de alfabetização. David encontra-se em hipótese silábica qualitativa e já conhece a estrutura composicional do gênero lista de compras, qual seja, escreve-se uma palavra abaixo da outra de forma a se poder visualizar as palavras mais objetivamente.

(iii) Reconto de textos conhecidos: recontar os textos de forma escrita em diferentes situações possibilitará um rico trabalho com a literatura infantil e logo ampliará o letramento literário das crianças. O trabalho poderá envolver o reconto de contos clássicos, histórias de livros infantis e fábulas, em que os alunos venham a confeccionar um livro de adaptações dos textos preferidos da turma para colocar no cantinho da leitura, doar para a biblioteca, fazer um amigo oculto com os livros confeccionados ou levar para casa para a família conhecer os contos ou fábulas. A cada gênero trabalhado, o professor pode mudar a dinâmica, de forma a se ter um interlocutor real e uma função social explícita para a criança.

[7]Escrita recolhida no Banco de dados do Grupo de Estudos e Pesquisa ALFABETIZE da FACED/UFJF.

Beatriz (6 anos), assim como sua turma, foi acostumada pela professora alfabetizadora a escrever 'do seu jeito' desde o início do ano, por isso para ela a escrita sempre foi um prazer. Era comum a aluna pedir folhas à professora para fazer escritas livres, uma delas foi o reconto de Chapeuzinho Vermelho[8]:



(Figura 3: reconto de Chapeuzinho Vermelho – escrita espontânea)

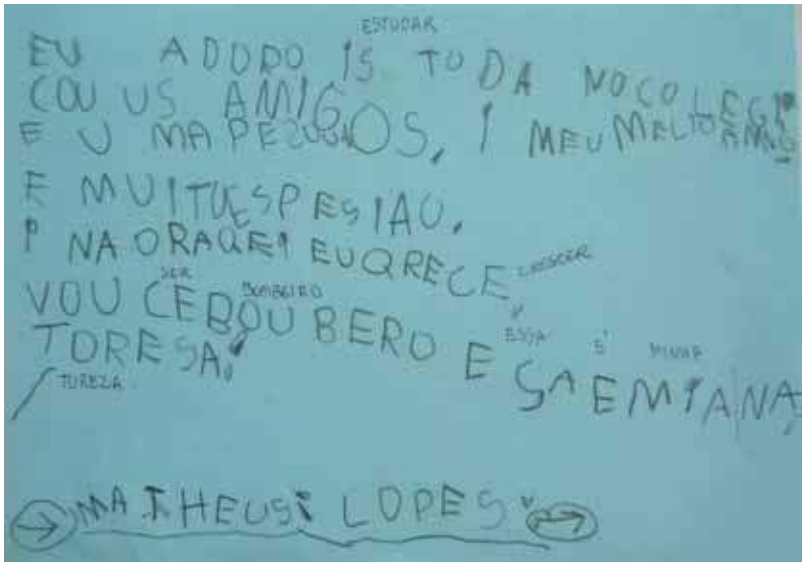
Note-se que Beatriz encontra-se na hipótese alfabética e é capaz de recontar, resumidamente, a história de Chapeuzinho Vermelho com coerência, sem necessidade da interferência da professora. Embora ainda não tenha desenvolvido o conceito de palavra (marcado pela aglomeração das palavras) e não faça uso da pontuação, não há impedimento para que note no papel uma história que gosta e quer compartilhar com a professora.

(iv) Escrita autoral: esse quarto e último tipo de produção escrita, pensada para as crianças do 1º ano, é essencialmente caracterizado pela autoria. Noutros termos, o texto escrito apresenta marcas da voz e do discurso da criança, pois é o resultado de suas ideias e construções, mediadas ou não pelo professor. Ao contrário dos *textos que se sabe de cor* e dos *textos conhecidos* (cujo conteúdo está posto), o conteúdo da escrita autoral será elaborado no processo de escrita.

Caberá ao professor alfabetizador selecionar os gêneros textuais a serem trabalhados durante o ano letivo e propor um trabalho inicial de leitura de diferentes exemplares de forma a familiarizar as crianças com o referido gênero e sua estrutura composicional.

[8]Escrita recolhida no Banco de dados do Grupo de Estudos e Pesquisa ALFABETIZE da FACED/UFJF.

A professora Lana Rose Martins, da Escola Municipal Quilombo dos Palmares (Juiz de Fora/MG), desenvolveu uma Sequência Didática com seus alunos do 1º ano com o gênero autorretrato. Em uma das aulas, as crianças tinham a tarefa de escrever suas características pessoais para colocarem juntamente com o autorretrato. Apresentamos a produção de Matheus:



(Figura 4: autorretrato)

Matheus, com hipótese de escrita alfabética, relata, em sua produção, suas preferências: "*Eu adoro estudar no colégio com os amigos. E meu melhor amigo é uma pessoa muito especial.*", seus projetos para o futuro: "*E na hora que eu crescer vou ser bombeiro.*", sua natureza: "*Essa é minha natureza.*"

Alfabetizar na perspectiva do letramento: situações sociocomunicativas

Pautadas na Proposta Curricular de Juiz de Fora (2012) e nos estudos realizados no âmbito do ALFABETIZE, elaboramos um quadro com sugestão de situações sociocomunicativas, que podem auxiliar o professor alfabetizador a repensar a produção de textos no 1º ano, de forma a se conceber a alfabetização na perspectiva do letramento. O quadro está organizado em três colunas, em que se tem o agrupamento, o gênero textual e a sugestão de situação sociocomunicativa.

Agrupamento	Gênero	Sugestão de situações sociocomunicativas
Argumentar	Texto de opinião	O texto de opinião pode ser elaborado a partir de fatos e atitudes, relativos ao relacionamento entre as crianças, ao contexto geral da escola, do bairro, da cidade, ou mesmo do país. Conversar sobre o assunto, emitir opiniões, planejar, escrever, revisar, passar a limpo e colocar no mural da sala ou da escola.
	Anúncio publicitário	Combinar com os pais de fazer uma feira de troca de usados, as crianças elaboram os anúncios dos produtos.
Expor	Cartazes	Aproveitar gincanas ou outras atividades realizadas na escola para confeccionar cartazes.
	Indicação literária	Escrever indicações literárias de livros lidos para colegas da turma ou de outras turmas.
	Rótulos	Confeccionar rótulos para identificar materiais da sala de aula.
	Dicionários temáticos	Confeccionar dicionários temáticos, como o bichonário, para deixar no cantinho de leitura da sala, doar para a biblioteca ou outra turma da escola.
	Ficha informativa	Montar fichas informativas sobre animais selvagens, domésticos, em extinção, para colocar no cantinho da leitura, doar para a biblioteca ou outra turma da escola.
	Legenda	Confeccionar álbum da turma do tipo "recordações" e inserir as legendas abaixo das fotos.
Instruir	Regras de convivência	Elaborar, junto com a turma, as regras de convivência, para expor na sala de aula ou outro espaço da escola.
	Receitas	Montar caderno de receitas de nível fácil para presentear alguém da família.
Narrar	Tirinhas	Exposição de tirinhas na escola, confeccionar um álbum de tirinhas da turma e destinar ao cantinho da leitura.
Relatar	Relsto de experiência	Confeccionar um caderno de memórias com relatos de experiências vividas pela turma, durante o 1º ano, para levar para casa no final do ano.
	Agenda do dia	Anotar no quadro as atividades a serem realizadas durante o dia.
	Convite	Confeccionar convites para festas a serem realizadas na escola
	Cartão de aniversário	Escrever cartões de aniversário para algum aniversariante conhecido da turma, como diretor, coordenador, professor de outro conteúdo, etc.
	Bilhete	Preparar uma caixa ornamentada com bilhetinhos para os colegas da turma. Criar situações de escrita planejadas, destinar um determinado horário para que escrevam e a professora faça a revisão antes de colocarem na caixa.
	Relatório	Elaborar um pequeno relatório das atividades do dia, realizadas na escola, para levar para casa para os pais ficarem cientes do que fizeram naquele dia.
	Carta	Escrever para autores e ilustradores infantis em que se possam falar sobre curiosidades sobre o livro lido, sugestões sobre a história e/ou ilustrações.
	Autorretrato	Após desenhar seu autorretrato a criança pode escrever sobre suas características físicas e psicológicas para colocar na exposição dos autorretratos da turma.

Quadro 1: Sugestão de situações sociocomunicativas para produção de textos escritos no 1º ano

Conforme defendemos no início do artigo, para que a criança aprenda a produzir textos desde o 1º ano, é necessário que o professor proponha atividades de escrita constantes e diversas. O quadro apresentado pode ser um ponto de partida para o professor pensar outras situações.

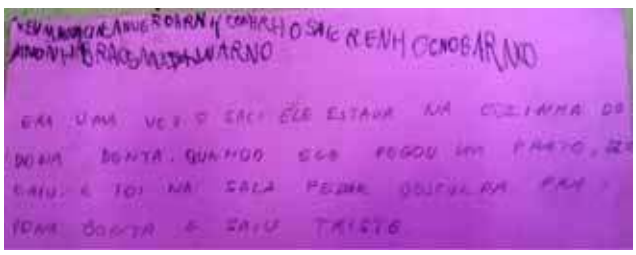
O processo de revisão no 1º ano

Uma dúvida recorrente relativa ao processo de produção escrita no 1º ano é concernente à revisão. Deve-se ou não se deve corrigir a escrita das crianças? Se for corrigir, que aspectos considerar? Corrigir ou revisar? Qual a diferença?

Quando concebemos a escrita enquanto processo, consideramos que o papel do professor deixa de ser o de corretor para ser o de revisor do texto da criança ou da turma, ou seja, de acordo com seus objetivos e expectativas de ensino, ele definirá que aspectos são mais relevantes a serem revistos com a turma naquele momento e promoverá situações de revisão que propiciem a reflexão por parte dos aprendizes.

Cabe considerar que o foco da revisão no 1º ano será, sobretudo, nos aspectos discursivos e textuais, os quais estão diretamente relacionados ao sentido do texto. A normatividade é geralmente o aspecto que mais salta aos olhos dos professores, porque faz parte de nossa história escolar. Quem não fica incomodado quando se depara com um texto repleto de erros ortográficos, sem pontuação e uso de maiúsculas? Por longos anos, supervalorizamos esses aspectos em detrimento ao sentido do texto e tolhemos a escrita autoral da criança. Considerando-se que a normatividade está muito mais ligada à forma do que ao conteúdo, acreditamos que, no processo inicial de alfabetização, ela não deva ser o foco principal do processo de revisão de textos em sala de aula.

A professora Priscila Mara Silva, da Escola Municipal Santana Itatiaia (Juiz de Fora/MG), aproveitou a produção de texto de seus alunos do 1º ano, por ocasião de um projeto sobre o folclore desenvolvido em toda a escola e decidiu experimentar a possibilidade de revisar coletivamente um texto escrito por um de seus alunos que se encontrava na hipótese pré-silábica de escrita. Priscila tem o hábito de escrever abaixo da produção das crianças "como vem nos livros", dessa forma ela mantém registradas as ideias da criança, conforme se observa no texto a seguir:



ERA UMA VEZ UM SACI. ELE ESTAVA NA COZINHA DE DONA BENTA, QUANDO ELE PEGOU UM PRATO, ELE CAIU E FOI NA SALA PEDIR DESCULPA PRA DONA BENTA E SAIU TRISTE.

Foi a partir de uma discussão acerca da possibilidade de se revisar textos pré-silábicos em uma das reuniões do ALFABETIZE, que ela se propôs a experimentar a prática. O resultado foi surpreendente. A professora anotou em um cartaz a tradução da escrita da criança, levou para a sala de aula e leu com a turma. Ao perguntar o que poderiam melhorar naquele texto, a primeira colocação da turma foi: *não tem título, nem autor*.

Alicerçada em questões ligadas à discursividade (*Era uma vez um Saci.* Que Saci? *Ele estava na cozinha de Dona Benta.* O que ele estava fazendo na cozinha? *E saiu triste.* Porque ele saiu triste?) e à textualidade (*Ele caiu*. Quem caiu? O Saci, o prato, os dois?) que pudessem levar as crianças a repensarem os sentidos do texto, a professora conduziu o processo de revisão apoiada no diálogo e reflexão com a turma, de forma a alcançar uma nova versão do texto. À medida que as crianças iam respondendo às questões propostas pela professora, ela ia anotando no quadro. A seguir o texto revisado coletivamente:

O SACI LEVADO 1° ANO – SALA 2 – MANHÃ ERA UMA VEZ O SACI DO SÍTIO. ELE ESTÁ BRINCANDO COM A NARIZINHO E O PEDRINHO. ELE SENTIU UM CHEIRO DE COMIDA. E FOI PARA A COZINHA ESPIAR. ELE VIU A MACARRONADA EM CIMA DO FOGÃO, PEGOU O PRATO PARA COMER E... CAIU O PRATO! O SACI FOI NA SALA PEDIR DESCULPA PARA A DONA BENTA. ELA FICOU BRAVA E O SACI SAIU TRISTE. FIM

A segunda versão do texto aponta para a importância da revisão em sala e para a possibilidade desse trabalho acontecer desde o início da alfabetização, uma vez que os sentidos passam a ser mais importantes do que a forma por si só.

Ao revisar um texto coletivamente, o professor ensina às crianças aspectos imprescindíveis ao processo de escrita, as quais passam a ser mais reflexivas ao produzirem seus próprios textos.

Considerações Finais

A necessidade de incentivar a criança a produzir textos autênticos, independente de sua hipótese de escrita é uma prática que se faz necessária desde o 1º ano do Ensino Fundamental. Acreditar que a criança pode aprender a escrever escrevendo (e não copiando) é um passo muito importante para que o professor possa encorajar seus alunos

a escreverem desde o primeiro dia de aula. Dar motivos, despertar o interesse, propor situações significativas, reais e interessantes para que a criança se envolva com a escrita são atitudes que contribuem com o desenvolvimento de suas produções de texto.

Retomando a epígrafe desse artigo, destacamos a necessidade de concebermos a escrita não mais como um produto escolar, e sim enquanto objeto cultural que cumpre diversas funções na sociedade. Propiciar a vivência desse conceito de escrita na escola, é colocar em prática a alfabetização na perspectiva do letramento.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. **Os gêneros do discurso**. In: Estética da criação verbal. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 277-326.

CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador.** São Paulo: Ática, 1994.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JUIZ DE FORA, Secretaria de Educação. **Proposta Curricular de Língua Portuguesa.** Juiz de Fora, 2012.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem.** São Paulo: Contexto, 1992.

LEAL, Telma; MELO, Kátia. Produção de textos: introdução ao tema. In: LEAL, Telma; BRANDÃO, Ana Carolina. **Produção de textos na escola:** Reflexões e praticas no ensino fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MANERA, Luciane Christino. Influências linguísticas dos textos utilizados para alfabetizar nas produções escritas das crianças. **Revista Delta.** São Paulo, 1991.

MARCUSCHI, Beth. Redação escolar: breves notas sobre um gênero textual. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia & CAVALCANTE, Marianne C. B. (orgs.). **Diversidade Textual: os gêneros textuais na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007. (59-72).

MELO, Terezinha. **A alfabetização na perspectiva do letramento: a experiência de uma prática no 2° ano do ensino fundamental**. 2012. 108 f. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora 2012.

MORAIS, Artur. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In: MORAIS, ARTUR; ALBUQUERQUE, ELIANA; LEAL, TELMA. **Alfabetização: Apropriação do Sistema de escrita Alfabética.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PINTON, Juliana. **O uso do livro didático de letramento e alfabetização no 1° ano do ensino fundamental.** 2012. 109 f. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora 2012.

SOARES, Magda. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas.** Revista Brasileira de Educação, no. 25 - JAN a ABR 2004. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf. > Acesso em: 30 de novembro de 2004.

VOTRE, S. Discurso e sintaxe nos textos de iniciação à leitura. *In*: KIRST, M. *et al*. **Linguística aplicada ao ensino do português.** Porto Alegre, Mercado Aberto, 1987.

VYGOTSKY, Lev Semmenovich. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

PRÁTICAS DE LEITURA E ORALIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO CRIATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Edinéia Castilho Ribeiro[1]
Maria Cristina Fontes Amaral[2]
Nilceia Beatriz Jenevain Braga[3]

RESUMO

Apresentamos nesse artigo os frutos de dados coletados na primeira fase da pesquisa "Práticas de leitura na Educação Infantil e na passagem ao Ensino Fundamental". O objetivo é compreender as situações de leitura vivenciadas pelas crianças na educação infantil, as concepções dos professores acerca do papel e função da leitura para as crianças e os sentidos e significados construídos, pelos pequenos, para suas experiências com a leitura. As análises se baseiam nos aportes teóricos da psicologia histórico-cultural de Lev Vygotsky e na abordagem linguística das relações entre oralidade e letramento. O presente estudo proporcionou reflexões acerca das práticas de leitura e oralidade vivenciadas na educação infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas de leitura. Oralidade. Imaginação criativa. Educação Infantil.

ABSTRACT

This paper presents the fruits of data collected in the first phase of the research "Reading Practices in Early Childhood Education and the transition to elementary school." The aim of this paper is to understand the reading situations experienced by children in early childhood education, and teachers' conceptions about the role and function of reading for children and the meanings constructed by them for their experiences with reading, this stage of education. The analyzes are based on the theoretical framework of cultural-historical psychology of Lev Vygotsky and linguistics approach to the relationship between orality and literacy. This study provided reflections on the practices of reading and orality experienced in early childhood education.

KEYWORDS: Practice reading; orality; creative imagination; childhood education.

[1]Professora da rede municipal de Ensino de Juiz de Fora. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora-UFJF. edineiacastilho@yahoo.combr

[2]Professora da rede municipal de Ensino de Juiz de Fora. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora-UFJF.

[3]Professora da rede municipal de Ensino de Juiz de Fora. Especialista em Educação Infantil

INTRODUÇÃO

Atualmente, ao retomarmos a história da Educação Infantil brasileira construída ao longo do último século, perceberemos muitos avanços, sobretudo no que se refere aos crescentes estudos e pesquisas na área da infância e da educação que ganharam importância e maior visibilidade. Além disso, destacam-se as lutas travadas pelos movimentos sociais em busca da garantia dos direitos das crianças à educação, instituída primeiramente na Constituição de 1988 e posteriormente, em 1996, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A partir da LDB tais avanços ganham concretude, uma vez que a Educação Infantil passa a integrar os sistemas de ensino, se constituindo como a primeira etapa da educação básica, sendo direito da criança, dever do Estado e opção das famílias. Dessa forma, no campo da política, a criança passa a ser vista como cidadã, acolhida como sujeito de direitos.

Acrescenta-se a esse entendimento a visão de criança como sujeito capaz de produzir cultura e ser nela constituído e consequentemente a importância da produção cultural da/para a infância; a concepção de infância como construção social e categoria histórica; e ainda, o direito das crianças à brincadeira como experiência cultural.

O presente texto, portanto, se insere nesse contexto de valorização das práticas culturais, sobretudo das práticas de leitura, nosso principal foco de investigação. As discussões apresentadas são frutos dos dados coletados na primeira fase da pesquisa intitulada "Práticas de leitura na Educação Infantil e na passagem ao Ensino Fundamental" desenvolvida pelo grupo de pesquisa "Linguagem, Educação, Formação de Professores e Infância" (LEFOPI), do qual somos participantes.

O principal objetivo da referida pesquisa é compreender as relações entre educação infantil e ensino fundamental frente à nova realidade de inclusão da criança de seis anos nessa etapa da educação básica, especialmente no que se refere às práticas de leitura às quais as crianças são expostas, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental. Trata-se de uma pesquisa qualitativa longitudinal, iniciada ao longo do segundo semestre do ano de 2010 e concluída no final do ano de 2013 em duas escolas públicas municipais da cidade de Juiz de Fora – Minas Gerais, caracterizadas por regimes de atendimento diferenciados.

Uma delas possui um regime de funcionamento em tempo integral (8 horas), a qual chamaremos de "TI", e a outra funciona em tempo parcial (4 horas) a qual denominaremos "TP".

A escola "TI", atende à educação infantil e ao ensino fundamental até o 9º ano. Essa escola é de tempo integral somente para os alunos, já que os professores alternam entre o turno da manhã e da tarde. Observamos que existe uma quantidade excessiva e permanente sucessão de tarefas oferecidas às crianças ao longo de um dia de trabalho. Na turma observada, atuavam oito professores (duas professoras regentes, uma pela manhã, outra à tarde; duas professoras de biblioteca, uma pela manhã, outra à tarde; uma professora de educação física, uma professora de música, uma professora de artes e uma professora de Antropologia). As professoras regentes da turma serão identificadas como "A1" professora da manhã e "A2" professora da tarde.

A escola "TP" funciona em tempo parcial (4 horas diárias), antes era exclusiva de educação infantil e atualmente atende também ao 1º ano do ensino fundamental. Essa escola funciona em dois prédios separados, ambos no mesmo bairro e alugados pela prefeitura. Com isso o espaço físico da escola não é adequado às crianças: as salas de atividades são pequenas e o espaço externo é praticamente inexistente em ambos os prédios. A escola atende majoritariamente alunos dos bairros adjacentes visto que sua localização é central.

Durante a execução da pesquisa foram realizadas observações em duas turmas do segundo período da Educação Infantil (uma em cada escola), durante o segundo semestre de 2010 e posteriormente, essas turmas foram acompanhadas em sua inserção no primeiro ano do ensino fundamental, ao longo do primeiro semestre de 2011.

No entanto, nesse trabalho, teremos como objetivo compreender as situações de leitura vivenciadas pelas crianças na educação infantil, além das concepções dos professores acerca do papel e função da leitura para as crianças e os sentidos e significados construídos, por elas, para suas experiências com a leitura, nessa etapa da educação.

A partir das categorias de análise que emergiram das observações em campo percebemos que a prática da professora "A1" da escola "TI" revelava a centralidade da oralidade e das narrativas nas interações entre os pares. Sendo assim, priorizaremos em nossas discussões as situações de leitura ocorridas nesse contexto.

Nossas análises se baseiam nos aportes teóricos da psicologia histórico-cultural de Lev Vygotsky e na abordagem linguística das relações entre oralidade e letramento. É a partir do entendimento da leitura como prática cultural que a relação contínua entre letramento e oralidade emerge. Essa perspectiva de *continuum* de relações entre modalidades, gêneros textuais e contextos socioculturais se distancia da visão dicotômica que defende a divisão entre oralidade e letramento e a supremacia da escrita em relação à oralidade.

Inicialmente apresentaremos a estrutura conceitual na qual o trabalho em tela está ancorado, com o objetivo de delinear seu enquadramento teórico. Em seguida, analisamos a relação entre oralidade e escrita objetivando esclarecer que não há supremacia de uma modalidade sobre a outra. Finalmente, refletimos sobre o papel das narrativas no desenvolvimento da imaginação criativa na infância.

Leitura como prática cultural

É consenso entre educadores e pesquisadores que a prática da leitura exerce forte influência sobre a formação humana, sobretudo numa sociedade letrada e cada vez mais exigente no que se refere ao desempenho linguístico do falante.

Para Freire (1984, p.11) "o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo." Corroborando a afirmação do autor destacamos a relevância das experiências prévias, bem como da visão e conhecimento de mundo dos leitores para a construção de significados acerca do texto lido.

Dessa forma, a prática de leitura se expande para além do projeto educacional do indivíduo, sendo necessária e fundamental também a seu projeto existencial. Assim, a leitura além de ser um ato que se realiza no âmbito da cognição, apresenta caráter social, histórico e político. Portanto, o ato de ler é um ato cultural.

Vygotsky(1997), ao tratar da centralidade da cultura na constituição do homem, anuncia que "Cultura é o produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem". (VIGOTSKY, 1997, p.106 apud Pino, 2005, p. 88).

A cultura é, portanto, a totalidade das produções humanas, ou seja, tudo aquilo que se relaciona com a vida em sociedade quer sejam bens materiais (objetos) e/ou bens simbólicos (significados). Em síntese, podemos afirmar que cultura é tudo que, em contraposição ao que é dado pela natureza, é obra do homem, produto de sua criação e/ou imaginação.

Para a psicologia sócio histórica, as práticas culturais, dentre elas a leitura, pode ser entendida como fonte da vida humana, pois quando o sujeito busca ressignificar os sentidos e significados da vida real, ele está produzindo cultura e com isso se humanizando.

Dessa forma, no processo de interação com o livro ou com a leitura feita por outro mediador, a criança constrói significados a partir de sua própria existência. É, portanto, nas interações sociais, mediadas pela linguagem, que o indivíduo se constitui.

Assim sendo, compreendemos que a concepção de linguagem adotada nas instituições educacionais bem como a concepção de leitura revela o tipo de homem que se deseja (in)formar para atuar em determinada sociedade.

> No intuito de explicitar os marcadores teóricos dentro dos quais procederemos nossas análises relacionadas à formação leitora, apresentaremos, a seguir, algumas discussões contemporâneas acerca da relação oralidade/escrita e sobre as implicações do fenômeno do letramento.

Aproximações entre oralidade e escrita

De acordo com Rojo (2001) a invenção da imprensa foi o pano de fundo para a fusão e a confusão entre o autor e o escriba; a grafia e o texto; o escrito e a escrita. Além disso, a relação entre a fala, o escrito e a escrita tornou-se complexa, exigindo uma análise mais detalhada em relação à oralidade.

Nesse contexto de advento da imprensa surge a literatura. Amarilha (2010) relaciona ao conceito de literatura a arte e a comunicação. Segundo a autora, a literatura é arte uma vez que é produto da inventividade humana tendo a palavra por matéria-prima, e é comunicação, pois é discurso que favorece o diálogo e promove a experiência da interlocução, se fazendo entender e se completando na busca pelo outro.

Dessa forma, a literatura tomada como arte da palavra e da comunicação nos convida ao diálogo sendo possível explorá-la em sua natureza criativa e agregadora, não havendo, portanto, rupturas entre vida social e literatura.

Sabemos que a aquisição da linguagem é algo mais complexo que a simples sobreposição de letras e palavras. Além disso, não podemos desconsiderar a relevância da comunicação/interação na aquisição de uma língua. Nesse sentido, a competência comunicativa não se explica somente pela capacidade de estruturação de uma frase, mas também pelo domínio de regras pragmáticas, ou seja, pela apropriação das normas sobre aquilo que pode ser dito em determinado contexto.

A partir da década de 60, com a influência de Chomsky e Piaget passou-se a compreender a aprendizagem linguística como resultado de amadurecimento progressivo de estruturas inatas. As crianças eram então, expostas às situações de aprendizagem ricas e diversificadas. O ensino sistemático não era defendido. Aprendiam sozinhas.

Esse modo espontaneísta de perceber a aprendizagem obteve muitas críticas, tendo em vista que, partia do pressuposto que todas as crianças, independentemente de suas origens ou culturas, aprenderiam ao mesmo tempo e do mesmo modo.

Entre os críticos dessa perspectiva espontaneísta estava Vygotsky (1987). De

acordo com o estudioso as habilidades cognitivas e as formas de estruturar o pensamento do individuo não são determinadas por fatores inatos. Elas decorrem das atividades praticadas de acordo com os hábitos sociais da cultura em que o individuo se desenvolve.

Nesse sentido, uma nova abordagem acerca do ensino-aprendizagem da escrita emerge. Nessa perspectiva a escrita deve ser vista, também, como uma linguagem, e não como uma mera transcrição da língua falada, uma simbolização de segunda ordem.

Marcuschi (2001) defende a ideia de que se pode trabalhar a questão do letramento e da oralidade no contexto das práticas comunicativas, assumindo o letramento como prática social situada.

Atualmente, letramento tem muitas definições que passam por questões sociais, políticas, linguísticas e cognitivas. Nesse sentido, acreditamos que é pouco viável o estudo do letramento sem uma inserção cultural, postura crítica ou abordagem etnográfica situada. Tanto a fala, quanto a escrita devem ser centrais nas atividades comunicativas e na investigação do letramento.

Nesse entendimento, a oralidade e a escrita se dão num **continuum** tipológico, em outras palavras, como defendido por linguístas como Marcuschi (2001), mesmo que as duas modalidades tenham suas especificidades, não existem diferenças essenciais ou grandes oposições entre elas. Embora exista a ideia de que a escrita é superior à oralidade esta é uma visão equivocada; isso ocorre devido a uma postura ideológica.

Apesar da oralidade e da escrita possuírem características que as particularizam, é possível perceber as semelhanças entre essas modalidades na prática da professora "A1" da escola "TI" . Nos momentos de contação de história, proporcionados pela professora "A1", a história é memorizada e contada seguindo a mesma estrutura de um texto lido.

Durante contação da história João e Maria mesmo não usando o livro como suporte, sua fala está carregada de traços da língua escrita. Por exemplo: quando a professora "A1" fala sobre o que a bruxa pretende fazer com o João ela diz: "vou pegá-lo, lavá-lo e vou comê-lo". Essa é uma prática de apropriação do texto escrito na modalidade oral, o que remete às reflexões sobre letramento e oralidade na perspectiva de um continuum tipológico.

A professora "A1" narrou a mesma história - João e Maria - por um período de tempo extenso e previamente determinado. De acordo com a professora essa prática tem por objetivo a apropriação da estrutura da narrativa e ampliação do vocabulário pelas crianças.

Essa situação pode ser observada quando a professora "A2", após o pedido das crianças, lê a historia de João e Maria utilizando-se do livro como suporte.

> Algumas crianças, então sugerem que ela conte João e Maria, a história que a "A1", a professora da manhã, vem contando. Informam que há esse livro na estante. Algumas crianças reclamam de ser a mesma história, mas a maioria parece aprovar a ideia. Uma criança vai até a estante e traz o livro. A professora começa a ler o livro e algumas crianças complementam a narrativa com trechos da história contada pela professora da manhã. Quando chega a parte que Maria engana a bruxa, uma das crianças acrescenta a fala da bruxa ao texto lido pela professora: "menina imprestável" (23/08/2010).

Na situação acima, é possível observar que a criança ao complementar a história com a expressão "menina imprestável" está se apropriando de um vocabulário próprio da língua escrita. Assim, a fala e escrita apresentam-se num *continuum* que abrange o gênero textual e oral. Percebemos, portanto, entre oralidade e escrita, uma linha tênue na qual essas modalidades se entrecruzam.

Aos objetivos evidenciados pela professora podemos acrescentar as proposições de Amarilha (2010) que evidencia o caráter social da narração, pois estabelece coesão nos grupos, para conhecer outros grupos, e é também uma prática de lembrar, sucessivas vezes, os fatos que os aproximam. Nesse caso a escola, enquanto instituição social possui papel relevante no resgate da prática de contar e recontar histórias.

Narrativas orais: um olhar sobre uma prática

Através das narrativas é possível criar imagens subjetivas sobre o mundo com o qual nos relacionamos e apreendê-lo a nosso modo. Além disso, por meio das narrativas, compartilhamos com outros sujeitos nossas experiências. Podemos afirmar então, que a narrativa é essencial na constituição do homem enquanto ser social.

No entanto, atualmente percebemos que nas instituições educacionais a prática de narrar histórias oralmente está em desuso e vem sendo substituída cada vez mais pela leitura realizada muitas vezes de forma mecânica em que o livro é utilizado como suporte. Geralmente isso se justifica pelo fato de não haver necessidade de memorização para essa atividade.

As narrativas orais são criações populares em que geralmente o autor é desconhecido. Tal prática era recorrente num momento em que a ênfase era a oralidade e as histórias se difundiam devido à memória e à habilidade dos narradores que, de geração em geração, mantinham a tradição viva. São histórias que foram vinculadas ao imaginário popular ou à memória coletiva, destinadas tanto aos adultos quanto às crianças. Nas

sociedades em que a cultura escrita não era proeminente, as comunidades de vida rural ou não-urbana, costumavam reunir-se ao redor de fogueiras ou lareiras para escutar e contar histórias.

Entretanto, essas manifestações não podem mais ser consideradas "populares" no sentido de serem conhecidas e compartilhas pela maioria das pessoas. Ao contrário, parte da população se distancia de suas próprias manifestações, provavelmente devido à complexidade de uma sociedade industrial, tecnológica e de consumo.

Nos tempos atuais, a maioria das pessoas, subdivididas em fatias de mercado, recebe passivamente "produtos culturais" da chamada cultura de massa sem, contudo, terem acesso à autêntica cultura popular, tais como os contos populares carregados de forte tradição oral.

Também na escola esse fato se revela pois, muitas vezes a prática da escrita é mais valorizada. Com isso, desconsidera-se o patrimônio das crianças oriundas de contextos nos quais a oralidade prevalece.

Na escola "TI" as narrativas orais da professora "A1" parecem resgatar a tradição da cultura popular, enraizada em costumes e tradições do povo, já que em sua prática não utiliza o livro como suporte. Nos momentos de contação de história o clima ancestral e da tradição oral é retomado. Essa intenção fica evidente, pois sua narrativa é precedida de um ritual quase místico que confere a esse momento o status de: o mais importante do dia. Tal situação é ilustrada através do fragmento abaixo:

> As crianças voltam da Educação Física e "A1" já preparou a mesa de época, colocada no centro da sala, forrada com uma toalha, sobre a qual está um anãozinho de gorro verde e uma vela. À volta da mesa de época cadeiras em círculos. É um momento precedido de todo um ritual, com uma canção suave para receber as crianças enquanto elas se acomodam. Essa canção vai dando o tom de veneração e enlevo necessários para ouvir. (Nota Expandida 27/09/2010).

"A1" cria uma atmosfera autêntica para que as crianças se preparem para o momento da história. Parece que tudo é conduzido para ser compartilhado e vivenciado por todos, desde a arrumação de elementos teatrais como a mesa enfeitada, o anãozinho e a vela como também a música que cria um clima envolvente, anunciando que se aproxima o momento da história. Essa preparação é uma ponte que conduz as crianças para o mundo mágico do conto. Esse envolvimento das crianças é notório como ilustrado no fragmento a seguir:

> A história de hoje é a "Rosinha de espinhos", uma versão tradicional do conto A Bela Adormecida. As crianças ouvem a história, sentadas em círculo em torno da mesa de época. Algumas ouvem a história com bonecas no colo, embalando-as como se fossem bebês. Outras deitam a cabeça no colo do colega ao lado. (Nota Expandida 27/09/2010)

O trecho supracitado ilustra como o modo utilizado pela professora "A1" de contar a história, desperta o imaginário e as emoções nas crianças e desencadeia uma cultura auditiva. Percebemos que essa prática promove o envolvimento nos ritos necessários para a escuta da história.

A narrativa oral da professora "A1" propicia a presença de um clima mágico e de uma atmosfera forte e envolvente entre a narradora e as crianças. O modo como as crianças se comportam, embalando as bonecas e deitando umas no colo das outras, evidencia uma escuta sensível e interessada, levando o ouvinte a um estado de encantamento.

O significado de ouvir histórias, de acordo com Abramovich (1991), é vasto, "por lidar com conteúdo da sabedoria popular, com conteúdos essenciais da condição humana, é que esses contos de fadas são importantes, perpetuando-se até hoje" (ABRAMOVICH, 1991, p.120).

A narrativa de contos provoca e suscita na criança pequena, emoções. Os contos de fadas são sempre atuais, satisfazem porque se deparam com impulsos e temores conscientes, inconscientes dos pequenos e descrevem experiências reais. Além de lidarem com problemas comuns, atacam ideias preconcebidas e defendem causas perdidas. Enfim, as narrativas dos contos de fadas revelam o maravilhoso, um mundo onde é possível reunir o desejo (de vencer o mais forte, tornar-se invisível, conversar com os animais) com o real, ou seja, a essência do maravilhoso reside na interpenetração entre o sonho e a realidade.

As experiências vividas têm um enorme significado e interferem diretamente na capacidade que o ser humano possui de criar e imaginar.

Vygotsky(2009) encontra na possibilidade humana de criação e uso de signos uma via explicativa para o funcionamento mental, social e individual. Para ele, os signos são formas de relação social e a linguagem tem um importante papel no desenvolvimento humano e na formação da consciência. Daí sua preocupação em mostrar a importância de um trabalho pedagógico que crie condições para que as crianças tenham experiências culturais.

Dessa forma, a imaginação na qual se fundamenta toda a atividade criadora, manifesta-se nas situações em que as crianças interagem e participam. Na turma da professora "A1" da escola "TI" essas situações eram evidenciadas nos momentos de contação de histórias, rodas rítmicas, brincadeiras e outros.

Os processos de criação são facilmente percebidos nas crianças desde muito pequenas. "Uma das questões mais importantes da psicologia e da pedagogia infantis é a da criação na infância, do desenvolvimento e do significado do trabalho de criação para o desenvolvimento geral e o amadurecimento da criança."(VYGOTSKY, 2009, p.16) Como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é imaginação em atividade. Percebemos isso na situação abaixo descrita, na qual as crianças se encontravam na biblioteca aos cuidados das professoras responsáveis pelo trabalho realizado semanalmente nesse local. Em determinado momento, as professoras solicitaram às crianças que pegassem livros nas estantes e a seguir propuseram que estas contassem a história escolhida. Nesse momento, uma criança aparenta reproduzir em parte, alguma experiência vivida anteriormente:

> "Lorene se oferece para contar. Senta na almofada vermelha e diz: Eu vou contar a história – vai passando as páginas do livro – Era uma vez uma menina, ela tinha que contar uma história. E aí ela tinha que contar a história. E aí era uma vez uma menina que tinha dois filhos. E ela disse pra mãe dela...(Nota de Campo, 30/09/2010)

Nessa nota de campo está presente a atividade combinatória da imaginação. Vemos uma situação criada pela criança que, só foi possível devido ao fato de os elementos utilizados por ela fazerem parte de sua experiência anterior. Provavelmente fala de si mesma, da situação em que se encontra e coloca na história pontos que indicam ter relações com sua vida pessoal – uma menina que tem dois filhos – parece ser alguém que ela conhece. No entanto, a combinação desses elementos já representa algo novo, criado, próprio daquela criança, e não simplesmente alguma coisa que reproduz o que ela teve oportunidade de observar ou ver. É essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação.

De acordo com Vygotsky (2009), a experiência é a base na qual ancora-se as possibilidades de criar, imaginar, reinventar. Assim, as diferentes maneiras de ser e estar no mundo são fontes de criação que se reafirmam por meio das múltiplas interações.

Essa capacidade de recriar pôde ser observada na ação das crianças num dia em que impossibilitadas de saírem para o espaço externo devido à chuva, precisaram brincar dentro da sala de atividades. Neste dia, algumas crianças optaram por produzir desenhos para os quais elas traziam as experiências das narrativas vividas: histórias de reis, príncipes e princesas, histórias contadas durante a aula, a história de João e Maria.

Percebemos que as crianças ao produzirem desenhos relacionados às histórias trazem para suas vivências os sentidos por elas construídos durante os momentos de escuta dessas narrativas. Pelo exposto destacamos que as experiências proporcionadas pelas narrativas não se encerram ao término da história, pelo contrário, se perpetuam ao

longo do processo em que a criança está engajada. A criança é então, ouvinte que participa e se distancia do texto oral. Participa quando durante a contação, pensa e reflete sobre os acontecimentos que escuta. Distancia-se à medida em que relaciona aquilo que ouve nas narrativas com suas próprias experiências de vida.

Através dos eventos descritos no decorrer de nosso trabalho destacamos o papel da professora enquanto mediadora das práticas de leitura. A concepção revelada com sua prática evidencia uma preocupação com a formação de um leitor crítico e reflexivo, em busca da promoção do conhecimento pela participação intelectual sensível, social e afetiva.

Considerações Finais

Apresentaremos a seguir algumas considerações que sintetizam os aspectos ponderados nesse trabalho. Acreditamos que as questões tratadas não se extinguem aqui, novas perguntas surgirão e novas investigações são necessárias. Contudo, o presente estudo proporcionou reflexões acerca das práticas de leitura e oralidade na educação infantil.

O desenvolvimento da criança está relacionado à apropriação da cultura. Desta forma é importante que ela tenha uma participação ativa em diferentes experiências utilizando seus próprios modos de se relacionar com os outros, nas brincadeiras, no faz de conta, nas narrativas, nas dramatizações...

As práticas de leitura ganham sentido através da modalidade oral ao se materializar nas narrativas da professora “A1”. As questões relativas ao letramento não podem ser contempladas apenas por meios linguísticos, é preciso considerar também as relações culturais e sociais que permeiam essas práticas.

Percebemos que os gêneros reforçam as modalidades em que eles se manifestam, seja ela oral ou escrita. Contudo, na perspectiva de continuum tipológico tratada por Marcushi, essas modalidades se entrecruzam e se atravessam nas práticas de leitura e na interação entre professora narradora e as crianças. O entrecruzar se evidencia na narrativa da professora que é complementada e atravessada pelas experiências das crianças.

Nas práticas de leitura da professora “A1” os gêneros escolhidos tem uma intencionalidade e o modo como são explorados com as crianças, ganham sentido e significado, pois permitem a apropriação, pela criança, da estrutura da narrativa, além da ampliação de seu vocabulário. Embora a apropriação intelectual aconteça, “A1” prioriza

os aspectos emocionais e afetivos que a narrativa oral proporciona.

Parece-nos que a prática e os momentos de contação de história proporcionados pela professora "A1" estão na contra mão de um progresso inevitável e a qualquer custo. Diferentemente do que acontece na produção em série, caracterizada pelo modo de produção capitalista, no qual o movimento é a lei, sua arte de narrar diferencia-se por um arranjo que nos remete aos costumes ancestrais. Essa tradição fazia parte de uma época em que o tempo parecia correr mais lentamente e o compartilhar e a sensação de pertencimento ainda eram muito fortes.

Enfim, vale ressaltar o papel da Educação Infantil na formação de leitores. Para isso é preciso que nós, educadores, ampliemos através de nossas práticas a experiência estética com a literatura, diversificando atividades das crianças sobretudo com as narrativas orais.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: Gostosuras e Bobices. 2.ed. São Paulo: Editora Scipione, 1991.

AMARILHA, Marly. Literatura e oralidade: escrita e escuta. In: DAUSTER, Tânia; FERREIRA, Lucelena (orgs.) **Por que ler?** Perspectivas culturais do ensino da leitura. Rio de Janeiro, Lamparina, 2010.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**; em três artigos que se complementam.7.ed.São Paulo, Cortez/Campinas, Autores Associados, 1984.

MARCUSCHI, L.A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (org.) **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, Mercado de Letras, 2001.

PINO, A. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

ROJO, Roxane. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, Inês (org.) **Investigando a relação oral / escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e Criação na infância.** Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Editora Ática, 2009.

_____ **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

O LUGAR DO LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM UMA PRÁTICA ALFABETIZADORA

Juliana Clara Pinton[1]

RESUMO

O presente trabalho é parte de uma pesquisa realizada com o objetivo de compreender o uso que uma professora alfabetizadora faz de um livro didático aprovado pelo PNLD 2010. A metodologia consistiu em uma abordagem qualitativa, um estudo de caso. Para este artigo foi escolhida uma das três categorias interpretativas que compuseram a análise: *o que a professora faz com o livro didático*. Ficou evidente no discurso da alfabetizadora, que ela está ciente das mudanças presentes no material. No entanto, observaram-se resquícios de práticas tradicionais de alfabetização no modo com o qual a professora utiliza o livro, pois ele tem sido usado exclusivamente para o trabalho com a apropriação do sistema de escrita, desconsiderando a articulação entre a alfabetização e o letramento.

PALAVRAS-CHAVE: Livros didáticos; Alfabetização e Letramento; Apropriação do Sistema de Escrita.

ABSTRACT

This work is part of a survey conducted in order to understand the use that a literacy teacher makes of a textbook approved by PNLD 2010.The methodology consisted of a qualitative approach, a case study. For this article was chosen one of the three categories that comprised the interpretive analysis: what does the teacher with the textbook. It was evident in the discourse of literacy, that she is aware of the changes present in the material. However, there were remnants of traditional literacy practices in way in which the teacher uses the book, since it has been used exclusively for the work with the appropriation of the writing system, disregarding the literacy.

KEYWORDS: Textbooks. Literacy.Appropriation of Writing System.

INTRODUÇÃO

Os livros didáticos de alfabetização são um material que, com o decorrer dos anos, têm sido alvo de grandes críticas e, consequentemente, reformulações. A mudança mais

[1]Mestre em Educação - UFJF – Supervisora Pedagógica ¨- E. E. Madre Santa Face - Viçosa MG

recente exigiu das editoras o repensar na elaboração de suas coleções, tendo como foco o "alfabetizar letrando" (SILVA, 2010, p. 84). Tal mudança está relacionada à implantação do Ensino Fundamental de nove anos que tem como um de seus objetivos "assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e letramento" (BRASIL, 2009a, p. 5).

De acordo com Lerner (2005), quando os professores selecionam o livro, buscam nele uma estrutura, um tratamento dos conteúdos e um enfoque das atividades que sejam próximas às suas concepções e práticas habituais. Como já dito, os livros aprovados em 2010 abordam não só a alfabetização, mas também o letramento. Com isso, espera-se que, para a utilização deste material, o professor analise as obras e perceba a articulação proposta entre alfabetizar e letrar.

É comum vermos nas escolas, casos em que professores responsáveis pelo ensino inicial da leitura e da escrita reproduzem a dicotomia entre alfabetização e letramento. Existem os que privilegiam apenas atividades concernentes à apropriação do sistema de escrita (alfabetização) e os que buscam desenvolver um trabalho com gêneros textuais, fazendo uso de textos autênticos favorecendo a aprendizagem das funções sociais as quais são destinados os mais variados discursos (letramento), conforme identificado por Melo (2012). Esta prática dicotômica também está presente na utilização do material didático.

As pesquisas que tomam o livro didático como objeto de análise, geralmente, analisam o conteúdo do material. Diferente disso, o presente trabalho é parte dos resultados de uma pesquisa, que teve como objetivo geral, investigar o uso que uma professora alfabetizadora tem feito de um livro de letramento e alfabetização aprovado pelo PNLD 2010.

A metodologia utilizada, dentro da abordagem qualitativa, foi o estudo de caso. Os instrumentos selecionados foram observações da prática pedagógica da professora, entrevista semiestruturada e análise de documentos: livro didático adotado e Guia de Livros Didáticos PNLD 2010.

Foram várias questões que moveram esta investigação, neste artigo trato especificamente de uma delas, a saber: A professora recorre ao livro para trabalhar qual tipo de atividade?

A fim de responder este questionamento, teço algumas considerações acerca do uso peculiar que a professora alfabetizadora faz do livro didático. Além disso, trato do distanciamento entre as ações do Programa Nacional do Livro Didático e os professores, que são os agentes responsáveis pela escolha, adoção e uso dos livros em sala de aula.

Das cartilhas aos livros didáticos: um árduo percurso

São diversos os fatores que podem interferir na produção editorial de livros didáticos. Os materiais sempre expressam, em suas propostas, as tendências pedagógicas em vigor em dada época. Vê-se a variedade de publicações de obras para o ensino que temos e as dissonâncias entre uma e outra, sobretudo, por serem produzidas em diferentes momentos histórico-sociais.

O ensino na alfabetização foi, por décadas, maciçamente instrumentalizado pelos métodos e cartilhas, que, mais tarde, transformaram-se em livros didáticos. Batista (2003) menciona uma concepção de manual didático que se firmou no período entre as décadas de 1960 e 1970, no qual o livro didático tinha como pressuposto estruturar o trabalho pedagógico em sala de aula. Para o referido autor, esses livros

> tendem a apresentar não uma síntese dos conteúdos curriculares, mas um desenvolvimento desses conteúdos; a se caracterizar não como material de referência, mas como um caderno de atividades para expor, desenvolver, fixar e, em alguns casos avaliar o aprendizado (BATISTA, 2003, p. 47).

O livro didático passa, assim, a ser protagonista nos sistemas de ensino, visto que este tipo de material abandona suas intenções de orientação do trabalho pedagógico, sugestões de caminhos para o professor e torna-se um condicionador das propostas didáticas desenvolvidas, um seletor de conteúdos programáticos. Além disso, é o livro que passa a determinar a progressão dos conteúdos a serem ministrados pelo professor, ou seja, tem-se impresso nos livros os pressupostos de toda uma metodologia de ensino. Na realidade, o material ultrapassa a organização do trabalho do professor e dita os modos de condução de uma prática de ensino.

Ainda há professores que atribuem ao livro a responsabilidade de trazer uma metodologia eficaz para alfabetizar e seguem o que é proposto pelo material sem questionar, ou adaptar, ou selecionar conteúdos que podem ou não ser mais significativos para sua turma. Entretanto, é importante compreender que o material didático é um auxílio à prática pedagógica e não o único recurso didático.

Os livros didáticos de *Letramento e Alfabetização*

As novas tendências instauradas sobre a alfabetização, tendo em vista o letramento, propiciaram mudanças significativas em relação ao perfil dos livros didáticos. De acordo com o Guia de Livros Didáticos de Letramento e Alfabetização/Língua Portuguesa - PNLD 2010, as práticas de uso da linguagem, isto é, as atividades de leitura e compreensão de textos, de produção escrita e de produção e compreensão oral, em situações contextualizadas de uso, devem ser prioritárias nas propostas dos livros didáticos (BRASIL, 2009b, p. 18).

Não há livros aprovados pelo PNLD 2010 que abordem somente a alfabetização, nem livros didáticos que optam por abordar demasiadamente o letramento. As mais recentes coleções de livros didáticos, à luz dos editais do PNLD 2010, buscam compreender alfabetização e letramento assim como Soares (2004, p. 14) tem defendido:

> [...] não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

O grande desafio nas escolas hoje é fazer com que estas duas práticas estejam presentes na sala de aula, ou seja, alfabetizar e, ao mesmo tempo, letrar. No entanto, sabe-se que o processo de alfabetização é muito complexo, envolve habilidades pertencentes a diferentes áreas do saber, a fonologia, psicologia, educação etc. Essa complexidade é seguida pelas resistentes práticas tradicionais baseadas em métodos e uso de cartilhas, como já mencionado, nas quais o letramento inexiste. Romper com as barreiras de uma alfabetização com textos artificiais e inserir na sala de aula práticas sociais de uso da leitura, escrita e oralidade é uma árdua tarefa para professores que têm arraigadas em suas práticas os métodos tradicionais ou metodologias baseadas, exclusivamente, nesses princípios. Isso remete a uma concepção de linguagem na qual a língua seria estática, constituída por estruturas rígidas, que seriam ensinadas/aprendidas linearmente. Estamos, ainda, em busca da sintonia do alfabetizar letrando. Nas palavras de Cecília Goulart (2010):

> Precisamos de uma alfabetização que vá além da substituição de sons por letras e da interpretação simples e chega à reflexão sobre os significados políticos e sociais dos discursos; que possibilite as pessoas entender quais sentidos são construídos, em que enunciados e em benefício de quem (GOULART, 2010, P. 451). (*grifos meus*).

Em direção a esta perspectiva, os livros didáticos como um suporte de atividades, podem incidir com grande ênfase no perfil da prática de um professor. Para tanto, torna-se importante fazer sucessivas análises sobre seu conteúdo, a fim de se verificar até que ponto as metodologias trazidas por eles, para o ensino da língua, são disseminadoras de um conhecimento que propicie ao aluno proficiência nas práticas que envolvem a leitura e a escrita e seus usos em diferentes situações comunicativas.

Metodologia e análise de dados

A pesquisa qualitativa pode assumir várias formas. Neste trabalho, a forma escolhida foi a de estudo de caso. Nas palavras de Yin (2005), o método de estudo de caso se adéqua quando, deliberadamente, queremos lidar com condições contextuais tendo a crença de que elas seriam fulcrais para a compreensão do fenômeno em estudo.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), o plano geral de um estudo de caso pode ser representado como um funil, ou seja, o início do estudo representa a parte mais larga do funil, procura-se encontrar locais e sujeitos que possam fornecer dados e informações acerca do que se pretende estudar. Sobre este perfil de estudo, Yin (2005) defende sua importância:

> A clara necessidade pelos estudos de caso surge do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos. [...] o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real (YIN, 2005, p. 20).

É devido a esta necessidade que elegi este tipo de estudo para esta pesquisa, pois seu objetivo é o de compreender como e com qual finalidade ocorre a utilização do livro didático de letramento e alfabetização por uma professora alfabetizadora (Luísa[2]).

Esta pesquisa, com o objetivo de compreender o uso do livro didático de alfabetização, foi se delineando a partir da interpretação dos dados gerados ao longo de observações, anotações em diário de campo, entrevista e materiais/documentos.

[2]Nome fictício dado a professora alfabetizadora investigada

O livro didático em questão: da escolha ao uso

Apesar de Luísa negar conhecer o Programa Nacional do Livro Didático e não ter tido acesso ao Guia de Livros Didáticos referente ao PNLD 2010, mostra-se inteirada em relação às mudanças ocorridas nos livros em prol do letramento. Isso fica claro quando ela expõe seu parecer acerca dos novos materiais.

> *Esses livros de agora sim, esses livros de antigamente não tinham nada né?! Porque eram aqueles livros aquelas historinhas assim, aquelas coisas, bem, como é que é? Aquelas historinhas mesmo, umas narrativas e depois vinha gramática e ortografia né?! Esses não! Esses játrazem os textos né, vem bilhete, vem receita, vem lista, vem trabalhando essas coisas que vão servir para o dia a dia da criança, eu acho, esses livros agora, esses mais novos estão trazendo (Entrevista com a professora Luísa).*

A fala de Luísa aponta para a consciência que ela tem das mudanças que ocorreram nos livros didáticos pertencentes ao PNLD 2010, sobretudo, no que tange à diversidade de textos. Ela também reconhece que foi uma mudança positiva, pois critica as "historinhas", também conhecidas como pseudotextos[3], que compunham os livros didáticos tradicionais e/ou cartilhas de alfabetização. Apesar da professora analisar positivamente os novos livros didáticos, o trabalho que ela realiza a partir do livro adotado é sempre concernente ao processo de alfabetização (apropriação do sistema de escrita).

Além do reconhecimento das mudanças ocorridas, o processo de escolha e o próprio perfil do livro didático são elementos importantes que influenciam no modo como o material será utilizado. Conhecer bem o livro é fundamental para a realização de um bom trabalho e para que ele possa contribuir com a alfabetização se estabelecendo como mais um recurso para auxiliar o alfabetizador em sua empreitada.

A escolha e o escolhido

A professora elege alguns critérios para orientar sua escolha, entretanto, esses critérios não são construídos em conjunto, isto é, junto às professoras do 2ºano, que

[3]Tenho denominado como pseudotextos, textos artificiais, desprovidos de coesão e coerência, compostos por frases soltas e quase sempre sem sentido. Esses textos são escritos com o objetivo único de ensinar uma letra e sua família silábica.

também vão utilizar a coleção que Luísa selecionou. Ela discorda do fato de as professoras dos anos iniciais serem obrigadas a optarem por uma só coleção, pois há casos que, na opinião dela, o livro é adequado à alfabetização (1º ano), mas deixa a desejar nas disciplinas de História e Geografia, por exemplo, que são disciplinas destinadas ao 2º ano[4]. A fim de evitar este tipo de situação, o Guia de Livros Didáticos 2010 – Apresentação - orienta os professores:

> [...] não façam escolhas puramente individuais ou irrefletidas; isso pode dificultar e até impedir o trabalho da equipe. Discutam exaustivamente, decidam *como equipe*; e não se esqueçam de que três anos não são três dias (BRASIL, 2009c, p. 8).

O processo de escolha do livro didático, vivenciado por Luísa e pelos professores de sua escola, não condiz com o que é proposto no Guia de livros didáticos - PNLD 2010. Os professores não recorrem ao Guia, à leitura das resenhas, às fichas de avaliação, isto é, não recorrem ao conjunto de orientações. A escolha se dá de forma mais imediata, com base em um olhar rápido no próprio livro disponível na escola.

O livro didático (Letramento e Alfabetização Linguística, de Cristiane Buranello, da Coleção Conhecer e Crescer) utilizado pela professora Luísa está organizado em doze unidades temáticas. As unidades buscam abordar todos os eixos linguísticos[5], ou seja, dentro de cada uma, há atividades que contemplam a leitura, produção de textos, apropriação do sistema de escrita e oralidade. No entanto, o eixo mais enfatizado é o da apropriação do sistema de escrita. De acordo com o Guia de Livros Didáticos (2009b), neste eixo, estão presentes atividades que abordam diferentes conhecimentos linguísticos, partindo de letras e sílabas como unidades de trabalho, e evidenciam progressão de complexidade ao longo do processo de alfabetização. Destaca-se também a palavra como unidade de análise.

O livro didático instrumentalizando o trabalho com a apropriação do sistema de escrita

A reprodução das práticas já familiares à professora, vez ou outra, se impõem e não cedem lugar às novas propostas apresentadas pelos livros, esta situação justifica em

[4]No âmbito do PNLD 2010 os alunos do 1º ano recebem dois livros consumíveis: um livro de Letramento e Alfabetização Linguística e um livro de Alfabetização Matemática. Os alunos do 2º ano recebem dois livros consumíveis: um de Letramento e Alfabetização Linguística e um de Alfabetização Matemática e, além disso, um livro não-consumível de introdução a conteúdos básicos e elementares – História, Ciências e Geografia.

[5]Eixos necessários à aquisição da língua escrita (BRASIL, 2008, p. 15).

alguns casos, a escolha pelos livros didáticos que firmam suas propostas numa base mais tradicional, assegurando a manutenção da concepção de alfabetização estritamente como uma técnica.

Há evidências na prática da professora Luísa que demonstram a proximidade existente entre as atividades que desenvolve sem o material didático, suas concepções acerca da alfabetização e a finalidade com a qual o livro é utilizado.

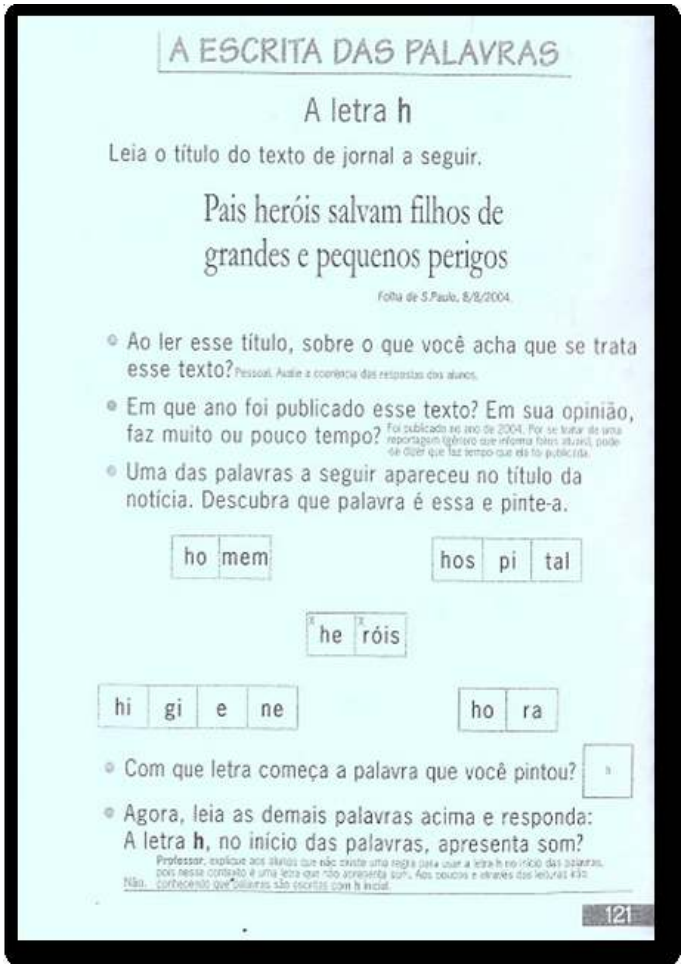
É notável que a abordagem do sistema de escrita alfabético é uma ação que se destaca na atuação de Luísa como alfabetizadora. Ela argumenta a favor desta posição que assume, quando indagada acerca da presença das atividades que envolvem gramática nos livros didáticos de alfabetização. É necessário esclarecer que quando ela menciona a palavra gramática não se refere ao trabalho com verbos, concordância, pronomes, estrutura sintática etc. Trata-se da referência às regras que regem o princípio de escrita alfabético, abordadas na aquisição inicial da linguagem:

> *[...] que tem que dar uma ajuda com a gramática mesmo tem. Porque você não pode deixar, igual uma vez, na época que ficou, Emília Ferreiro, aqueles negócios, aqueles estudos do construtivismo, que não podia corrigir, que não podia fazer isso, que não podia dar gramática, eu sempre trabalhei com gramática, tem que dar ué, você tem que ensinar, você vai ter que ver isso, fazer o letramento, dar a leitura e tem que ensinar a gramática, como é que vai ser?!(Entrevista com professora Luísa)*

Embora tenha uma interpretação particular dos estudos construtivistas, a professora mostra, por meio de seus argumentos, que não se deixou influenciar pelas novas tendências que chegavam às salas de aula de alfabetização. Tal atitude explica, em parte, o uso que ela faz dos materiais didáticos atuais, que podem ser considerados a concretização de inovações no campo do ensino da linguagem. Mesmo o livro trazendo uma diversidade de enfoques baseados em eixos linguísticos[6] como: *a apropriação do sistema de escrita*, *leitura*, *produção de textos* e *oralidade*, tendo como pano de fundo o letramento, Luísa busca utilizá-lo focando sua prática apenas no primeiro eixo, isto é, no trabalho com o sistema de escrita alfabético, fazendo uso em suas aulas de uma seção específica que compõe o material.

Descrevo, a seguir, as ações desempenhadas por Luísa, em um momento que trabalhou com o material didático, exclusivamente com a seção “A escrita das palavras”. É necessário dizer que o conteúdo dessa seção refere-se sempre ao estudo de uma consoante, portanto, as atividades que a compõem têm a finalidade de ensiná-la.

[6]Eixos necessários à aquisição da língua escrita (BRASIL, 2008, p. 15).



A ESCRITA DAS PALAVRAS

A letra h

Leia o título do texto de jornal a seguir.

Pais heróis salvam filhos de grandes e pequenos perigos

Folha de S.Paulo, 8/8/2004.

- Ao ler esse título, sobre o que você acha que se trata esse texto? Pessoal. Avalie a coerência das respostas dos alunos.
- Em que ano foi publicado esse texto? Em sua opinião, faz muito ou pouco tempo? Foi publicado no ano de 2004. Por se tratar de uma reportagem (gênero que informa fatos atuais), pode-se dizer que faz tempo que ela foi publicada.
- Uma das palavras a seguir apareceu no título da notícia. Descubra que palavra é essa e pinte-a.

ho | mem

hos | pi | tal

he | róis

hi | gi | e | ne

ho | ra

- Com que letra começa a palavra que você pintou? h
- Agora, leia as demais palavras acima e responda: A letra **h**, no início das palavras, apresenta som?

Professor, explique aos alunos que não existe uma regra para usar a letra h no início das palavras, pois nesse contexto é uma letra que não apresenta som. Aos poucos e através das leituras eles conhecerão quais palavras são escritas com h inicial.

121

Figura 1 – Seção "A escrita das palavras" – "A letra h" – (BURANELLO, 2008, p. 121).

Inicialmente, ela perguntou aos alunos de qual jornal foi retirado o texto. Os alunos rapidamente localizaram esta informação e responderam: *Folha de São Paulo*. Sem que Luísa perguntasse, um dos alunos falou que o texto era de 8/8/2004. Luísa questionou: *como é que sabemos que este texto é de um jornal?* Em seguida, ela mesma completou: *esta informação vem embaixo do texto*.

Geralmente, fragmentos de textos trazem ao final a referência, isto é, a fonte de onde foi retirado. Luísa poderia mostrar isso por meio de outros fragmentos, retirados de suportes diferentes, pois dependendo da ocasião, esta informação pode não estar somente localizada abaixo do texto, mas numa nota de rodapé, em um enunciado. O fundamental, neste detalhe, é saber o porquê da existência da referência e com qual finalidade fazemos menção à fonte de onde o fragmento foi retirado. Mais importante que a questão da referência textual, porém, é o próprio texto na íntegra e seu suporte. Para iniciar o estudo da letra h, a seção do livro recorta o título de uma suposta notícia que contém uma palavra iniciada com a referida consoante. Quando a seção é trabalhada desvinculada da unidade, a qual explora outros elementos comuns a gêneros textuais que fazem parte da esfera

jornalística, é gerado um problema. Usar um título de texto apenas para o estudo da língua implica em uma incoerência, quando se leva em conta os usos sociais da leitura e da escrita.

A partir do segundo item, que trata do ano em que o texto foi publicado, Luísa pergunta: *este texto foi publicado há muito tempo? Há quantos anos?* Para responder, ela desenhou no quadro uma "linha do tempo" que ia do ano de 2004 até 2011 e fez a contagem junto com os alunos de quantos anos se passaram.

O livro didático fez uso da manchete de uma notícia de jornal com a intenção de articular a seção "*A escrita das palavras*" com o restante da unidade 8, na qual havia um trabalho contínuo com diferentes textos contextualizados com o tema geral, o jornal. No entanto, Luísa trabalha a manchete isoladamente, suprimindo o vínculo que o texto tem com as demais seções e o tema geral da unidade.

Essa supressão descontextualiza a atividade, colocando à margem o texto (manchete de jornal) e em evidência somente a sistematização da escrita. Esse tipo de situação indica que a professora ao selecionar os conteúdos para serem trabalhados não leva em consideração a articulação que envolve gênero textual, leitura e apropriação do sistema de escrita proposta na unidade do livro didático, mas exclusivamente, o objetivo principal que ela tem, o qual consiste no ensino da consoante, neste caso, a letra h. Dessa forma, o trabalho com a apropriação do sistema de escrita que poderia ser realizado em consonância com práticas de letramento, restringe-se à alfabetização.

No discurso de Luísa, é possível notar alguns indícios da relação precisa entre alfabetizar e letrar. Ao perguntar à professora como ela trabalha com o letramento, ela descreve a seguinte situação:

> *[...] eu trabalho com rótulo, embalagem, aí a gente pega aquele rótulo, aquela embalagem e vai vendo ali, por exemplo, é o nome do... o que que é o produto? Ele vem escrito café, sabão em pó, leite, depois você vai trabalhar a marca do produto e vai mostrando pra eles que ali naquele rótulo tudo tem ali, a gente olhando aquele rótulo a gente... pra que que a gente trabalha? Pra que que serve um rótulo de um produto? [...]. (Entrevista com professora Luísa).*

Ainda que a descrição de Luísa seja condizente com o letramento, percebe-se que a preocupação em letrar na sua prática ocorre em casos isolados. O que sobressai são momentos dedicados, exclusivamente, à apropriação do sistema de escrita, assim como o tratamento dado à manchete do texto de jornal que introduz o estudo da letra h. Cabe dizer que a alfabetizadora encontra-se em um processo inicial de revisão e reelaboração de sua prática. O letramento está presente em seu discurso, porém seu discurso não está totalmente presente no que faz em sala de aula.

Depois das perguntas acerca da compreensão textual, os demais itens voltam-se para o foco da seção, ou seja, a sistematização da escrita. É proposto, nestes itens, o trabalho com a palavra "heróis" contida na manchete, com a letra inicial e com a questão da ausência de som no 'h' no início das palavras. Depois desta introdução, a atividade de número um propõe que os alunos localizem as seguintes palavras iniciadas com a letra 'h': helicóptero, harpa e homem. A segunda atividade é bastante dirigida, pois apresenta uma sequência de letras indicadas com setas, bastando que os alunos sigam o sentido indicado e façam a cópia. E a terceira pede que o alunos (re)escrevam palavras descobertas de acordo com as figuras, são as palavras: hipopótamo, hospital, hélice. Seguem na Figura 2, as atividades mencionadas:

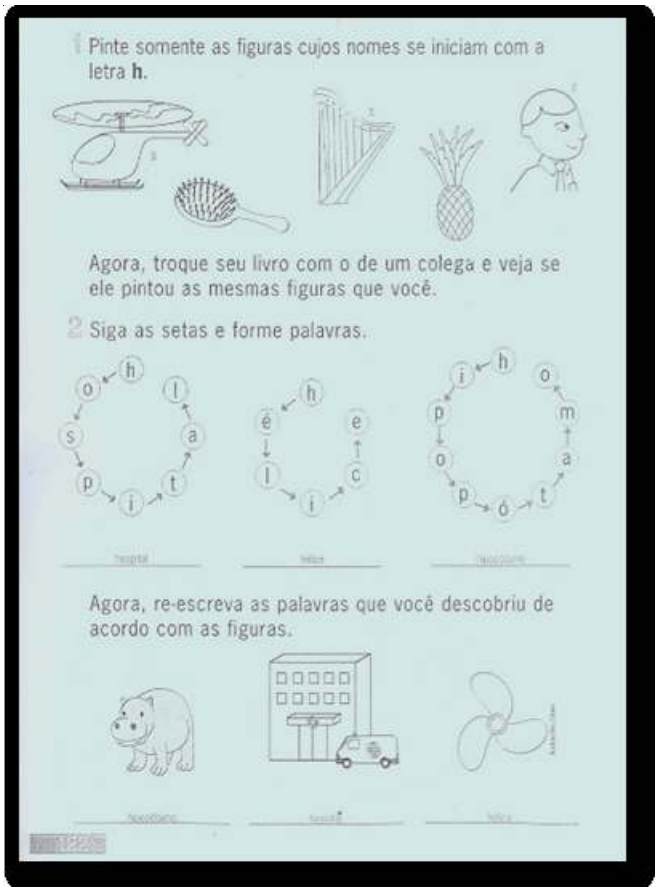


Figura 2 – Seção "A escrita das palavras" – "A letra h" cont. – (BURANELLO, 2008, p. 122).

Percebo que é apresentado um número considerável de palavras iniciadas com a letra 'h', o que remete à conclusão de que isso ocorre devido à ausência de uma regra para empregar a letra 'h' inicial, visto que ela, no início das palavras, não representa nenhum som. Morais (2007) classifica o emprego do 'h' inicial como uma das principais irregularidades ortográficas. Além disso, ao trabalhar essa consoante, muitas vezes os

materiais didáticos tomam como referências para abordagem, palavras pouco significativas para os alunos, até mesmo desconhecidas. Nesta situação, não só o uso do 'h' será novidade para eles, mas também o significado das palavras trabalhadas, tornando mais complexa a compreensão necessária ao emprego da letra.

Quando a proposta de reflexão sobre o sistema de escrita é impossibilitada, faz-se necessário oportunizar o maior contato possível com palavras iniciadas pela letra e que façam parte do cotidiano dos alunos, para que eles se familiarizem com sua forma escrita. A professora também intervém em prol dessa perspectiva, pois explorou no quadro todas as palavras trabalhadas nos exercícios do livro.

Luísa sistematiza muito bem a escrita com os alunos, ora ela recorre ao quadro, ora solicita que os alunos registrem no caderno, quando percebe que ainda há dúvidas retoma conteúdos já trabalhados. Essas são ações comuns em sua prática, no entanto, o livro didático adotado oferece outras possibilidades de trabalho que poderiam complementar e enriquecer a prática da professora com a alfabetização, sobretudo no que diz respeito ao letramento.

Considerações Finais

Um dos motivos para que Luísa recorra ao livro, é a importância que atribui à diversificação de materiais para se trabalhar na alfabetização, sobretudo, na tentativa de não exaurir os alunos assegurando a manutenção de seu interesse pelo aprendizado.

> *Eu já trabalhei, teve um dia, acho que foi início desse mês [novembro], eu trabalhei três dias seguidos de livro, aí no terceiro dia, aí eles chiam, eles falam: ai de novo! Quer dizer, eles cansam, já pensou você trabalhar direto no livro, todo dia?! (Entrevista com professora Luísa).*

No trecho acima, a professora justifica o uso não consecutivo do livro didático a partir de uma situação vivenciada por ela, e que não foi bem sucedida, resultando na queixa dos alunos referente ao uso do material. Este tipo de situação de insatisfação não pode ser atribuída somente ao uso do material livro didático, mas também pelo tipo de atividades abordadas.

Nesta perspectiva, o livro não é apenas um material diferente, mas também, um material que possui uma proposta didática que envolve as mais diversas capacidades necessárias ao aluno para ser alfabetizado e simultaneamente letrado e, por isso, o professor

deve conhecê-lo para fazer escolhas significativas de atividades/seções/textos presentes no material para a complementação de sua prática.

Foi constatado também, relacionado ao uso que Luísa faz do livro, que apesar do material contemplar atividades concernentes ao letramento, elas não são trabalhadas. Mais que isso, o livro procura articular atividades que abordam a apropriação do sistema de escrita com usos sociais da língua. Para tanto, nessas atividades estão presentes elementos relacionados a textos que as antecedem e deveriam ser explorados para contextualizar o trabalhado pedagógico. No entanto, Luísa as trabalha isoladamente, como se estivessem soltas no livro e não pertencessem a uma unidade que traz textos relacionados, de uma mesma esfera discursiva, tudo em consonância com um tema proposto. Ela distorce a proposta do livro, quebrando o elo entre alfabetização e letramento.

Na entrevista realizada com a alfabetizadora, propus a seguinte questão: "caso o livro didático utilizado fosse diferente, você o utilizaria mais vezes e exploraria mais seções/ conteúdos?". Ela respondeu com as palavras a seguir:

> *Não sei se usaria. Eu acho que não, ainda sim acho que não usaria pelo tempo que eu trabalho desse jeito, eu acho que eu não mudaria isso agora.(Entrevista com professora Luísa).*

A professora justifica a resistência em não mudar o modo de trabalhar devido à experiência que possui e ao encerramento de sua carreira. Ela relata que mesmo se houvesse a possibilidade de trabalhar com outro livro didático, ela iria manter a maneira que vem utilizando os materiais ao longo de seus vinte e nove anos como alfabetizadora, tanto em relação aos conteúdos abordados, quanto em relação à frequência de no máximo duas vezes por semana. Por mais que a proposta do livro didático seja diferente/inovadora, ela seleciona aquilo que se aproxima do que já fazia quando utilizava livros que tinham como conteúdo de ensino, somente atividades que contemplavam a apropriação do sistema de forma rudimentar e mecânica, nas quais a principal finalidade era o domínio da técnica.

O trabalho realizado pela alfabetizadora, como já dito, é restrito à apropriação do sistema e poderia ir além se fossem explorados os outros eixos junto ao letramento. O professor, sabendo que os livros didáticos propõem atividades visando alfabetizar e letrar, poderia fazer do material um propulsor de uma prática alfabetizadora com vistas ao ensino aprendizagem do sistema de escrita e nos seus usos e funções sociais, de forma a garantir a formação de crianças leitoras não só na/da escola e escritoras não só para a escola, mas para a vida.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Antônio A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: BATISTA, Antônio A. G. e ROJO, Roxane. (Orgs.). **Livro didático de Lingua Portuguesa, letramento e cultura escrita**. Compinas, SP: Marcado das Letras, 2003.

BOGDAN, Roberto C. e BIKLEN, Sari K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação**. Ensino Fundamental de nove anos:** passo a passo do processo de implantação. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos: PNLD 2010 Letramento e Alfabetização/ Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Apresentação - Guia de Livros Didáticos: PNLD 2010.** Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2009c.

BRASIL. **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. (Fascículo 1)

GOULART, Cecília M. A. Cultura escrita e escola: letrar alfabetizando. In: MARINHO, Marildes e CARVALHO, Gilcinei, T. (orgs.) **Cultura Escrita e Letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

LERNER, Délia. O livro didático e a transformação do ensino da língua. In: BATISTA, Antônio A. G.; COSTA VAL, Maria da Graça (Orgs.) **Livros de Alfabetização e de Português**: os professores e suas escolhas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

MELO, Terezinha T. M. **A alfabetização na perspectiva do letramento: a experiência de uma prática pedagógica no 2º ano do Ensino Fundamental**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2012.

MORAIS, Artur G. A norma ortográfica do português: o que é? Para que serve? Como está organizada? In: SILVA, Alexsandro, MORAIS, Artur G. e MELO, Kátia L. R. (orgs.). **Ortografia na sala de aula.** – Belo Horizonte: CEEL/Autêntica, 2007, p. 11-28.

SILVA, Ceris. S. R. Livros de alfabetização: o que muda e o que permanece da tradição escolar. In:BATISTA, Antônio Augusto G.; COSTA VAL, Maria da Graça (Orgs.) **Livros de Alfabetização e de Português: os professores e suas escolhas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

_____. Impactos do Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD): a qualidade dos livros de alfabetização. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L. e SANTOS, L. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e trabalho docente: alfabetização e letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 61- 77.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. N. 25. Rio de Janeiro, Jan./Abr. 2004.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi. – Porto Alegre: Bookman, 2005.

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

BIOGRAFIA E AUTOBIOGRAFIA: APRENDENDO A ESCREVER COM SUA PRÓPRIA HISTÓRIA

Arlene Ribeiro Ferreira Bara[1]

INTRODUÇÃO:

Esse relato apresenta uma sequência didática realizada com os gêneros textuais biografia e autobiografia e foi desenvolvida na Escola Municipal Maria Catarina Barbosa, Juiz de Fora (MG), com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, no ano de 2013. A sequência didática teve como objetivo desenvolver e aprimorar as habilidades de leitura e escrita, com alunos que frequentavam o Laboratório de Aprendizagem. A escolha do gênero trabalhado aconteceu em razão das dificuldades apresentadas pelos alunos para falarem e escreverem sobre si mesmos.

Fundamentação teórica

Para embasar meu trabalho, busquei o aporte teórico de alguns autores como Marcuschi(2008) e Magda Soares(2001) e também em materiais da Olimpíada de Língua Portuguesa, na Proposta Curricular da rede Municipal de Juiz de Fora-MG(2012) e nos Cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012).

Sabemos o que os gêneros textuais devem ser o objeto de ensino no trabalho com a língua materna. Isso porque ao considerar os gêneros como ponto de partida, promovemos, reflexões sobre as práticas de letramento junto aos alunos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (1998) entendem a linguagem como ação orientada para uma finalidade específica no processo de interlocução, que se realiza nas práticas da vida social. Sendo assim, o gênero textual se apresenta como o instrumento adequado ao processo de ensino-aprendizagem da língua materna, pois permite que os alunos relacionem o conteúdo estudado na escola com o dia a dia da vida em sociedade.

[1]Graduada em pedagogia pelo Centro Ensino Superior de Juiz de Fora. Professora da rede municipal de Juiz de Fora. arlenerib@bol.com.br

Para o trabalho com o gênero textual, busquei apoio na proposta de Dolz e Schneuwly (2004) com as sequências didáticas previamente planejadas, tendo em vista o desenvolvimento de competências que se articulam e são acionadas na aprendizagem de um gênero textual, inserido em um contexto de interação.

O uso de sequências didáticas possibilita ao docente uma maior visualização do progresso de seus alunos em cada fase da produção, podendo organizá-lo e aprimorá-lo para o maior entendimento do gênero explorado.

Caracterização da escola

A Escola Municipal Maria Catarina Barbosa, onde desenvolvi esta atividade, situa-se na região norte de Juiz de Fora, no bairro Ponte Preta. Atende turmas do 1º período ao 9º ano do Ensino Fundamental. Os alunos moram no bairro e o perfil da maioria destas crianças é de uma situação socioeconômica baixa.

O Laboratório de Aprendizagem, o qual atuo, é um espaço em que os alunos que apresentam dificuldades ou defasagem participam no contraturno. A turma com a qual trabalhei tinha 10 alunos, com grande dificuldade em relação à escrita. Como o trabalho foi desenvolvido com poucos alunos, houve a possibilidade de uma aproximação maior e percebi a dificuldade que estes apresentavam tanto em falar de si mesmos como de escrever. A escolha dos gêneros textuais biografia e autobiografia veio em razão da necessidade desenvolver habilidades para os alunos vencerem a dificuldade observada.

Descrição da experiência

Como professora do Laboratório de Aprendizagem, observei que os alunos apresentavam dificuldade em falar de si mesmos. Em algumas atividades em que tinham que contar a sua história, falar sobre sua origem, data de nascimento, detalhes de sua vida, demonstraram desconhecimento ou não sabiam como escrever. Por isso, escolhi os gêneros textuais biografia e autobiografia, pois seria uma forma de trabalhar a autoestima dos alunos, levá-los a entender que todos nós temos uma história para contar, além de poderem refletir sobre como escrever. O gênero textual biografia serviu de base para que

os alunos, além de identificarem a finalidade do gênero, pudessem, também, conhecer a biografia de figuras importantes.

O primeiro passo foi explicar para os alunos sobre o significado da palavra biografia, um relato escrito que se faz da vida de uma pessoa. Expliquei também a origem da palavra: bio, que significa vida e grafia, que significa escrita.

No segundo momento, apresentei uma foto de Monteiro Lobato, para que os alunos pudessem conhecê-lo e identificá-lo. Os alunos já conheciam o autor e citaram personagens de suas obras, como Narizinho, Emília, Pedrinho etc. Em seguida propus a leitura de um trecho da biografia do autor, fazendo uma ficha com alguns acontecimentos importantes de sua vida. Também conversamos sobre a biografia de Cecília Meireles, que também era bem conhecida dos alunos, por suas poesias.

O terceiro passo do trabalho foi construir uma personagem fictícia com a turma com o objetivo de criarem coletivamente a biografia deste personagem. Com papel pardo fizemos o contorno do corpo de um aluno. Vários questionamentos surgiram: seria menino ou menina aquele personagem? Qual nome teria? Onde iria morar? Quantos anos teria?

O resultado deste trabalho gerou, inicialmente, o texto abaixo:

> *No dia 18 de maio de 1998, nascia na cidade de São Paulo, Ana Clara Flores.*
> *No ano de 2006, Ana Clara mudou-se com sua família para a cidade de Juiz de Fora, no bairro Miguel Marinho e começou a estudar na Escola Municipal Maria Catarina Barbosa.*
> *No ano de 2007, ela começou a frequentar os laboratórios da escola. Gostava de escrever, ler, dançar e das aulas de informática.*
> *Em 2013, a família de Ana fez uma bela festa de 15 anos e convidou todos os seus amigos da escola.*

Quadro 1 – Texto coletivo elaborado com a turma a partir de um personagem fictício

Como se pode perceber, na elaboração coletiva do texto, os alunos fizeram uma ligação do personagem com a sua própria vida, colocando na produção um pouco de seus próprios desejos e sonhos.

Depois que os alunos compreenderam as características da biografia, cada um construiu seu próprio personagem fictício e criou uma biografia para ele. Nesta atividade, os alunos ainda apresentaram problemas de ortografia e pontuação, mas conseguiram produzir o gênero solicitado, com coerência, como demonstra o exemplo a seguir:

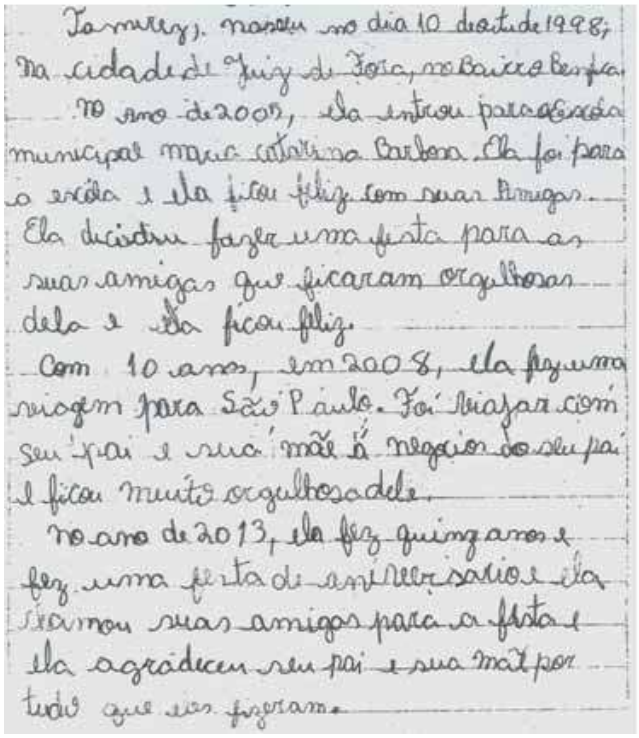

Tamires nasceu no dia 10 de julho de 1998,
na cidade de Juiz de Fora, no Bairro Benfica.
No ano de 2002, ela entrou para a escola
municipal Maria Catarina Barbosa. Ela foi para
a escola e ela ficou feliz com suas amigas.
Ela decidiu fazer uma festa para as
suas amigas que ficaram orgulhosas
dela e ela ficou feliz.
Com 10 anos, em 2008, ela fez uma
viagem para São Paulo. Foi viajar com
seu pai e sua mãe a negócio do seu pai
e ficou muito orgulhosa dele.
No ano de 2013, ela fez quinze anos e
fez uma festa de aniversário e ela
convidou suas amigas para a festa e
ela agradeceu seu pai e sua mãe por
tudo que eles fizeram.

Figura 1- Texto individual elaborado a partir de um personagem fictício

Após o estudo da biografia, seguimos para a autobiografia, explicando novamente, que se na biografia contamos sobre a vida de outra pessoa, na autobiografia contamos sobre nossa própria vida, sobre nossa história. Ressaltei que tanto na biografia quanto no texto autobiográfico aparecem lembranças, que trazem um pouco de emoção, de momentos importantes de nossas vidas.

Para que os alunos construíssem seus textos, fui direcionando-os com as perguntas do quadro abaixo, de modo que as lembranças viessem com maior facilidade e que tivessem um roteiro a seguir.

Nome
Local de nascimento
Nome dos pais, irmãos, avós
O que mais gosta de fazer na escola
O que mais gosta de fazer fora da escola
Comidas preferidas
Bichos de estimação
Lembranças queridas
Histórias divertidas
Coisas que eram de seu interesse e lembrança

Quadro 2- Perguntas orientadoras para elaboração do texto

A produção a seguir serve para ilustrar o empenho dos alunos na aprendizagem do gênero e no desenvolvimento em falar de si:

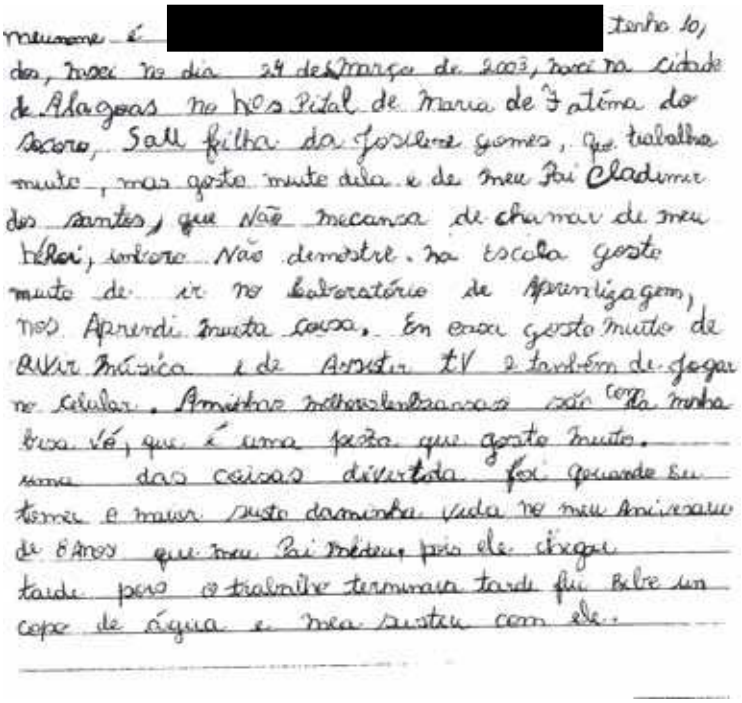

meu nome é [redacted] tenho 10,
dos, nasci no dia 24 de Março de 2003, nasci na cidade
de Alagoas no hospital de Maria de Fátima do
Socorro, Sou filha da Josiene Gomes, que trabalha
muito, mas gosto muito dela e de meu Pai Cladimir
dos Santos, que Não mecansa de chamar de meu
héroi, embora Não demostre. na escola gosto
muito de ir no Laboratório de Aprendizagem,
nos Aprendi muita coisa. Em casa gosto muito de
Ouvir Música e de Assistir TV e também de jogar
no celular. Amiinhas melhores lembranças são com a minha
bisa Vó, que é uma pessoa que gosto muito.
uma das coisas divertida foi quando Eu
tomei o maior susto da minha vida no meu Aniversario
de 8 Anos que meu Pai Mideu, pois ele chegou
tarde pois o trabalho terminava tarde fui Bebe um
copo de água e mea sustou com ele.

Figura 2- Texto individual - autobiografia

Considerações finais

Esta sequência didática foi de grande relevância para minha turma, pois puderam conhecer a vida de alguns escritores e personalidades famosas, aprender sobre a estrutura composicional, função social e adequação vocabular deste gênero. Além disso, puderam se conhecer mais a partir da construção da autobiografia de cada um.

O trabalho com o gênero textual biografia e autobiografia permitiu contemplar vários eixos de aprendizagem como: oralidade, análise linguística, produção escrita e artes, com a criação de uma personagem coletiva e uma individual.

Quanto a participação dos alunos, eu me surpreendi, pois eles gostaram muito e, a cada módulo das atividades, ficavam ansiosos para escrever, mesmo tendo dificuldades, apresentando erros ortográficos, de pontuação, etc. A reescrita aconteceu ao longo de todo trabalho e foi muito produtiva, pois os próprios alunos puderam enxergar a evolução de seu trabalho.

O que mais me sensibilizou na realização dessa proposta foi ver o envolvimento dos alunos e a transposição de seus maiores desejos, como quando citaram a importância da

família em suas vidas e as possibilidades para o futuro, a preocupação com sua formação, o desejo de ter uma festa de quinze anos, seus sonhos com viagens.

Enfim, pude perceber o quanto valeu ter investido nesta atividade e tive a certeza de que aprendi muito sobre a sequência didática. Entendi, também, que é preciso sempre buscar mais, ainda que saibamos sobre o assunto. Percebi que a cada momento deste trabalho, tive que modificar objetivos, acrescentar ideias ou eliminar do meu planejamento atividades que já não se encaixavam mais ao longo do processo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**: o último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos: ano 3: unidade 3, Brasília, 2012.

DOLZ Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos**. Campinas: Mercado de letras, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE JUIZ DE FORA. **Proposta Curricular da Rede Municipal – Língua Portuguesa**, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

(RE)CONSTRUINDO A PRÁTICA ALFABETIZADORA

Priscila Mara Teixeira Silva[1]

INTRODUÇÃO

O presente texto tem como objetivo relatar um pouco da minha experiência enquanto professora dos Anos Iniciais e as mudanças que ocorreram em minha prática pedagógica durante a inserção no processo de formação continuada. Pretendo também relatar como estas mudanças se concretizaram nas propostas de produção de textos com a turma de 1º ano no Ensino Fundamental, a qual lecionava no ano de 2013.

Caracterização da escola e turma:

O trabalho foi desenvolvido em uma Escola da rede Municipal de Juiz de Fora, que atende aproximadamente 200 alunos com a faixa etária entre 3 e 6 anos, funcionando em dois turnos, com um total de 10 turmas.

A turma de 1º ano, em que o trabalho foi desenvolvido, era formada por 20 crianças na faixa etária de 6 anos de idade, sendo a maioria oriunda das salas de Educação Infantil da própria escola.

No início de fevereiro de 2013, realizei uma avaliação diagnóstica com a turma para identificar o nível de escrita dos alunos. Após a avaliação constatei que grande parte dos alunos encontrava-se no nível pré-silábico da escrita e que havia poucos silábicos. Tal identificação dos níveis dos alunos foi fundamental para que pudessem planejar as ações e as atividades que seriam desenvolvidas com os alunos.

Fundamentação Teórica:

A formação continuada é considerada, atualmente, uma questão fundamental nas políticas públicas para a educação que tem contribuído para o desenvolvimento profissional

[1]Professora da Rede Municipal de Juiz de Fora. Especialista em Educação Infantil - UFJF

dos docentes e para a qualidade dos processos educativos no país. Nesse sentido é necessário que o professor esteja sempre em processo de formação, de modo a possibilitar a reflexão sobre perspectivas teórico-metodológicas e sobre sua prática pedagógica.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi uma das ações desenvolvidas pelo Ministério da Educação, junto aos estados e municípios, visando formar os professores alfabetizadores que atuam nas turmas de 1º ao 3º Ano, de modo que estes pudessem alfabetizar as crianças até os oito anos de idade. Desta forma, a participação dos professores nesta formação é fundamental, uma vez que, é por meio dela que teremos a possibilidade de refletir e/ ou reformular o nosso fazer pedagógico.

O material do programa traz cinco eixos norteadores para o trabalho com língua portuguesa: leitura, oralidade, análise linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética, análise linguística: discursividade, normatividade e textualidade e o eixo que pretendemos focar: a produção de textos.

Sabemos que o sistema de escrita alfabética (SEA) é um sistema notacional e seu aprendizado é um processo cognitivo complexo. Nesse sentido, precisamos recriar as metodologias de alfabetização, garantindo um ensino sistemático que, através de atividades reflexivas, desafiem o aprendiz a compreender como a escrita alfabética funciona e, assim, poder dominar suas convenções (BRASIL 2013, p.07)

No processo de compreensão do SEA, a criança elabora hipóteses sobre o funcionamento da escrita. Essas hipóteses estão explícitas na teoria da psicogênese da escrita, elaborada por Ferreiro e Teberosky (1986). São elas: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

Além de trabalhar no sentido de que as crianças possam ir, aos poucos, se apropriando do SEA, é importante que elas também se coloquem a escrever, ou seja, produzam textos, mesmo antes de serem capazes de escrever convencionalmente. Tal entendimento não é comum aos professores que concebem, na maioria das vezes, a produção de texto no 1º ano como uma tarefa que deve começar quando a criança já domina o SEA.

Nessa perspectiva Albuquerque (2008) afirma que "é preciso defender que as crianças possam vivenciar, desde cedo, atividades que as levem a pensar sobre as características do nosso sistema de escrita, de forma lúdica e reflexiva, inseridas em atividades de escrita de diferentes textos"

Descrição da experiência:

Sou professora da rede municipal de ensino de Juiz de Fora há 15 anos, sempre lecionei para classes do 3º período (Educação Infantil) e, a partir da implementação da Lei nº 11.274/2006, que "dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental," passei a atuar no 1º ano. No Ensino Médio, estudei no curso de Magistério, mais tarde graduei em Pedagogia e me especializei em Educação Infantil e, em razão da minha formação, sempre busquei proporcionar aulas que tivessem o lúdico como foco do trabalho, mas, ao mesmo, tempo proporcionava um ambiente alfabetizador aos alunos.

A metodologia que utilizava para desenvolver o SEA junto às crianças se dava da seguinte forma: trabalhava a escrita do próprio nome, as vogais e as famílias silábicas simples compostas de consoante e vogal e depois as famílias silábicas complexas. Dito de outra forma: seguia os passos o método silábico.

No início da carreira utilizava os pseudotextos[2], o que me causava grande incômodo, pois, achava-os sem sentido e distante da realidade das crianças. Após muitas leituras e encontros em grupos de estudos promovidos pela Secretaria de Educação, retirei os pseudotextos e comecei a utilizar livros específicos de literatura infantil para crianças em processo de alfabetização. Entretanto, apesar de utilizar textos bem mais criativos e temas atrativos, continuava trabalhando com as famílias silábicas e ainda assim, sentia-me angustiada diante de minha prática. Por que pouquíssimos alunos conseguiam se tornar alfabéticos e uma boa parte da sala permanecia pré-silábica? O que mudar na minha prática para conseguir fazer com que todos avançassem na apropriação do sistema de escrita?

Em outubro do ano de 2012, tive a oportunidade de ingressar no grupo de estudo PROEXT (Programa de Extensão da UFJF/ FACED), no qual participavam profissionais da rede municipal de Juiz de Fora, na área da alfabetização, além de professores da UFJF e alunos da Pedagogia. O objetivo do projeto era o aprofundamento em estudos voltados para a melhoria da qualidade da alfabetização. Além disso, o grupo proporcionava, por meio da leitura de textos e artigos, momentos de discussão e reflexão sobre nossa prática, buscando, assim, resultados mais satisfatórios. Os estudos oportunizados pela participação no grupo, fez com que eu começasse a reformular a minha prática. Percebi o quanto era preciso trabalhar de forma mais sistemática com os níveis de desenvolvimento que os

[2]Textos de cartilhas, elaborados para a alfabetização.

alunos se encontravam a fim de consolidar a aprendizagem da língua escrita, tornando a criança alfabética.

No ano de 2013, somado ao PROEXT, participei da primeira formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que naquele ano, focou a língua portuguesa. Essa capacitação permitiu adquirir um olhar mais sensível sob as capacidades que as crianças têm que desenvolver nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sob a possibilidade do trabalho com a produção escrita individual com crianças ainda pré-silábicas.

Assim, iniciei o ano de 2013 com propostas de escrita para as crianças, mas confesso que com um pouco de receio e medo. Questionava-me: será que daria certo pedir para as crianças escreverem, mesmo estando pré-silábicas? Poderia, eu, traumatizar algum aluno? Qual seria a reação da escola e das famílias dos alunos a respeito desta prática?

A partir dessa proposta, comecei a ler, todos os dias, livros de literatura Infantil para os alunos e mostrei o quanto era gostoso conhecer uma história, saber o que ela queria contar e deleitar-se com a leitura.

Paralelamente a isso, selecionava outros livros de literatura infantil[3], que além de possibilitar o deleite, seria utilizado para a realização de sequências didáticas. Várias atividades foram elaboradas e realizadas a partir desses livros com a intenção de sistematizar o processo de alfabetização e garantir que as crianças compreendessem o funcionamento do SEA.

À medida que os estudos foram avançando, pedi aos alunos para fazerem escritas: sobre a parte preferida de um livro, pequenas frases ou a escrita somente uma palavra de algo acontecido ou vivenciado na escola. Observei a reação dos alunos: alguns sorriam e escreviam, outros ficavam um pouco ressabiados com suas tentativas de escrita e alguns choravam. Sim, tive alunos que choraram, justificando que não sabiam. Minha resposta de incentivo era sempre a mesma: "Vamos tentar fazer como está escrito nos livros; você é capaz! "

As semanas foram passando e o choro acabou! No lugar, os alunos ganharam confiança de que são capazes de escrever, da maneira que entendem o sistema de escrita. Promovia a produção escrita pelo menos três vezes por semana. Nesses momentos era necessário circular por entre as carteiras, para observar como as crianças estavam fazendo a atividade e se precisavam de alguma ajuda ou intervenção.

No decorrer do ano outras propostas de produção de textos foram sendo desenvolvidas: o relato de como foi o recreio, de como foi passeio ao redor da escola, de

[3]Livros que podem ser considerados suporte para alfabetização (SOARES, 2010)

como foi a visita à biblioteca e a outras salas de aulas, a criação de legendas de fotos da turma, elaboração de convites para eventos realizados na escola, tais como aniversário de colega e apresentações; registro de receitas feitas na sala de aula, escrita de listas diversas, são alguns exemplos de atividades que realizei com as crianças.

Considerações finais:

A minha mudança de postura e metodologia aconteceu em razão da participação no grupo de estudos e no PNAIC. As reflexões por eles propiciadas fizeram com que eu colocasse em prática inúmeros conhecimentos adquiridos e reformulasse aqueles que me angustiavam. Atualmente, trabalho as sílabas, mas não sigo os passos do método silábico; tenho outra metodologia.

Com relação à produção de texto em turmas de 1º Ano acredito que este é um trabalho possível. Para mim, foi um momento que gerou grande apreensão no início, mas, ao final, gerou também o prazer de ter conseguido atingir os objetivos com a turma. De maneira lúdica e com o envolvimento do professor, foi possível oportunizar momentos alegres escrevendo.

Todas as vezes que fazia algum tipo de mediação nas atividades propostas junto aos alunos, percebia o quanto a escrita ajuda a criança a refletir sobre como se escreveu e quais letras usar para fazer seus registros. Assim, o objetivo maior deste trabalho foi alcançado: fazer as crianças refletirem sobre a escrita, escreverem com gosto e com prazer, mesmo aqueles que ainda não o fazem convencionalmente.

Outro ponto a se destacar é que fiquei mais próxima ainda dos alunos por conta destas intervenções que eram feitas na minha mesa ou nas carteiras dos alunos. Esse diálogo possibilitou momentos de afetividade e foi fundamental para que as crianças avançassem em suas hipóteses da escrita.

Analisando os resultados deste trabalho, percebi, que ao final do ano apenas 3 alunos estavam no nível pré-silábico e a maioria silábico-alfabético e alfabético, o que pode ser visto como um avanço uma vez que em minha prática anterior muitos deles saiam ainda pré-silábicos do 1º Ano.

Para finalizar, acredito que o mais importante de tudo, foi conseguir aproximar a prática escolar das práticas de leitura e escrita que acontecem na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana B. C., **As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?** In Revista Brasileira de Educação. V. 13, n. 38. Maio/ ago 2008.

BALDI, Elizabeth. **Escrita nas séries iniciais**. Porto Alegre: Editora Projeto, 2012.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi, ROSA, Ester Calland de Sousa Rosa, organização. **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2. Ed.- Belo Horizonte: Autêntica editora, 20011.

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: A aprendizgem do sistema de escrita alfabética**: ano 1: unidade 3/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/ SEB,2012.

BRASIL, **Caderno Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**, Brasília: MEC/SEB 2012, p.16.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

RAPOPORT, Andrea. **A criança de 6 anos no ensino fundamental**. Porto Alegre:Mediação, 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Literatura**. Revista da Educação – Guia da alfabetização, nº 2, 2010.

MANHÃ LITERÁRIA

Ana Flávia Araújo Dias[1]
Celi Souza Pereira da Cunha[2]
Juliane Gonçalves da Silva[3]

RESUMO

O objetivo deste relato é apresentar o trabalho desenvolvido com a literatura infantil e realizado com as crianças de modo a incentivá-las e oportunizar o conhecimento através de histórias. O projeto aconteceu na Escola Municipal Ilva Mello Reis, com crianças de 03 a 06 anos de idade, em vários momentos das atividades escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Infantil. Alfabetização

INTRODUÇÂO

Apresentar, diariamente, às crianças histórias é de suma importância para o desenvolvimento dos pequenos. Pois, eles vivenciam muitas questões que remetem ao seu cotidiano dentro das histórias. O menino quer extravasar seus desagrados no sopro da casinha dos porquinhos; a menina vive seus momentos de encantamento sendo uma princesa; o menino que não conhece o pai tem sua compensação quando vê o reencontro do pai com Joãozinho e Maria etc.

Nossa escola possui um grupo de crianças bem diversificado, algumas com acesso a muitos livros, outras com acesso reduzido e outras, ainda, sem contato com esse veículo. Pensando na riqueza do envolvimento das crianças com as histórias infantis e sabendo que a escola é o espaço para democratizar essa prática, oportunizávamos vários momentos de contação de histórias dentro do nosso planejamento semanal.

Os professores da escola têm como objetivo primordial em seu trabalho cotidiano, a contação de história – instrutiva, formativa e como deleite. Por isso, a equipe pensou em

[1]Ana Flávia Araújo Dias, professora efetiva da rede municipal de Juiz de Fora lotada na Escola Municipal Ilva Mello Reis, graduada em Letras e especialista em Arte Educação Infantil.

[2]Celi Souza Pereira da Cunha, coordenadora na rede municipal de Juiz de Fora na Escola Municipal Ilva Mello Reis, graduada em Pedagogia e especialista em Psicopedagogia.

[3]Juliane Gonçalves da Silva, coordenadora na rede municipal de Juiz de Fora na Escola Municipal Ilva Mello Reis, graduada em Pedagogia e especialista em Psicopedagogia clínica e institucional.

uma forma de aproximar essas histórias da vivência das crianças e, assim, surgiu a ideia da "Manhã Literária"; uma manhã em que o objetivo principal fosse mostrar para as crianças e aos seus pais, a importância da literatura.

O grupo de docentes e a equipe diretiva definiu, então, dentro das necessidades e vivências das crianças, quais histórias seriam trabalhadas. Logo após a definição apresentamos as histórias às crianças, favorecendo a fruição e o deleite. Elaboramos o planejamento das atividades, tendo com enfoque as diferentes áreas de conhecimento e de acordo com a faixa etária. Ao término do desenvolvimento das atividades pedagógicas, convidamos os autores de algumas das histórias para visitar nossa escola, fazer a contação para nossas crianças e conversar com elas a respeito da produção dessas obras.

No primeiro semestre do ano de 2014 fizemos duas edições da "Manhã Literária". Na primeira, utilizamos os livros: "Um presente para o galo José" e "O casamento do galo José" da autora juizforana Marisélia Abreu. Trabalhamos com os conceitos de amizade, de companheirismo e de solidariedade. Na segunda edição, o livro escolhido foi o "Elefantinho Branco" dos autores, também juizforanos, Nathan Luiz Furtuoso e Anna Paula Gomes da Silva. O enfoque desse trabalho foi a importância do cuidado que devemos ter com os animais, o respeito pelas pessoas da terceira idade e as atrações que estão presentes no mundo circense e seus artistas.

Durante a semana que antecedeu a visita desses autores, os professores fizeram a contação das histórias para os pequenos e prepararam atividade de acordo com a faixa etária, tais como: as letras iniciais, as cores predominantes, as palavras geradoras, os conceitos matemáticos, as formas geométricas e tantas outras vivências que têm proximidade com o tema do livro em questão. Além disso, foram realizadas, ainda, atividades artísticas como pintura, mosaico, dobradura, modelagem, expressões sonoras e dramáticas.

Na manhã em que os autores visitaram a escola, todos se empenharam em deixá-la bastante enfeitada e alegre para recebê-los. A decoração ficou por conta dos trabalhos, anteriormente realizados em sala de aula, juntamente com os professores; além disso, houve, também, a alegria contagiante das crianças que aguardavam ansiosas a chegada dos autores. A escola possibilitou às crianças apreciarem diversos livros infantis e, aos pais, adquirirem os títulos trabalhados dentre outros, em uma pequena 'Feira de livros'.



FOTO 1: Feirinha de livros

"Manhã Literária" – primeira edição

HISTÓRIAS: "Um presente para o Galo José" e "O casamento do Galo José"

A autora dessas histórias, a professora Marisélia Abreu, trouxe um cenário, caracterizando a fazenda onde as narrativas do Galo José se desenvolvem. Enquanto contava a história, o fantoche dos personagens principais aparecia para dar mais vida à contação e as crianças ficavam maravilhadas. Ela interagia com os pequenos, perguntando a sequência da história, tocava e ensinava as músicas de modo a favorecer que a participação ficasse bem marcante, até mesmo com dramatizações. Ao final, as crianças fizeram perguntas sobre os personagens, sobre as histórias e até sobre sua vida pessoal.



FOTO 2: A autora, Marisélia Abreu, contando as histórias com o auxílio do fantoche

As crianças retribuíram o carinho da autora, lendo poesias referentes ao tema e até mostraram um livrinho, confeccionado por elas, sobre a continuação da história depois que o Galo José se casou.

A Autora, Marisélia Abreu, ficou muito feliz com o entusiasmo das crianças e a presença dos pais. É a terceira vez que a autora participa da "Manhã Literária" e, cada vez fica mais produtiva e interessante.

"Manhã Literária" – segunda edição

HISTÓRIA: "O Elefantinho Branco"

No dia em que Nathan Luiz Furtuoso e Anna Paula Gomes da Silva participaram da "Manhã Literária", a escola se transformou em um grande picadeiro. A decoração foi baseada nas cores e características predominantes do circo.

A professora de Educação Física preparou números circenses para alegrar a manhã. Teve equilibrismo em banco (realizado pelos alunos da turma de 3 anos), cambalhota simples (realizada pelos alunos do 1º período), cambalhota invertida (com os alunos do 2º período) e malabarismo com balangandã (com os alunos de 1º ano). Foi muito interessante ver o empenho das crianças em procurar desenvolver bem a atividade e se despedirem ao final dela.



FOTO 3: Professora de Educação Física auxiliando o número circense

Logo que as crianças terminaram suas apresentações, entraram em cena os palhaços Torresminho (Nathan) e a Niquinha (Anna Paula). Torresminho fez muitas "palhaçadas" com as crianças, brincou, cantou, fez mágica. Niquinha contou, tocou e cantou a história "O Elefantinho Branco", interagindo sempre com os todos. Enquanto ensinava as músicas, gesticulava e fazia as crianças acompanharem e se divertirem muito.



FOTO 4: Nathan interagindo com as crianças

Ao final desse processo as crianças vivenciaram, lições sobre cidadania e respeito. Essa culminância mostrou que oportunizar cultura e literatura às pessoas torna a vida mais leve, já que nesses momentos vemos todos se divertirem, rirem e se descontraírem como verdadeiras crianças.

Em todas as edições da "Manhã Literária" favorecemos o momento dos autógrafos. Os alunos adquiriram os livros em questão e tiveram a alegria de terem os mesmos autografados pelos autores. Isso valoriza e aproxima o autor do seu leitor.



FOTO 5: Anna Paula cantando com as crianças a música do Elefantinho Branco.

Considerações finais

Em cada edição da "Manhã Literária" percebemos a grande importância de oportunizarmos às crianças e aos seus familiares um encontro com a literatura. A magia dos contos de fadas, de maneira geral, favorece nesses pequenos um grande encantamento, que fica registrado em suas mentes e em seus corações por vários anos. Ao chegarmos à idade adulta lembramo-nos com carinho dos momentos vividos através das histórias. Assim também como ficam marcados o cheiro dos livros, a imagem dos personagens, o fascínio dos heróis, tudo isso fica guardado no mais íntimo de nossa memória e basta um simples despertar para trazê-los à tona novamente.

É essencial ao trabalho escolar propiciar esses momentos mágicos de experimentação, para nossas crianças. Por isso, ressaltamos o empenho de toda a equipe da Escola Municipal Ilva Mello Reis em realizar esse belo trabalho com nossas crianças.

REFERÊNCIAS

ABREU, Marisélia Aparecida de Souza. **O casamento do galo José**; Ilustrações da autora. Juiz de Fora: Funalfa, 2012.

_____.**Um presente para o galo José**. Juiz de Fora: Funalfa, 2010.

FURTUOSO, Nathan Luiz; SILVA, Anna Paula Gomes da. **O elefantinho branco.** Juiz de Fora: Alva, 2013.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO:

CADERNOS PARA O PROFESSOR - ISSN 1678-5304 – QUALIS B2 "ENSINO" - ISSN 1678-5304 – QUALIS B5 "CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS - ISSN 1678-5304 – QUALIS C "LETRAS/LINGUÍSTICA" - 1678-5304 – QUALIS C "EDUCAÇÃO"

A Revista *Cadernos para o Professor* é uma publicação oficial da rede municipal de ensino – Secretaria de Educação, vinculada ao Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação, destinada à divulgação da produção científica e pedagógica de interesse amplo e relacionado à educação básica.

A revista está indexada pelo ISSN 1678-5304, sendo um periódico de caráter científico que publica artigos, relatos de experiência, resenhas de obras literárias, filmes, teatros e resumos de teses e/ou dissertações defendidas.

Cadernos para o Professor é um periódico nacional classificado como **B2** no Qualis/Capes na área de "Ensino"; **B5** "Ciências Sociais Aplicadas"; **C** "Letras/Linguística" e "Educação"

O período para o envio de artigos é de:
Primeiro semestre: **01 de fevereiro a 30 de maio**
Segundo semestre: **01 de agosto a 15 de outubro**

Orientações Gerais

1. Seções
As edições poderão contar com as seguintes seções:

-**Artigos:** devem se fundamentar em estudos bibliográficos e/ou resultados de pesquisas, abordando temáticas novas ou já estabelecidas no campo educacional que evidenciem elaboração teórica e rigor conceitual na análise

-**Relatos de experiência**: devem descrever e/ou dissertar sobre ações educativas de âmbito escolar desenvolvidas em sala de aula e/ou extraclasse com o intuito de divulgar a qualidade de trabalhos realizados nas escolas municipais, bem como ampliar as contribuições que tais experiências podem trazer aos demais.

-**Conversa com o professor**: artigo encomendado, escrito por um dos membros do Conselho Editorial ou por um convidado.

-**Resenha** de obras literárias, filmes e/ou teatros devem apresentar o conteúdo de uma obra literária, filme e/ou teatro acompanhada de uma avaliação crítica. Expõe-se claramente e com certos detalhes o conteúdo, o propósito e o método utilizado na obra para, posteriormente, desenvolver uma apreciação crítica do conteúdo, da disposição das partes, do método, de sua forma ou estilo e, se for o caso, da apresentação tipográfica, formulando um conceito da obra.

-**Resumos** de teses e/ou dissertações. Destinam-se à divulgação de pesquisas desenvolvidas no campo educacional, devendo ter no mínimo 150 palavras e no máximo 500, contendo título, autor, orientador, instituição e data da defesa pública.

Artigos, Relatos de experiência, Resenhas e Resumos serão submetidos à análise crítica de pelo menos dois consultores ad hoc e/ou analisados pelo Conselho Editorial. Pareceres não aceitos para publicação serão comunicados ao autor principal.

2. Normas gerais para todos os trabalhos:
Os trabalhos – depois de submetidos à revisão gramatical e ortográfica – deverão ser enviados para a Revista *Cadernos para o Professor* obedecendo às orientações indicadas a seguir. O não cumprimento dessas exigências implicará a devolução do texto ao seu autor a fim de que sejam feitas as correções necessárias.
* A revisão dos textos é de total responsabilidade dos autores.

2.1. Formatação geral para todos os trabalhos:

2.1.1 Os trabalhos devem ser digitados em editor de texto Word for Windows 7.0 ou posterior;

2.1.2 Folha no formato A4; numeração das paginas: a partir da primeira até a última folha digitada em algarismos arábicos

2.1.3 Margens: superior e esquerda – 3 cm; inferior e direita – 2cm.

2.1.4 Fonte: Arial, tamanho 12 – exceto citações de mais de três linhas, legendas de ilustrações, tabelas (tamanho 11) e notas de rodapé (tamanho 10).

2.1.5 Espaço entrelinhas: 1,5cm – exceto citações de mais de três linhas, notas de rodapé, legendas de ilustrações, tabelas e resumo (entrelinhas simples).

2.1.6 Alinhamento: justificado.

2.1.7 Referências: ao final do texto, de acordo com as normas da ABNT em vigor.

2.1.4 Título: alinhamento justificado, em maiúsculas e em negrito, separado do texto por dois espaços em branco

2.1.8 Nomes do(s) autor(es) alinhados à direita. No rodapé, feito a partir dos autores, incluir a formação, a instituição e o e-mail.

2.1.9 Citações e notas:
– **citações de até três linhas:** devem ser apresentadas no corpo do texto, assinaladas por aspas duplas e seguidas da identificação (autor, data, número da página);
– **citações com mais de três linhas**: devem ser apresentadas isoladamente (a uma linha em branco do corpo do texto), em fonte Arial tamanho 11, com entrelinhas simples, justificadas, com recuo de aproximadamente 4 cm a partir da margem esquerda, seguidas de identificação (autor, data, número da página);

2.1.10 Figuras, gráficos, tabelas ou fotografias:
– deverão ter legenda, ser numerada, estar inserido no corpo do texto, apresentar referência de sua autoria/fonte.
– as figuras, gráficos, tabelas ou fotografias inseridas nos trabalhos deverão ser encaminhadas também, separadamente, em arquivo JPG (resolução de 300 dpi).

3.Estrutura dos trabalhos

3.1. Artigos (10 a 15 páginas) devem apresentar as seguintes seções:
1. Título
2. Resumo: em português e em língua estrangeira (inglês ou espanhol)
3. Palavras-chave
4. Introdução (contextualização, objetivos e relevância)
5. Fundamentação Teórica
6. Metodologia do Trabalho
7. Análise e discussão dos Dados
8. Considerações finais
9. Referências

*Os conceitos e teorias emitidos em cada artigo são de inteira responsabilidade dos seus autores, bem como as traduções para a língua inglesa e a revisão ortográfica da língua portuguesa.

3.2. Relatos de experiência (5 a 7 páginas) devem mostrar reflexão sobre a prática e são importantes elementos da produção do conhecimento, podendo apontar caminhos para estudos sistemáticos, de caráter exploratório ou não. Para fins de publicação tais relatos devem ter caráter não apenas descritivo, mas também reflexivo. Portanto, não serão aceitos trabalhos somente descritivos sem análise crítica/reflexão e devem apresentar as seguintes seções:

1. *Título*
2. *Apresentação* (descrever a relevância e os objetivos do trabalho realizado)
3. *Caracterização da escola e da turma* (contextualização da unidade escolar: onde está situada a escola, a qual rede pertence, quantas turmas atende, o perfil dos professores e dos alunos. Breve caracterização da turma: a faixa etária, a quantidade de alunos, a situação socioeconômica, o grau de participação apresentado pela turma nas atividades propostas de um modo geral etc.)
4. *Fundamentação Teórica* (destacar as principais concepções que orientaram a prática proposta)
5. *Descrição da experiência* (descrever as etapas de execução e as atividades realizadas);
6. *Avaliação dos resultados* (descrever brevemente o impacto que a atividade proposta teve sobre a **aprendizagem dos alunos**)
7. *Considerações finais* (Finalizar o relato da experiência com as considerações pessoais sobre como foi realizar a atividade, o que contribuiu para formação pessoal e profissional, como foi o relacionamento com os alunos durante a atividade proposta, que aprendizagem "ficou" para o professor depois da realização da atividade, que outras possibilidades de ensino puderam ser identificadas ao final da experiência etc)
8. *Referências* (ver NBR6023)

3.3. Resenha (máx. 2 páginas escritas segundo as normas da ABNT)
Uma resenha pode ser:
* Descritiva – É o caso dos resumos de livros técnicos, também chamada de resenha técnica ou cientifica. A apreciação, ou o julgamento em uma resenha descritiva julga as ideias do autor, a consistência e a pertinência de suas colocações, ao longo da descrição da obra, ou seja, trata-se de um julgamento de verdade.
* Crítica ou opinativa – Nesse tipo de resenha o conteúdo apresentado é um pouco mais detalhado do que na resenha descritiva, pois os critérios de julgamento são de valor, de beleza da forma, estilo do objeto (acontecimento ou obra). A exploração um pouco maior dos detalhes ocorre devido à necessidade de que o autor da resenha fundamente suas críticas, sejam elas positivas ou negativas, utilizando outros autores que trabalharam o mesmo tema.

Estrutura das resenhas:
1. *Título*
2. *Nome* completo do(s) autor(es) da resenha
3. *Referência* da obra resenhada conforme NBR 6023, alinhada à esquerda.
4. *Credenciais do autor* neste tópico o autor da obra resenhada deve ser apresentado ao público: informar sobre sua formação acadêmica, experiência profissional e principais publicações no campo científico da obra resenhada.
5. *Resumo* deve conter uma abreviação das ideias principais da obra ou do evento.
6. *Apreciação crítica do resenhista* tecer seus comentários sobre a obra. Emitir um julgamento de verdade (resenha descritiva) ou de valor (resenha crítica), sendo necessária a fundamentação no caso da resenha crítica.

4. Demais informações

4.1 Encaminhamento

Os trabalhos deverão ser encaminhados à *Revista Cadernos para o Professor* através do e-mail cadernos@pjf.mg.gov.br contendo os seguintes arquivos digitais:

1º) folha de encaminhamento (contendo título do trabalho, nome completo, vinculação institucional, formação acadêmica e endereço residencial ou institucional do autor, incluindo telefone e *e-mail*, para o encaminhamento de correspondência pela secretaria de redação);

2º) trabalho completo

3º) arquivos das ilustrações (caso houver, em arquivo jpg, resolução de 300 dpi).

4.2 Observações importantes

4.2.1 O corpo do trabalho NÃO deverá apresentar nenhuma informação que identifique seu(s) autor(es).

4.2.2 Caso o trabalho seja enviado por e-mail, verifique o recebimento de mensagem de confirmação.

OBSERVAÇÃO IMPORTANTE - **Os autores de cada trabalho publicado na Revista receberão 03 (três) exemplares da mesma.**

CADERNOS PARA O PROFESSOR
Ano XXI - nº 28 - ago/dez - 2014

45 anos
Secretaria de Educação

JUIZ DE FORA
PREFEITURA
Secretaria de Educação