



UFRPE

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

ANA RÚBIA ARRUDA DA SILVA

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO:
UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA DO
5º ANO.**

RECIFE

2018

ANA RÚBIA ARRUDA DA SILVA

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO:

UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA DO
5º ANO

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, como requisito para a obtenção de título de licenciada em Pedagogia, orientada pela Prof.^a Dr.^a Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral.

RECIFE

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

S586a Silva, Ana Rúbia Arruda da
Alfabetização e letramento: uma reflexão sobre a prática
pedagógica de uma professora do 5º ano / Ana Rúbia Arruda da
Silva. – 2018.
66 f. : il.

Orientadora: Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade
Federal Rural de Pernambuco, Departamento de Educação, Recife,
BR-PE, 2018.

Inclui referências, anexo(s) e apêndice(s).

1. Escrita 2. Leitura 3. Aprendizagem 4. Didática I. Cabral, Ana
Catarina dos Santos Pereira, orient. II. Título

CDD 370

ANA RÚBIA ARRUDA DA SILVA

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO:
UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA DO
5º ANO.**

Data da Defesa: 21/12/2018

Horário: 9:00 horas

Local: Sala de Seminários do Departamento de Educação - UFRPE

Banca Examinadora:

Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral
Prof.^a Orientadora

Carmi Ferraz Santos
Prof.^a Examinadora Interna

Ewerton dos Anjos Ávila Luna
Prof. Examinador Externo

Agradecimentos

Primeiramente a Deus, por me conceder saúde, perseverança e disposição para continuar na minha caminhada e não me deixar desistir, mediante aos desafios ocorridos durante a minha formação.

Aos meus pais por me incentivarem a ir em busca dos meus sonhos e a me mostrarem a importância dos estudos desde muito pequena.

Ao meu marido pelo amor incondicional e por todo o apoio dado, desde ações a palavras.

Às minhas filhas que são a razão do meu viver e me inspiram todos os dias no ato de educar e de cuidar, além de me proporcionarem a melhor experiência da minha vida – ser mãe.

Aos meus sogros pela disposição, amor, atenção, carinho e tempo doado para comigo e toda a minha família.

Aos meus irmãos, sobrinhos e afilhado pela compreensão das ausências por conta da vida acadêmica e por me encorajarem a seguir em frente.

À minha orientadora, Ana Catarina Cabral, por toda colaboração, dedicação e confiança dadas a este trabalho e a mim.

A todos os meus professores do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRPE, que corroboraram para o meu crescimento profissional e pessoal.

Às minhas amigas Marina Lins, Marina Catolé e Gabriela Chagas, por serem pessoas tão especiais na minha vida.

Ao meu amigo Marcelo por ser essa pessoa de grande coração, por todos os ensinamentos compartilhados e caronas dadas.

A todos os meus amigos do curso de pedagogia que fizeram parte da minha formação e continuarão presentes na minha vida.

E, por fim, agradeço a todos que de forma direta ou indireta contribuíram para minha construção.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a prática pedagógica de uma professora que leciona em uma turma do 5º ano do ensino fundamental I, a fim de compreender como promove a aprendizagem da leitura e da escrita, mais especificamente analisar como a professora organiza a sua prática pedagógica; identificar quais recursos didáticos foram utilizados pela professora e o que ela compreende sobre o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita; analisar os conhecimentos construídos pelos alunos, ao longo das atividades propostas pela docente e mapear os conhecimentos dos alunos em relação à leitura e a escrita. Para isso, foi realizado um estudo de caso, cujo campo de investigação é uma escola da Rede Municipal do Recife, localizada no bairro da Tamarineira. Para coleta e análise dos dados foi feito uma entrevista semiestruturada com a professora da turma, uma observação participante e uma sondagem com os aprendizes. Os dados revelaram que todos os estudantes estavam na hipótese alfabética, mas em níveis diferentes de leitura e de escrita. Sobre a prática pedagógica, identificamos que a docente realiza um trabalho sistemático em relação ao ensino da leitura e da escrita, a partir do trabalho com alguns gêneros discursivos, priorizando mais a interpretação de texto e a compreensão leitora. Concluímos, que o ensino da leitura e da escrita deve ser uma prática sistemática do professor, sobretudo com aquelas crianças que demonstram maior dificuldades de aprendizagem, devendo o mesmo planejar previamente as suas aulas, tendo em vista os objetivos a serem alcançados.

Palavras-Chave: Escrita. Leitura. Processo de ensino. Aprendizagem.

ABSTRACT

The present research had as objective to analyze the pedagogical practice of a teacher who teaches in a class of the 5th grade of elementary school , in order to understand how it promotes the learning of reading and writing, more specifically to analyze how teacher organizes its pedagogical practice; identify which didactic resources were used by the teacher and what she understands about the teaching and learning process of reading and writing; analyze the knowledge built by the students, along the activities proposed by the teacher and map the students' knowledge regarding reading and writing. For that, a case study was carried out, whose field of investigation is a school of *Rede Municipal de Recife*, located in the Tamarineira neighborhood. To collect and analyze the data, a semi-structured interview with the class teacher, a participant observation and a survey with the apprentices was done. The data showed that all students were in the alphabetical hypothesis, but at different levels of reading and writing. On the pedagogical practice, we identify that the teacher performs a systematic work in relation to the teaching of reading and writing, starting from the work with some discursive genres, prioritizing more the interpretation of text and the reading comprehension. We conclude that the teaching of reading and writing should be a systematic practice of the teacher, especially with those children who show greater learning difficulties, and should plan their classes in advance, to achieve the objectives proposed.

Keywords: Writing; Reading; Learning and Teaching Process.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Texto parcialmente legível	41
Figura 2: Texto legível: mas que ainda não consolidou as correspondências som/ grafia	43
Figura 3: Texto legível: com algumas variações ortográficas:	43.
Figura 4: Texto legível: com razoável domínio das convenções ortográficas.....	44

LISTA DE TABELAS

Quadro 1 – Atividades Realizadas pela professora	29
Quadro 2 – Produção Textual	39
Quadro 3 – Capacidade Leitora Solicitada nos Textos 1 e 2	46

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

SEA – Sistema de Escrita Alfabética

PNE – Plano Nacional de Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

AL – Análise Linguística

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I – ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	15
1. O Brasil e o fracasso da Alfabetização.....	15
2. A Alfabetização	17
2.1 As Hipóteses de Escrita	18
2.2 Alfabetizar Letrando, o que isto quer dizer?.....	21
CAPÍTULO II – TRAÇANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	25
1. Campo de Investigação:.....	26
2. Participantes da Pesquisa.....	26
3. Instrumentos e meios para Coleta de Dados	27
4. Plano de Análise dos Dados:	28
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	30
1 Caracterização da Rotina.....	30
1.1 Organização da prática pedagógica.....	31
1.2 Recursos utilizados pela professora	32
1.3 Atividades voltadas para o ensino da leitura e da escrita	33
1.4 Conhecimentos construídos pelos alunos.....	38
2 Diagnose da Turma	39
2.1 Apropriação da Língua Escrita.....	40
2.2 Compreensão leitora pelos estudantes do 5º ano.....	47
3 O Que a Professora Compreende Sobre o Processo de Ensino e Aprendizagem da Leitura e da Escrita	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS:.....	57
APÊNDICE	60
ANEXOS	62

INTRODUÇÃO

O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita sempre foram assuntos abordados no campo da educação. Sendo temática destacada também no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRPE, em que se estuda as questões que norteiam a alfabetização e o letramento, sobretudo nas disciplinas de Língua Portuguesa na prática Pedagógica e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa.

Sendo elencados e discutidos os prós e contras dos métodos de alfabetização (método analítico, sintético e analítico-sintético), hoje tão refutados pelos alfabetizadores por conceber o ensino da língua escrita um código, em que o educando aprenderia a partir da memorização. Em contraponto, têm-se os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986 a) sobre a Psicogênese da Língua Escrita que considera o ensino do sistema de escrita alfabética (SEA) de modo a valorizar as hipóteses de escrita das crianças. Além de conhecer outros teóricos sobre o tema, tais como Soares (2002; 2003) e Kleiman (1995), que defendem que o ensino da leitura e da escrita deve se dar na perspectiva do alfabetizar letrando, pois os aprendizes têm o direito de não somente aprender a técnica da escrita, mas também saber fazer uso das práticas sociais da leitura e da escrita, tendo como suporte os diversos gêneros textuais, sejam estes orais ou escritos.

Contudo, apesar de haver várias pesquisas voltadas para a alfabetização e o letramento, ainda é grande o índice de crianças que se encontram ao final do ensino fundamental sem saber ler e escrever. Essa realidade foi constatada durante a disciplina de Prática Educacional Pesquisa e Extensão, na qual foi observado o cotidiano escolar e as práticas desenvolvidas pelas docentes da educação infantil e do anos iniciais do ensino fundamental em uma escola pública do Recife. Durante as observações, foi percebido que alguns educandos chegam ao quinto ano do ensino fundamental ainda com dificuldades para ler e escrever. Surgindo, então, questionamentos que geraram o seguinte questionamento: “Como é desenvolvida a prática pedagógica das(os) docentes que lecionam nas turmas de 5º ano do ensino fundamental, em relação aos educandos que ainda precisam se apropriar do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e das práticas de leitura e de escrita?”

Por esta razão, a presente pesquisa teve por objetivo geral analisar a prática pedagógica de uma professora que leciona em uma turma do 5º ano do ensino

fundamental I, a fim de compreender como promove a aprendizagem da leitura e da escrita.

Assim sendo, os objetivos específicos são: analisar como a professora organiza a sua prática pedagógica para o ensino da leitura e da escrita; identificar quais recursos didáticos foram utilizados pela professora para o ensino da leitura e da escrita; identificar o que a professora compreende sobre o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita; analisar os conhecimentos construídos pelos alunos, ao longo das atividades propostas pela docente; mapear os conhecimentos dos alunos em relação à leitura e à escrita.

Desta maneira, essa monografia foi organizada em três capítulos, sendo o primeiro intitulado “Alfabetização e Letramento”, subdividido em dois tópicos. O segundo capítulo traz os caminhos pelos quais foram escolhidos e desenvolvidos o tipo e o método de investigação; o Campo de Investigação; Participantes da Pesquisa; Instrumentos e meios para Coleta de Dados; e Plano de Análise dos Dados. No último capítulo é realizada a “Análise e Discussão dos Dados” e tem por finalidade fazer o diálogo entre a fala dos sujeitos (trazida na coleta de dados) e o campo teórico.

Sendo este um trabalho relevante, pois ele é de interesse dos docentes que atuam e que se preocupam com esse tema, e que ainda são tão carentes de formação continuada, buscando estudos que possam nortear a sua prática docente. Haja vista que, apesar do tema sobre o alfabetizar letrando ser bastante difundido, pouco se fala sobre a prática pedagógica voltada para o ensino do SEA nas turmas do quinto ano do ensino fundamental, tornando-o também necessário do ponto de vista acadêmico.

Consideramos, ainda, de grande relevância para a sociedade, de modo geral, pois sabemos o quanto é importante às crianças se tornarem adultos que sabem se expressar e que possam fazer uma leitura do mundo que os cercam, visto que as relações sociais se fazem também por meio da prática do letramento e da capacidade de se comunicar, seja de forma oral ou escrita. Sem falar que a apropriação da leitura e da escrita implica diretamente no desempenho escolar dos aprendizes, ou seja, a falta dessas habilidades dificulta a realização de forma autônoma das atividades propostas dentro e fora da sala de aula, além de refletir na sua autoestima, na sua vontade de permanecer na escola e futuramente na sua vida

profissional. Desta forma, a partir do momento que os docentes tomam ciência da importância do processo de alfabetização se dar na perspectiva do letramento, e tentar melhorar a sua prática pedagógica, aumentará as chances de diminuirmos o analfabetismo no país, pois não basta apenas saber ler e escrever, é preciso saber fazer uso dessa prática social.

Com isso, essa pesquisa pretende trazer contribuições significativas para a comunidade acadêmica, para a instituição de ensino pesquisada e para a sociedade em geral. Visto que tem como proposta compreender a importância das práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo as que se referem à alfabetização e ao letramento no segundo ciclo do ensino fundamental.

CAPÍTULO I – ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

1. O Brasil e o fracasso da Alfabetização

A Abordagem da temática sobre a aprendizagem da leitura e da escrita sempre requereu um olhar especial dos pesquisadores, de educadores, do governo e da sociedade, haja vista o número de analfabetos no Brasil.

Segundo Soares (2013), na década de 40 “[...] não mais de 50% (frequentemente, menos de 50%) das crianças brasileiras conseguem romper a barreira da 1ª série, ou seja, conseguem aprender a ler e a escrever” (2013, p. 13). A autora destaca que os dados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) nos anos de 1963, 1964 e 1974 continuaram bem próximos da primeira estatística, evidenciando que não houve “nenhum progresso, nas últimas décadas. Somos um país que vem reincidindo no fracasso em alfabetização” (SOARES, 2013, p. 14).

Ao adentrarmos na realidade vivida pelas escolas públicas do país são constatados que muitos discentes terminam o 3º ano do ensino fundamental ainda sem saber ler e escrever. Segundo Morais (2012):

As estatísticas, reveladas pelo IBGE a partir do censo de 2010, indicam que teríamos 9,6 por cento da população com idade acima de 15 anos analfabeta, o que, em termos relativos, significa que estamos em muito pior situação que países latino-americanos como o Uruguai (1,7 por cento de analfabetos), a Argentina (2,4 por cento), o Chile (2,95 por cento), o Paraguai (4,7 por cento) e a Colômbia (5,9 por cento) (MORAIS, 2012, p. 21).

Verifica-se que houve um aumento na taxa de alfabetização, contudo o Brasil ainda ocupa uma posição inferior em relação aos países citados. Em maio de 2018, o IBGE apontou que “a taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais de idade no Brasil caiu de 7,2% em 2016 para 7,0% em 2017, mas não alcançou o índice de 6,5% estipulado, ainda para 2015, pelo Plano Nacional de Educação (PNE)” (IBGE, 2018). O que representa um total de 11,5 milhões de pessoas que ainda necessitam aprender a ler e a escrever. É preciso pontuar também que grande parte das crianças oriundas do ensino privado termina o primeiro ano do ensino fundamental compreendendo “a escrita alfabética e [...] as relações entre letra e som” (MORAIS, 2012, p. 22), e que o fracasso escolar atinge, quase em sua totalidade, as crianças pobres, advindas de escolas públicas e que vivem em contextos social, econômico e familiar de vulnerabilidade. Ainda segundo Morais):

[...] com a chegada da organização escolar em ciclos, a qual deveria garantir um ensino ajustado para os alunos que precisam de mais ajuda, o que temos visto é uma ampliação da aceitação das diferenças: muitos educadores passaram a achar não só natural que uma alta percentagem de alunos das redes públicas conclua o primeiro ano sem estar compreendendo a escrita alfabética, como também que o processo de alfabetização pode “se arrastar”, sem que as crianças cheguem ao final do terceiro ano do ensino fundamental sem o domínio das correspondências grafema-fonema de nossa língua, que lhes permita ler e escrever pequenos textos com autonomia (MORAIS, 2012, p.23).

Esta postura tem gerado outra problemática que vem angustiando os docentes ao final do ciclo de alfabetização, pois eles têm que avaliar a progressão ou não desses educandos. Muitos deles alegam que a retenção, em muitos casos, é mais prejudicial do que a progressão para as séries posteriores, e de fato é, pois esta é uma das causas que levam à evasão escolar. Cruz adverte que:

A Proposta Curricular da rede municipal de ensino do Recife, assim como a de outros sistemas de ensino, considera o 1º ciclo como “o ciclo de alfabetização”, que engloba os três primeiros anos do ensino fundamental; dessa forma, pretende proporcionar à criança um maior tempo para a apropriação da leitura e da escrita. No entanto, essa proposta não explica como se daria essa progressão dos alunos, o que gera indefinições entre os professores quanto ao uso da promoção automática ou da progressão continuada. Os documentos apresentam ambiguidades no que se refere à realização da retenção escolar e a reconstrução do processo de aprendizagem dos alunos retidos. Em 2006, percebeu-se uma mudança, ainda muito incipiente, na formulação dos diários de classes, com sugestões de competências a serem construídas no final do ciclo, sendo obrigatória, de acordo com a Instrução 01/05 (RECIFE, 2005), a reprovação ao final do 1º ciclo das crianças que não se apropriassem do Sistema de Escrita Alfabética (CRUZ, 2008, p. 16).

Diante do exposto, os professores dos quartos e quintos anos do ensino fundamental se encontram em um novo desafio, sendo necessário que eles tenham um olhar mais sensível e uma prática pedagógica e metodológica que privilegie, além dos objetivos propostos para esta etapa, o ensino e a aprendizagem do sistema de escrita alfabética (SEA) e o uso desta prática no cotidiano, habilidades tão essenciais na vida dos cidadãos, pois “[...] alfabetização é um instrumento necessário à vivência e até mesmo à sobrevivência política, econômica, social e é também um bem simbólico, um bem cultural, instância privilegiada e valorizada de prestígio e de poder” (SOARES, 2013, p. 58).

Sendo necessário, então, que nos aprofundemos um pouco sobre as características peculiares ao ensino da leitura e da escrita, para isto, abordaremos a seguir sobre o processo da alfabetização.

2. A Alfabetização

A alfabetização é um processo bastante complexo e requer a “colaboração de diferentes áreas do conhecimento, e de uma pluralidade de enfoques, exigida pela natureza do fenômeno, que envolve atores (professores e alunos) e seus contextos culturais, métodos, material e meios” (SOARES, 2009, p. 14).

Mas antes de tudo, é preciso que compreendamos que a alfabetização é a “ação de ensinar/aprender a ler e a escrever” (SOARES, 2002, p. 47). Sendo este um entrave para muitos educadores, pois eles sempre se questionaram (e ainda se questionam) sobre qual método utilizar, dando margem a pensar em um processo de ensino e aprendizagem baseado no codificar e decodificar, sendo realizado, quase sempre, de forma fragmentada e descontextualizada. Albuquerque salienta que:

A alfabetização considerada como o ensino das habilidades de “codificação” e “decodificação” foi transposta para a sala de aula, no final do século XIX, mediante a criação de diferentes métodos de alfabetização – métodos sintéticos (silábicos ou fônicos) x métodos analíticos (global) –, que padronizaram a aprendizagem da leitura e da escrita. (ALBUQUERQUE, 2007, p.11).

Somente após o estudo de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1974), intitulado *A Psicogênese da Língua Escrita*, que defende a concepção de uma língua escrita como notação e desfaz a concepção da mesma como um código, é que se passou a refletir sobre as hipóteses pelas quais as crianças passam até consolidarem o sistema de escrita alfabética (SEA).

Segundo Emília Ferreiro, “estas investigações [...] evidenciam que o processo de alfabetização nada tem de mecânico, do ponto de vista da criança que aprende” (FERREIRO, 2001, p. 07). Ela defende que a alfabetização parte de uma tríade: a) Método – quem ensina (professor); b) Maturidade – quem aprende (aprendiz); c) Objeto – a escrita

Contudo, tanto o método sintético quanto o analítico não consideravam nem o objeto nem o aprendiz durante o processo de ensino e aprendizagem. Pois, acreditava-se que o sujeito aprendia a partir da cópia, repetição e memorização. De

início pode-se afirmar que a escrita não deve ser concebida apenas como a aprendizagem de um código (decorando letras e seus sons), na qual se faz apenas a transcrição, mas como um sistema de representação, em que o sujeito precisa compreender uma série de princípios sobre o SEA, haja vista que “a invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação, não um processo de codificação [...]” e “[...] as dificuldades que as crianças enfrentam são dificuldades conceituais semelhantes às da construção do sistema [...]” (FERREIRO, 2001, p. 12-13), ou seja, elas precisam se apropriar de um novo objeto de conhecimento, a escrita.

2.1 As Hipóteses de Escrita

Durante o processo de aprendizagem da escrita, a criança precisa compreender o que a escrita representa, qual a sua natureza, e que tipo de relação estabelece com o que representa. Para isto, o professor deve estimular os seus aprendizes a realizar suas produções espontaneamente, ou seja, que eles devem escrever como sabem e não apenas copiarem o que é escrito pela professora, pois: “Quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado” (FERREIRO, 2001, p.16).

Porém, não estamos dizendo que não podem ser propostas outras atividades sistematizadas, mas que é preciso considerar que a escrita não é uma transposição gráfica da linguagem oral, e que é extremamente importante analisar as hipóteses construídas pelos aprendizes durante o processo de aquisição da escrita. Este último dará subsídios para se averiguar: o que o aprendiz já sabe; o que ele não sabe; e o que ele precisa saber. Para então, traçar estratégias de ensino que possam permitir que o mesmo avance.

Inicialmente, a escrita das crianças é concebida apenas como garatujas, e muitos alfabetizadores não percebem que este é o primeiro passo para a aquisição da aprendizagem da escrita e da leitura. Ferreiro (2001), a partir de novos estudos, tendo como base as investigações sobre a psicogênese da escrita na criança, ressalta que:

O modo tradicional de se considerar a escrita infantil consiste em se prestar atenção apenas nos aspectos gráficos dessas construções, ignorando os aspectos construtivos. Os **aspectos gráficos** têm a ver

com a qualidade do traço, a distribuição espacial das formas, a orientação predominante (da esquerda para a direita, de cima para baixo), a orientação dos caracteres individuais (inversões, rotações, etc.). Os **aspectos construtivos** têm a ver com o que se quis representar e os meios utilizados para criar diferenciações entre as representações (FERREIRO, 2001, p. 18 grifos do autor).

Em relação ao aspecto construtivo, temos, conforme a teoria da psicogênese da escrita, elaborada por Ferreiro e Teberosky, que as hipóteses da escrita das crianças se subdividem em quatro fases: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

A fase pré-silábica tem como marco a substituição do icônico para o não-icônico, ou seja, a criança já pode começar a fazer a distinção entre desenhar e escrever. Neste período podemos encontrar crianças que utilizam de rabiscos, garatujas, desenhos, letras, letras e números. O sujeito ainda não compreendeu o que a escrita nota, e tenta encontrar uma lógica para o funcionamento. Contudo, a diferenciação entre a forma de cada escrita demanda do alfabetizando um grande esforço cognitivo. As crianças podem realizar variação intrafigural, no qual acham que é necessário ter um quantitativo mínimo de letras (normalmente três), também podem realizar variação interfigural compreendida “[...] pela busca de diferenciações entre as escritas produzidas, precisamente para dizer coisas diferentes.” (FERREIRO, 2001, p. 24). Podem ser verificados aspectos quantitativos, como variar a quantidade de letras para diferenciar uma palavra da outra (podendo até diferenciá-las a partir do que é chamado de realismo nominal, onde coisas grandes seriam escritas com mais letras do que as pequenas, como, por exemplo, carro e formiga); e qualitativa, como ao utilizar letras diferentes, não necessitando necessariamente alterar a sua quantidade.

A segunda fase, a silábica, corresponde ao período em que os aprendizes percebem que a escrita nota a pauta sonora (significante), com isto, passa-se a haver a correspondência de cada grafia (letra) para cada sílaba de uma palavra. Esta etapa também passa por evoluções, percebendo-se primeiro o período silábico inicial, no qual a criança não tem ainda a noção da quantidade de letras e nem quais irá colocar no papel, contudo ao ler, tenta separá-las de acordo com a pauta sonora, ou quando fazem algum tipo de correspondência som grafia no início ou final da palavra. Adiante, a criança descobre que deve escrever uma letra para cada sílaba, mas essa letra não corresponde ao valor sonoro convencional (normalmente utiliza

as que têm em seu nome), é o que chamamos de silábico de quantidade. Com o tempo, passa-se a escrever não apenas uma letra para cada sílaba, mas também “[...] haveria a busca de, para cada sílaba, uma letra com valor sonoro convencional” (MORAIS, 2001, p.60), ou seja, cada sílaba corresponderia ao som de um dos fonemas da mesma, geralmente, são grafadas as vogais, isto se deve ao fato delas terem o som mais forte ao serem pronunciadas oralmente, dando vez ao chamado silábico de qualidade. É o momento pelo qual são gerados novos conflitos e reflexões a respeito das palavras monossílabas e dissílabas, haja vista que os aprendizes ainda vão de confronto a ideia de se poder escrever uma palavra com menos de três letras, como é o caso dos monossílabos e dissílabos.

Segundo Ferreiro (2001, p 27), “o período silábico-alfabético marca a transição entre os esquemas prévios em via de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de serem construídos”. Nesse momento, a criança passa a notar as menores partes sonoras (fonemas), e seus escritos ora apresentam-se como silábicos ora ganham um salto qualitativo rumo ao alfabético, por exemplo, ao escrever a palavra “bicicleta”, pode-se ter: BI C E TA (variação entre o silábico de qualidade e silábico-alfabético).

Por fim, temos a hipótese alfabética, caracterizada pela correspondência entre fonema e grafema e a compreensão da escrita alfabética, entretanto, ainda há muitas violações das normas ortográficas na escrita, necessitando agora que as atenções sejam voltadas para um processo de ensino e aprendizagem que priorize os aspectos de som e grafia e das normas ortográficas, visto que a escrita na língua portuguesa não é tal qual a da oralidade.

Diante do exposto, é condizente refletirmos cada vez mais sobre como estamos alfabetizando nossos educandos e de como o conhecimento sobre esta teoria fará diferença nas salas de aula. Pois, o sucesso da alfabetização está em cada etapa e não termina quando os aprendizes chegam à hipótese alfabética. Precisando a partir daqui consolidar esta aprendizagem, não esquecendo de que isto deve ser feito de forma significativa para os aprendizes, envolvendo sempre a perspectiva do alfabetizar letrando.

2.2 Alfabetizar Letrando, o que isto quer dizer?

O termo letramento surge em meados dos anos de 1980, e desde então vem ganhando destaque no cenário da educação. A princípio era utilizado “nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’ (KLEIMAN,1991) dos estudos sobre a alfabetização” (KLEIMAN, 1995, p. 15).

Contudo, Soares (2002, p. 16) destaca que o sentido que atribuímos a este termo vem de outra palavra da língua inglesa, literacy, que tem origem no latim.

Etimologicamente, a palavra literacy vem do latim littera (letra), com o sufixo -cy, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser [...] Ou seja, literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (SOARES, 2002, p. 17).

Desta forma, podemos compreender que o letramento é de fundamental importância no processo da alfabetização, estando o primeiro presente na vida dos aprendizes, antes mesmo da vivência escolar. Pois, desde o nascimento somos postos à práticas de letramento, que são passadas, a princípio, de forma oral (sendo a oralidade um dos objetos de estudo sobre o letramento), antes mesmo de sermos alfabetizados.

Uma criança que compreende quando o adulto lhe diz: “Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!” está fazendo uma relação com um texto escrito, o conto de fadas: assim, ela está participando de um *evento de letramento* (porque já participou de outros, como o de ouvir uma estorinha [sic] antes de dormir); também está aprendendo uma prática discursiva letrada, e portanto essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever [grifo do autor] (KLEIMAN, 1995, p. 18).

Refletindo sobre essas afirmações, podemos dizer também que uma pessoa pode saber ler e escrever (ser alfabetizada) e se envolver em poucas práticas sociais de uso da leitura e da escrita (baixo grau de letramento), implicando diretamente no modo de vida dessa pessoa na sociedade, por esta razão:

Em vez de um fim em si mesma, a alfabetização deve ser considerada como um modelo de preparar o homem para um papel social, cívico e econômico que vai além dos limites do treinamento elementar em alfabetização, que consistiria meramente do ensino da leitura e da escrita. O próprio processo de aprendizado da leitura e escrita deve ser transformado em uma oportunidade para a aquisição de informações que possam ser imediatamente utilizadas para a melhoria dos padrões de vida; a leitura e a escrita devem levar não apenas ao conhecimento geral elementar, mas ao treinamento para o trabalho, aumento na produtividade, participação maior na vida civil e melhor compreensão do mundo que nos rodeia e em última análise,

deve abrir caminho para o conhecimento humano básico. (UNESCO apud COOK-GUMPERZ, 1991, p. 28).

Daí a importância de se alfabetizar letrando, utilizando para isso propostas pedagógicas que envolvam a leitura e a produção de textos de gêneros diversos, pois, “a produção de textos é uma atividade não somente cognitiva, mas também social” (SILVA e MELO, 2006, p. 29) e “[...] ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa socialização primária [...]” (KLEIMAN, 2013, p. 13).

Entretanto, antes de escolher um gênero textual para ser trabalhado é preciso ter bem claro os objetivos que devem ser alcançados, pois, “[...] a garantia do acesso à leitura e à produção de diferentes gêneros textuais por si só não assegura a construção de sujeitos leitores e escritores autônomos” (SANTOS e ALBUQUERQUE, 2007, p.98). Dessa forma, a finalidade para a produção escrita pode ser para sistematizar uma informação, comunicar-se, relatar um fato, entre outros. Na leitura pode ser para aprender, distrair-se, seguir instruções, revisar o próprio escrito, obter informação, etc. Mendonça e Leal enfatizam que:

Nossas metas e objetivos, portanto, são múltiplos, mas o cerne de nosso trabalho pedagógico é o de que os alunos precisam aprender a refletir sobre as situações de interação em que os textos circulam e sobre os diferentes gêneros textuais, a fim de poder transferir o que aprendem na sala de aula para os contextos diversos em que convivem fora da escola (MENDONÇA E LEAL, 2007, p. 59).

Sendo assim, ao se propor em sala de aula o ensino da leitura e da escrita é primordial que o professor propicie aos alunos compreender as características dos gêneros textuais, fazendo a análise linguística dos mesmos, como por exemplo, perguntar por que nas receitas usamos os verbos no imperativo? Mas tendo o cuidado para não confundir com o ensino da gramática contextualizada, visto que muitos professores realizam atividades utilizando textos, mas solicitam que os alunos destaquem os adjetivos, identificar os verbos intransitivos, entre outras. Segundo Mendonça:

[...] a AL¹ seria um meio para os alunos ampliarem as suas práticas de letramento, já que auxilia na elaboração e compreensão de textos orais e escritos dos mais diversos gêneros. A articulação entre os três eixos de ensino de língua materna – leitura, produção e análise

¹ AL é a sigla utilizada pela autora para referir-se à análise linguística.

lingüística – é pressuposto de base para uma prática de AL coerente e eficaz. (MMENDONÇA, 2007, p. 74)

Em relação ao ensino da leitura, deve ter como norte o fato de “[...] que sem compreensão, a leitura perde todo o sentido” (BRANDÃO, 2006, p. 59). E não é difícil encontrarmos pessoas que sabem ler, mas não conseguem argumentar sobre o que foi lido, ou melhor, que não apreendem a ideia principal do texto.

A compreensão não pode ser entendida como extração de partes do texto e muito menos como memorização do mesmo, “[...] ela é resultado da busca de sentido compreendida pelo leitor diante dos textos com os quais se depara [...]” (BRANDÃO, 2006, p. 59). Contudo, vale ressaltar, que o texto pode gerar compreensões diferentes para cada leitor, pois vários conhecimentos são ativados na nossa memória, como: os conhecimentos linguísticos (abrange o conhecimento gramatical e lexical – quem ler mais tem um vocabulário maior); conhecimento enciclopédico ou de mundo (conhecimentos gerais sobre o mundo, bem como a vivência pessoal); conhecimento interacional: a) ilocucional (reconhece os objetivos ou propósitos pretendidos pelo autor do texto – pode-se dar quando conhecemos o autor ou de acordo com o sentido que o texto ganha), b) metacognitivo (são os elementos do texto não verbais, como por exemplo, as aspas, que podem denotar ironia ou citação). Mas apesar de sabermos que esses conhecimentos podem despertar compreensões distintas, não dá o direito ao leitor de distorcer as palavras do autor.

É importante salientar que ao ler um texto o leitor se utiliza de diferentes estratégias de leitura, sendo estas de natureza cognitiva, na qual podemos elencar os objetivos para a leitura como uma dessas estratégias, que facilitarão a compreensão do texto. Dessa forma, as estratégias de leitura ajudam a traçar objetivos para a leitura, tendo em mente que o leitor precisa saber o porquê dele estar lendo esse texto, o que se espera aprender; selecionar as informações que são relevantes no texto; ativar os conhecimentos prévios, pois eles influenciam na compreensão; antecipar sentidos no texto, sendo assim, antes de iniciar e durante a leitura o leitor deve refletir sobre o que está lendo; elaborar inferências, ou seja, ler as entrelinhas; avaliar e controlar a compreensão do texto, neste momento o leitor irá comprovar ou refutar as suas suposições iniciais (BRANDÃO, 2006)

Diante do exposto, alfabetizar letrando é possibilitar ao aprendiz a aprendizagem da língua escrita por meio de textos e de situações de uso de práticas sociais da leitura e da escrita, tendo como meta a compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabética. Como ressaltam Santos e Albuquerque (2007, p. 98), “não se pode deixar para que o aluno produza escritos ou leia apenas quando já dominar o nosso sistema de escrita. É importante que eles possam, desde o início do processo de alfabetização, testar suas hipóteses a respeito da escrita”.

CAPÍTULO II – TRAÇANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA

A pesquisa em educação requer uma investigação e análise do objeto estudado que possibilite uma compreensão além dos números, necessitando, então, de métodos que viabilizem “promover o confronto dos dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 01). Por esta razão, escolhemos a abordagem qualitativa para a nossa investigação, haja vista que ela se enquadra e apresenta ser a mais indicada para os estudos das Ciências Humanas, dentre estas, a da área de educação.

Essa abordagem também possibilita trabalhar com as questões subjetivas, não havendo neste campo uma única verdade, mas interpretações sobre o problema a ser investigado. Segundo Borgdan (1994, p. 49), a pesquisa qualitativa “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo é uma pista que nos permite estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”.

Utilizamos o Estudo de Caso como método de investigação da pesquisa, pois ele possibilita o estudo de um caso, seja este simples e específico ou complexo e abstrato. Segundo Ludke e André (1986),

O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos ao desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio singular. [...] O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.17).

Diante disso, entende-se que o objetivo desta pesquisa se enquadrava nesse tipo de investigação, na qual propusemos compreender a instância singular de um caso específico, que diz respeito a prática pedagógica de uma professora no ensino da leitura e da escrita, em uma turma do 5º ano, de uma escola da rede pública de ensino do Recife.

É importante salientar que o desenvolvimento do Estudo de Caso se apresentou em três fases: a exploratória, a coleta de dados, análise e interpretação dos dados. Tendo cada um desses propósitos distintos, como promover novas descobertas, retratar a realidade de forma completa, usar uma variedade de fonte de

informações que foram coletadas em momentos distintos e compreender a realidade retratada com base nos aportes teóricos

1. Campo de Investigação:

Para esta pesquisa tivemos como campo de investigação uma escola da Rede Municipal do Recife, localizada no bairro da Tamarineira. Cujos alunos matriculados reside no respectivo bairro e em bairros vizinhos, como Rosarinho, Arruda, Mangabeira, Jaqueira, entre outros. A maioria das famílias é bem carente, mora em “invasões”, e contam com a ajuda dos programas Bolsa Escola e Bolsa Família.

A escolha desta escola se deu pelo fato de ter realizado observações na mesma desde o ano de 2015, ao iniciar o Curso de Licenciatura em Pedagogia, por meio da disciplina Prática Educacional Pesquisa e Extensão II (PEPE II), na qual observamos a prática pedagógica de algumas professoras. Essas experiências possibilitaram reflexões no campo do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

2. Participantes da Pesquisa

Os participantes desta pesquisa foram a professora da turma do 5^a ano do ensino fundamental e os educandos da respectiva turma, no ano de 2017.

A escolha da professora se deu pelo fato de percebermos, ao longo das observações, que havia um planejamento sistemático envolvendo o ensino da leitura e da escrita. A docente é formada em Pedagogia, tem três Pós-graduações: Planejamento e Administração na Educação; Gestão Escolar; e Educação Especial. Tem 22 anos de experiência no magistério, destes, 13 anos são na Rede Municipal do Recife. Atuava em 2015 como gestora da escola, na qual voltou a lecionar em meados do ano de 2016, em uma turma do 4^o ano. A maioria dos alunos, dessa turma progrediu para o 5^o ano e foram acompanhados pela docente em 2017.

A turma é composta por 25 alunos, destes, segundo a professora da turma, 03 têm o Transtorno do Espectro Autista, 01 tem Transtorno Opositor e 01 tem Deficiência Mental, e por esta razão todos os 5 alunos tem atendimento educacional especializado na escola, no contra turno e também tem uma acompanhante pedagógica na sala de aula. Todos estão na hipótese alfabética, mas a maioria

ainda necessita se apropriar de algumas regras ortográficas e de algumas convenções básicas, como a utilização do parágrafo.

3. Instrumentos e meios para Coleta de Dados

Para o alcance dos objetivos desse projeto, os instrumentos e meios escolhidos para a coleta de dados foram:

A) Observação Participante – Foram realizadas 10 (dez) observações sistemáticas na turma do 5º ano do ensino fundamental I, no turno da manhã, no mês de setembro de 2017, com o objetivo de analisar como a professora organiza a sua prática pedagógica para o ensino da leitura e da escrita; identificar os recursos didáticos utilizados pela professora para o ensino da leitura e da escrita; analisar os conhecimentos construídos pelos alunos, ao longo das atividades propostas pela docente. Utilizamos do diário de campo para inserir as anotações relevantes para a pesquisa, tendo esse um caráter descritivo e reflexivo dos acontecimentos a serem analisados posteriormente.

B) Sondagem – No mês de outubro de 2017 foram realizadas duas sondagens com os alunos do 5º ano A, em dois dias distintos, tendo por finalidade mapear os conhecimentos dos alunos em relação à leitura e à escrita. Desta forma a primeira avaliou a capacidade de compreensão leitora das crianças, visto que não basta apenas saber ler, é preciso compreender o que está explícito e implícito no texto, pois, “[...] é inegável que sem compreensão, a leitura perde todo o sentido” (BRANDÃO, 2006, p.59). Por sua vez, a outra atividade avaliou as habilidades de produção textual de cada educando. As duas atividades utilizadas para essa sondagem encontram-se disponíveis no caderno do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, 2012²).

C) Entrevista Semiestruturada – Foi realizada uma entrevista semiestruturada com a professora do 5º ano, em fevereiro de 2018, tendo por objetivo identificar o que a professora compreende sobre o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Para isso, nosso roteiro de entrevista, contemplou os seguintes aspectos: rotina em sala de aula; planejamento e avaliação da aprendizagem dos

² O PNAIC é um programa de formação de professores, que tem o compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e Municípios para assegurar a plena alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino. (SEB/MEC, 2015).

educandos em relação ao processo de ensino da leitura. No momento da entrevista foi utilizado um gravador, que possibilitou maior clareza e precisão em relação às respostas dadas pela entrevistada, além de garantir a veracidade das mesmas e a transcrição de forma fidedigna. Moreira (2006, p. 169) argumenta que a entrevista semiestruturada “[...] oferece uma oportunidade para esclarecer qualquer tipo de resposta quando for necessário [...]”, justamente pela composição da sua estrutura, que é mais flexível para novos questionamentos.

4. Plano de Análise dos Dados:

Foi realizada uma análise inspirada na Análise de Conteúdo, que tem por finalidade “[...] fazer inferências sobre qualquer um dos elementos básicos do processo de comunicação [...]” (FRANCO, 2008, p. 29). Deste modo, é possível interpretar a mensagem transmitida pelos sujeitos envolvidos na pesquisa, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, entre outras.

A análise de conteúdo se desenvolveu em três fases, assim, na primeira foi organizado o material coletado na sondagem, na entrevista e nas observações. Na segunda fase houve a escolha das unidades de análise, tanto as de registro, sendo elencado o tema leitura e escrita; quanto as de contexto, dando significado às unidades de análise de registro. Sendo feito também a categorização. Para Franco (2008, p. 59), “[...] a criação de categorias é o ponto crucial da análise de conteúdo”, no entanto, este é um processo longo, que demanda do pesquisador “[...] clareza conceitual” e “domínio acerca de abordagens teóricas”. Na última fase ocorreu a interpretação dos dados, que teve como base a descrição das categorias analisadas à luz da teoria.

Dessa maneira, a categorização se deu da seguinte forma:

a) Caracterização da Rotina: teve como critério a rotina da professora; atividades do sistema de escrita alfabética (SEA); atividades envolvendo leitura; e atividades de produção de textos.

b) Diagnose da Turma - As produções textuais realizadas pelos educandos foram analisadas a partir dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosk (1986), que considera que a escrita não é uma transposição gráfica da linguagem oral, mas que passa por um processo/etapas, que são as hipóteses: Pré-silábica (percebe que se escreve com letras; não há relação entre escrita e pauta sonora); Silábica (a criança

compreende que a escrita nota a pauta sonora, passa a representar, cada sílaba com uma letra, essa sílaba pode estar relacionada com o valor sonoro convencional ou não); Silábico-alfabético (correspondência entre som e grafia; a escrita oscila entre a silábica e a alfabética); Alfabética (caracterizado pela correspondência entre fonema e grafema; compreensão da escrita alfabética; ainda pode haver muitos erros ortográficos na escrita). Sendo também analisados aspectos ortográficos e de análise linguística.

Enquanto a análise da compreensão leitora dos educandos teve como base as estratégias de leitura elencadas por Brandão (2006).

c) O Que a Professora Compreende Sobre o Ensino da Leitura e da Escrita: as categorias eleitas para a análise da entrevista com a professora da turma foram: rotina da sala de aula; planejamento e avaliação da aprendizagem do ensino da leitura e da escrita.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo se destina a apresentação da análise dos dados colhidos na observação participante, na sondagem realizada com os educandos do 5º ano e na entrevista semiestruturada realizada com a professora da referida turma. Sendo a mesma inspirada na metodologia da Análise de Conteúdo e subdividida em três categorias: Caracterização da Rotina; Diagnose da Turma; e O Que a Professora Compreende Sobre o Ensino da Leitura e da Escrita.

1 Caracterização da Rotina

Foram realizadas 10 (dez) observações, no período de 18 a 29 de setembro de 2017, na turma do 5º ano do ensino fundamental, na qual observamos a seguinte rotina realizada pela professora da turma:

ATIVIDADES DE ROTINA	AULAS OBSERVADAS									
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10
	18/set	19/set	20/set	21/set	22/set	25/set	26/set	27/set	28/set	29/set
Quadro/agenda do dia	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Prova	X	X	X	X	X					x
	Língua Portuguesa	Matemática	História	Geografia	Ciências					
Correção da atividade de casa								x		
Merenda	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Recreio/integração	x									x
Educação física		x		x			x			
Atividade de classe	X	X	X	X	X	X	X	X	x	
	Leitura compartilhada	Leitura compartilhada	Leitura compartilhada	Linha do tempo	Fábula e poema	Interpretação de texto e pontuação	Caricatura e música	Carta ao leitor		
Correção da atividade de classe					x	x	x	x		
Robótica (Lêgo)			x					x		
Revisão para a prova	x	x	x	x			x			
Atividade de casa					x	x				
Momento livre					x					
Planejamento										x

Quadro I – Atividades Realizadas pela professora

1.1 Organização da prática pedagógica

Diante desse quadro, podemos destacar que a professora tem uma rotina estruturada e faz questão de escrever no quadro todos os dias, assim que entra na sala de aula, a agenda do dia, para os alunos observarem o que será trabalhado, demonstrando organização e planejamento.

Durante as observações também foi evidenciado que, na maioria das aulas, a professora fez o uso da leitura com os educandos, seja ela compartilhada (voz alta) ou individual (silenciosa), utilizando diversos gêneros textuais como poema, fábula, carta ao leitor, texto científico e também a leitura de textos de outras disciplinas como de história, ciências e geografia. Ou seja, a docente sempre faz a prática da leitura com seus educandos ao longo de todas as suas aulas.

Além de adaptar os textos e as atividades para os alunos autistas e com Síndrome de Down, ou seja, alguns textos maiores, como o científico, eram adaptados para que não ficassem muito longo e para que os educandos pudessem compreendê-lo. Da mesma forma, acontecia com as atividades, nas quais adaptava a atividade do livro para que eles pudessem responder, e, assim, estudarem os mesmos conteúdos dos demais colegas de classe.

No período em que foram feitas as observações, a docente estava trabalhando um projeto da Rede de Ensino de Recife, que era sobre “Os 200 anos da Revolução de Pernambuco”. Em que aproveitou para desenvolver uma sequência didática abarcando o conteúdo de história, língua portuguesa e artes. E isto se configura também na fala da docente, a qual afirma:

A leitura e a escrita, elas, elas permeiam, é. todas as atividades, até as atividades que não são exatamente direcionadas para a língua portuguesa. Mas, assim, é uma preocupação constante da gente tá desenvolvendo atividades em que a leitura e escrita sejam contempladas de diversas maneiras. (Professora).

Durante a primeira semana, em que foram feitas as observações, os educandos estavam em semana de avaliação e a professora organizou o início das aulas para que fizessem as provas; e, no momento em que estavam respondendo à prova, a professora aproveitava para realizar o planejamento de suas aulas, demonstrando que conhecia bem os seus alunos, e sabia que eles não se aproveitariam para pedir ajuda aos colegas. Assim, à medida que terminavam a

prova, a professora dava um livro, ou outro material, para que se mantivessem em silêncio enquanto os outros ainda estavam fazendo a atividade.

Em todas as aulas, a professora seguiu a agenda colocada no quadro, e soube dividir o tempo entre uma atividade e outra, contemplando todas as disciplinas (história, língua portuguesa, ciências, matemática e geografia), dando mais ênfase às disciplinas de matemática, língua portuguesa e a de história em razão do projeto didático.

1.2 Recursos utilizados pela professora

A docente utilizou alguns recursos para a realização das atividades em classe, como por exemplo: livro didático (textos diversos), paradidático (Revolução de 1817), microfone, *notebook*, *tablet* e tv (este último para reproduzir vídeos diretamente do *notebook*).

É interessante destacar como os alunos se entusiasmaram em fazer a leitura em voz alta com a utilização do microfone, inclusive os alunos com deficiência. Segundo a professora, “é uma coisa que ‘R’³ gosta muito!” (R é uma criança autista, que lê soletrando, e todos os dias a primeira coisa que ele faz é ler a agenda do dia, que está anotada no quadro). Durante a entrevista foi perguntado sobre a utilização do microfone em sala de aula, e a professora argumentou que:

O microfone eh... O microfone, acho que é um auxílio, assim, fantástico de ajuda, porque quem de nós não tem vergonha, né? De falar em público? Porque a gente na verdade não teve experiência, e pra eles é muito bom. Sem contar que a gente tem sempre aquela criança que fala bem baixinho, lê bem baixinho, porque ela não consegue, ela tá ali tão inibida de estar ali lendo, que ela nem consegue falar alto. E o microfone ajuda a gente a ouvir mais a voz, né? [...] (Professora).

Em seguida, foi perguntado a ela sobre a utilização de outros recursos para o ensino da leitura e da escrita, e a mesma respondeu que:

A gente usa, é assim, tudo o que tem disponível, livro, revista, é... o próprio tablete, né? Assim, quando o aluno está fazendo uma pesquisa, e precisa achar alguma informação, por exemplo, no tablete, ele está fazendo uso da leitura, [...] Então, [...] além dos recursos da biblioteca, a gente tem o tablete e algumas coisas eu trago, alguns textos específicos, alguns gêneros diferenciados que a gente não tem na escola, aí a gente tira e imprime. (Professora).

³ O nome da criança foi suprimido para evitar sua identificação, conforme prevê a normativa relativa à pesquisa envolvendo seres humanos.

Desta forma, e, de acordo com o que foi visualizado durante as aulas, é importante salientar que a utilização dos demais recursos também se deu de forma apropriada, pois percebemos o quanto a docente procurou dinamizar a sua aula ao propor a realização de algumas atividades por meio de instrumentos, tais como o *tablet* e o livro didático, que puderam potencializar o processo de ensino e aprendizagem.

1.3 Atividades voltadas para o ensino da leitura e da escrita

Como dito anteriormente, a professora trabalha de forma interdisciplinar e uma parte desses momentos de leitura foram realizados nas aulas de história, na qual estava se estudando a revolução de 1817. O que culminou em um projeto, o qual se iniciou com a leitura de um paradidático. Sua narrativa contava a história de um casal apaixonado, cujas famílias não se davam bem e no desenrolar da história aconteciam os principais fatos dessa Revolução.

As leituras desse paradidático foram feitas de forma compartilhada, de modo que a professora chamou uma aluna para iniciar a leitura, ao final da parte dessa, chamou outro colega e, conseqüentemente, à medida que um acabava de ler o seu trecho, já chamava outro colega para ler o seguinte.

Contudo, antes de iniciar a leitura compartilhada, a docente mostrou aos educandos a capa do livro, falou o título e perguntou sobre o que deveria ser o texto, e os aprendizes disseram que deveria ser sobre a Revolução Pernambucana. Em seguida, a professora disse quem era o autor, bem como o ilustrador.

Durante o momento da leitura, foi possível perceber que alguns educandos liam com fluência e outros ainda estavam se apropriando da habilidade. Assim, a primeira aluna leu com fluência, respeitando a pontuação, fazendo a entonação da voz, contudo, teve um pouco de dificuldades em pronunciar a palavra “independentemente”, falando “independente”, tentou falar outras vezes, mas não conseguiu. A segunda aluna fez uma leitura muito rápida, não fazendo as pausas da pontuação. Ao final da leitura, a docente perguntou o que eles entenderam, e todos ficaram calados, então ela fez alguns questionamentos a respeito do texto, como:

Professora: Existiam reclamações? **Alunos:** Sim! **Professora:** Quais? **Aluno:** Os impostos muito altos.

Após essas respostas, a professora explicou alguns fatos citados no texto, com isto percebemos que a docente tinha a preocupação em dar sentido a essa leitura fazendo com que os educandos compreendessem o que estavam lendo. Para Brandão (2006), “ler é construir sentido e não simplesmente agrupar letras, palavras e frases ou conhecer o significado das palavras escritas” (p. 60). Sendo assim, à medida que a professora foi questionando e eles foram respondendo, algumas estratégias de leitura foram mobilizadas (c.f SOLÉ, 1998), a fim de que compreendessem o texto.

No dia seguinte, todos estavam ansiosos para saber o desfecho da história, ficaram indagando se os protagonistas iriam conseguir casar ou não. A professora explicou novamente a parte que haviam lido no dia anterior e continuou a leitura, em que outros estudantes tiveram a oportunidade de fazê-la em voz alta também. Nesse dia, dois alunos demonstraram dificuldades para ler, um deles ao invés de dizer poderoso falou pedroso; enquanto outra soletrava as palavras, como por exemplo, “Cer –cer – cerrou a fortaleza”; “Com com – coronéis. ” E a professora sempre atenciosa auxiliava estes aprendizes para que conseguissem ler sozinhos. Essas observações denotam que alguns alunos, apesar de já estarem alfabetizados, ainda necessitavam de investimento para desenvolverem essa habilidade com proficiência. Uma das alunas, inclusive, levou o livro para ler em casa e treinar a sua fala, pois segundo a professora:

Ela ainda tem um pouco de dificuldade para ler, mas melhorou muito com a rádio web⁴, porque ela quis participar como locutora na primeira transmissão da rádio e para isto teria que ler. Assim, esta atividade a impulsionou ainda mais para melhorar a sua leitura.
(Professora)

Ao término da leitura, a professora fez novos questionamentos aos alunos, tais como, “a história terminou como vocês imaginaram?”, “o que aconteceu de importante?”. Brandão (2006), acredita que:

[...] o suporte que a professora dá aos seus alunos antes, durante e depois da leitura, certamente, irá contribuir para que, diante de novos textos, eles possam assumir os procedimentos que, conjuntamente, costumam adotar durante a leitura compartilhada com os colegas e professora. (BRANDÃO, 2006, p.73).

⁴ A Rádio web é um projeto da professora da turma para incentivar os alunos a melhorar a oralidade, a leitura e a escrita. Foi idealizado com o propósito de contar a história da escola.

Por sua vez, a leitura individual e silenciosa aconteceu nas aulas de Língua Portuguesa, e foram utilizados alguns gêneros textuais encontrados no livro didático de Língua Portuguesa. Segundo Albuquerque e Coutinho (2006),

Os livros didáticos de Língua Portuguesa e de alfabetização, recomendados pelo PNL (2004,2005) têm, no geral, contemplado uma diversidade de gêneros. Assim, os alunos são expostos, desde as séries iniciais do Ensino Fundamental, a diferentes gêneros e a uma diversidade também de tipos textuais (ALBUQUERQUE e COUTINHO, 2006, p. 84).

E esta é uma característica presente até hoje nos livros didáticos de Língua Portuguesa, em que são apresentados vários gêneros textuais, cabendo ao professor delinear como será o trabalho a ser realizado. Sendo assim, o primeiro texto a ser trabalhado foi uma fábula, e a professora iniciou querendo saber os conhecimentos prévios de seus aprendizes, questionando: “quem sabe o que é uma fábula?” E muitos alunos começaram a falar ao mesmo tempo. Então a professora disse – “levante a mão quem quer falar. Fale você R2”. E o educando leu o que tinha escrito no livro didático, contudo, os outros educandos disseram que era para dizer com as suas palavras e não o que já tinha lá escrito. Após este primeiro momento, a professora pediu para que eles lessem a Fábula “O Cavalo e o Asno”, para depois responderem às questões de interpretação de texto. Em seguida, perguntou quem entendeu a moral da história, em seguida fez a correção coletiva, em que todos participaram, ao passo que ela ia dando explicações sobre o significado de algumas palavras, tais como: “uma súplica é um pedido”.

Outro texto trabalhado neste dia foi de um poema, em que alguns alunos leram uma estrofe por vez. No entanto, não houve a exploração dos gêneros fábula e poema, e somente ao final dessa aula, a professora pediu para fazerem em casa um poema ou uma fábula. Contudo, não houve posteriormente a leitura dessas produções, mas apenas a entrega do caderno com a produção feita, na data combinada, para a professora ler e corrigir. No entanto, é importante que o(a) docente sempre resgate essas produções com o objetivo de que seus aprendizes possam fazer a reescrita, de modo a fazer o uso desses gêneros de forma apropriada, sabendo as suas principais características. Segundo Brandão (2006):

É importante que na sala de aula, o professor estimule, então, tanto a revisão em processo, como a revisão do produto. Nesse último caso, parece-nos indicado que, concluída a revisão ao longo da primeira versão do texto, a avaliação e “edição” seguinte ou final desse

“produto” seja encaminhada num outro dia, guardando-se sempre um certo intervalo entre as escritas subseqüentes. (BRANDÃO, 2006, p. 124).

Nas aulas posteriores, os textos lidos foram do gênero científico e carta ao leitor, em que fizeram, também, a leitura silenciosa primeiro, para só depois responderem às questões de interpretação de texto. Após a realização da leitura do texto científico percebeu-se que alguns alunos tinham dificuldades para compreender o texto, recorrendo constantemente a uma estagiária para que os ajudassem a localizar a resposta das questões. O texto falava sobre iniciação científica, trazendo também a questão da linguagem formal e informal.

Quando eles terminaram de responder, a professora mais uma vez se utilizou da leitura compartilhada, e, logo em seguida, fez algumas perguntas sobre o texto, como “alguém ficou com dúvidas sobre a palavra contagioso?” Eles disseram que não, sendo que um dos alunos respondeu: “é quando passa de uma pessoa pra outra”. Foi levantado também o questionamento de “por que quando vemos uma pessoa bocejar também bocejamos?” Fazendo a relação com a palavra contagioso, sendo que neste caso não é uma doença. Nesse tipo de questionamentos os alunos vão ampliando o seu vocabulário e utilizando as palavras de acordo com o contexto.

Já em relação ao segundo texto, a professora pediu aos alunos que circulassem no texto a opinião do leitor e sublinhassem o argumento, fazendo as seguintes considerações: “Que argumento ele usou?”. “O argumento diz o porquê”. Em todas as aulas foi feita a correção coletiva das atividades de classes. Albuquerque e Coutinho salientam que:

[...] em relação às atividades de leitura propostas pelos livros didáticos, é importante destacar que as questões de compreensão do texto podem ser realizadas tanto individualmente, como em duplas, pequenos grupos ou no coletivo da classe. Assim, se algum aluno não está conseguindo fazer inferências, por exemplo, a discussão referenciada no texto pode ajudar a desenvolver tais capacidades. (ALBUQUERQUE e COUTINHO, 2006, p.88).

Diante do que foi observado nas aulas, podemos dizer que a professora tem como prática constante o uso da leitura compartilhada e/ou individual, ela demonstra sensibilidade em trabalhar a leitura embasada na compreensão do texto, mas não se deteve em aprofundar as características dos gêneros textuais, o que sinaliza que ainda falta uma sistematização que abarque o fazer da produção textual, haja vista

que ficou mais no campo conceitual, sendo trabalhado mais de fato a compreensão e interpretação do texto.

Quanto ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), pouco se notabilizou, havendo apenas três atividades, duas em relação à gramática e uma sobre a escrita de uma palavra.

Com isso, podemos relatar que a primeira se deu quando uma aluna perguntou: "como se escreve cientista?" E a professora escreveu no quadro, fazendo a soletração da palavra em voz alta.

Em outra aula a professora trouxe uma ficha contendo a fábula "A Raposa e a Abelha" para que eles completassem as frases colocando a pontuação (, . - : ? !). O intuito dessa atividade era de fazê-los refletir sobre o uso da pontuação, haja vista que a maioria não soube responder na avaliação de língua portuguesa. No primeiro momento eles tiveram que responder individualmente e depois foi feita a correção coletiva, na qual se conduziu da seguinte forma:

Professora: Este aqui, ele indica o quê? (Apontando para o travessão).

Aluno 1: Uma fala, diálogo!

Professora: isso mesmo!

Professora: e este outro? (Apontando para o ponto de interrogação)

Aluno 2: Quando fazemos uma pergunta.

Professora: isso mesmo.

E continuou a correção, sempre fazendo com que refletissem sobre o contexto da frase. Apesar de haver algumas críticas sobre o ensino da gramática, esta prática deve ser feita de forma sistemática e se faz necessária, inclusive, quando o intuito é consolidar o conhecimento da língua. Morais aponta que:

[...] o ideal seria só sistematizar um ensino de classificações gramaticais (morfológicas, sintáticas) nos quatro últimos anos do ensino fundamental. Isso não significa, de modo algum, negligenciarmos o ensino da análise linguística (ou a análise e reflexão sobre a língua) nos anos iniciais. (MORAIS, 2012, p.160).

Essa abordagem também foi evidenciada na atividade para casa que a professora passou, nesse mesmo dia, sobre tempo verbal (presente e passado) e o plural, conforme demonstrado abaixo:

Atividade de Casa

- 1) Reescreva as frases nos tempos verbais: passado e futuro.
 - a) Pedro escova os dentes.
 - b) Joana dorme todas as tardes.
- 2) Complete as frases escrevendo os verbos no plural:
 - a) Sandra e Ana _____ ao cinema. (ir)
 - b) Eles _____ vitamina de manhã. (tomar)
 - c) Elas _____ na academia. (dançar)
 - d) Pedro e Carlos _____ amigos. (ser)
 - e) Todos os alunos _____ da escola. (gostar)
 - f) Os amigos _____ sorvete. (tomar)

Vale salientar que as questões foram tiradas da prova de língua portuguesa realizada na semana anterior, em que alguns alunos tiveram dificuldades para responder, o que fez a professora retomar o assunto para que se apropriassem dessas questões gramaticais. Entretanto, é notório que apenas essas duas atividades não irão suprir a necessidade dos alunos em relação à análise linguística durante as produções textuais futuras. Sendo essas, como dito anteriormente, as únicas atividades de gramática que presenciei ao longo dessas duas semanas. Talvez por conta da semana de prova e do projeto que precisava ser finalizado até o final do mês. Outro aspecto foram as propostas de atividades esporádicas envolvendo esse eixo, sem haver uma preocupação em desenvolver uma sequência didática, a fim de que os estudantes se apropriassem dos conteúdos, o que pareceu que o que norteava a prática da professora, eram os exercícios propostos das avaliações.

1.4 Conhecimentos construídos pelos alunos

Diante do que foi vivenciado, nesses dias de observação, pode-se afirmar que os educandos estão em constante contato com gêneros textuais diversificados e em práticas de leitura, seja compartilhada ou individual. Mendonça e Leal (2007) defendem que:

[...] tanto na educação infantil, quanto na educação básica, objetivamos ampliar as capacidades de produção e compreensão de textos dos alunos, ajudando-os a melhor interagir através da oralidade e da escrita, adotando variados gêneros textuais e atendendo a diversos tipos de finalidade social a que tais gêneros textuais estão vinculados. [...] Assim, a nossa meta é ampliar as práticas de letramento dos alunos, de modo que eles desenvolvam a capacidade de usar textos diversos, de modo crítico. (MENDONÇA e LEAL, 2007, p.58)

A prática dessas leituras também influencia positivamente em relação à escrita, haja vista que quanto mais se lê mais se amplia o vocabulário e também se desenvolvem algumas convenções linguísticas e gramaticais.

Contudo, compreende-se que alguns educandos ainda precisam se apropriar melhor da escrita, e, conseqüentemente, da habilidade leitora, visto que verificamos que são poucos os que leem com fluência, respeitando a pontuação, a entonação da fala dos personagens. E, conseqüentemente, a grande maioria lê sem fazer as pausas necessárias ou até mesmo soletrando, como no exemplo já explicitado no tópico acima: “Cer –cer – cerrou a fortaleza”; “Com com – coronéis.” Isso, sem falar das dificuldades de alguns em compreender o texto.

Entretanto, percebe-se que todos os estudantes são bastante participativos e têm muita vontade de melhorar a sua leitura e também em escrever de forma “correta”, ou seja, de acordo com a norma padrão. E essa foi uma das explicações da docente na entrevista, ao relatar o desenvolvimento de uma de suas alunas,

N⁵, mesmo..., ela tinha a maior dificuldade de ler, ela lia silabando mesmo. Ainda, só que com o treino do roteiro, porque ia lendo, ia lendo, ia lendo, ela foi tanto, que o primeiro programa foi ela que fez. E se você assistir o primeiro programa, você vai ver que realmente de vez em quando ela tem... ela tem uma engasgada da leitura, mas eu fiz questão de deixar ela fazer. Porque aquilo foi tão importante para ela. Ela percebeu que ela podia e aquilo motivou ela a melhorar cada vez. Foi muito bom mesmo, fantástico! (PROFESSORA).

E esta motivação para aprender é muito importante, pois faz com que os educandos se esforcem cada vez mais e busquem vencer as suas dificuldades, que no caso acima citado é o desejo de aprender a ler e a escrever, e como sabemos, isso não acontece em um passo de mágica, ela é fruto de ações pedagógicas que visem atividades sistemáticas sobre o sistema de escrita alfabética e o envolvimento em práticas de letramento.

2 Diagnose da Turma

No segundo momento da coleta dos dados, foi feita uma sondagem com a turma no intuito de mapear os conhecimentos dos alunos em relação à leitura e à escrita, conforme demonstrado nos subitens abaixo.

⁵ O nome da criança foi suprimido para evitar sua identificação, conforme prevê a normativa relativa à pesquisa envolvendo seres humanos.

2.1 Apropriação da Língua Escrita

Para analisar o nível de escrita das crianças foi utilizada uma proposta de produção textual encontrada no Caderno de Avaliação do PNAIC (2012), que consistia em escrever uma história que contasse um fato engraçado que aconteceu com a pessoa ou com alguém que ela conhecesse. Entretanto, optamos por retirar do texto introdutório da atividade a parte em que solicitava que eles, após a escrita, lessem para os colegas da turma e escolhessem algumas produções para serem lidas para outras turmas. Essa opção se deu pelo fato da turma precisar realizar outras atividades posteriormente, sendo-nos dado pouco tempo para a aplicação da sondagem. É importante ratificar que reconhecemos que a ausência do comando, empobrece a proposição da proposta de produção de texto, pois os estudantes, talvez, não se sintam motivados, em realizar a proposta, por não identificarem a finalidade.

Para a realização desta sondagem, primeiro foi explicada a atividade e entregue a cada um para fazer individualmente. Neste momento, muitos disseram que não sabiam ou que não se lembravam de nenhuma história e que por isto não iriam fazer. Para contornar a situação, foi dado um exemplo de uma situação real e que para o aplicador da atividade era engraçada. Sendo essa uma forma de incentivá-los a escrever, bem como de demonstrar uma história com começo (introdução), meio (clímax) e fim (conclusão). Após darmos o exemplo de uma história engraçada, todos se empolgaram e começaram a contar suas histórias, escrevendo-as também.

Todos os textos foram analisados, num total de 18 (dezoito), tendo como critério atender as seguintes capacidades destacadas na tabela (2) abaixo:

CAPACIDADE	Sim	Não
Produção de texto atendendo a finalidade	18	0
Organiza o conteúdo do texto utilizando alguns recursos coesivos para articular as ideias	08	10
Organiza o texto estruturando em períodos	17	1

Organiza o texto dividindo em tópicos e parágrafos	0	18
Inicia a frase com letra maiúscula	12	06
Pontua o texto	06	12
Utiliza vocabulário diversificado e adequado ao gênero	05	13
Texto parcialmente legível (Hipótese alfabética, mas ainda não consolidou as correspondências som/ grafia)	03	
Texto legível (Hipótese alfabética, mas ainda não consolidou as correspondências som/ grafia)	03	
Texto legível (Hipótese alfabética, com algumas violações ortográficas)	09	
Texto legível (Hipótese alfabética com razoável domínio das convenções ortográficas)	02	

Quadro 2 – Produção Textual

A partir do que está exposto na tabela 2 podemos destacar que as produções são bastante heterogêneas, apresentando algumas particularidades, dentre elas destacamos as seguintes: alguns iniciaram sem parágrafo e com letra minúscula, todos escreveram um único parágrafo, muitos erros ortográficos, contudo, quase todos os estudantes estavam na hipótese alfabética e escreveram o texto de forma legível e coerente. Apenas uma aluna escreveu com letra de imprensa, apesar de estar no 5º ano, entretanto vale salientar que tem Síndrome de Down e algumas dificuldades de aprendizagem. No momento da realização dessa atividade a estudante contou a história oralmente e a estagiária transcreveu para a educanda

copiar, o que podemos dizer ser uma aluna “copista”, ou seja, que ainda não se apropriou do sistema de escrita alfabética, mas que reconhece as letras (o alfabeto) e sabe copiar frases e textos já escritos.

Sobre a questão do uso das letras de imprensa, Morais (2012) ressalta que “desde as primeiras iniciativas de didatização da teoria da psicogênese da escrita, passamos a defender o uso da letra de imprensa maiúscula numa etapa inicial de apropriação do SEA” (MORAIS, 2012, p.142), pois “propicia ao aluno maior capacidade de reflexão” (Ibid., p.143), visto que ao estarem dispostas de forma separada o aprendiz “vê onde começa e onde acaba cada letra [...] observa melhor a identidade de cada letra de cada palavra, a ordem em que as letras ocorrem, quantas letras compõem a palavra, quais são iguais e quais são diferentes” (Ibid., p.143).

Outro aspecto que devemos observar é o fato de todos os educandos escreverem o texto em apenas um parágrafo, sem falar dos que não dão a margem necessária no primeiro parágrafo. Silva (2014, p. 05) acredita “que a escola tem realizado um ensino pouco reflexivo da habilidade de paragrafar e, sobretudo, pouco sistemático”, havendo uma necessidade de se ensinar aos discentes a sua função no texto. Continuando a autora relata que:

Outro aspecto salientado Bessonnat (1988), é o fato de o ensino da escrita de textos não reconhecer o parágrafo como unidade pertinente e não tratá-lo como bloco de sentido. Ele ressalta que, a partir dos parágrafos, alguns problemas semânticos podem ser colocados para os alunos resolverem, principalmente, aqueles relacionados ao uso de conectores e aos processos de referenciação. Tais processos contribuem para a construção dos objetos-de-discurso e dizem respeito ao percurso desenvolvido pelo texto, bem como sua articulação e progressão textual. (BESSONNAT Apud SILVA, 2014, p. 04)

Entretanto, estas são apropriações que os discentes se fazem após estarem alfabetizados. Indo mais adiante, destacamos que na análise subdividimos os aprendizes, mesmo os já alfabetizados, em quatro subgrupos, cujas produções apresentam:

- A) Texto parcialmente legível, mas que ainda não consolidou as correspondências som/grafia, como na produção abaixo:

PRODUÇÃO TEXTUAL

Já aconteceu alguma coisa engraçada na sua vida? Você consegue se lembrar de alguma?

Converse com seus colegas e professor ou professora sobre as coisas engraçadas que aconteceram nas suas vidas ou na de pessoas conhecidas. Conte suas histórias e escute as histórias de seus colegas. Depois, escreva uma história contando uma situação engraçada que tenha acontecido com você ou com alguém que você conheça.

 Eu já me lembro de uma coisa que aconteceu comigo. Foi quando eu fui para a festa do mundo
 e quando eu batosei todo mundo caiu. Eu fiquei
 muito

Figura 1: Texto parcialmente legível

Nessa produção podemos destacar que o aprendiz não consolidou seus conhecimentos em relação ao som e grafia na escrita da palavra, por exemplo, “quando”, em que é grafado “cando”. Outro exemplo foi quando quis dizer “tropeçou” e escreveu “Batrosou”. O discente ainda precisa compreender que o nosso sistema de escrita também está pautado nas normas ortográficas. Moraes (2012), sinaliza que:

No que concerne às correspondências som-grafia, dois aspectos devem ser objeto de nossas sondagens. Em primeiro lugar devemos observar quais são as estruturas silábicas (geralmente diferentes da sílaba canônica consoante-vogal) que constituem maior fonte de dificuldade para os alunos lerem e escreverem. [...] Em segundo lugar... precisamos considerar que numa língua como o português, são distintas as regras vigentes para as relações entre letras e sons na leitura e na ortografia. (MORAIS, 2012, p. 170).

Ao analisarmos essas palavras veremos que apresentam uma estrutura que foge da composição consoante-vogal e que demanda um esforço cognitivo maior da criança. Outro aspecto relevante da produção acima, é que por conter uma palavra que é ilegível acaba por comprometer um pouco a compreensão do texto, isso sem falar que contou uma história em apenas uma frase, sem nenhuma pontuação, para separar os períodos e com apenas um elemento coesivo (quando).

Outro aluno, em sua produção, escreveu a palavra “escola” sem a letra “S”, ficando “ecola”. Havendo também outras palavras que necessitavam da compreensão da norma ortográfica contextual, em relação, ao emprego do R, como

barraco, que ele escreveu “baraco”, sendo esse no sentido de discussão. Para Guimarães e Roazzi (2005),

Um dos primeiros obstáculos que as crianças enfrentam para descobrir a natureza da escrita alfabética consiste em conceber as palavras enquanto sequência de sons independentes de seu significado. Entretanto, quando as mesmas compreendem essas relações (fase alfabética), deparam-se com situações onde essa relação não é suficiente. (GUIMARÃES e ROAZZI, 2005, p. 62).

B) Texto legível: mas que ainda não consolidou as correspondências som/grafia

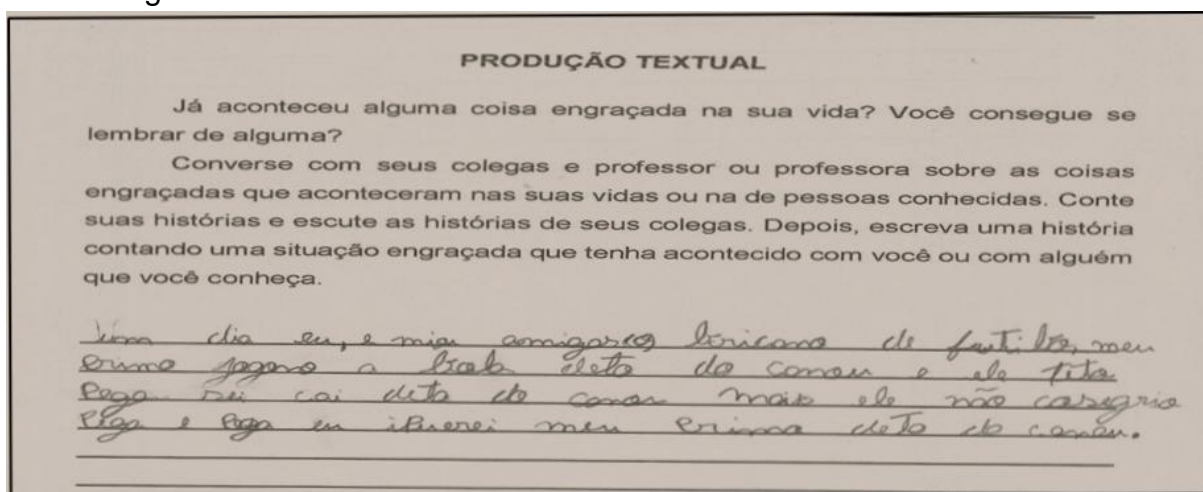


Figura 2: Texto legível: mas que ainda não consolidou as correspondências som/grafia

O estudante ainda apresenta muitas dificuldades nas correspondências som/grafia.

A maior dificuldade ao ler este texto é compreender o que o autor quis dizer no final da história, na qual ele relata que empurrou o primo dentro do cano.

Verifica-se que o aprendiz tem muitas questões a serem aprendidas em relação à escrita, necessitando compreender a uso do parágrafo, iniciar a frase com letra maiúscula, utilizar a pontuação de forma adequada e, conseqüentemente, a ortografia das palavras.

C) Texto legível: com algumas violações ortográficas

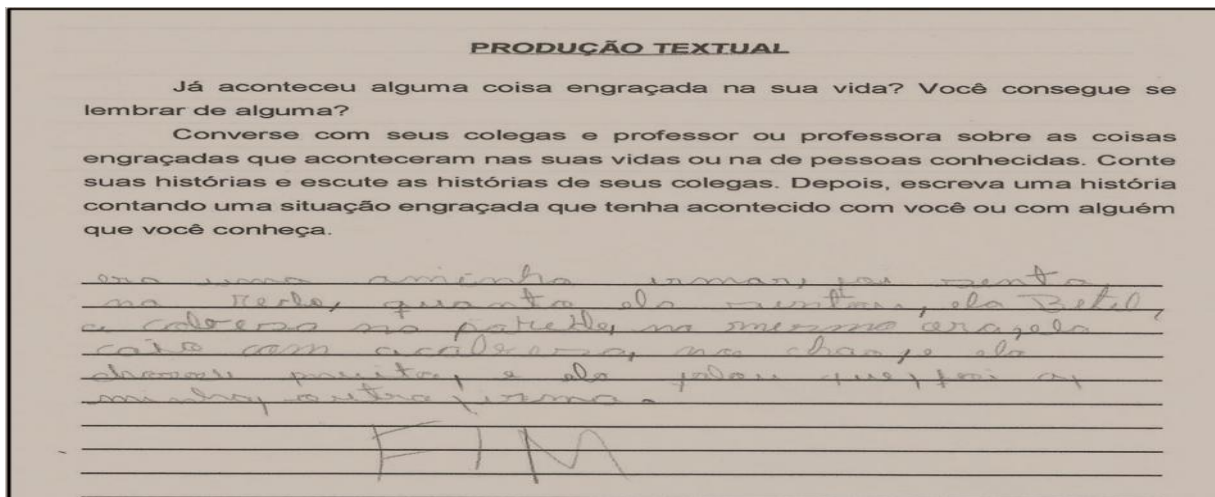


Figura 3: Texto legível: com algumas variações ortográficas

Nesta produção encontramos alguns “erros” ortográficos como a palavra “cabeça” escrita com a letra /S/ - “cabesa”; segundo Monteiro (2005, p. 51) “[...] inúmeros estudos vêm demonstrando que os erros ortográficos não são aleatórios e podem ser a expressão das relativizações impostas pelo sistema”. Sendo assim,

Uma criança que apenas admite a letra “S” para o som /S/ não comete erros do tipo *sebra para “zebra”, pois também só admite a letra “Z” para o som /Z/. No entanto, esse tipo de erro já indica que a criança percebeu uma outra possibilidade sonora para o “S”, embora não saiba em que contexto utilizar. Portanto, erros dessa natureza deveriam ser pontuados como sinal de avanço na percepção das questões ortográficas” (MONTEIRO, 2005, P. 51).

Com isso, podemos dizer que o aprendiz pode ter percebido outra possibilidade para o fonema /S/ e por isso escreveu a palavra “cabesa” ao invés de cabeça, não concebendo a regra ortográfica que adverte que o /S/ entre vogais fica com o som de /Z/ e que nessa situação se utiliza /Ç/, pois ele ganha o som do /S/ quando está antes de /A, /O/ e /U/. Desta forma, o educando realizou as suas percepções ortográficas, que podem e devem ser mediadas pelo docente em sala de aula, por meio de intervenções que contemplem essa necessidade.

Ao ser alfabetizada a criança deve ser solicitada a compreender que a escrita não ocorre tal qual a fala, ela tem suas regras, que precisam ser compreendidas, algumas inclusive memorizadas, é o caso das palavras irregulares, que não apresentam uma norma ortográfica. Desta forma, “as normas ortográficas que uniformizam, na escrita, diferenças observadas na fala são gradualmente

incorporadas quando a criança percebe que não existe equivalência perfeita entre letra e som. "(LEAL; ROAZZI, 2005, p. 102)

D) Texto legível: com razoável domínio das convenções ortográficas

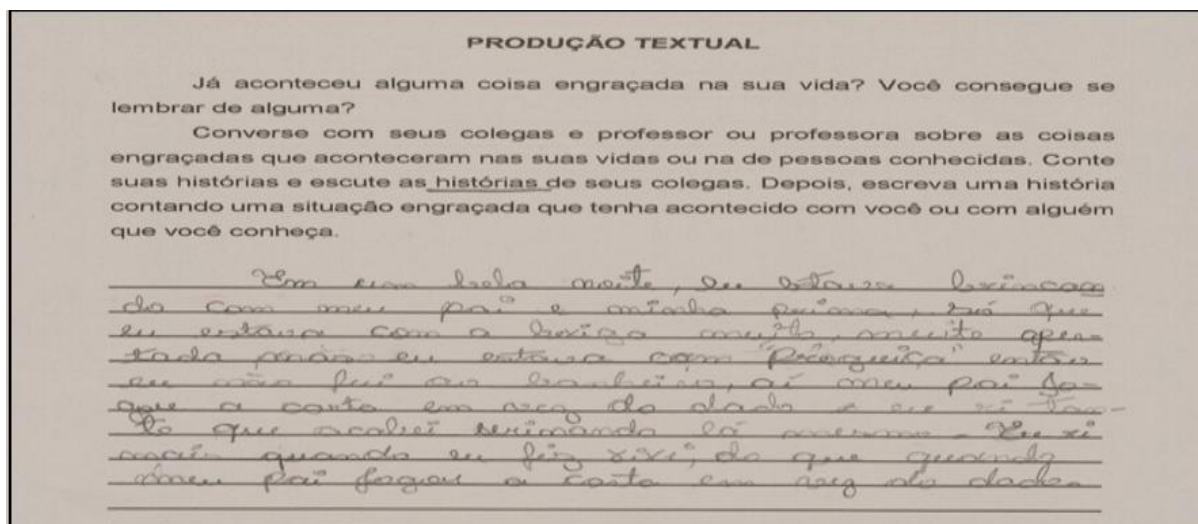


Figura 4: Texto legível: com razoável domínio das convenções ortográficas

Ao analisar esse texto podemos destacar que ele é claro, ou seja, é de fácil compreensão; não apresenta erros ortográficos; tem elementos coesivos como “mas”, “então”, “aí”, “e”, “quando”; utiliza pontuação, quase sempre de forma adequada; é organizado em períodos, porém não utiliza parágrafos;

Com isso, ao final da análise de todas as produções, foi evidenciado que apenas 44% dos educandos finalizam a frase com o ponto final, 25% não inicia a frase com letra maiúscula. A grande maioria apresenta erros ortográficos, e que apenas dois educandos utilizam a pontuação de forma correta.

E, apesar de todos apresentarem compreensão da escrita alfabética, ainda há muitas rupturas em relação à correspondência entre fonema e grafema e as normas ortográficas na escrita, necessitando agora que as atenções sejam voltadas para um processo de ensino e aprendizagem que priorize os aspectos de som e grafia e das normas ortográficas, visto que a escrita na língua portuguesa não é tal qual a da oralidade, conforme identificamos em muitos textos, produz a consolidação das relações som grafia e a compreensão das normas ortográficas. Soares (2003) faz a seguinte reflexão:

Numa perspectiva associacionista, são muitos os “erros” cometidos pelo alfabetizando, e muito “treinamento” lhe seria imposto para que aprendesse a grafia correta das palavras [...] Numa perspectiva psicogenética, os “erros” são indicadores do processo através do

qual ele está descobrindo e construindo as correspondências entre o sistema fonológico e o ortográfico. (SOARES, 2003, p.103).

Com isso, podemos dizer que os “erros” ortográficos dos alfabetizandos fazem parte da sua construção cognitiva em relação ao SEA, no entanto, essa é uma aprendizagem que já deveria estar consolidada no período destinado a alfabetização, que é do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental. Sendo necessário, para esta turma, em específico, que a docente promova um trabalho pedagógico sistemático e significativo que contribuirá na aprendizagem desses alfabetizandos em relação ao SEA. Haja vista que foram encontradas dificuldades de aprendizagens iniciais, como escrever sem parágrafo, não utilizar o ponto final, entre outras necessidades de aprendizagens que dizem respeito a se comunicar de forma clara. Morais (2012) é ainda mais enfático ao afirmar que “ensinar o sistema alfabético numa perspectiva construtivista implica tratá-lo como um objeto de conhecimento em si, com propriedades e convenções em que o aluno precisa ser ajudado a internalizar” (Ibid., p.181).

2.2 Compreensão leitora pelos estudantes do 5º ano

Para analisar a capacidade leitora dos educandos foi utilizada uma avaliação de leitura encontrada no Caderno de Avaliação do PNAIC (2012), direcionada ao 3º ano do ensino fundamental, sendo aplicada, nessa pesquisa, em uma turma do 5º ano do ensino fundamental.

A atividade consistia na leitura de dois textos e, conseqüentemente, em responder à perguntas abertas e fechadas sobre os referidos textos. Sendo analisadas as seguintes capacidades: Reconhecer a finalidade do texto; Localizar informações; Elaborar inferência; Estabelecer relação entre partes do texto, por meio e pistas que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes); e opinião sobre o texto.

Sendo assim, temos na tabela abaixo o tipo de capacidade leitora solicitada em cada questão referentes ao texto 1 (O pato poliglota), cujas questões são da 1 a 5, e ao texto 2 (O bicho do bico enorme), que são as questões 6,7.8 e 9.

CAPACIDADE	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Reconhecer a finalidade do texto						X			
Localizar informações	X						X	X	
Elaborar inferência		X	X						X
Estabelecer relação entre partes do texto				X					
Opinião sobre o texto					X				

Quadro 3 – Capacidade Leitora Solicitada nos Textos 1 e 2

Diante disso, ao analisarmos as respostas dadas pelos 21 aprendizes verificamos que a grande maioria não teve dificuldades em responder às questões referentes à capacidade de localização de informação, na qual temos 16 acertos na questão 1, 20 acertos na questão 8 e 10 acertos na questão 7. É importante destacar que na questão 7 mais da metade dos alunos não compreenderam o que era solicitado, sendo perguntado: “Qual é a cor da maioria das penas do tucano?” Apesar de estar explícito no texto, precisando apenas localizar, muitos alunos colocaram todas as cores que estavam discriminadas referentes a todas as partes do corpo do tucano. Brandão (2006) afirma que “a ausência da habilidade de localizar informações e distinguir entre o que é relevante e o que é informação suplementar pode levar a distorção do significado global do material lido.” Sendo esse um dos problemas apresentados pelos respectivos aprendizes.

As questões 2, 3 e 9 exigiram dos educandos elaborar inferência sobre os textos lidos. Tendo conseqüentemente 18, 18 e 16 acertos, o que demonstra que a maioria deles conseguiu compreender o que estava implícito no texto. Sobre isso, Brandão (2005) diz que:

[...] nem tudo que entendemos com base em um texto foi explicitamente dito, ou seja, ao buscar compreender um texto utilizamos uma estratégia inferencial. Dessa forma, vamos preenchendo as lacunas deixadas pelo autor, lendo as entrelinhas, construindo novas proposições com base nas relações entre informações e os nossos conhecimentos de mundo (BRANDÃO, 2005, p.67).

Contudo, ao compararmos o índice de acerto entre as questões que solicitava localização de informação e a de elaborar inferência, evidencia-se que o maior número de acertos se deu na capacidade de inferência, sendo essa, teoricamente,

mais complexa em relação à primeira. Isso nos faz afirmar que alguns deles não tiveram o cuidado em reler o texto para então localizar a resposta correta, ou, simplesmente, não compreenderam o texto.

Quanto à capacidade de estabelecer relação entre partes do texto, ela se configurou na questão 4, cuja resposta era aberta, mas havendo uma única resposta; a de que o cachorro e o gato brigavam porque falavam línguas diferentes. Entretanto, essa foi a questão que teve o menor quantitativo de acertos, apenas 8. Sendo encontradas respostas como: “porque eles se gostavam um do outro.” “brigavam feito cão e gato”, “porque já tinha um gato em casa”, entre outras respostas. Algumas dessas respostas, dadas pela maioria dos aprendizes, apesar de estarem colocadas no texto, não correspondem à finalidade da pergunta, demonstrando que faltou compreensão dessa parte do texto, tão importante para entender por que eles foram para a “escola do Pato Poliglota”.

A questão 5 diz respeito a opinião dos educandos sobre o texto, permitindo a eles se reportarem a mesma situação da menina na história, fazendo com que dissessem se, caso tivessem um cachorro e um gato, se também os matriculariam na Escola do Pato Poliglota, dando margem a uma variedade de respostas, todas individuais e subjetivas, nas quais tivemos uma grande maioria que disse que matricularia, para eles “pararem de brigar” ou “parar de perturbar.” Apenas 5 alunos disseram que não matriculariam nessa escola porque “o professo é doido”; não sei nem se essa escola existe aqui”, ou simplesmente “porque eu não quero.” Apenas um educando não respondeu. Para que os educandos respondessem as perguntas eles teriam que ter compreendido pelo menos parte do texto, pois, do contrário, eles dariam respostas vazias ou sem nenhum sentido.

A última capacidade leitora a ser analisada diz respeito a reconhecer a finalidade do texto, sendo solicitada na questão 6. Tendo um total de 19 acertos, que compreenderam que o texto tinha por finalidade ensinar sobre as características de um animal.

Com isso, podemos concluir que a maioria dos aprendizes demonstraram boa compreensão sobre os dois textos lidos, necessitando, alguns, desenvolver estratégias de leitura que contribuam na compreensão desses e de outros textos. Brandão (2005) enfatiza que “a utilização de estratégias de leitura implica um

controle planejado e deliberado de ações cognitivas do leitor com vistas à construção de sentido (BRANDÃO Apud BROWN, 2005, p. 64).

3 O Que a Professora Compreende Sobre o Processo de Ensino e Aprendizagem da Leitura e da Escrita

Diante do que foi observado nas aulas, e do que foi relatado na entrevista, verificou-se que a professora tem em sua prática o desenvolvimento de atividades voltadas mais para o ensino da leitura do que para o da escrita, na qual evidenciamos apenas as relativas a correção de atividades voltadas para a compreensão de texto e uma de produção de texto. Talvez o hábito da docente propor sempre em suas aulas a leitura seja uma maneira de envolver os educandos na aula, visto que eles gostam de ler em voz alta, aliado ao fato de muitos ainda necessitarem desenvolver a capacidade leitora. Contudo, o trabalho com a produção textual também deveria ter sido contemplado da mesma forma

A docente elencou, durante a entrevista, que o planejamento é a base para a organização do que irá ensinar, afirmando o seguinte:

Olha, eu acho que tudo tem que passar por um planejamento, sabe? É muito importante a gente perceber os meninos, perceber que turma é essa, perceber o que que eles tão precisando, detectar isso, e aí organizar o teu planejamento e as tuas aulas pra poder trabalhar aquilo. Eu acho que é assim, é você identificar e se planejar, pra você poder ter uma organização, uma sequência de, até de graduação de dificuldade. Pra que essas crianças possam ir atingindo e melhorando naqueles aspectos que você identifica que são aspectos a serem, serem melhorados. (PROFESSORA)

A professora também traz a questão do uso do livro didático em sala de aula, destacando que nem sempre ele contempla as necessidades dos alunos, ela relata ainda a importância de complementar com outros textos e atividades, ressaltando que:

Aí a gente complementa, eu acho que é, isso, fazer essa adequação e sempre ter um movimento crescente de dificuldades. Eu me preocupo com isso também, de ir aumentando o nível de dificuldade das atividades. Entendeu? Então, se a gente já está trabalhando pontuação, eu trabalho pontuação várias vezes, com várias atividades, mas aumentando a dificuldade das atividades, até chegar em atividades mais complexas.

No trecho citado acima é demonstrada a preocupação em relação aos educandos progredirem em suas aprendizagens, mais especificamente, nesse

recorte da entrevista, remetido às questões do domínio gramatical, como o uso adequado da pontuação, mas não relacionou o uso de outras atividades como complemento para o ensino de gêneros textuais, tão importante no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, sendo observado em sua prática a utilização com frequência do livro didático e também de um paradidático.

Por sua vez, a professora elegeu como objetivo principal para o ensino da leitura e da escrita o desenvolvimento da autonomia do aprendiz. Em que afirmou ser necessário o “saber usar” e enfatizou que “eu preciso escrever alguma coisa, pra quê? pra quem que é? para quem é essa escrita? como é que eu preciso fazer?” No qual elenca alguns questionamentos que devem ser internalizados pelos aprendizes e que darão sentido e significado para a escrita. Nesta abordagem a docente sinaliza o ensino de gêneros textuais, buscando entender a sua finalidade e função. Sobre isso ela destaca:

É a criança se sentir autônoma naquilo que ela... Na necessidade dela. Então se ela tem uma necessidade, ela usar aquilo de uma forma... De uma forma eficiente para a vida dela. [...] deles saberem a importância da leitura e da escrita, pra eles. Pra eles mesmos, né? Em qualquer lugar isso faz um diferencial, né? Pra pessoa, para o profissional e perceberem a importância disso. (PROFESSORA).

Em relação ao quê escrever, Leal e Brandão (2006) ratificam que “para saber adotar um gênero adequado a uma determinada situação e adaptá-lo às condições de produção daquele contexto imediato precisamos ter familiaridade com uma ampliada gama de textos diversos.” (p. 52). Pelo que se percebe esta é a intenção da docente ao desejar que eles sejam autônomos em relação à leitura e a escrita, visto que isso significa saber diferenciar um gênero textual do outro, conhecer as suas características e especificidades e, principalmente, saber fazer uso dessas práticas. Soares (2016) salienta que:

[...] em sua dimensão pedagógica, isto é, em sua prática em contextos de ensino, a aprendizagem inicial da língua escrita, embora entendida e tratada como fenômeno multifacetado, deve ser desenvolvida em sua inteireza, como um todo, porque essa é a natureza real dos atos de ler e de escrever, em que a complexa interação entre as práticas sociais da língua escrita e aquele que lê ou escreve pressupõe o exercício simultâneo de muitas e diferenciadas competências. É o que se tem denominado *alfabetizar letrando*.(SOARES, 2016, p.35).

A docente também afirma que gosta muito de trabalhar com a reescrita, no entanto, nas duas semanas de observação não foi evidenciada essa prática. Mas durante a entrevista ela enfatiza que:

Peguei muitos textos deles, e a gente reescreveu, a gente analisou os textos de cada aluno. Como é que a gente fazia? Eu pegava alguma produção, a gente fazia um acordo, um combinado, de que aquilo ali era, era, um documento, e... a gente ia respeitar o jeito que a pessoa fez, e aquele jeito foi o melhor que ela pode fazer e a gente ia analisar. Na verdade, todos os alunos tinham questões para serem analisadas. Até os alunos que eram de um nível melhor, eles tinham questões a serem analisadas. Então, normalmente eu pegava um texto que não trabalhou parágrafo, de jeito nenhum, mas tinha uma composição escrita bem legal. Aí eu lia e a gente ia vendo os parágrafos, mostrando a importância disso. Gosto muito de trabalhar com reescrita. Fiz bastante isso. (PROFESSORA)

Em consonância com a professora, realmente é muito importante que haja momentos de reescrita em sala de aula, pois, essa prática possibilita aos aprendizes perceberem as suas falhas em relação à escrita e a possivelmente não cometerem os mesmos “erros” nas próximas escritas, além do que “revisar um texto é torná-lo objeto de nossa reflexão, é pensar sobre o que se quer dizer, reelaborando e reescrevendo o já escrito.” (BRANDÃO, 2006, p. 120).

Outro ponto importante a ser trabalhado na sala de aula, segundo a docente, é a leitura em voz alta, na qual destacou a sua presença maior nas aulas de Língua Portuguesa, fato esse constatado em todas as aulas observadas. A professora também destacou, na entrevista, o projeto sobre a história da escola, que culminou na criação de uma Web Rádio que, para a docente, foi bastante importante na aprendizagem da leitura e da escrita dos aprendizes, pois todos tiveram a oportunidade de escrever roteiros, reler o texto antes de gravar, fazer edição, para só então sair numa rádio on-line. Realmente, esse foi um trabalho pedagógico que demandou a aprendizagem de dois gêneros tais como a entrevista e a locução, que fazem parte do contexto público.

A professora também falou sobre como avalia os seus educandos, enfatizando que faz prova a cada dois meses, pois esta é uma exigência da Rede de Ensino do Recife, mas que também utiliza fichas para saber como seus alunos estão. Quanto ao objetivo da realização da avaliação, a mesma disse que a avaliação faz só um recorte do que foi trabalhado e que ela serve para

[...] você ver como é que vai voltar, e pegar aquela avaliação e transformar ela em outras possibilidades para o aluno. Então, se um

aluno errou aquele conteúdo, inteiro, então, é porque ele não. ele não compreendeu aquilo, ele não entendeu. Aí, se vários alunos erraram aquele conteúdo é porque eu preciso reorganizar a minha aula e trabalhar mais vezes aquilo ou de forma diferente do que eu já trabalhei.

Nesse contexto, a docente não acredita que o educando deva ser avaliado apenas por um instrumento, no caso, – a prova, mas o considera importante tanto para avaliar o que o discente compreendeu quanto para se auto avaliar. Sendo a auto avaliação importante para a melhora da prática docente, pois é neste momento que se reflete sobre uma nova forma de se aborda o conteúdo, ou até mesmo de se utilizar outros recursos e metodologias. Ou seja, neste contexto, a avaliação não é medição de conhecimento, mas uma possibilidade da construção do mesmo. Sobre este tema Morais e Ferreira (2006), revelam que:

O surgimento de novas concepções sobre o conhecimento e o ensino-aprendizagem reflete diretamente no entendimento sobre a avaliação na prática docente. Ela passa a ser vista como o meio mais indicado para regular e adaptar a programação às necessidades e dificuldades do aluno. (MORAIS e FERREIRA, 2006, p. 69).

Soares (2018) aponta que “as concepções de aprendizagem da escrita diferenciam-se pela faceta do processo que elege o objeto de aprendizagem” (p.28), havendo três categorias de competência a serem desenvolvidas: a que diz respeito à apropriação do sistema alfabético-ortográfico e das convenções de escrita, na qual ela denomina faceta linguística e que tem relação direta com o processo de alfabetização; habilidades de compreensão e produção de texto (faceta interativa) e habilidades e atitudes específicas que promovam inserção adequada em diferentes situações e contextos de uso da escrita (faceta sociocultural), sendo ambas inerentes ao processo de letramento.

Diante do exposto, podemos afirmar que a docente compreende o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, como um processo que caminhe mediado pela ação docente, tendo como base a imersão dos educandos a diversos gêneros textuais, que os possibilite poderem fazer uso das práticas da leitura e da escrita. Sendo assim, ela demonstra ter consciência sobre o papel que desenvolve na sala de aula, e da responsabilidade em promover a progressão dos seus educandos em relação ao ensino da leitura e da escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa buscamos analisar a prática pedagógica de uma professora que leciona em uma turma do 5º ano do ensino fundamental I, a fim de compreender como promove a aprendizagem da leitura e da escrita.

Para tanto, tivemos, então, que analisar a prática da docente e também identificar o que a mesma compreende sobre o ensino da leitura e da escrita, bem como quais recursos didáticos foram utilizados por ela para esta finalidade. Dessa forma, observamos 10 aulas da docente, além de entrevistá-la. A partir das observações, identificamos que as atividades propostas pela professora contemplaram os eixos de Leitura, Produção Textual e Análise Linguística.

Em relação ao ensino de Leitura, identificamos o uso frequente da leitura na sala de aula, seja ela compartilhada (em voz alta) ou individual (silenciosa), desenvolvida por meio de diversos gêneros textuais como poema, fábula, carta ao leitor, texto científico. Também identificamos a leitura de textos para o ensino de outros componentes curriculares, tais como história, ciências e geografia. Além disso, ao longo das observações, identificamos momentos em que a professora trabalhava algumas estratégias de compreensão leitora (localizar informação explícita no texto, reconhecer o assunto do texto e emitir opinião sobre o texto), principalmente, as que estavam presentes no Livro didático.

Entretanto, em relação à produção textual, só foi identificada uma única atividade de casa, e, mesmo assim, durante os dias de observação, não houve a refacção dos textos, porém a docente destaca na entrevista que considera uma atividade muito importante para que os discentes percebam os seus “erros” de escrita e que possam melhorá-la, afirmando ser uma prática que ela utiliza constantemente.

Também foram pouco trabalhadas as atividades envolvendo o SEA e ortografia. Acreditamos que a baixa frequência está relacionada ao fato dos estudantes já estarem numa hipótese alfabética de escrita. A professora investia em atividades envolvendo o ensino de pontuação e tempo verbal. É importante destacar que esse tipo de atividade aparecia no planejamento da docente, em decorrência da provinha Brasil, pois muitos educandos não conseguiram responder os exercícios. Já em relação ao trabalho com leitura e produção de texto a docente revelou

compreender que deve estar voltado para formação de sujeitos autônomos que façam uso da leitura e da escrita em diferentes situações sociais.

Também tivemos que analisar os conhecimentos construídos pelos estudantes ao longo das atividades propostas pela docente e mapear os conhecimentos dos alunos em relação à leitura e à escrita.

No primeiro, revelado a partir da observação participante, identificamos que poucas crianças liam com fluência, respeitando a pontuação e a entonação da fala dos personagens.

Já no mapeamento dos conhecimentos dos alunos identificamos textos parcialmente legíveis, mas que ainda não consolidaram as correspondências som/grafia (17%); legível, mas que ainda não consolidou as correspondências som/grafia (33%); legível, com algumas variações ortográficas (39%); e legível, com razoável domínio das convenções ortográficas (11%). Também encontramos produções sem paragrafação (61%), sem uso de letra maiúscula (33%) e sem pontuação (50%).

Quanto à compreensão leitora, verificamos que a grande maioria dos estudantes não teve dificuldade em responder as questões referentes à capacidade de localização de informação, na qual tivemos 76% de acerto na questão 1, 95% de acerto na questão 8 e 48% de acerto na questão 7. Quanto à capacidade de elaborar inferência foram respondidas três questões, a 2, 3 e 9, nas quais tiveram respectivamente, 86%, 86% e 76% de acertos. Já à capacidade de estabelecer relação entre partes do texto, encontrada na questão 4, foi a de menor índice de acertos, apenas 38%. Por sua vez, as questões a respeito da opinião dos educandos sobre o texto e a que envolvia reconhecer a finalidade do texto, tiveram um percentual de 90% de acertos.

Diante do exposto, concluímos que o ensino da leitura e da escrita deve ser uma prática sistemática do professor, sobretudo com aquelas crianças que demonstram maiores dificuldades de aprendizagem, devendo o mesmo planejar previamente as suas aulas, tendo em vista os objetivos a serem alcançados. Para isso, ratificamos que é fundamental que o professor tenha domínio do objeto a ser ensinado (c.f. SOARES, 2017)

Desejamos que essa pesquisa possa contribuir para os estudos que almejam a diminuição das taxas de analfabetismo no nosso País. Para isso, é fundamental

pensarmos em políticas de formação de professoras que valorizem o saber docente, a fim de que possamos garantir o direito aos estudantes de serem leitores e produtores de textos autônomos.

REFERÊNCIAS:

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Conceituando alfabetização e letramento. In. SANTOS, Carmi Ferraz; Mendonça, Márcia (Org's). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. P. 11-21 Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/22.pdf>>. Acesso em: 15/05/2018.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; COUTINHO, Marília de Lucena. Atividades de Leitura nos livros didáticos de Língua Portuguesa. In: SOUZA, Ivane P. de; BARBOSA, M^a. Lúcia Ferreira de Figueiredo. (Org's). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. P.77-90.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. Caracterização da investigação qualitativa. Em: **Educação uma Introdução à Teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora LTDA, 1994. (p.47-51).

BRASIL, Secretaria de Educação / Ministério da Educação. **PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA**: Documento orientador das ações de formação em 2015. SEB/MEC, 2015. Disponível em: <<https://www.pnaic.fe.unicamp.br/pf-pnaic/pub/cm-compartilhados/documentos/pnaic-doc.orientador2015.pdf>>. Acesso em: 13/11/2017.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura. In: SOUZA, Ivane P. de; BARBOSA, M^a. Lúcia Ferreira de Figueiredo. (Org's). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. P.59-75.

_____. A revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidades de ensino. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. P. 119-134.

COOK-GUMPERZ, J. Alfabetização e escolarização: uma equação imutável? In: COOK-GUMPERZ, J. (org.). **A construção social da alfabetização**. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 27-57.

CRUZ, Magna do Carmo Silva. **Alfabetizar letrando: Alguns desafios do 1º ciclo no Ensino Fundamental**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008. 183 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação, 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/Alexandre/Desktop/TCC/Magna%20Cruz%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o%20ivo3649_1.pdf> Acesso em: 04/06/2018.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre Alfabetização**. Tradução: Horácio Gonzales (et al.), 24ª edição atualizada – São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 14.).

FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise de Conteúdo*. Brasília, 3ª edição: Liber Livro Editora, 2008.

GUIMARÃES, Gilda; ROAZZI, Antonio. A importância do significado na aquisição da escrita ortográfica. In: MORAIS, Artur Gomes de (Org.). **O Aprendizado da ortografia**. 3 ed. 2ª reimpressão – Belo Horizonte: Autêntica, 2005. P. 61-76.

IBGE. **PNAD Contínua: Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015**. Agência IBGE Notícias. 2018. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>>. Acesso em: 28/11/2018.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura – teoria e prática**. 15ª edição, Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

_____. **Os Significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LUDKE, Menga; ANDRÊ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LEAL, Telma Ferraz; ROAZZI, Antonio. A criança pensa ... e aprende ortografia. In: MORAIS, Artur Gomes de (Org.). **O Aprendizado da ortografia**. 3 ed. 2ª reimpressão – Belo Horizonte: Autêntica, 2005. P. 99-120.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTI, Marianne C. B. (Org's). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 73-88.

MENDONÇA, Márcia; LEAL, Telma Ferraz. Progressão Escolar e Gêneros textuais. In: SANTOS, Carmi Ferraz; Mendonça, Márcia (Org's). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. P. 57-72. Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/22.pdf>>. Acesso em: 15/05/2018.

MONTEIRO, Ana Márcia Luna. “Sebra – ssono – pessado – asado” O uso do “S” sob a ótica. In: MORAIS, Artur Gomes de (Org.). **O Aprendizado da ortografia**. 3 ed. 2ª reimpressão – Belo Horizonte: Autêntica, 2005. P. 43-60.

MORAIS, Artur Gomes de (Org.). **O Aprendizado da ortografia**. 3 ed. 2ª reimpressão – Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 144.p

_____. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. A Avaliação do texto escrito: uma questão de concepção de ensino e aprendizagem. In: LEAL, Telma Ferraz; Brandão, Ana Carolina Perrusi. **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. P. 65-80.

MOREIRA, Luiz Gonzaga. Coleta e análise de dados qualitativos: a entrevista. In: **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DPA, 2006.

_____. Coleta e análise de dados qualitativos: a observação. In: **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DPA, 2006.

SANTOS, Carmi Ferraz; Albuquerque, Eliana Borges Correia de. Alfabetizar Letrando. In: SANTOS, Carmi Ferraz; Mendonça, Márcia (Org's). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. P. 95-110
Disponível em:
<<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/22.pdf>>. Acesso em: 15/05/2018.

SILVA, Alexandre da; MELO, Kátia Leal Reis de. Produção de textos: uma atividade social e cognitiva. In. LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. P. 29-44.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1ª ed. 2ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2018. 384 p.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Letramento em três gêneros**. 2.ed, 5. Reimpr. – Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 128p.

APÊNDICE

Apêndice - A - Roteiro da Entrevista Semiestruturada

Bloco 01 – Perfil da professora

- 1) Nome:
- 2) Idade:
- 3) Formação:
Ano que se formou:
- 4) Especialização:
Ano que fez a especialização:
- 5) Há quanto tempo leciona?
- 6) Turmas que lecionou nos últimos cinco anos:

Bloco 02 – Rotina

1. Como você organiza as suas aulas para o ensino da leitura e da escrita?
2. Com que frequência à leitura está presente em sala de aula? Como planeja as atividades de leitura?
3. Quais materiais didáticos você utiliza para o ensino da leitura e da escrita? Fale um pouco sobre o uso desses materiais. Eles são da escola, ou são produzidos e pesquisados por você?

Bloco 03 – Ensino

1. Como você organiza o ensino voltado para a leitura e a escrita?
2. Como você compreende o processo de alfabetização e letramento?
3. Ao trabalhar com leitura e escrita, qual é o seu objetivo principal?
4. Você tem dificuldade para organizar o ensino da leitura e da escrita? Se tem, quais?
5. Fale um pouco sobre as atividades que você desenvolveu nesse ano? O que priorizou?

Bloco 04 –Planejamento

1. Quais os principais cuidados e preocupações que você tem na hora de planejar as suas aulas de leitura e de escrita?

Bloco 05 – Avaliação

1. Como você avalia os alunos?

2. Qual o objetivo da realização da avaliação?

3 O que você faz com os alunos que ainda não dominam o sistema de escrita alfabética?

4. Fale um pouco sobre as atividades que você desenvolveu esse ano?

3. Você diria que falta alguma coisa ainda para melhorar no seu trabalho? O quê?

ANEXOS

Anexo A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



UFRPE
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Cumprimento Sr. ^a ao tempo em que solicito a sua participação na pesquisa intitulada ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: Uma reflexão sobre a prática pedagógica de professora do 5º ano, integrante do Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação, da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. A referida pesquisa tem como objetivo principal, analisar a prática pedagógica de uma professora que leciona em uma turma do 5º ano do ensino fundamental I, a fim de compreender como promove a aprendizagem da leitura e da escrita, e será realizada por Ana Rúbia Arruda da Silva, estudante do referido curso.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista, com utilização de recurso de um gravador, a ser transcrita na íntegra quando da análise dos dados coletados. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, contudo, será mantido o anonimato dos respondentes participantes da pesquisa. Dessa forma, a participação na pesquisa não incide em riscos de qualquer espécie para os respondentes. A sua aceitação na participação dessa pesquisa contribuirá para o/a licenciando escrever sobre o tema que estuda, a partir da produção do conhecimento científico.

Consentimento pós-informação

Eu, _____, estou ciente das condições da pesquisa, acima referida, da qual livremente participei, sabendo ainda que não serei remunerada por minhas contribuições e que posso afastar-me quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via para cada uma.

Recife, PE, 19 de fevereiro de 2018.

Assinatura da participante

Assinatura da pesquisadora

ESCOLA

ANO

NOME

Leia o texto abaixo e em seguida responda as perguntas 1 a 5:

O pato poliglota

A menina ficou muito alegre quando ganhou o cachorro de presente. Ela não suspeitava que ia dar confusão. Acontece que já tinha um gato na casa. E os dois bichos juntos brigaram feito cão e gato.

A menina não demorou a descobrir que o desentendimento entre os dois se devia ao fato de falarem línguas diferentes.

Procurou um meio de modificar a situação. Quem procura, acha. Descobriu a Escola do Pato Poliglota, onde se ensinavam muitas línguas.

O pato poliglota era capaz de conversar com os perus em glu-glu com rara perfeição.

Falava o piu-piu tão bem com os pintinhos que Dona Galinha quis tomar umas lições e, assim, se entender ainda melhor com os filhos.

O pato poliglota falava correntemente o quá-quá (sua língua original), o rom-rom, o miau, o au-au, o glu-glu, o piu-piu, o mé, além de se fazer entender em outras tantas línguas.

Conversava com os sapos, em noites de serenata, como se fosse um deles.

Muito estudioso, havia feito um curso na mesma escola da serra tico-tico, para poder pappear com as cigarras.

A menina matriculou cachorro e gato na Escola do Pato Poliglota.

O resultado foi assombroso. Em pouco tempo o gato falava o au-au (com sotaque) e o cachorro falava o miau (um pouco rouco).

Daí pra frente se entretinham em longos papos, a ponto de haver uma pontinha de ciúme na menina.

Ela, então, se matriculou também na Escola do Pato Poliglota, onde aprendeu as línguas dos seus dois amigos.

Hoje – que engraçado! – cada qual pode falar sua própria língua sem problemas, pois os outros vão entender perfeitamente.

COELHO, Ronaldo Simões.

O pato poliglota. São Paulo: Anglo, 2011.

1. Qual é o nome da escola onde a menina matriculou o cachorro e o gato?

.....

2. Na história o autor diz que “o resultado foi assombroso” porque:

O cachorro e o gato ficaram com medo do professor.

O cachorro e o gato resolveram assustar as crianças.

O cachorro e o gato aprenderam muito rapidamente a língua um do outro.

O cachorro e o gato gostaram muito dos colegas que conheceram na escola.

3. Quando o autor diz os dois bichos, ele está falando sobre:

O pato e a galinha.

O cachorro e o gato.

O pintinho e o cachorro.

O peru e a galinha.

4. Por que o cachorro e o gato brigavam?

.....

.....

5. Se você fosse dono(a) do cachorro e do gato, também teria se matriculado na Escola do Pato Poliglota? Por quê?

.....

.....

.....

Leia o texto abaixo e em seguida responda as perguntas 6 a 9:

O bicho do bico enorme

As cores vivas e o bico enorme são as marcas do tucano. O animal encanta a criançada que fica se perguntando como ele consegue comer com um bico tão enorme e que pode chegar a medir até 22 centímetros. Imagina só! Ele prende o alimento na ponta do bico e logo em seguida joga a cabeça para trás, então, a comida vai descendo até chegar na garganta. É uma manobra e tanto. A alimentação do bicho é variada. Ele come ovos, frutas e até pequenos lagartos.

As penas do tucano são bastante coloridas. A maioria é na cor preta, mas no peito elas são brancas e nas patas e pálpebras azuladas. Ao redor dos olhos parece que foi “pintado” com pincel na cor laranja. O animal gosta de viver em pares e até mesmo em bandos. Quando chega o período da reprodução, o casal faz ninho em árvores ou em buracos em barrancos. A fêmea coloca entre dois e quatro ovos. Passam aproximadamente 16 a 18 dias para os filhotes nascerem. Eles são cuidados pelos pais durante seis semanas até aprender a voar e a comer sozinhos.

Suplemento Diarinho, **Diário de Pernambuco**,

Curiosidade animal, 07/05/11

6. O texto serve para:

Ensinar sobre as características de um animal.

Fazer as pessoas se divertirem com o tucano.

Convencer as pessoas a não comprar bichos.

Mostrar que não devemos maltratar os tucanos.

7. Qual é a cor da maioria das penas do tucano?

.....

8. Quantos centímetros podem chegar a medir os bicos dos tucanos?

.....

9. Os tucanos se tornam independentes:

Após seis semanas de vida.

Após dezoito dias de vida.

Quando passam a viver em bandos.

Quando fazem ninhos em árvores.