

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Ana Flávia Miranda Barbosa

A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO EMERGENTE

NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO:

EM FOCO O PRIMEIRO ANO DO

ENSINO FUNDAMENTAL

(VERSÃO CORRIGIDA)

São Paulo

2012

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

372.4 Barbosa, Ana Flávia Miranda

B238i A importância do letramento emergente no processo de alfabetização: em foco o primeiro ano do ensino fundamental. Ana Flávia Miranda Barbosa; orientação Idméa Semeghini-Siqueira. São Paulo: s.n.; 2012. 123 p.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Linguagem e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Letramento 2. Letramento emergente 3. Alfabetização 4. Atividades lúdicas 5. Ensino fundamental I. Semeghini-Siqueira, Idméa, orient.

NOME: BARBOSA, Ana Flávia Miranda

Título: A importância do letramento emergente no processo de alfabetização: em foco o Ensino Fundamental de nove anos

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de concentração: Linguagem e Educação
Orientadora:
Profª Drª Idméa Semeghini-Siqueira

Aprovado em ____/____/____

Banca Examinadora

Profª Drª Idméa Semeghini-Siqueira Instituição FEUSP

Julgamento: _____ Assinatura _____

Profª Drª Silvia Gasparian Colello Instituição FEUSP

Julgamento: _____ Assinatura _____

Profª Drª Maria Adélia Ferreira Mauro Instituição FFLCH-USP

Julgamento: _____ Assinatura _____

A leitura do mundo precede a leitura da palavra.

Paulo Freire

Ao meu pai, Mário, por me ensinar o prazer de um bom livro de histórias.

À minha mãe, Edite, pela constante atitude positiva diante de tudo.

À minha avó, Wilma, pelo amor incondicional.

Ao meu irmão, Paulo Vitor, pelas boas horas de conversa.

Ao meu namorado, Mike, pela compreensão e carinho sempre presentes.

À Deus, por abençoar cada dia de minha vida.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Idméa Semeghini-Siqueira, que com muita gentileza e ternura, me conduziu e orientou ao longo de todo o percurso desta dissertação, meu carinho especial e eterna gratidão.

Às Professoras Doutoradas Maria Adélia Ferreira Mauro, Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira Andrade e, especialmente, Silvia de Mattos Gasparian Colello, pela leitura atenta e significativas contribuições a esta pesquisa.

À minha querida amiga Juliana, cujas observações me permitiram olhar para o que eu já não via.

Aos queridos alunos da turma de 2009 do primeiro ano do Ensino Fundamental da EMEI Osvaldo Rodrigues da Silva, todo meu afeto, pois sem eles este trabalho não seria possível.

A todos os meus alunos, inspirações diárias para continuar aprendendo e buscando ser não somente uma professora melhor a cada ano, mas também, um ser humano cada vez mais digno de tamanha confiança e admiração.

RESUMO

BARBOSA, Ana Flávia Miranda. **A importância do letramento emergente no processo de alfabetização: em foco o primeiro ano do Ensino Fundamental**. 2012. 123 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Esta pesquisa tem como objetivo investigar a influência do letramento emergente no processo de alfabetização em um grupo de alunos que cursaram o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos em uma escola municipal em Santa Isabel. Tendo constatado a necessidade da recuperação lúdica do letramento emergente para estas crianças, buscamos desenvolver atividades que contemplassem habilidades orais, escritas e leitoras, sempre tendo em mente, o desenvolvimento do letramento que permeava tais habilidades. Com a crença no fato de ser o letramento fundamental na constituição de um cidadão que se posicione criticamente na sociedade, desenvolvemos, por meio de uma pesquisa-ação, um trabalho que buscou ampliar o letramento dos alunos, possibilitando uma passagem pelo processo de alfabetização da maneira mais natural possível, tencionando amenizar as eventuais diferenças existentes devido a fatores sócio-culturais, quando do ingresso destes alunos no Ensino Fundamental. Para tanto, lançamos mão de recursos como: diário de bordo com anotações detalhadas sobre o desenrolar das atividades ao longo das aulas, questionários sócio-culturais com as famílias dos alunos, e entrevistas com algumas mães, além de portfólios e atividades diagnósticas recolhidas ao longo dos anos letivos de 2009 e 2010. Autores como Bakhtin, Vigotsky, Freire, Lahire, Ferreira, Colello, Kishimoto, Soares, Semeghini-Siqueira, entre outros, constituem a fundamentação teórica a partir da qual esta pesquisa foi desenvolvida. A análise dos dados aponta para o fato de que, quando uma criança tem a possibilidade de experimentar eventos de letramento em sua primeira infância, essas vivências a conduzem por um processo de alfabetização sem grandes dificuldades, entretanto, a análise dos dados também nos indica que, embora este processo se desenvolva quase que naturalmente, alguns sujeitos da pesquisa fogem a ele, o que nos permite vivenciar uma riqueza de possibilidades própria da diversidade humana.

Palavras-chave: Letramento. Letramento Emergente. Alfabetização. Atividades lúdicas. Ensino Fundamental de nove anos.

ABSTRACT

BARBOSA, Ana Flávia Miranda. **The importance of the emergent literacy in the process of reading and writing: In focus the first year of elementary school.** 2012. 123 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

This research aims to show the influence of literacy in the process of emergent literacy in a group of students from the first level of the elementary school in Santa Isabel. Based on the search for the playful recovery of emergent literacy, we seek to develop recreational activities addressed to writing, reading and oral skills, always bearing in mind the development of the inner literacy skills. With the belief that literacy is crucial in the formation of a citizen who is critically positioned in society, We tried to developed through an action-search, a work that aimed to improve the literacy of students in order to allow a passage through the process of acquiring literacy the most natural way possible, seeing minimized any differences due to existing socio-cultural factors, previous to the admission of students in elementary school. For this purpose we used features such as diary book with detailed notes on the conduct of activities throughout the school, socio-cultural research with the students' families and interviews with some mothers, as well as portfolios and diagnostic activities collected over the academic years of 2009 and 2010. Authors such as Bakhtin, Vigotsky, Freire, Lahire, Ferreira, Colello, Kishimoto, Soares, Semeghini-Siqueira among others, constitute the scope on which this study was developed. The data analysis points to the fact that when a child has the chance to experience literacy events in his early childhood, these experiences lead to a process of literacy without major difficulties, however, the data analysis also indicates that, although this process develops almost naturally, some research subjects flee to it, allowing us to experience the wealth possibilities of human diversity itself.

Keywords: Literacy. Emergent Literacy. Playful Activities. Elementary School of nine years.

SUMÁRIO

Introdução.....	12
Capítulo 1. Concepções de Linguagem, letramento e alfabetização	15
1.1 A linguagem como principal ferramenta da interação humana	15
1.2 Letramento e alfabetização: primeiras considerações	18
1.3 As atividades de alfabetização e letramento na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental.....	20
1.4 Letramento Emergente e alfabetização, uma relação indissociável	25
1.5 A recuperação lúdica do letramento emergente no primeiro ano do Ensino Fundamental	29
Capítulo 2. O Ensino Fundamental de nove anos	33
2.1 A adaptação da criança de seis anos no Ensino Fundamental	33
2.2 Letramento e alfabetização de crianças de seis anos no Ensino Fundamental	36
Capítulo 3. A importância do lúdico no primeiro ano do Ensino Fundamental	39
3.1 A importância do brinquedo educativo em atividades pedagógicas	39
3.2 A função da narrativa de contos infantis em sala de aula	40
3.3 A importância do lúdico dentro do processo de ensino e aprendizagem	43
Capítulo 4. O processo de letramento e alfabetização na sala de aula	46
4.1 Atividades lúdicas desenvolvidas para estimular o letramento das crianças em sala de aula	46
4.2 Atividades lúdicas propostas pelo Livro Didático Integrado da Editora Positivo	51
4.3 Atividades não-lúdicas propostas pelo LDI da Editora Positivo: material adotado pela rede municipal de Santa Isabel.....	52
4.4 Considerações a respeito das atividades lúdicas e não lúdicas desenvolvidas ao longo do ano letivo	57
Capítulo 5. Metodologia de pesquisa	59
5.1 A pesquisa qualitativa	59
5.2 O que é pesquisa-ação	60

5.3 O perfil dos sujeitos da pesquisa.....	62
5.3.1 Nível de escolaridade dos alunos anterior ao processo do primeiro ano.....	63
5.4 Procedimentos de Pesquisa.....	64
5.5 Estratégias utilizadas para o levantamento de dados sobre os alunos	66
5.5.1 Informações sobre os sujeitos da pesquisa obtidas a partir de questionários para os pais	69
5.5.2 Informações sobre os sujeitos da pesquisa obtidas a partir de entrevistas com as mães.....	70
Capítulo 6. A Entrada na escola: o grau de letramento emergente	72
6.1 Observação e coleta de informações: um trabalho dentro de sala de aula	72
6.1.1 Sobre as hipóteses de escrita	72
6.1.2 Sobre o nível de leitura	73
6.1.3 Sobre as habilidades orais	74
6.1.4 A síntese das habilidades observadas no início do ano	76
6.2 A coleta de dados baseada nas informações fornecidas pelos pais	77
6.2.1 Grau de letramento dos pais/da família.....	77
6.2.2 Acesso da família à internet	78
6.2.3 Importância que os pais atribuem à escola	80
Capítulo 7. Situação da criança ao final do ano letivo	82
7.1 Situação da criança ao final do ano	82
7.2 Hipóteses de escrita.....	82
7.3 Estratégias de leitura	83
7.4 Sobre as habilidades orais	84
7.5 As limitações impostas pelo material com o qual trabalhamos.....	88
7.6 Comparando os dados obtidos	88
7.7 Correlacionando os dados coletados provenientes da sala de aula e da família	90
7.8 Considerações a respeito da análise dos dados	91
7.9 A recuperação lúdica do letramento emergente	94
7.9.1 Juliano: Categoria Coerente 3	94
7.9.2 Ticiane: Categoria Incoerente 1.....	97
7.9.3 Taynara: Categoria Incoerente 2	98

Capítulo 8. Sujeitos da pesquisa no segundo ano do Ensino Fundamental.....	101
8.1 O Segundo ano do Ensino Fundamental	101
8.2 Sujeitos da Pesquisa no segundo ano do Ensino Fundamental	101
8.2.1 O final do segundo ano do Ensino Fundamental	102
Considerações Finais	104
Referências Bibliográficas	108
ANEXOS	114
Anexo I. Questionário sobre letramento emergente	114
Anexo II. Questionário sobre hábitos culturais	116
Anexo III. Questionário sobre a relação da família da criança com filmes e livros	120
Anexo IV. Roteiro de entrevista com as mães	121

INTRODUÇÃO

Em fevereiro de 2006, foi aprovada pelo presidente da república a lei 11.274¹, na qual foi instituído no "Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade".

A aprovação desta lei causou uma série de polêmicas entre os estudiosos da educação, pois muitos deles acreditam que, aos seis anos, as crianças são ainda muito novas para vivenciarem um processo sistemático de alfabetização.

Entretanto, com a publicação de diversos documentos elaborados pelo Ministério da Educação, ficou claro que a intenção da mudança no Ensino Fundamental buscava viabilizar o ingresso das crianças de seis anos na instituição escolar, uma vez que a Educação Infantil, por não ser obrigatória, não abrangia grande parte da população, fazendo assim com que muitos meninos e meninas chegassem à primeira série com poucas oportunidades de vivência em ambientes letrados e restritas noções do sistema alfabético de escrita, e em defasagem significativa com relação àqueles que haviam frequentado a pré-escola. Essa defasagem poderia resultar em fracasso escolar e evasão.

A preocupação inicial com a formalização do processo de alfabetização aos seis anos foi superada pelos estudos primeiramente de Ferreira (2001), e depois de Soares (2006), ao afirmarem que as crianças aprendem desde muito cedo, de modo não sistematizado, e mesmo quando o aprendizado se dá dentro de sala de aula, não precisa, necessariamente, ter caráter formal ou sistemático. Além disso, de acordo com o documento publicado pelo Ministério da Educação em 2007, "mais que alfabetizar", o primeiro ano do EF destina-se a promover e ampliar o letramento das crianças que nele ingressarem.

Por acreditar que este um ano a mais no Ensino Fundamental seja um grande benefício para crianças econômica e socialmente menos favorecidas, propusemo-nos a desenvolver este estudo tendo em mente os seguintes questionamentos: Qual a importância do letramento emergente no processo de alfabetização? Até que ponto é possível promover a recuperação lúdica do letramento

¹ Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/ Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>>. Acesso em 10 de outubro de 2010.

emergente para crianças oriundas de meios pouco letrados ao longo do primeiro ano do EF? Com que grau de letramento as crianças chegam ao primeiro ano do EF?

Tendo em vista estas inquietações para nortear nosso trabalho, buscamos identificar com que grau de letramento as crianças ingressam no primeiro ano, e a partir daí promover diversas atividades a fim de viabilizar a recuperação lúdica do letramento emergente, para então vislumbrarmos como se daria o processo sistemático de alfabetização dessas crianças.

O presente estudo é resultado do acompanhamento de uma turma de vinte e um alunos do primeiro ano de uma escola da rede municipal de Santa Isabel. Trata-se de uma pesquisa-ação, uma das modalidades de pesquisa qualitativa com abordagem etnográfica.

Esta pesquisa desenvolveu-se ao longo do ano de 2009, quando observamos nossa própria sala de aula, portanto, estivemos em contato direto com os sujeitos da pesquisa no decorrer de todo o ano letivo. A coleta de dados deu-se por meio de observações das crianças (registradas em diário de campo), questionários e entrevistas com algumas das mães dos alunos.

Deste modo, nosso objetivo central é verificar a eficácia das atividades promovidas ao longo do primeiro ano, concernentes ao grau de letramento com o qual as crianças chegaram à escola, como sendo uma espécie de período de transição para que vivenciem o processo de aprendizagem de leitura e escrita, da maneira mais natural possível.

Esta pesquisa está dividida em oito capítulos. O primeiro buscará delinear os pressupostos teóricos a respeito das distinções e ao mesmo tempo complementaridades que atribuímos aos processos de alfabetização e letramento. Para tanto, partiremos de conceitos elaborados por diversos estudos sobre os temas em questão, entre eles os de Ferreiro, Soares, Colello, Terzi e Semeghini-Siqueira.

No segundo capítulo, discorreremos sobre a instituição do Ensino Fundamental de nove anos, as principais preocupações que a envolvem, o processo de adaptação das escolas e profissionais envolvidos e, pontuaremos a importância do papel do professor com relação aos procedimentos esperados. O terceiro capítulo buscará enfatizar a importância do lúdico no primeiro ano do Ensino Fundamental, tendo como focos centrais o brinquedo educativo e as narrativas de contos infantis.

No capítulo seguinte, o quarto, contemplaremos os processos de alfabetização e letramento em sala de aula, buscando descrever as estratégias utilizadas

ao longo do ano, enfatizando as atividades lúdicas e as não lúdicas. Buscaremos ainda, comentar a aceitação das diversas atividades propostas por parte das crianças.

No quinto capítulo, explicitaremos as concepções metodológicas que nortearam a pesquisa-ação que realizamos. Descreveremos ainda os procedimentos da pesquisa, e o perfil dos sujeitos nela envolvidos. Trataremos das estratégias utilizadas para obter os dados coletados, como a observação em sala de aula, os questionários propostos nas reuniões entre pais e professores, as entrevistas com as mães de alguns alunos e o material adotado pela secretaria municipal de educação de Santa Isabel.

O capítulo sexto tratará da entrada da criança na escola, deste modo nosso foco estará voltado para os dados coletados dentro e fora da sala de aula. Buscaremos discorrer sobre o grau de letramento com o qual as crianças chegam ao primeiro ano, sobre as hipóteses de escrita, os níveis de leitura e as habilidades orais que pudemos averiguar. Mostraremos ainda indicativos do grau de letramento dos pais, o acesso das famílias à internet e a importância que os pais atribuem à escola.

No capítulo sete, vislumbraremos a situação das crianças ao final do ano letivo, tendo em conta sua hipótese de escrita, seu nível de leitura e suas habilidades orais. Mencionaremos ainda as dificuldades encontradas pela obrigatoriedade do uso do material adotado pela rede municipal de educação e as alternativas que buscamos para superá-las. Neste sétimo capítulo, apresentaremos uma comparação dos dados obtidos ao longo do ano, correlacionando informações provenientes da sala de aula e das famílias. Também faremos um breve relato sobre a trajetória de três alunos.

O oitavo capítulo destina-se à observação do desenvolvimento da aprendizagem de alguns dos sujeitos da pesquisa ao longo do segundo ano de escolaridade.

As considerações finais contêm contribuições para os professores do primeiro ano do Ensino Fundamental, os quais desenvolvem atividades para propiciar a aprendizagem de leitura e escrita, de modo a levá-los a compreender a importância do letramento emergente para o processo sistemático de alfabetização, reconhecendo ser este, o tempo extra tão necessário à viabilização da recuperação lúdica do letramento emergente.

1. CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM, LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Bakhtin

No presente capítulo, será apresentada a fundamentação teórica com a qual trabalhamos, no que diz respeito à concepção de alfabetização e letramento, e o que entendemos por letramento emergente e sua relação direta com o processo de aquisição sistematizada da modalidade escrita da língua. Por expressarem nossa compreensão sobre os conceitos abordados, os dados coletados e a observação dos sujeitos da pesquisa serão analisados sob os parâmetros aqui mencionados.

1.1 A linguagem como principal ferramenta da interação humana

Muitas são as vertentes a respeito das concepções de linguagem que norteiam os estudos do ensino de línguas e as práticas dos professores em sala de aula. Geraldi (2004) elenca três concepções principais que correspondem a três grandes correntes de estudos linguísticos. São elas: a linguagem como expressão do pensamento, que corresponde à gramática tradicional; a linguagem como instrumento de comunicação, que corresponde ao estruturalismo e ao transformacionalismo, e a linguagem como forma de interação, cujas concepções teóricas correspondem aos estudos da linguística da enunciação.

Sabemos que, por vezes, essas três concepções de linguagem coexistem na escola, o que torna o trabalho do professor muito difícil, pois ele não tem clareza para si, nem tão pouco deixa claro para seu aluno, o que ele, de fato, compreende como linguagem. Ora trabalha com a linguagem como se ela fosse mero código a ser compreendido e decodificado, ora trabalha com a língua como se fosse simplesmente um mecanismo de expressão do pensamento.

Para Colello (2010, p. 63):

(...) quando a língua é tomada como código, prevalecem o ensino centrado na aquisição da base alfabética (...) nas práticas de silabação como exercícios preparatórios para a codificação (escrita) e decodificação (leitura).

O que certamente não corresponde ao esperado na prática de um professor em sala de aula. Esse trato puramente gramatical da língua não é suficiente para criar interlocutores hábeis em suas relações sociais.

Quando de outro modo,

A língua é entendida como mecanismo de expressão, escrever e ler significam, respectivamente, “transpor uma idéia para o papel” e “extrair a informação ali colocada”. (COLELLO, 2010, p. 63)

Para nós, no entanto, é de fundamental importância ter em mente que,

Em ambos os casos, a escrita é concebida como objeto monológico e inflexível, isto é, desvinculada dos propósitos comunicativos e do contexto da interlocução. (COLELLO, 2010, p. 63)

Nos estudos aos quais nos dedicamos, entendemos a linguagem como uma forma de interação, um fenômeno social e histórico, isto porque sua produção acontece num contexto social real.

Para Geraldi (2004, p.41):

A linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala.

Partindo do princípio de que a interação verbal constitui a realidade da língua, entendemos a linguagem como um lugar de interação humana, já que esta pressupõe constantemente a presença de um interlocutor, o que atribui a ela um caráter discursivo e a qualifica, fundamentalmente, como prática social, como organismo vivo que viabiliza a interação entre os sujeitos envolvidos.

De acordo com Bakhtin (2000, p. 290):

A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa* (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é preche de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor.

Verificamos, então, que para este autor, cujos estudos são pautados nas teorias de Bakhtin, a interação verbal é algo inerente a prática do convívio social.

Geraldi (2004, p. 41), salienta que “*a linguagem é o lugar de constituição das relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos*”.

Compreender a língua como espaço de interação verbal, é, para Colello (2010, p. 64) assumir que

(...) a natureza dialógica da escrita põe em evidência sua dimensão sociocultural, isto é, o fato de que o ler e escrever só fazem sentido em um universo contextualizado. É só em face de propósitos sociais e de modos do dizer historicamente situados que as práticas de escrita são legitimadas.

É justamente esta natureza dialógica da linguagem que nos interessa para este estudo, pois evidencia a importância do letramento na vida de qualquer interlocutor. Não basta conhecer o código da escrita e decodificá-lo na leitura para ser um cidadão socialmente participativo. O letramento, como veremos mais adiante, determina o modo como o indivíduo se insere na sociedade, e esta inserção, esta participação se dá na construção das relações dialógicas, por isso a necessidade de compreendermos a linguagem não apenas como um lugar de interação verbal, mais que isso, a linguagem é um lugar de ação e posicionamento social do indivíduo.

Fiorin (2009, p.50 e p.55) sintetiza esta idéia muito bem ao relacionar leitura e dialogismo. Segundo ele há “várias leituras possíveis de um texto, por meio de diversos mecanismos”. E a última operação do processo de leitura é a *atitude responsiva do leitor*, constituída a partir da consciência deste ao longo de suas interações sócio-históricas.

Para Fiorin (2009, p.56):

O sujeito vai constituindo-se discursivamente, apreendendo as vozes sociais que dão a conhecer a realidade em que está imerso, e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas. Como a realidade é heterogênea, o sujeito não absorve apenas uma voz social, mas várias, que estão em relações diversas entre si. Portanto o sujeito é constitutivamente dialógico.

No presente trabalho, nosso intento é enfatizar a importância da alfabetização não apenas como domínio do código linguístico, mas como esse processo deve levar em conta a função social intrínseca à aquisição da linguagem escrita e da leitura, que é o posicionamento do indivíduo como cidadão no ambiente em que está inserido. Segundo Colello (2010, p. 49), “(...) a leitura é um ato de cognição que implica e pressupõe certo posicionamento no mundo”.

1.2 Letramento e alfabetização: primeiras considerações

Inúmeras são as discussões acerca dos termos alfabetização e letramento. Há teóricos para os quais a alfabetização compreende não apenas a aquisição do sistema de escrita e leitura de uma língua, mas contempla também seu uso social, e letramento seria uma parcela do processo de alfabetização. Para outros estudiosos, no entanto, alfabetização e letramento são conceitos que estabelecem uma relação complementar, cada qual com suas especificidades. Neste estudo, nos aliaremos aos teóricos que compreendem alfabetização e letramento como processos distintos, embora indissociavelmente complementares.

Como vimos, neste estudo, pensamos os termos letramento e alfabetização como referentes a habilidades distintas. Com relação à alfabetização, Soares (2007, p.15) afirma que:

Não parece apropriado, nem etimológica nem pedagogicamente, que o termo alfabetização designe tanto o processo de *aquisição* da língua escrita quanto o de seu *desenvolvimento*: etimologicamente, o termo *alfabetização* não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever.

Ao aceitarmos que alfabetização e letramento remetem a idéias diferentes, porém complementares, deteremo-nos um pouco mais sobre o uso do termo letramento, uma vez que já explicitamos acima, o sentido sob o qual utilizaremos a palavra alfabetização.

Foi no ano de 1986, que “o termo *letramento* apareceu pela primeira vez no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* de Mary Kato, e desde então passou a ser utilizado em pesquisas no campo da Educação”. (Guazzelli, 2004, p.51).

Segundo Colello (2006, p.2), a implementação do termo *letramento* fez-se necessária num momento de mudanças em todo o contexto histórico, cultural e social, pois, pôde assim, ampliar o conceito daquilo que conhecíamos tradicionalmente por alfabetização. Essas transformações foram naturalmente ocorrendo ao longo do tempo, uma vez que o saber utilizar a língua num contexto social tornou-se ainda mais importante que conhecer o funcionamento do sistema de escrita.

Em seu artigo, Soares (2006), estabelece distinções fundamentais entre letramento e alfabetização de um modo bastante objetivo. Notamos a definição breve, porém clara, dos termos, quando lemos o que afirma sobre as atividades pedagógicas na

Educação Infantil. Para a autora (2006, p.3), nas estratégias de ensino que compreendem o período pré-escolar,

(...) devem estar presentes tanto em atividades de introdução da criança ao sistema alfabético e suas convenções – alfabetização – quanto às práticas de uso social da leitura e da escrita – letramento.

No capítulo sexto de seu livro *Alfabetizar e Letrar* (2009), Carvalho reflete sobre as principais diferenças entre ser uma pessoa alfabetizada e letrada, e conclui dizendo que a principal distinção de pessoa letrada está “na extensão e na qualidade do domínio da leitura e escrita”. A autora (2009, p.66), esclarece fundamentalmente que

(...) uma pessoa alfabetizada conhece o código alfabético, domina as relações grafofônicas, em outras palavras, sabe que sons as letras representam, é capaz de ler palavras e textos simples, mas não necessariamente é usuário da leitura e da escrita na vida social. Pessoas alfabetizadas podem, eventualmente, ter pouca ou nenhuma familiaridade com a escrita dos jornais, livros, revistas, documentos, e muitos outros tipos de textos; podem também encontrar dificuldades para se expressarem por escrito. Letrado, no sentido em que estamos usando esse termo, é alguém que se apropriou suficientemente da escrita e da leitura a ponto de usá-las com desenvoltura, com propriedade, para dar conta de suas atribuições sociais e profissionais.

Carvalho (2009, p.65) faz uma reflexão bastante pertinente ao diferenciar uma pessoa meramente alfabetizada de outra letrada, atribuindo uma grande responsabilidade social ao indivíduo letrado, quando afirma:

O letramento traz conseqüências (políticas, econômicas, culturais etc.) para indivíduos e grupos que se apropriam da escrita, fazendo com que esta se torne parte de suas vidas como meio de expressão e comunicação.

Entendemos, pois, que é imprescindível buscar a formação de crianças letradas, mais que alfabetizadas (no uso dos termos que compreendemos aqui) na infância, pois, somente assim estaremos contribuindo para a formação de cidadãos conscientes de seu papel social, mais que isso, cidadãos que tenham plenas condições de participar do universo no qual estão inseridos, como agentes, não como meros espectadores de suas vidas.

Deste modo, torna-se um requisito de fundamental importância trabalhar o letramento para além da alfabetização, pois segundo Colello (2006, p.2):

(...) ao permitir que o sujeito interprete, divirta-se, seduza, sistematize, confronte, induza, documente, informe, oriente-se, reivindique, e garanta a

sua memória, o efetivo uso da escrita garante-lhe uma condição diferenciada na sua relação com o mundo, um estado não necessariamente conquistado por aquele que apenas domina o código (Soares, 1998). Por isso, aprender a ler e a escrever implica não apenas o conhecimento das letras e do modo de decodificá-las (ou de associá-las), mas a possibilidade de usar esse conhecimento em benefício de formas de expressão e comunicação, possíveis, reconhecidas, necessárias e legítimas em um determinado contexto cultural.

Estamos certos de que a criança, imersa no processo de letramento, passará pelo processo sistemático de alfabetização sem grandes dificuldades, já que encontra tanto sentido em eventos que requeiram as habilidades de leitura e escrita.

O que buscamos em nosso trabalho, como professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, é levar a criança a compreender que a aprendizagem de leitura e escrita será de fundamental importância em sua prática cotidiana, atuando como um instrumento de inclusão social. De acordo com Colello (2010, p. 83):

É nas práticas sociais que a linguagem ganha sentido, assume valores e é reconhecida, o que põe em evidência as estruturas de poder da sociedade. Assim, o letramento traz consigo uma natureza ideológica que merece ser considerada tanto na esfera social como nas práticas escolares.

Dessa forma, mais que responsabilidade, o letramento traz consigo a possibilidade de atuar criticamente na sociedade. Para tanto, é preciso que os professores de todos os níveis do EF carreguem consigo o dever de desenvolver esta prática ao longo dos anos de escolaridade dos alunos. Para Soares, 2010 (pp. 74 e 75),

(...) letramento não pode ser considerado um “instrumento” neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar *ou* questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais.

1.3 As atividades de alfabetização e letramento na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental

Faz-se necessário, reconhecer que o acesso inicial à língua escrita não se reduz ao simples ato de grafar as palavras e decodificá-las, não se reduz à alfabetização no sentido primeiro que é atribuído a essa palavra quando a entendemos como mera decodificação do código linguístico. É esta a razão pela qual é tão importante esclarecer

o conceito de letramento ao qual nos referimos neste estudo, uma vez que o utilizaremos constantemente ao tratarmos das atividades adequadas ao período que compreende o início da escolarização. Deste modo, concordamos com Guazzelli (2004, p.55), quando sintetiza o uso dos termos alfabetização e letramento, definindo que:

(...) o **processo de aquisição da leitura e da escrita**, que envolve “*aprendizagem mediante ensino*” configura-se como ALFABETIZAÇÃO. Assim sendo, LETRAMENTO é o **uso da leitura e da escrita nas práticas sociais**, ou seja, a incorporação do ato de ler e escrever no decorrer do tempo. Pode-se dizer, portanto, que cada pessoa terá um nível maior ou menor de letramento, o que está diretamente relacionado à sua capacidade de uso da língua em um determinado momento.

A partir destas premissas, compreendemos que a função da escola é, pois, concatenar as atribuições pertinentes à alfabetização e ao letramento, para que a criança seja capaz de desenvolver as habilidades relacionadas a um e a outro de modo integrado. Para Soares (2006, pp.2 e 3), a escola deveria ser capaz de desenvolver as seguintes habilidades nas crianças:

- compreender o que é lido e escrever de forma que os outros compreendam o que se escreve;
- conhecer diferentes gêneros e diferentes portadores de textos e fazer uso deles para ler e escrever;
- participar adequadamente dos eventos de várias naturezas de que fazem parte a leitura ou a escrita;
- construir familiaridade com o mundo da escrita e adquirir competências básicas de uso da leitura e da escrita;
- desenvolver atitudes positivas em relação à importância e ao valor da escrita na vida social e individual.

Muito embora, didaticamente falando, estabeleçamos imputações específicas aos termos *alfabetização* e *letramento*, entendemos que as habilidades pressupostas em ambos devem estar presentes em atividades, já na Educação Infantil. Compreendemos que desenvolver atividades de alfabetização e letramento com as crianças de maneira lúdica e interessante, já na Educação Infantil, facilitará o contato mais sistemático no que tange ao uso da modalidade escrita da língua no decorrer dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Neste sentido, entendemos que os argumentos utilizados por Soares são bastante significativos, uma vez que buscam fundamentar suas propostas para a Educação Infantil, inicialmente derrubando a idéia de que haveria uma idade adequada

para que a criança desse início ao processo de ensino e aprendizagem da modalidade escrita da língua. Para a autora (2006, p.2):

(...) as crianças convivem com a escrita – umas, mais, outras, menos, dependendo da camada social a que pertençam, mas todas convivem – muito antes de chegar ao ensino fundamental e antes mesmo de chegar a instituições de educação infantil. Nessa convivência, elas vão construindo sua alfabetização e seu letramento: seu conceito de língua escrita, das funções do ler e do escrever; seu conhecimento de letras e números (...). Além de conceitos e conhecimentos, as crianças também vão construindo, em seu contexto social e familiar, o interesse pela leitura e pela escrita, bem como o desejo de acesso ao mundo da escrita.

No presente trabalho, acreditamos que não há uma idade adequada para que a criança aprenda. Este, no entanto, não é um conceito novo, pois Emília Ferreiro (2001, p.17), em seus estudos, já afirmava que:

Se pensarmos que a criança aprende só quando é submetida a um ensino sistemático, e que a sua ignorância está garantida até que receba tal tipo de ensino, nada poderemos enxergar. Mas se pensarmos que as crianças são seres que ignoram que devem pedir permissão para começar a aprender, talvez comecemos a aceitar que podem saber, embora não tenha sido dada a elas a autorização institucional para tanto.

É importante salientarmos que as crianças aprendem desde muito cedo, de um modo não sistematizado, dentro de casa em conversas com adultos, ao participar de atividades com outras crianças, ao argumentar quando se sentem injustiçadas por uma repreensão devido à travessura que atribuem a outros, enfim, as crianças estão constantemente envolvidas em eventos de letramento que lhes permitem desenvolver habilidades de uso social da língua.

Deste modo, pensar que a criança é uma folha em branco, a qual o professor preencherá com conhecimentos diversos ao longo do período escolar, é um grande engano.

Como vimos, a criança chega à escola com uma bagagem de vivências e de conhecimentos acumulados nos primeiros anos de vida. Estas experiências não podem ser ignoradas pelo professor, nem muito menos desprezadas por ele, simplesmente por não se tratar de conhecimento sistematizado. Ao contrário, o professor deve fazer uso de todo o conhecimento informal que a criança traz e, partindo dele, acrescentar e ampliar seu conhecimento.

Essa idéia não é, absolutamente, nova. Vigotsky (2007) já trabalhava com esse pressuposto de partir do que a criança sabe, nomeando esse conhecimento como “nível de desenvolvimento real”. A partir do conhecimento real com o qual o aluno chega à escola, Vigotsky sugere a possibilidade de ampliar o grau de conhecimento da criança passando pelo “nível de desenvolvimento proximal”. De acordo com o autor, essa transição do nível de conhecimento real da criança para o nível de desenvolvimento proximal, aconteceria por meio da aquisição de novas informações – que, de alguma forma estejam relacionadas ao saber prévio – que promoveriam o desenvolvimento dos conceitos já latentes na mente da criança, transformando-os assim, em conhecimento novo. Para Vigotsky (2007, p.98):

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário.

Reiteramos que é imprescindível levar em conta todo o conhecimento informal que a criança traz ao chegar à escola.

Concordamos, pois, com Colello (2006, p.1) quando afirma que

(...) reforçando os princípios antes propalados por Vigotsky e Piaget, a aprendizagem se processa em uma relação interativa entre o sujeito e a cultura em que vive. Isso quer dizer que, ao lado dos processos cognitivos de elaboração absolutamente pessoal (ninguém aprende pelo outro), há um contexto que, não só fornece informações específicas ao aprendiz, como também motiva, dá sentido e “concretude” ao aprendido, e ainda condiciona suas possibilidades efetivas de aplicação e uso nas situações vividas.

Entendemos, que tanto a Educação Infantil quanto o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos tem uma importância crucial no processo de alfabetização da criança, pois este é um momento especialmente oportuno para desenvolver as habilidades relacionadas ao letramento, habilidades essas concebidas quase como pré-requisitos para um processo de alfabetização tranquilo, da forma mais espontânea possível, sem maiores dificuldades para o aluno que passa a aprender – agora de modo sistemático – aquilo que já sabia informalmente.

De acordo com as pesquisas relatadas por Soares (2006, p.4), pode-se verificar que:

(...) crianças de 4 e 5 anos, com raras exceções, evoluem rapidamente em direção ao nível alfabético se são orientadas e incentivadas por meio de atividades adequadas e sempre de natureza lúdica, característica necessária na

educação de crianças pequenas: escrita espontânea, observação da escrita do adulto, familiarização com as letras do alfabeto, contato visual freqüente com a escrita de palavras conhecidas, sempre em um ambiente no qual estejam rodeadas de escrita com diferentes funções: calendário, lista de chamada, rotina do dia, rótulos de caixas de material didático, etc.

Embora as atividades referentes à alfabetização e letramento apresentem algumas distinções no que diz respeito às habilidades por elas contempladas, é fundamental que o professor procure trabalhá-las de modo integrado, harmonicamente, fazendo com que se complementem, não se contrapondo jamais. Esta organização é crucial para que a criança não veja o processo de aquisição da linguagem de modo distorcido e parcial, o que acarretaria ainda mais problemas durante o processo de aquisição da linguagem escrita.

Para Soares (2006, p.6):

A base será sempre o letramento, já que leitura e escrita são, fundamentalmente, meios de comunicação e interação, enquanto a alfabetização deve ser vista pela criança como instrumento para que possa envolver-se nas práticas e usos da língua escrita.

Sobre a questão das atividades a serem trabalhadas na Educação Infantil, Soares é bastante enfática ao afirmar que uma das mais importantes, para o período que compreende o início da escolarização, é a contação de histórias. Certamente, não nos referimos à contação de histórias infantis pelo simples ato de as contar, sem estratégias direcionadas. De acordo com Soares, (2006, p.5):

Naturalmente, para que a leitura oral de histórias atinja esses objetivos, não basta que a história seja lida. É necessário que o objeto portador da história seja analisado com as crianças e sejam desenvolvidas estratégias de leitura, tais como: que a leitura seja precedida de perguntas de previsão a partir do título e das ilustrações; que seja propositadamente interrompida, em pontos pré-escolhidos, por perguntas de compreensão e de inferência; que seja acompanhada, ao término, por confronto com as previsões inicialmente feitas, por meio da avaliação de fatos, personagens, seus comportamentos e suas atitudes.

Como vimos, atividades como essas podem ser riquíssimas se adequadamente trabalhadas.

Algo importante a ser lembrado, é o fato de que, para Soares, atividades relacionadas à leitura e contação de histórias podem ser enriquecidas quando o professor encontra ganchos para introduzir a escrita concomitantemente. Essas atividades podem e devem ser trabalhadas já na Educação Infantil, desde que façam algum sentido para a

criança. Soares (2006, p.5) entende a presença de elementos da escrita na Educação Infantil como sendo de grande importância para que a criança atribua, desde cedo, um significado à língua escrita em sua vida. Notamos isso quando a autora parte do princípio de que,

(...) a todo momento, surgem oportunidades de registrar algo com o apoio à memória, de ditar para o adulto uma carta que se quer enviar a alguém, de construir um cartaz sobre um trabalho desenvolvido. Enfim, são inúmeras as situações que podem ser aproveitadas para que as crianças percebam a função da escrita para fins diversos e a utilizem em práticas de interação social.

1.4 Letramento Emergente e alfabetização: uma relação indissociável

Atualmente, no Brasil, com a implementação do Ensino Fundamental de nove anos, as famílias são obrigadas por lei a matricularem suas crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental, ainda com seis anos de idade. Nossas considerações mais aprofundadas a respeito deste tema serão discutidas no capítulo 2. No entanto, é preciso que se diga que o acréscimo de um ano ao Ensino Fundamental é muito pertinente, pois o compreendemos como um tempo-extra significativo para o desenvolvimento do processo de recuperação lúdica do letramento emergente.

Antes, porém, de justificarmos a importância de um letramento emergente significativo para proporcionar um processo de alfabetização que se dê sem maiores dificuldades, faz-se necessário explicitar o que entendemos por este termo.

Para Semeghini-Siqueira (2011a, p.155), *letramento emergente* é o que resulta

(...) das vivências de cada criança com interlocutores letrados na família, dos contatos com diversas mídias e das oportunidades de exposição aos diferentes suportes e usos da escrita na escola.

Este é o período da vida da criança que se constitui de momentos em que ela recebe, mais intensamente, estímulos para participar dos eventos familiares, tendo assim, oportunidades para expressar o que pensa e o que deseja. A criança deve, ainda, ser repertoriada com histórias infantis contadas a partir de livros de literatura ou gibis, explicações simples sobre suas curiosidades cotidianas, enfim, deve vivenciar experiências que estimulem suas habilidades relacionadas à oralidade, leitura e escrita.

Kleiman (1995, p.18) afirma que a oralidade é, muitas vezes, o foco principal dos estudos relacionados ao letramento, pois há muitas crianças que utilizam estratégias orais letradas, antes mesmo de estarem alfabetizadas. Para a autora:

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 historinha 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.

Deste modo, compreendemos o letramento emergente como tendo grande influência no processo de alfabetização de cada criança, pois se ela já tiver familiaridade com o mundo letrado, ainda que em eventos de oralidade, poderá encontrar um significado próprio para a língua oral e escrita.

Com base nesta premissa, faz-se necessário, avaliar a importância da qualidade e da frequência das experiências desafiadoras e lúdicas na constituição de um determinado grau de letramento, em função da exposição ao universo letrado no período de zero a seis anos, pois, de acordo com Semeghini-Siqueira (2011a, p.157), o potencial de desenvolvimento de determinadas habilidades por parte das crianças será muito restrito se suas experiências acontecerem em ambientes pouco letrados, ou ainda se isso ocorrer em condições precárias para o desenvolvimento do letramento emergente.

Para Rojo (1995), a interação entre o adulto e a criança em seus primeiros anos de vida, é muito importante para o desenvolvimento de habilidades do uso social da língua que estão latentes na criança, no entanto, muitos pais negligenciam esta interação verbal, sem se darem conta do prejuízo que causam a seus filhos.

Segundo Rojo (1995, p.69),

(...) concepções bastante variadas sobre o objeto “escrita” emergem nas interações sociais adulto/criança e como estas são, por meio dos mesmos procedimentos interacionais, desvalorizadas ou cristalizadas/mitificadas. Parte importante destas concepções, no que se refere ao processo de letramento emergente, diz respeito aos poderes (possibilidades e deveres) da própria criança, a quem nem sempre é permitido “brincar” de ler/escrever.

Caberia, portanto, aos pais, desde muito cedo, estimularem seus filhos a se expressarem oralmente. Sabemos que isso muitas vezes não acontece de modo

significativo, pois alguns adultos tendem a simplificar seus discursos ao falar com as crianças como se elas não conseguissem compreender enunciados mais elaborados.

Essa interação social com os pais envolvendo eventos de letramento é tão significativa, que Terzi (1995, p.93), baseada em suas pesquisas afirma que:

(...) o fator proeminente que mais parecia contribuir para o desenvolvimento acelerado de leitura das crianças era o fato de elas serem oriundas de famílias preocupadas com a escrita e de terem sido expostas, de maneira intensiva, à leitura de histórias desde muito cedo.

Para Terzi (1995, p. 93), certamente, a razão de grande parte do sucesso escolar das crianças advém dos benefícios de um “ambiente familiar rico em eventos de letramento”.

Como vimos, é fundamental que a criança oriunda de meios pouco letrados, tenha acesso ao Ensino Fundamental ainda com seis anos, pois acreditamos que neste período, um tempo mais significativo de exposição aos eventos de oralidade – situações que pouco experimentou em casa – facilitaria o processo sistematizado de alfabetização, processo esse que a criança vivenciará intensamente, ao longo dos primeiros anos de sua vida escolar.

Cabe, portanto, à escola e ao professor, providenciar meios de fazer desse primeiro ano do Ensino Fundamental um período realmente significativo em eventos de letramento, resgatando o conhecimento informal com o qual a criança chega à escola, transformando-o em atividades de oralidade e nutrindo a memória discursiva da criança.

Para ilustrarmos a importância do letramento emergente, recordamos neste estudo, as palavras de Paulo Freire (2000, p.15), que, quando convidado a relembrar seu processo de alfabetização, disse:

A decifração da palavra fluía naturalmente da “leitura” do mundo particular. Não era algo que se estivesse dando superpostamente a ele. Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi meu quadro negro; gravetos, o meu giz.

Com esse belo e simples relato, Paulo Freire nos dá a entender como sua infância foi rica em eventos de letramento, ou seja, seu processo de letramento emergente foi bastante significativo, tanto assim, que foi alfabetizado sem perceber que estava adquirindo domínio da língua escrita e da leitura. Isso aconteceu por ter tido acesso a atividades lúdicas, divertindo-se dentro de seu quintal, mas com a presença

constante das letras e das palavras que o cercavam, e, das quais, naturalmente se apropriou, por serem elas, parte significativa de seu universo infantil.

Freire (2000, p.15) relata também seu primeiro contato com a escola, uma vez que “ele já estava alfabetizado”.

(...) ao chegar à escolinha particular de Eunice Vasconcelos, (...), já estava alfabetizado. Eunice continuou e aprofundou o trabalho de meus pais. Com ela, a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a “leitura” do mundo. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da “palavramundo”.

Para nós, estas memórias de Paulo Freire são riquíssimas de significado, pois ilustram, de maneira muito clara, a importância de um letramento emergente rico em atividades relacionadas ao uso social da língua. Freire, menino, já reconhecia a importância do uso da língua escrita antes mesmo de ter aprendido a decodificar o sistema que a configura. Além disso, seu contato com as atividades sistematizadas não foi difícil, porque a professora deu continuidade ao processo que se iniciou em casa, com seus pais. Ela não estabeleceu uma ruptura entre aquilo que é próprio de casa e da informalidade, daquilo que é conhecimento formal adquirido na escola.

É justamente esta significação, esta importância que atribuíamos à língua, e que Paulo Freire descobriu tão cedo, que buscamos despertar na criança com as atividades de letramento as quais propomos para a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental.

É sabido que a criança que chega ao primeiro ano do Ensino Fundamental com seis anos, e vivenciou poucas atividades de letramento em sua primeira infância, não é, obviamente, nula de conhecimento. Cabe, portanto, ao professor, proporcionar a ela, atividades que viabilizem aquilo que Semeghini-Siqueira (2006, p.172) chama de *recuperação lúdica do letramento emergente*.

Entendemos que, esta “recuperação lúdica” do letramento emergente, deve atuar em duas frentes bastante significativas. A primeira é proporcionar à criança o conhecimento de um mundo até então pouco conhecido por ela, como o universo da literatura infantil com suas riquíssimas histórias e poemas, gibis e textos de diversos gêneros, para que conheça um pouco da cultura produzida especialmente para crianças, cultura essa à qual ela não teve ou pouco teve acesso.

A segunda frente sobre a qual o professor deve atuar, incansavelmente, é o trabalho sobre o conhecimento trazido pela criança ao chegar à escola, o saber que já

têm sobre as pipas que empinou, as brincadeiras de rua, as habilidades necessárias para ajudar a mãe em casa, as flores e árvores que ajuda a cultivar, os animais de estimação dos quais trata, muitas vezes sozinha, enfim, o professor deve explorar o grande universo de conhecimento informal que chega à escola junto com a criança. Mais que isso, deve fazer desse conhecimento a base de algumas atividades como rodas de conversa no início do ano para permitir que a criança expresse com suas próprias palavras, e de modo organizado, aquilo que já sabe.

Nessas rodas de conversa, eventualmente, surgirão temas sobre os quais o professor poderá desenvolver diversas atividades, transformando assim, o conhecimento informal em formalizado, sem romper ou desprezar o saber que a criança carrega consigo.

Retomando as sugestões de Soares (2006) sobre atividades para a Educação Infantil, o professor pode tomar as rodas de conversa como base para trabalhar um texto coletivo, ou montar uma lista de palavras próprias do universo das crianças, ou ainda realizar atividades diagnósticas de hipóteses de escrita; enfim, valorizar o conhecimento informal da criança de modo a permitir que ela se expresse em contextos formais, tendo de organizar seu pensamento para conversar sobre o que sabe, e se sinta confortável ao fazê-lo, uma vez que domina o assunto a ser tratado.

1.5 A recuperação lúdica do letramento emergente no primeiro ano do Ensino Fundamental

De acordo com Semeghini-Siqueira, (2006, p.172):

(...) muito além de um “método” de alfabetização, seja global ou fônico ou misto/eclético, é preciso considerar o grau de letramento emergente com que a criança de idade X chega à escola. Dessa forma, para as crianças que, em função da família, tiveram menor imersão no mundo letrado, há que se estabelecer **um tempo-extra significativo** (ao menos um ano), anterior ao processo deliberado/intencional de alfabetização, com a finalidade de **viabilizar uma recuperação lúdica do processo de letramento emergente**.

Entendemos que, este “tempo-extra significativo”, é justamente o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, que, precisa ser aproveitado ao máximo pelo professor, pois, como dissemos anteriormente, deve buscar a viabilização de uma recuperação lúdica – efetiva – neste período. Para Semeghini-Siqueira (2011b, p. 335), a imersão num ambiente escolar com atividades letradas aos seis anos de idade,

(...) possibilitará uma entrada na cultura, uma exposição ao sistema de escrita, ale de seus usos, sem perda da ludicidade. Essa abordagem viabiliza também a dimensão afetiva que permeia todo o processo de ensino e aprendizagem.

Partimos do pressuposto sobre o qual a “recuperação lúdica do letramento emergente” é vista como uma *condição* para que alunos oriundos de meios menos letrados avancem sem os estigmas que, por muitas vezes, carregam ao longo de toda a vida escolar e até posteriormente.

De acordo com Semeghini-Siqueira, (2011a, p.156), o modo mais eficaz de tornar o primeiro ano do Ensino Fundamental um “tempo-extra”, realmente significativo, é analisar com seriedade as seguintes considerações:

(...) é imprescindível que as atividades estejam relacionadas prioritariamente à *oralidade* (...); à *leitura* (...) e que a *ludicidade* (o brincar) esteja embutida no cerne de todas as estratégias. *Um investimento muito intenso em leitura* deve possibilitar à criança olhar, com frequência, os “produtos” do mundo letrado para nutrir sua “*memória discursiva*”, ampliando suas representações sobre esse objeto-cultural: a língua materna, o que facilitará a aprendizagem da escrita.

Atividades dessa natureza são de grande importância na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, porque, de acordo com Semeghini-Siqueira (2011a, p.157/158),

(...) ao ouvir as histórias lidas pelos professores, as crianças internalizam o discurso escrito, portanto, aprendem a organização do texto escrito, ampliam o vocabulário, capacitando-se para recontar/ressignificar as histórias.

Por entendermos letramento como um processo de aprendizagem e uso social e histórico da leitura e da escrita para diversos contextos, informais ou não, concordamos com Semeghini-Siqueira (2011a, p. 157) quando afirma que as estratégias de ensino e aprendizagem devem focalizar inicialmente o ato de ler e não o ato de escrever, uma vez que é por meio da leitura que a criança, a princípio, compreende o universo que a cerca. Além disso, para a maioria das crianças, a escrita é vista como um “objeto-cultural” de difícil acesso, por ter vivenciado um processo de alfabetização sofrido que mina a auto-estima do aprendiz. Cabe ao professor dos primeiros anos de escolaridade mudar essa visão sobre o modo como a criança aprende a ler e a escrever, tornando-o lúdico o bastante para que estas sejam tarefas agradáveis e prazerosas para as crianças.

No presente estudo, partimos do princípio de que a leitura é prioridade nos primeiros anos de escolarização, como aponta Semeghini-Siqueira (2011b, p.331),

(...) o processo de alfabetização não está obrigatoriamente relacionado ao ato de escrever. O fato de a criança saber ler/compreender é condição suficiente para considerá-la alfabetizada. (...) O “ponto-chave” da alfabetização é aprender a ler, ou seja, produzir sentido.

Deste modo, entendemos que, o aprendizado da leitura não é o objeto de nossos estudos pela simples decodificação do sistema da língua. Há o envolvimento de muitas outras habilidades e benefícios no desenvolvimento da leitura, para além da simples junção das letras. Segundo os estudos de Terzi (1995, pp.93 e 94):

A exposição constante da criança à leitura de livros infantis expande seu conhecimento sobre estórias em si, sobre tópicos de estórias, estrutura textual e sobre escrita. Ouvir e discutir textos com adultos letrados pode ajudar a criança a estabelecer conexões entre a linguagem oral e as estruturas do texto escrito, a facilitar o processo de aprendizagem de decodificação da palavra escrita e a sumarizar a estória e fazer inferências. Em suma, a exposição da criança a freqüentes leituras de livros a leva a desenvolver-se como leitora já no período pré-escolar. Esse desenvolvimento contribui, sem dúvida, para uma maior facilidade em acompanhar o ensino proposto pela escola, o que redundará em maior sucesso.

Embora, como vimos, o foco do “processo de recuperação lúdica do letramento emergente” esteja voltado para a leitura, é preciso reiterar que não se podem deixar de lado as atividades relacionadas à escrita, ao contrário, estas devem ocorrer concomitantemente ao processo de aquisição da leitura. Para Semeghini-Siqueira (2011a, p.158):

(...) neste início de escolarização, a escrita estará presente, uma vez que é ampliado o contato com a *dimensão discursiva da linguagem* pela mediação do(a) professor(a), que poderá atuar como *escriba*. (...) Concomitantemente, a *dimensão alfabética* é trabalhada com letras móveis. (...). Tal encontro se dará no ambiente da dimensão discursiva em que a criança já está imersa e no qual já tem contato com os textos e as palavras. (...) Dessa forma, a ênfase na leitura de palavras, acompanhada do uso de letras móveis, pode propiciar atividades lúdicas e é um caminho eficaz para a criança aproximar-se da escrita.

Compreendemos, pois, que a “recuperação lúdica do letramento emergente” nada mais é que *a busca incessante de proporcionar para a criança com restrito grau de letramento emergente – no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos –* atividades como aquelas inicialmente sugeridas para a Educação Infantil, enriquecendo,

assim, seu repertório, e nutrindo sua memória discursiva, de modo a favorecer o desenvolvimento da oralidade, levando o aluno a expressar-se com clareza e organização de pensamento, ao ler e ao escrever, de forma cada vez mais coerente e coesa, o que se dará ao longo dos anos seguintes.

2. O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

(...) não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental de nove anos, considerando o perfil de seus alunos. (BRASIL, 2004, p. 17)

Neste capítulo, faremos uma breve explanação sobre as razões pelas quais é importante incluir um ano a mais no Ensino Fundamental, discorreremos sobre o processo de adaptação pelo qual devem passar crianças, família, professores e a escola em si, e os benefícios que este ano extra pode trazer para as crianças que iniciam sua vida escolar mais cedo.

2.1 A Adaptação da criança de seis anos no Ensino Fundamental

Desde que o governo Federal decidiu instituir o Ensino Fundamental de nove anos, muita polêmica tem surgido em torno desta decisão. Certamente um dos pontos mais delicados é o fato de a criança de seis anos ainda não estar “pronta” para vivenciar uma educação formalizada, como pressupomos ser a do Ensino Fundamental.

Entretanto, estudiosos do processo de ensino e aprendizagem vêm deixando claro que a criança aprende quando lhe ensinam com naturalidade, de maneira lúdica e agradável, como mencionamos no capítulo um, a respeito do modo como Paulo Freire se lembra de ter aprendido as primeiras letras no quintal de sua casa.

Antes mesmo de instituir oficialmente o Ensino Fundamental de nove anos para todo o Brasil, o ministério da Educação apressou-se em desenvolver documentos que justificassem e esclarecessem a razão da proposta de mais um ano, sendo, a partir de então, obrigatória a escolaridade para as crianças a partir dos seis anos.

Entendemos que este ano adicional é de extrema importância no processo de aprendizagem de leitura e escrita, pois permite à criança passar por um período de adaptação à instituição escolar. Para Rapoport et al., (2008, p. 272),

Segundo as orientações do MEC (2005), deve-se procurar minimizar as diferenças entre o último ano da Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos.

Deste modo, compreendemos que não é cedo demais para crianças de seis anos entrarem no EF quando o professor e a escola estão preparados para recebê-las adequadamente, sem assustá-las ou pressioná-las em demasia.

Concebemos a idéia de um ano a mais como um período ideal para a viabilização da recuperação lúdica do letramento emergente para crianças com restrito grau de letramento.

De acordo com Frade (2007, p. 84),

Mais uma vez percebemos que o sentido do aprendizado é dado pelas oportunidades de contato e que nem sempre contato significa formalização. Além disso, a formalização não precisa ser protelada se temos sensibilidade para perceber em qual momento ela está sendo solicitada ou em qual contexto podemos antecipá-la.

Como Frade, entendemos que o contato com o uso formal da língua não significa, necessariamente, a formalização do aprendizado. A convivência com textos literários já é bastante significativa para repertoriar a criança, e as atividades orais que se podem extrair dessa convivência são muito ricas como eventos de letramento.

Em contra partida, concordamos também que, no decorrer do ano, caso as crianças estejam num processo de aprendizagem significativo, a formalização adequada do conteúdo não precisa ser adiada para o ano seguinte, podendo acontecer espontaneamente.

Uma das primeiras inquietações que surgem quando tratamos do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, é a questão do currículo, pois há muita polêmica em torno do que se pensa ser adequado para crianças de seis anos.

Com o intuito de buscarmos respostas para estas inquietações, devemos recorrer às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental², que sugerem a reflexão de propostas pedagógicas pautadas nos três seguintes princípios: a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres da Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática; c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, Criatividade e Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

É, portanto, imprescindível recorrer a essas diretrizes para assegurar o trabalho pedagógico pautado nos princípios acima mencionados para que as crianças tenham garantidos os estudos articulados de Ciências Sociais, Ciências Naturais, Noções Lógico-Matemáticas e Linguagens. De acordo com Corsino (BRASIL, 2007, p. 59), a proposição de atividades pautadas nos eixos em questão possibilita que, ainda

² BRASIL, Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, Resolução CEB nº2, 1998.

pequenas, “as crianças possam ampliar a compreensão da sua própria história, da sua forma de viver e de se relacionar”.

O professor do primeiro ano precisa estar bastante atento à sua clientela e compreender que está lidando com crianças, e que, muitas vezes, estão em contato com a escola pela primeira vez, por isso certamente trabalhará com turmas heterogêneas, nas quais se deparará com alunos em diferentes graus de letramento, e terá a responsabilidade de promover a “recuperação lúdica do letramento emergente” para aqueles que tiveram pouco acesso a meios letrados, e que, portanto, não participaram intensamente de eventos de letramento.

Já prevendo esta situação, o documento oficial do ministério da Educação (BRASIL, 2004, p. 20), oficializa que

É necessário que o sistema escolar esteja atento às situações envolvidas no ingresso da criança no Ensino Fundamental, seja ela oriunda diretamente da família, seja da pré-escola, a fim de manter os laços sociais e afetivos e as condições de aprendizagem que lhe darão segurança e confiança.

Para que o Ensino Fundamental de nove anos seja bem sucedido como imaginamos, é preciso que todas as instituições relacionadas à escola estejam imbuídas em fazer do primeiro ano um sucesso para as crianças. Como vimos, muitas delas estarão freqüentando a escola pela primeira vez, e não poderão se defrontar, de imediato, com atividades “específicas de alfabetização” ou com o temor da reprovação ao final do ano. Cabe a todos, portanto, garantir que este período seja agradável para a criança em todos os sentidos, e que ela adquira o prazer de estudar, o gosto pela escola, e que compreenda o sentido da modalidade escrita da língua em sua vida.

É sabido que os índices ainda tão altos de analfabetismo em nosso país são decorrentes das desigualdades social, cultural e econômica. Deste modo, entendemos a instituição do Ensino Fundamental de nove anos como uma tentativa de oferecer oportunidades semelhantes a crianças menos favorecidas, pois acreditamos que crianças que passam mais tempo na escola têm maiores chances de alcançar sucesso escolar, e, posteriormente, dar continuidade a seus estudos.

Para nós, inserir um ano a mais no Ensino Fundamental é mais que uma tentativa de melhorar os índices de analfabetismo em nosso país. Este ano extra representa, também, a possibilidade de diminuir a exclusão sofrida por quem não tem o

saber instituído, pois não teve acesso à Educação Infantil e aos benefícios que ela traz, foi sempre marginalizado por conta da falta de acesso ou pelos estigmas que carregou ao longo da vida escolar.

Para Frade (2007, p. 80), “(...) o direito à educação, com todas as perspectivas de inclusão que ele traz, deve ser uma das finalidades às quais a alfabetização deve submeter-se”, isso porque para ela

(...) o direito à educação direciona-se para a construção de uma política pública que visa contribuir para o diagnóstico e para a proposição de capacidades em torno do aprendizado/ensino da escrita e elege para essa discussão cinco eixos: valorização da cultura escrita, sistema de escrita, leitura, produção de texto e oralidade.

Na mesma linha de pensamento, compreendendo a falta de acesso à educação como um fator legítimo de exclusão social, Colello (2010, p. 85), afirma que:

(...) o manejo limitado da língua escrita é igualmente fator de exclusão, razão pela qual o baixo letramento, assim como o analfabetismo, configura-se como vilão do mundo moderno, uma realidade que não interessa nem mesmo à sociedade capitalista.

Sendo assim, a partir do momento em que assegurarmos o desenvolvimento do trabalho com educação pautada nos cinco eixos acima descritos por Frade, seguirmos as diretrizes já apontadas por Corsino (BRASIL, 2007, p. 59) e o fizermos de modo que a criança tenha vontade e disposição para aprender, bem como dedique-se de fato ao que a escola tem a lhe oferecer, as expectativas de inclusão social pela via do saber são promissoras, pois a escola viabilizará condições semelhantes a todos.

Para que isso ocorra, entretanto, de acordo com Colello (2010, p. 77), os órgãos responsáveis pela educação precisam estar cientes de que,

a construção de uma nova escola parece depender da reorientação do ensino em prol da formação de sujeitos leitores e escritores no contexto da sociedade letrada.

2.2 Letramento e Alfabetização com crianças de seis anos no Ensino Fundamental

Ao longo de todo o trabalho, nosso foco tem sido a busca da promoção da “recuperação lúdica do letramento emergente” para crianças oriundas de meios pouco

letrados. Para nós, este um ano a mais é o tempo necessário almejado para inserirmos a criança em um mundo letrado, sem as formalidades e exigências que a antiga primeira série pressupunha.

Não podemos, portanto, encarar o primeiro ano do Ensino Fundamental como a antiga primeira série e atribuir a ele as mesmas características formais de aprendizado. O primeiro ano requer um trabalho voltado ao lúdico, ao prazeroso. Visa conquistar a criança e desenvolver nela o gosto pelos estudos e pela escola.

Se trabalharmos assim, certamente teremos condições de alcançar os objetivos esperados, uma vez que

O fato de as crianças serem alfabetizadas formalmente a partir dos seis anos não constitui uma novidade no meio educacional brasileiro. Sabemos que um grande número de crianças das camadas populares que têm experiências relacionadas à alfabetização na instituição de educação infantil, ou mesmo em casa, demonstra condições cognitivas necessárias a este aprendizado. (BRASIL 2004, p. 21)

Deste modo, entendemos que, de acordo com o documento oficial de 2004, o primeiro ano do Ensino Fundamental aos seis anos de idade, só vem oficializar algo que já acontece em nosso país freqüentemente. É sabido que as escolas particulares já buscam alfabetizar as crianças ainda na Educação Infantil, além disso, muitas crianças que a frequentam na rede pública estadual ou municipal são alfabetizadas em casa por seus pais ou familiares. Sendo assim, não é legítima a preocupação de muitos ao afirmarem que o ingresso de crianças de seis anos no Ensino Fundamental estará tolhendo parte da infância dessas crianças ao exigir delas conteúdo formalizado, uma vez que a proposta não é, absolutamente, esta.

Como já mencionamos no capítulo um, em seus estudos, Ferreiro (2001) e Freire (2000) já demonstraram que crianças menores de seis anos são perfeitamente capazes de aprender o sistema alfabético de escrita, e o aprendizado não é dificultoso em demasia quando feito de modo prazeroso e agradável.

O primeiro ano do Ensino Fundamental propiciará às crianças oriundas de meios pouco letrados a possibilidade de vivenciar eventos de letramento intensamente sem a responsabilidade da sistematização, e esta vivência proporcionará, num segundo momento, um aprendizado formal da língua de modo quase espontâneo.

Para Frade (2007, p. 86):

não podemos duvidar que, ao provocar condições adequadas de contato com a cultura escrita e ao fornecer informações sobre o sistema de escrita já no ingresso de crianças de 6 anos no ensino fundamental, estaremos também ampliando as “expectativas” estabelecidas para desempenho de crianças nessa faixa etária. Assim, seu desempenho tende a equiparar-se ao que se esperava da criança de 7 anos com um ano de escolaridade.

É, pois, preciso que o professor tenha consciência da responsabilidade que é atuar no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, pois ele terá nas mãos não só a possibilidade de promover a “recuperação lúdica do letramento emergente” para as crianças com as quais trabalhar, mas também terá boa parcela de responsabilidade no prazer que elas desenvolverão pelos estudos, pela escola, e pela vontade de aprender, porque encontram sentido no que estão aprendendo. Obviamente essa responsabilidade será dividida com a família e os professores que se seguirem, mas os primeiros passos da criança dentro da escola serão, sem dúvida, norteados pelo professor do primeiro ano.

Cabe a ele, portanto, não menosprezar a capacidade das crianças em aprender ficando aquém de suas possibilidades, nem tão pouco exigir uma resposta imediata das propostas feitas neste período, pois, como veremos ao longo deste trabalho, muitas vezes os frutos de um trabalho desenvolvido ao longo de um ano inteiro não aparecem ao final do percurso, mas sim no decorrer de todo o processo de alfabetização, que envolve os três primeiros anos do Ensino Fundamental.

3. A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tome-se uma boa história, coloque-se dentro do mundo que ela engendra, permita-se acompanhar pelos pequenos e – abracadabra! – trocamos bocejos por olhinhos brilhantes. (CAPELLO, 2009, p. 182)

No presente capítulo, propomo-nos discorrer sobre a fundamentação teórica, referente ao lúdico, que embasou as estratégias utilizadas ao longo do ano letivo de 2009, a fim de buscar a promoção da recuperação lúdica do letramento emergente.

3.1 - A importância do brinquedo educativo em atividades pedagógicas

Um dos princípios comumente defendidos pelos teóricos que estudam brinquedos, jogos e brincadeiras é que a função primeira de qualquer brinquedo é simplesmente brincar. Brincar pelo prazer de brincar, brincar como livre escolha, brincar para divertir-se. Deste modo, para que um objeto seja considerado um brinquedo, divertir-se deve ser sua finalidade, não deve ser ele um meio para atingir determinados fins. Os brinquedos são importantes porque permitem a criança expressar-se livremente, utilizando-se dele para fazer o que, como e quando quiser.

No entanto, muitas vezes, profissionais de diversas áreas relacionadas ao universo da criança estudam também a utilização de brinquedos para atingirem um objetivo bem determinado. Quando isso acontece o objeto deixa de ser simplesmente brinquedo e passa a ser considerado uma atividade lúdica.

O brinquedo/jogo educativo é “entendido como um recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa” (KISHIMOTO 2005, p. 36). Ainda que sejam propostas pelo professor, atividades com brinquedos podem caracterizar-se como atividades lúdicas a partir do momento em que se tornam uma escolha pessoal da criança. O uso deste brinquedo/jogo educativo com finalidades pedagógicas demonstra como tal instrumento é importante para as crianças em situações de ensino e aprendizagem e desenvolvimento infantil.

No caso de nossa pesquisa, o jogo é utilizado com certa liberdade pelas crianças, mas a intenção do professor é que, de alguma forma, elas mantenham contato constante com os temas desenvolvidos em sala de aula, partindo das histórias contadas

diariamente ou de atividades propostas pelo material de ensino adotado pela rede municipal.

Quando temos em mente que crianças entre três e seis anos aprendem de modo intuitivo e adquirem certas noções espontaneamente, entendemos que o brinquedo desempenha um papel significativo ao longo deste processo. De acordo com Kishimoto (2005, pp. 36 e 37),

Ao permitir a ação intencional, a construção de representações mentais, a manipulação de objetos, o desempenho de ações sensório-motoras e as trocas nas interações, o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem. Utilizar o jogo na educação significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora.

3.2 - A função da narrativa de contos infantis em sala de aula

Ao longo do ano de 2009, trabalhar com histórias infantis foi uma estratégia utilizada diariamente com os sujeitos da pesquisa. Fosse por meio de rodas de leitura, leitura da professora, ou leitura compartilhada, ou ainda pela sacolinha da leitura, ou pelo simples manuseio de livros e gibis, as narrativas destinadas ao público infantil estavam constantemente presentes em todas as aulas. Estas atividades foram desenvolvidas com base nos estudos que fizemos da influência de narrativas infantis nos primeiros anos de escolaridade, e porque acreditamos que a leitura literária é importante para o desenvolvimento de diversas habilidades como saber ouvir, interpretar, posicionar-se diante de algo que possa vir a incomodar, argumentar, entre outros. Além disso, ouvir uma história é sempre uma atividade prazerosa em qualquer idade.

Para Capello (2009, p. 182):

Mesmo num mundo globalizado, com acesso a todo tipo de informação, e acesso rápido, tendo mais familiaridade com o *mouse* do que com o lápis, uma boa história bem contada ainda é irresistível para qualquer criança.

Atribuímos o fato de os sujeitos da pesquisa não terem exatamente o perfil de crianças plenamente inseridas em um mundo globalizado, acreditamos que as

histórias se tornem ainda mais significativas para eles, pois lhes abrem um horizonte ainda não vislumbrado.

Há uma série de pesquisadores muito importantes que desenvolveram estudos a respeito da aquisição da língua materna, dentre eles Bruner, cujas concepções teóricas foram empiricamente embasadas. No capítulo “Ingresso no significado”, de seu livro *Atos de significação*, (BRUNER, 1997, p. 67) o autor menciona três alegações sobre a aquisição precoce da língua materna. Delas, a mais importante para nós é a primeira onde ele afirma que:

A aquisição da linguagem pela criança requer muito mais assistência das pessoas que delas cuidam, assim como interação com eles, do que Chomsky (e muitos outros) suspeitaram. A linguagem é adquirida não no papel de espectador, mas através do uso. Ser “exposto” a um fluxo de linguagem está longe de ser tão importante quanto usá-la em meio ao “fazer”.

Desse modo, compreendemos a necessidade de trabalhar com a criança atividades que possibilitem sua participação efetiva em eventos cuja oralidade seja o foco central. Isso não significa, em momento algum, menosprezar a bagagem de conhecimentos linguísticos que a criança traz de casa, ao contrário, esta deve ser valorizada e aprimorada por meio de atividades que explorem a linguagem oral em diferentes circunstâncias.

Entendemos que esses conhecimentos provenientes de seus lares, não devem ser sobrepujados pelos que adquirem na escola. Cada criança, com sua singularidade, absorverá os novos aprendizados, somando-os aos conhecimentos que já possuía e internalizando-os ao seu próprio modo. Para Zilberman (2009, p. 36):

Já que a leitura é necessariamente uma descoberta de mundo, procedida segundo a imaginação e a experiência individual, cumpre deixar que este processo se viabilize na sua plenitude.

Ao longo de nossa pesquisa, buscamos possibilitar que a criança construísse, ao lado de seus pares, suas próprias falas, como se criasse um *script* próprio para contar suas histórias, fossem elas baseadas em fontes literárias ou vivenciadas em seu cotidiano.

A fim de viabilizar o desenvolvimento das atividades orais por parte das crianças, procuramos repertoriá-las diariamente. Acreditamos que uma maneira eficaz

de ampliar o repertório vocabular dos alunos seja por meio da leitura e contação de narrativas diversas, tanto na escola como na família.

Ao longo do desenvolvimento do trabalho em sala de aula, nosso foco voltou-se para literatura infantil. Isso porque acreditamos serem as obras de ficção que a princípio simplesmente encantam e chamam a atenção dos alunos, o material mais adequado para levar as crianças a transitarem pelo mundo da realidade e da imaginação conscientes dessas fronteiras. Para nós, é a partir desse contato entre realidade e ficção, que as crianças ampliam seu universo vocabular e desenvolvem sua oralidade, a fim de relatarem suas próprias experiências, relacionando-as com as histórias que ouvem.

Segundo Zilberman (2009, p. 35),

(...) a proposta de que a leitura seja enfatizada na sala de aula significa o resgate de sua função primordial, buscando sobretudo recuperação do contato do aluno com a obra de ficção. Desse intercâmbio, respeitando-se o convívio individualizado que se estabelece entre o texto e o leitor, emerge a possibilidade de um conhecimento do real, ampliando os limites – até físicos, já que a escola se constrói como um espaço à parte – a que o ensino se submete.

Nesta etapa da escolaridade, o contato dos alunos com as narrativas se dá pelo intermédio do professor, que precisa saber como contar as histórias. Ele precisa, de alguma forma, dar vida aos personagens para que a leitura seja significativa e prazerosa para a criança, de modo que esta se torne mais uma das atividades lúdicas ao longo da aula.

Para Capello (2009, p. 186), o professor deve buscar metodologias diferentes para contar uma história, e é justamente esta “busca de metodologias que sejam capazes de estimular o prazer da leitura”, que encontra “no exercício da fantasia um forte aliado”. De acordo com a pesquisadora (2009, p.184):

É a partir dessa leitura que o interesse do pequeno e iminente leitor começa a ser despertado, e o sintoma mais claro de sua satisfação é a incansável insistência para que a história seja repetida inúmeras vezes. Ao sentir a necessidade de ouvir repetidamente a mesma narrativa, a criança demonstra vontade de compreender detalhadamente o que está sendo dito e, aos poucos, passa a dialogar com aquilo que começa a aprender.

É, neste momento, em que a criança começa a dialogar com a narrativa, que começa a estabelecer relações entre fatos de sua vida ou com outras histórias já

conhecidas, e essas relações levam-na a desenvolver as habilidades necessárias para expressar o que está pensando e as conexões que está estabelecendo.

Embora acreditemos que o melhor modo de repertoriar as crianças seja por meio da narrativa de histórias diversas, precisamos ter a consciência de que estas atividades precisam ser agradáveis e prazerosas para a criança, pois de outro modo, não só não atingiremos nosso objetivo, como afastaremos os alunos do universo da leitura levando-os a crer que esta é uma atividade chata e desinteressante. Segundo Capello (2009, p. 184):

É importante ter em mente que o que se deve buscar é o gosto pela leitura, não meramente o hábito de ler. Esse gosto precisa estar alicerçado na noção de que ler é – deve ser – um meio pelo qual se compreende melhor o mundo, posicionando-se diante dele.

Esse posicionamento de Capello, que entende a leitura como uma forma de se colocar no mundo, está internamente relacionado aos pressupostos linguísticos que adotamos neste trabalho, e que embasam nosso modo de compreender a importância do letramento no processo de alfabetização. Se um professor de quaisquer anos do Ensino Fundamental relegar as atividades de letramento e focalizar mais as de alfabetização, ou a aquisição do domínio gramatical da língua, há uma grande probabilidade dos alunos não desenvolverem uma noção adequada da função social da linguagem em suas vidas, nem tão pouco se verão como sujeitos atuantes nos meios em que vivem.

3.3 - A importância do lúdico dentro do processo de ensino-aprendizagem

Antes de falarmos sobre a ludicidade propriamente dita, dentro do processo de ensino e aprendizagem, faz-se necessário explicar brevemente sobre concepções que justificam a importância de se trazer o lúdico para dentro da sala de aula como uma espécie de ferramenta indispensável ao professor alfabetizador.

Terzi (1994) realizou um estudo sobre letramento emergente denominado *Letramento e Comunicação Intercultural*. Em sua avaliação, o desenvolvimento das modalidades oral e escrita da língua, proporciona um suporte e uma influência mútua. De acordo com suas pesquisas, parece lógico que experiências com a língua oral influenciem a aprendizagem da língua escrita, uma vez que estas linguagens tendem a se desenvolver mutuamente.

Segundo Semeghini-Siqueira (2011a, p.156), é importante considerar o grau de letramento emergente com o qual a criança chega à escola, pois desta forma, é possível estabelecer um tempo-extra significativo, anterior ao processo intencional de alfabetização.

É imprescindível que as atividades estejam relacionadas prioritariamente à *oralidade* (mediada pelo professor/educador que dialoga com as crianças e abre espaço-tempo: para relatos de cada criança, para jogos de contar e ouvir histórias, jogos de faz-de-conta, dramatizações, iniciação musical, brincadeiras com cantigas, parlendas, com trava-línguas etc.); à *leitura* (pelo professor e/ou pelos alunos, de livros com imagens & textos, de revistas, de embalagens, de propagandas etc.) e que a *ludicidade* (o brincar) esteja embutida no cerne de todas as estratégias.

Este tempo-extra tem a finalidade de viabilizar uma “recuperação lúdica do processo de letramento emergente”, e se concretiza como uma condição para que esses alunos avancem sem estigmas.

Entendemos que uma das possibilidades que a escola tem para proporcionar a tão necessária recuperação lúdica do letramento emergente é justamente trazer o lúdico para dentro da sala de aula.

Há muitos teóricos que estudam sua relevância no processo de aprendizagem, entre eles, o pesquisador Mihaly Csikszentmihalyi (1999) explica que emoções e sentimentos são fundamentais para a vida do ser humano em qualquer lugar do mundo. O autor descreve que há momentos em que aquilo que sentimos, ou tentamos fazer e o que pensamos, entram em completa harmonia. A estes momentos especiais ele denominou “experiência de fluxo”.

A experiência de fluxo refere-se à “sensação de ação sem esforço experimentada em momentos que se destacam como os melhores de suas vidas”. (CSIKSZENTMIHALYI, 1999. p. 36)

Para que uma atividade seja considerada lúdica, ela deve ser uma *experiência de fluxo* para a criança. E para que qualquer atividade seja considerada uma *experiência de fluxo*, ela deve proporcionar a concentração em metas límpidas e compatíveis com as habilidades do indivíduo que a pratica, além de oferecer um *feedback* imediato, propiciando um desempenho, geralmente positivo, ao longo da atividade por quem experimenta esta sensação.

Csikszentmihalyi (1999. p. 39) ressalta que “a experiência de fluxo age como um ímã para o aprendiz”. E este é precisamente o ponto em que o presente

estudo torna-se tão importante para nosso trabalho, pois direciona o trabalho do professor no sentido de que para ensinar, ele deve conseguir (por meio de atividades planejadas, como por exemplo, um projeto) levar a criança a querer aprender, querer fazer e participar das atividades propostas por meio da livre escolha.

Quando se trabalha com crianças, principalmente no período prévio à alfabetização sistemática, é necessário proporcionar-lhes situações de aprendizagem prazerosas, que lhes permitam realizar a *experiência de fluxo*. Logo, cabe ao professor pensar em atividades que dêem a impressão de uma escolha legítima da criança, não um dever, uma obrigação ou uma lição. O desafio, no entanto, deve estar diretamente relacionado às habilidades que os alunos já tenham e àquelas que podem vir a desenvolver.

Para Kishimoto, (2005, pp. 39 e 40) ao planejar uma atividade que proporcione à criança uma experiência de fluxo, há que se ter em mente que

(...) a utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não os jogos.

Entendemos, pois, que os brinquedos, os jogos, as situações de faz de conta, enfim, o *lúdico*, é uma ferramenta essencial para levar a criança a gostar da escola, sentir prazer em estudar e aprender. Sem esses recursos fundamentais que tornam a escola, a sala de aula, as atividades pedagógicas tão atraentes e prazerosas, muito difícil para o professor cumprir o papel de aproveitar o tempo extra do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos de modo significativo para promover a “recuperação lúdica do letramento emergente”.

4. O PROCESSO DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO NA SALA DE AULA

No presente capítulo, propomo-nos a apresentar alguns exemplos de atividades lúdicas aplicadas em sala de aula, elaboradas especificamente com o intuito de estimular o letramento dos alunos. Trataremos também de atividades lúdicas e não lúdicas desenvolvidas com os alunos em função do trabalho com o material da Editora Positivo, e suas possíveis conseqüências no andamento de nossos estudos.

4.1 Atividades lúdicas desenvolvidas para estimular o letramento das crianças em sala de aula

No decorrer de nossa pesquisa, muitas foram as atividades em que pensamos ao longo do ano com o intuito de desenvolver o letramento das crianças em sala de aula. Tivemos dois projetos permanentes, “Hora da História” e “Sacolinha da leitura”, e um terceiro projeto, especificamente voltado ao desenvolvimento de narrativas clássicas, partindo de jogos pedagógicos, o qual denominamos: “Montando um conto de Fadas”; diversas sequências didáticas envolvendo alguns dos temas propostos pelo material da Editora Positivo; muitos gibis, livrinhos de literatura infantil, jogos pedagógicos e brinquedos, para serem manuseados pelas crianças nos intervalos entre uma atividade e outra, ou, no caso dos jogos e brinquedos, em momentos previamente combinados.

Como nosso objetivo, neste quarto capítulo, é exemplificar algumas das atividades lúdicas que desenvolvemos, acreditamos que a descrição dos projetos já mencionados dê um bom exemplo das estratégias que consideramos eficazes para a ampliação do letramento emergente, isso porque trabalham simultaneamente a leitura, a oralidade e o lúdico.

O primeiro dos projetos permanentemente desenvolvido foi a “Hora da História”. Este consiste na leitura diária de histórias para crianças. Todos os dias, a primeira atividade foi a leitura de uma história. Esta, geralmente selecionada de bons livros de narrativas infantis, podia ser uma simples leitura feita pela professora, ou do tipo compartilhada, na qual buscávamos a opinião das crianças a respeito do que aconteceria ao final da história, pedíamos que inferissem o que viria a seguir, que dessem suas opiniões sobre os personagens, enfim, que compartilhassem da construção

da narrativa. Por vezes, a história lida era a base para as atividades de escrita que programávamos para o dia, fosse ela um ditado diagnóstico ou a elaboração de uma história em quadrinhos, na qual a criança deveria escolher momentos importantes que retratassem o começo o meio e o fim da história.

Acreditamos que esta atividade permanente foi muito importante para o desenvolvimento da organização lógica do pensamento das crianças, pois todos os dias, propúnhamos o reconto da história lida, a fim de que os alunos fizessem o exercício de elaborar suas falas e apresentar os pedaços da história de forma linear, formulando narrativas mentais. No início, apenas algumas crianças se manifestavam, mas ao final do ano, praticamente todas queriam recontar a história que tínhamos lido.

Nosso segundo projeto permanente, a “Sacolinha da leitura”, foi o grande sucesso do ano. Neste projeto, contamos com a participação dos pais dos alunos, pois sem sua ajuda nada poderia ser feito. A cada dois dias um aluno era sorteado e levava para casa uma sacolinha, contendo um caderno de desenho, um livro infantil e uma caixa de lápis de cor. Os pais deveriam ler a história algumas vezes para a criança, ela desenharia sua cena favorita no caderno e, escreveria, com ajuda, seu nome completo, a data em que levava a sacolinha, o título do livro e o nome do leitor. Ao chegar à escola, a criança entregaria o kit, seu desenho era mostrado para a turma e, a partir dele, cada um recontava a história do livro para os colegas.

No início, era bastante difícil para alguns alunos recontarem o livro coerentemente, mas no decorrer das aulas, as crianças foram adquirindo prática, perdendo a timidez e passaram a contar a história de modo a se fazerem entender pelos colegas. Sempre tomávamos cuidado para não repetir histórias, ou o fazíamos com grande espaço de tempo, para que, quem estivesse ouvindo não tomasse a frente de quem deveria contar. Outra de nossas preocupações era procurar livros que não fossem extremamente simples, pois isso não permitiria uma narrativa por parte do contador, nem extensos e complicados demais, para que a criança pudesse recontar a história com sentido, mesmo omitindo alguns detalhes.

Por meio deste projeto pudemos observar o desenvolvimento da oralidade das crianças. Num primeiro momento, as histórias eram contadas em alguns segundos, somente com começo, meio e fim. Outros alunos nem conseguiam organizar o reconto linearmente. Mas com o tempo, a maioria dos alunos foi desenvolvendo suas habilidades narrativas e passou a recontar as histórias com riqueza de detalhes, utilizando os termos empregados pelos próprios autores. Em alguns casos, ao final do

ano, no campo onde deveriam preencher o nome do leitor, vinha simplesmente escrito EU. Em meados do quarto bimestre, dois alunos pediam para ler a história para a turma, e embora isso descaracterizasse um pouco a proposta inicial do projeto, permitíamos que lessem, e eles o faziam com o maior prazer.

O terceiro projeto mencionado surgiu ao longo do ano letivo, a partir da disciplina “Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil”, no curso de pós-graduação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, ministrado pela professora Tizuko Morchida Kishimoto.

Com o intuito de associar o lúdico à atividades de oralidade que exigissem a organização do pensamento, o Projeto “Montando um conto de Fadas”, pareceu-me ser uma atividade pedagogicamente significativa e ao mesmo tempo prazerosa para as crianças.

Embora haja uma infinita gama de possibilidade para se trabalhar com jogos e brincadeiras na Educação Infantil, nosso foco estava nos quebra-cabeças. Essa escolha foi feita a partir da observação sobre as brincadeiras das crianças nos momentos de recreação. Dentre alguns jogos disponibilizados em sala, como dominós, jogos da memória, jogos de palitos, e algumas vezes também brinquedos tradicionais, como bonecas e seus acessórios ou carrinhos diversos, a primeira escolha da grande maioria dos alunos eram os quebra-cabeças.

O que mais nos chamava a atenção era o fato de que não importava o número de vezes que as cenas já tinham sido montadas, os alunos faziam questão de remontá-las sempre.

Sendo assim, procuramos quebra cabeças que formassem cenas de alguns dos clássicos *Disney*, que faziam releituras de contos de fadas tradicionais, conhecidos pelas crianças. Os quebra-cabeças que não encontramos comercializados, foram confeccionados por uma colega a partir de cenas dos contos clássicos recontados por SOUSA (2008), e ilustrados com a *Turma da Mônica*.

O fato de haver uma releitura dos contos tradicionais, familiares para as crianças devido às animações da *Disney*, relacionando-os com personagens da *Turma da Mônica*, foi algo que lhes chamou a atenção e lhes despertou o interesse pelos jogos de modo especial.

A primeira etapa do projeto foi a leitura dos contos. Todos os dias, logo no início da aula, sentávamos no tapete para “Hora da leitura”. Cada história foi contada de

modo a enfatizar a novidade da ilustração. Além disso, fazíamos perguntas que levaram os alunos a associarem os personagens da *Turma da Mônica* aos dos contos de fadas.

Os contos foram discutidos tendo em mente a observação sobre quais papéis cada personagem da *Turma da Mônica* assumia dentro dos contos, e o que mudara do conto já conhecido para a versão reescrita por SOUSA (2008).

No dia em que terminamos de ler a última história, fizemos uma votação para elegermos os contos mais apreciados por todos.

A segunda etapa do projeto foi disponibilizar os quebra-cabeças para as crianças montarem livremente dentro da sala de aula. Cada uma das crianças pôde escolher a maneira com a qual trabalharia – individualmente ou em grupos – a quantidade de vezes que montaria o mesmo quebra cabeça, enfim, as crianças ficaram livres para brincarem com os jogos ao longo de outras duas semanas.

A terceira etapa do projeto começou com um bate-papo na sala. Explicamos às crianças que nossa intenção era levar cada grupo a escolher um conto e montar o quebra-cabeça respectivo, agora sim, com a finalidade de criar um quadro com a cena formada para decorar a sala, e depois pensar em contar a história para a turma, mas de modo dramatizado, teatralmente. A princípio todos gostaram da idéia.

Dividimos então a turma em sete grupos de três alunos. Cada grupo escolheu livremente um conto para trabalhar, montou o quebra-cabeça, contendo a cena do conto em questão, colou o jogo em uma folha de E.V.A., transformando-o em um quadro que ficou exposto na sala, deixando-a bem decorada.

A proposta para a quarta etapa do projeto constituiu em uma atividade na qual os alunos, utilizando retalhos de diversos tipos de papéis e TNT, sucata, materiais trazidos de casa e o que mais a imaginação lhes permitiu, elaborassem adereços para fazer a caracterização dos personagens de seus contos. A divisão sobre que papel cada um exerceria dentro da história ficou a cargo do próprio grupo.

Essa foi uma das etapas mais complicadas, uma vez que todas as meninas gostariam de ser as princesas e todos os meninos queriam ser os príncipes e heróis. Mesmo com a dificuldade da separação dos papéis, não interferimos, deixamos as crianças decidirem. Fizemos intervenções apenas comentando que, por vezes, ser a bruxa podia ser uma experiência muito legal; que o lobo era mais importante que o caçador, enfim, fizemos observações dessa natureza que ajudaram os alunos a preencherem todos os papéis disponíveis.

Depois de terminadas as caracterizações, num momento em que cada criança já tinha em mente qual o conto e o papel a ser representado, voltamos a contar as histórias na hora da leitura. Preocupamo-nos nesse momento em não sermos cansativos, de modo que as leituras foram bem dramatizadas e contamos, também, com a participação de cada grupo no dia da leitura de seu respectivo conto. Sentimos a necessidade de proceder assim para que todos relembressem o enredo de seu conto (ainda que muitos o soubessem de cor) e cada personagem conhecesse um pouco melhor seu papel. Logo que as histórias foram relidas e discutidas pela turma, os grupos se organizaram e pensaram num modo de recontar a história para a sala, utilizando-se das caracterizações anteriormente elaboradas.

A última etapa do projeto “Montando um Conto de fadas” foi fazer um sorteio da ordem em que cada conto seria apresentado. Para que houvesse um tempo adequado e que cada grupo recebesse as atenções necessárias, foi realizado um sorteio para definir em que dia cada conto seria apresentado.

O resultado final foi excelente! Alguns pais ajudaram na caracterização, providenciando roupas, sapatos e acessórios que incrementaram as apresentações. O mais importante foi que, de modo geral, os grupos conseguiram contar as histórias organizadamente. Não se tratava de uma dramatização ensaiada, com falas específicas de cada personagem, portanto não houve fala a ser decorada. O que houve foi a contação das histórias de um jeito especial, apenas uma brincadeira cheia de fantasia.

Acreditamos que, por ter esse caráter de brincadeira, o projeto, como um todo, tenha sido tão rico e prazeroso. É preciso dizer, no entanto, que alguns alunos não abriram a boca durante a apresentação, ficaram tímidos demais, também houve discussão entre os componentes do grupo porque todos queriam contar a história inteira, sem deixar que o outro falasse. Mas isso fez parte do processo de elaboração das estratégias utilizadas pelos alunos.

Entre tantas situações interessantes que aconteceram, uma das que mais nos chamou a atenção refere-se ao fato que ocorreu no grupo que apresentou “Chapeuzinho Vermelho”. Houve uma divergência a respeito do final da história. O final que Maurício de Souza reescreveu dizia que o caçador tirou a vovó viva da boca do lobo e ele simplesmente fugiu. Uma aluna quis contar que a vovó saiu viva, e que o caçador matou o lobo em seguida. Um aluno, de outro grupo, disse que tinha visto, no desenho do pica-pau, que o que aconteceu de fato foi que, depois de tirar a vovó e a Chapeuzinho de dentro da barriga do lobo, o caçador encheu sua barriga com pedras, pois assim ele teria

uma terrível dor de barriga e nunca mais iria querer comer ninguém. Outro aluno disse ainda, que o pai dele contou a história, dizendo: *“a vovó de Chapeuzinho morreu depois que o lobo mastigou, porque a comida não fica viva dentro da barriga da gente”*.

Esse foi sem dúvida um dos momentos mais ricos do projeto, uma vez que demonstrou o nível de envolvimento e participação das crianças, e como elas estavam atentas ao reconto dos colegas, isso porque estas divergências não surgiram quando nós contamos a história.

Dedicamo-nos intensamente na descrição deste projeto para ilustrar a tentativa de desenvolvermos atividades lúdicas de fato, dentro de sala de aula, e ao mesmo tempo proporcionar aos alunos ocasiões e possibilidades de vivências efetivas em eventos de letramento.

4.2 Atividades lúdicas propostas pelo Livro Didático Integrado da Editora Positivo

Paralelo aos projetos e sequências didáticas livremente elaboradas por nós, havia também as atividades lúdicas propostas pelo material da Editora Positivo, adotado pela Secretaria Municipal de Educação de Santa Isabel. Explicitaremos mais detalhes sobre este material no capítulo quinto deste trabalho. No momento, nosso objetivo é a apresentação de algumas atividades lúdicas consideradas importantes para o desenvolvimento do letramento por parte dos alunos.

A obrigatoriedade do trabalho com o material fornecido pela Editora Positivo foi um fator com o qual não contávamos quando nos propusemos a desenvolver a pesquisa ação em sala de aula. Entretanto, não podemos negar que algumas das atividades propostas para serem desenvolvidas pelo professor, eram bastante significativas para as crianças do ponto de vista da ludicidade, mesmo quando o uso do Livro Didático Integrado (LDI) pelo aluno se mostrava pouco atraente.

Um dos exemplos mais significativos de atividades lúdicas foram as diretrizes dadas ao professor para trabalharmos com o primeiro capítulo do volume I do material de primeiro ano: *“Em cada nome uma história”*.

Embora no LDI das crianças constasse apenas o registro das atividades desenvolvidas – como a escrita da história do nome, feita em casa com a ajuda dos pais; várias atividades propondo a escrita do nome completo, a escrita dos nomes de alguns colegas, enfim, atividades que buscavam, fundamentalmente, o registro escrito – o caminho para chegar a esse registro cansativo era interessante. Para dar início à escolha

do colega cujo nome seria registrado, nós brincávamos de amigo secreto (oferecendo como presente um abraço), ou de batata quente; antes de escrever o primeiro nome num dos quadros do LDI, a criança deveria contar para a turma a história de seu nome e seu significado, para tanto os alunos faziam pesquisas em casa, com a ajuda dos pais; para chegar a escrever o nome completo, deveriam antes analisar a cópia da própria certidão de nascimento, compreendendo assim que sobrenome herdara da mãe e qual provinha do pai.

Entendemos que, apesar de cansativos, os registros propostos partem de atividades interessantes, fazem com que a criança conheça um pouco mais de sua própria história e também conheça o colega com o qual começou a conviver recentemente. Deste modo, mesmo discordando da obrigatoriedade de registros tão extensos logo no início do primeiro ano, os meios utilizados traziam prazer às crianças.

Entretanto, faz-se necessário salientar que as brincadeiras eram propostas no material do professor, não do aluno, sendo assim, nem todos os docentes passavam pelas atividades lúdicas antes de propor os registros no LDI do aluno. Deste modo, é provável que muitas crianças de cinco e seis anos estivessem simplesmente fazendo registros escritos em seus materiais, sendo privadas das brincadeiras e, conseqüentemente, tendo uma experiência escolar não muito positiva no início de sua escolaridade.

4.3 Atividades não-lúdicas propostas pelo LDI da Editora Positivo: material didático adotado pela rede municipal de Santa Isabel

A pesquisa em questão foi realizada em uma escola do município de Santa Isabel, partindo da observação e interação com meus próprios alunos.

A idéia original para este estudo era identificar o grau de letramento emergente com o qual as crianças chegam ao primeiro ano, e, a partir daí, desenvolver diferentes estratégias para promover a “recuperação lúdica do letramento emergente”.

No entanto, no ano de 2009, a Secretaria de Educação e Cultura de Santa Isabel adotou um material didático para nortear o trabalho de toda a rede municipal. Em parceria com a Editora Positivo, a Secretaria de Educação adotou o sistema de ensino “Aprende Brasil”, que por meio de Livros Didáticos Integrados, dirigem a prática dos professores desde o maternal até o quinto ano do Ensino Fundamental. O material em questão é muito bom e o conteúdo proposto é adequado aos anos aos quais se destina

quando se trata de uma escola ideal, na qual todos os alunos vem com um ótimo nível de letramento emergente de casa, e a família é participativa e atenta às necessidades da escola e da criança. Este quadro ideal não corresponde à nossa realidade.

Para a clientela com a qual trabalhamos, crianças oriundas de meios pouco letrados, cujos pais tem pouca ou, em muitos casos, nenhuma escolaridade, e por conseqüência, um baixíssimo grau de letramento, os LDI's são muito extensos, e maçantes, tratam de assuntos que, absolutamente, não fazem parte da realidade dessas crianças, portanto pouco lhes chama a atenção. Por conta do descompasso entre aquilo que as crianças trazem de casa e o que devem aprender com o LDI, os professores têm a aula toda tomada por atividades correspondentes ao material em si, atividades prévias e pós, sobrando assim, pouco tempo para o trabalho com atividades lúdicas, que possam ao mesmo tempo ensinar algo e proporcionar prazer às crianças.

A exigência em trabalhar com este material como o principal instrumento de minha prática em sala de aula, de certa forma, atrapalhou o desenvolvimento de estratégias lúdicas que tencionava experimentar ao longo do ano a fim de, efetivamente, viabilizar a “recuperação lúdica do letramento emergente” para as crianças oriundas de meios pouco letrados.

O material adotado é de boa qualidade, colorido e busca ser atrativo para as crianças, porém, o fato de privilegiar o aprendizado do conteúdo formalizado da linguagem já no primeiro ano, e por ser demasiado extenso, tomando assim, boa parte das aulas, faz com que as crianças se cansem rapidamente, e o trabalho fica comprometido.

Infelizmente, nem todas as atividades propostas no LDI do aluno poderiam ser desenvolvidas de forma lúdica pelo professor. Algumas vezes, mesmo que não constassem sugestões no material do professor, era possível elaborar atividades lúdicas para determinados temas, outras vezes, no entanto, o conteúdo apresentado era cansativo e inadequado para a realidade das crianças no primeiro ano de uma escola pública municipal.

Ao escrever este capítulo, não é nossa intenção desmerecer o conteúdo proposto como se disséssemos que as crianças não precisavam aprender o que o material propunha. Absolutamente não é isto. Nosso posicionamento é o de que o primeiro ano do Ensino Fundamental não seria o momento ideal para tais aprendizados, nos moldes em que foram apresentados.

Parece-nos importante mencionar que o LDI de primeiro ano do Ensino Fundamental, não é dividido em disciplinas, como sugerem os PCNs³, mas sim em eixos temáticos, como propõe os RCNs⁴, sendo assim, cada unidade trata de muitos eixos temáticos ao redor de um único tema.

Dentre muitos conteúdos trabalhados, escolhemos alguns que nos pareceram ilustrativamente significativos por se apresentarem como inadequados e pouco lúdicos para as crianças nesta etapa da escolaridade.

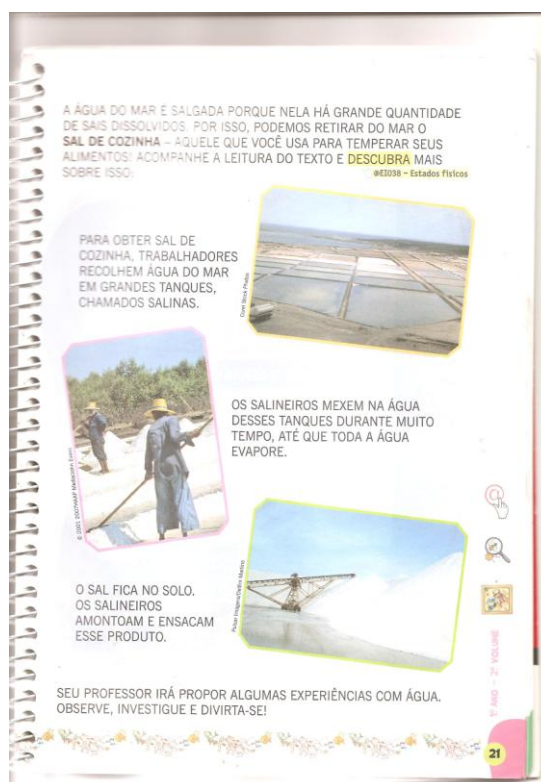
Nosso primeiro exemplo está na página 21 do segundo volume (figura 1) Nesta unidade, “Água, fonte de vida e de saúde”, trabalhamos a água como tema central. Há, portanto, diversas atividades sobre economia de água, o bom uso da água potável, desperdício, ciclo da água, enfim, diferentes estratégias que abordam o tema sob inúmeros pontos de vista.

Nesta página, trabalhamos a água do mar, e sua característica principal que é ser salgada. Esta particularidade nos remete ao fato de que, o sal de cozinha é extraído da água do mar, sendo assim, aí está o gancho temático para um texto científico sobre as salinas e o processo de extração do sal.

Como anteriormente mencionado, nossa intenção não é dizer que este aprendizado seja pouco importante, apenas acreditamos que um texto informativo como este é desinteressante para o aluno que está sendo iniciado no processo de alfabetização. Pode-se notar que, pelas letras em caixa alta, é intenção dos elaboradores do material que o aluno acompanhe a leitura feita pelo professor.

Nosso segundo exemplo (figura 2), ainda extraído do volume 2, página 52, é parte integrante do da unidade “Verde que te quero verde”. Este tema é trabalhado sob

Fig. 01- Texto informativo sobre as salinas



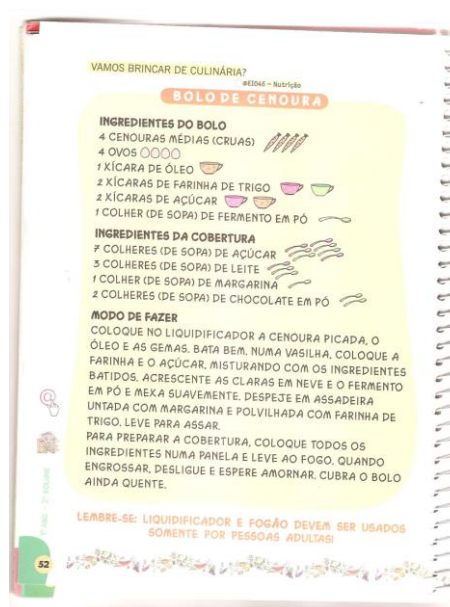
³ Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL.MEC, 1997a)

⁴ Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998).

diversos pontos de vista, desde a conservação da natureza, passando pelas plantas domésticas e silvestres, por algumas das plantas venenosas e seus perigos. Apresenta obras de arte inspiradas em plantas e flores, e encerra com as plantas e vegetais que utilizamos como comida.

Temos, pois, a partir deste gancho temático uma série de textos que retratam as plantas como comida, e, dentre os gêneros propostos, uma receita de bolo de cenoura. Mais uma vez, não se trata do fato de considerarmos desnecessário o trabalho com este tipo de gênero textual, mas simplesmente de não concordarmos com a proposição de tal leitura a ser feita por parte de alunos que estão iniciando o desenvolvimento de suas habilidades leitoras.

Fig. 02 - Receita de bolo de cenoura



A proposta para o professor é que estimule seus alunos a lerem a receita em voz alta para os demais colegas. Uma proposição absolutamente descabida, neste momento do ano, no qual as crianças, que conseguem ler alguma coisa, estão ainda lendo palavras isoladas ou pequenas frases.

Acreditamos que a obrigatoriedade de uma leitura como esta em voz alta, poderia acarretar posteriores bloqueios relacionados à leitura. Deste modo, acabamos por explicar brevemente a estrutura da receita e fazer, o próprio professor, a leitura do texto.

Nosso terceiro exemplo (figura 3), é parte do terceiro volume do LDI para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Na unidade “De bicicleta, de carro ou a pé, pelo mundo a rodar”, o tema central são os meios de transporte.

Tomamos esta página como exemplo de registro cansativo por parte do aluno quando ele deve escrever sobre suas experiências, observe quantas linhas são oferecidas para que realizem o registro escrito.

A princípio devem elaborar um bilhete avisando a família que vão sair com alguém, no qual devem informar aonde vão, com quem vão e a que horas voltarão. Depois, propõe-se uma atividade de escrita menos extensa, pedindo que registrem os nomes dos meios de transporte que utilizariam para realizar determinadas atividades.

Embora menos extensa, a proposição da segunda atividade se dá na mesma página, devendo ser feita depois da escrita do bilhete.

Para nós, a produção de um texto de autoria como este é uma atividade difícil para a criança que está iniciando o processo de aquisição da língua escrita. Escrever um bilhete como este exige que o aluno pense não só no como vai escrever, mas também no que deve escrever, partindo de sua própria criação. É um processo cognitivo complicado, pois os autores do material pressupõem um mínimo de coerência na escrita do texto, e que este contenha elementos de coesão próprios desse tipo de gênero textual. As instruções previnem que o professor deve deixar a criança se expressar livremente, sem receber auxílio.

Fig. 03 - Proposta de escrita de um bilhete

IMAGINE QUE VOCÊ TIVESSE QUE SAIR COM ALGUÉM DE SUA FAMÍLIA E PRECISASSE DEIXAR UM BILHETE DIZENDO AONDE FORAM E A QUE HORAS VOLTARÃO. ESCREVA ESSE BILHETE:

DE BICICLETA, DE CARRO OU A PÉ VOCÊ PODE IR A MUITOS LUGARES.

QUE MEIOS DE TRANSPORTE VOCÊ USARIA PARA:

- IR AO PARQUE DA CIDADE?
- IR A UMA MONTANHA?
- TRANSPORTAR A MUDANÇA DE UMA CASA?
- ATRAVessar UM RIO?

42

O modo que encontramos para trabalhar esta atividade foi trazer o exemplo de vários bilhetes por meio da oralidade, comentar sobre a estrutura que compõe um bilhete e propor a escrita de um texto coletivo na lousa tendo o professor como escriba, para os alunos copiarem posteriormente. Se esta atividade fosse proposta no segundo ano, por exemplo, haveria uma infinidade de meios para se desenvolver experiências lúdicas, como a troca de bilhetes entre colegas da mesma turma, ou mesmo entre turmas diferentes. Mas no primeiro ano, quando os alunos ainda não produzem pequenos textos, a atividade proposta fica limitada a uma cópia cansativa, ou a uma sucessão de palavras escritas sem muito sentido.

Nosso último exemplo (figuras 4 e 5) apresenta duas páginas em sequência. Trata-se das páginas 54 e 55 do volume 2 do LDI para primeiro ano.

Inseridas na unidade “Verde que te quero verde”, já mencionada, deixamos estas páginas por último por acreditarmos, serem elas, os exemplos de atividades mais inadequadas a serem trabalhados no primeiro ano. Ainda seguindo o tema das plantas e vegetais que comemos, o material apresenta duas páginas para trabalharmos o conceito matemático de peso. Utilizando frutas como exemplo, o material propõe que os alunos

pensem sobre o que pode pesar mais, apresentando situações problema a serem resolvidas.

Fig. 04- Situações problema 1.

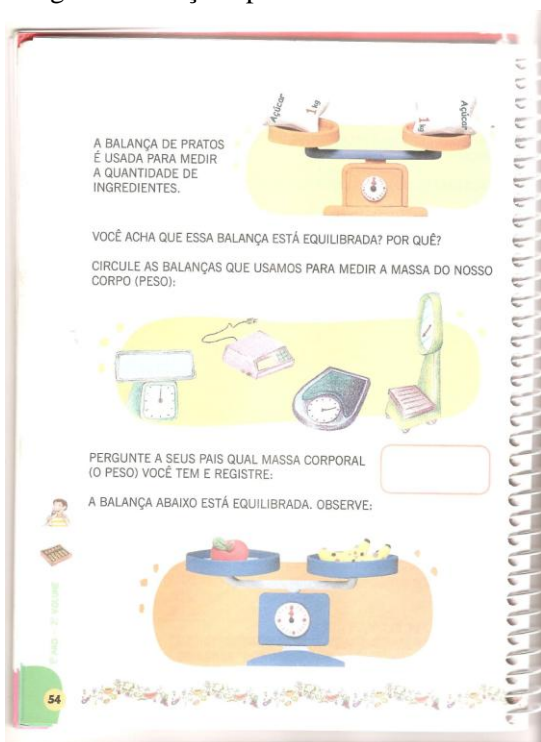
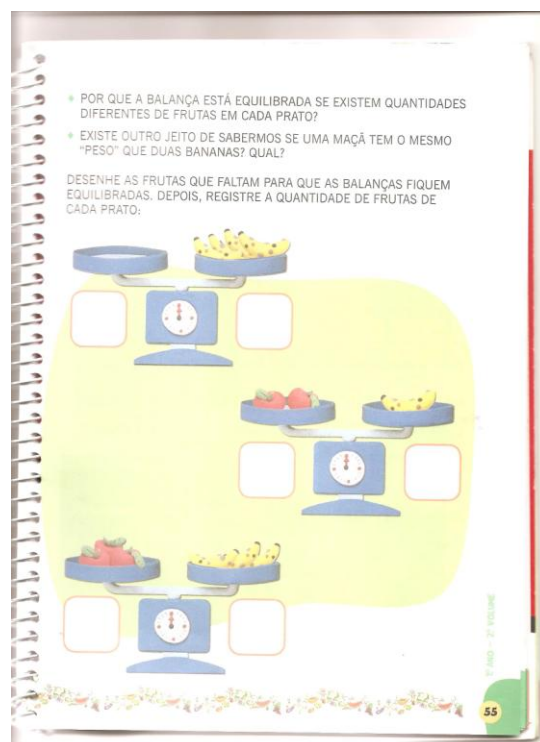


Fig. 05 – Situações problema 2.



A grande dificuldade neste caso é a falta de recursos que sofremos em nossa escola pública municipal. Não nos foi possível encontrar balanças como as apresentadas ilustrativamente no material, sendo assim, toda a atividade pressupunha uma abstração de entendimento a respeito dos problemas propostos, que as crianças não alcançaram. É claro que com muitos exemplos as crianças conseguiram realizar a atividade, mas é muito difícil compreender que uma maçã equivale a duas bananas. Para as crianças, uma maçã equivale a uma banana, isto é, para elas, uma questão de lógica. Sem uma balança nas mãos para experimentar o que é proposto, fica muito difícil a percepção das diferenças de peso quando as unidades não são equivalentes.

4.4 Considerações a respeito das atividades lúdicas e não lúdicas desenvolvidas ao longo do ano letivo

Depois de todos os exemplos que observamos, fica claro para nós que o trabalho desenvolvido, foi efetivamente diferente do que pensáramos no início de nossa pesquisa. A necessidade do uso do material da Editora Positivo trouxe para nossa prática em sala de aula uma série de atividades interessantes, mas também o uso de

recursos que não acreditamos serem eficazes no desenvolvimento da recuperação lúdica do letramento emergente.

Sendo assim, entendemos que a utilização de tais recursos acarretou consequências negativas ao bom desempenho dos alunos, principalmente no que se refere às habilidades leitoras, que foram pouco contempladas pelo material ao qual nos referimos, sendo as mesmas tão importantes no início da escolaridade. Verificaremos mais detalhadamente as consequências negativas do desenvolvimento da leitura de nossos alunos ao longo do ano, no capítulo 7.

5. METODOLOGIA DE PESQUISA

Não se trata de pesquisa-a-ser-seguida-por-ação, ou pesquisa em ação, mas de pesquisa como ação. (TRIPP, 2005)

O presente capítulo tem como objetivo apresentar a metodologia de pesquisa que serviu de base para este estudo, cujo enfoque principal foi a identificação do grau de letramento com o qual as crianças chegam ao primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. Para tanto, apresentaremos as bases teórico-metodológicas utilizadas, discorreremos sobre os métodos e os instrumentos de coleta de dados e o perfil dos sujeitos investigados.

5.1 A pesquisa qualitativa

A pesquisa desenvolvida para o presente estudo é considerada uma pesquisa qualitativa porque atende aos critérios descritos por Ludke e André (1986), segundo os quais a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural ao qual o estudo se refere como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, os dados coletados são predominantemente descritivos, e a análise que se faz deles tende a seguir um processo indutivo.

Nossos estudos são pautados em uma abordagem etnográfica da pesquisa qualitativa, uma vez que, para a realização do mesmo, utilizamos vários tipos de coletas de dados, principalmente o registro das observações realizadas por meio de um diário de campo, questionários e entrevistas com os sujeitos da pesquisa.

De acordo com Ludke e André (1986, p. 14):

A abordagem etnográfica combina vários métodos de coleta. Há dois métodos básicos utilizados pelos etnógrafos: a observação direta das atividades do grupo estudado e entrevistas com os informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre nesse grupo.

Procuramos também nos orientar segundo as três etapas elaboradas por Ludke e André (1986, pp. 15 e 16), quando sugerem que a primeira fase da pesquisa etnográfica seja a definição do problema a ser investigado. A segunda consiste na busca sistemática daqueles dados que o pesquisador selecionou como mais significativos e

o terceiro estágio da pesquisa etnográfica consiste na explicação da realidade, isto é, na tentativa de encontrar os princípios subjacentes ao fenômeno estudado e situar as várias descobertas num contexto mais amplo.

A busca pela realização das três etapas da pesquisa etnográfica foi o norteador através do qual organizamos as estratégias para desenvolver o estudo que aqui apresentamos.

5.2 O que é pesquisa-ação?

Este estudo consiste em uma das modalidades de pesquisa qualitativa de natureza etnográfica, a pesquisa-ação. Dentre as muitas definições de pesquisa-ação que encontramos, entendemos a elaborada por Tripp (2005, p. 447) como a mais adequada. Segundo o autor, a “pesquisa-ação é uma forma de investigação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”.

De acordo com Tripp, a pesquisa-ação é utilizada em pesquisas de educação quando se busca praticar e refletir sobre a própria prática a fim de melhorá-la. Para exemplificar suas concepções teóricas, o autor elaborou um ciclo que representa a pesquisa-ação. Os passos desse ciclo são os seguintes: 1. Planejar uma melhora da prática; 2. Agir para implantar a melhora planejada. 3 Monitorar e descrever os efeitos da ação; e 4. Avaliar os resultados da ação. Ao final desta etapa, retorna-se ao planejamento, e assim sucessivamente.

Para Tripp, o planejamento e implantação do planejado correspondem à ação; o monitoramento, descrição e a avaliação, correspondem à pesquisa/investigação.

Segundo Tripp (2005, p. 446), a pesquisa-ação é uma das formas da investigação ação, que é um dos ramos da pesquisa etnográfica. Para o autor, a pesquisa-ação é um termo genericamente aplicado a processos de investigação que, em comum, “siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática”.

A fim de estabelecer características próprias da pesquisa-ação, Tripp (2005, p. 447) elaborou uma lista de adjetivos que definem o caráter desse tipo de pesquisa. Para o autor, a pesquisa ação deve ser: “inovadora, contínua, pró-ativa estrategicamente,

participativa, intervencionista, problematizada, deliberada, documentada e comprometida”.

Além dos adjetivos acima mencionados, que muito bem caracterizam a pesquisa-ação, para o autor esse tipo de pesquisa, embora esteja diretamente relacionada à prática cotidiana, não se resume a ela, nem tão pouco pode ser descrita como pesquisa científica tradicional, por não se restringir a mera observação. De acordo com Tripp (2005, p. 447),

(...) embora a pesquisa-ação tenda a ser pragmática, ela se distingue claramente da prática e, embora seja pesquisa, também se distingue claramente da pesquisa científica tradicional, principalmente porque a pesquisa-ação ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática.

Com base nesta descrição que caracteriza a pesquisa-ação como intervencionista, contínua, como um tipo de estudo que busca a reflexão da prática, o planejamento, a nova aplicação do planejado, a retomada da prática, a nova reflexão, tudo isso num ciclo contínuo. Deste modo, entendemos que nosso estudo não poderia ser outro que não a pesquisa-ação.

Como veremos mais adiante nos capítulos seis e sete, nosso trabalho compreende todo o período referente ao primeiro ano do Ensino Fundamental cursado pelos sujeitos da pesquisa, abrangendo ainda os resultados obtidos por onze deles ao longo do segundo, como veremos no capítulo oito. Propusemo-nos a analisar os dados coletados no decorrer do segundo ano, pautados no fato de que, para Tripp (2005, p. 454)

A pesquisa-ação, como uma forma de investigação-ação, é um processo corrente, repetitivo, no qual o que se alcança em cada ciclo fornece o ponto de partida para mais melhora no seguinte.

Baseados nesta particularidade da pesquisa-ação, não limitamos nossos estudos aos resultados obtidos no decorrer do ano de 2009, ano em que acompanhamos o primeiro ano do Ensino Fundamental dos sujeitos da pesquisa. Fomos além e utilizamos também alguns dados coletados ao longo de 2010, a fim de obtermos uma visão mais ampla do desenvolvimento de onze sujeitos da pesquisa e os resultados que alcançaram. Dez alunos não acompanharam a turma no segundo ano por motivos

particulares, esse fato, entretanto, não prejudicou o desenvolvimento de nossa pesquisa, pois, nosso foco, foi, desde o início, o primeiro ano.

5.3 O perfil dos sujeitos da pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa são vinte e uma crianças, sendo treze meninas e oito meninos, nascidas entre os anos de 2003 e 2004, que entraram no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos em 2009, já com seis anos completos ou completando até o mês de junho. Esses alunos frequentaram a EMEI Osvaldo Rodrigues da Silva, no município de Santa Isabel, no estado de São Paulo.

Embora esta fosse uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, ficou alocada num prédio de Educação Infantil, pois este foi o primeiro ano em que a rede municipal aderiu ao Ensino Fundamental de nove anos, e a Secretaria de Educação ainda estava organizando os espaços físicos.

Esta peculiaridade, referente ao espaço físico, nos trouxe alguns dados interessantes. Talvez o mais significativo deles seja o fato de que tanto as crianças como suas famílias não conseguiam conceber o primeiro ano como parte do Ensino Fundamental. O fato de estarem alocados em um prédio de Educação Infantil fez com que pais e filhos se comportassem como se ainda frequentassem a pré-escola.

Notamos essa postura diante de atitudes como faltas excessivas, a não realização das tarefas solicitadas, e o fato de os pais nos tratarem como uma espécie de cuidadora de crianças, responsável exclusivamente por seu bem estar, não por seu processo de aprendizagem. Notamos esta preocupação nas reuniões que tivemos, uma vez que a pauta levantada por eles era constantemente baseada em questões referentes à alimentação das crianças na hora do intervalo, às relações sociais entre os pares, o recente mau comportamento em casa, entre outros.

Por outro lado, estarmos alocados num prédio de Educação Infantil foi importante para o aspecto lúdico do trabalho desenvolvido. A escola, de modo geral, era mais colorida uma vez que estava constantemente decorada com painéis comemorativos. A disposição das mesas, sempre em grupos de quatro alunos, promovia um ambiente acolhedor, e, talvez um dos pontos mais positivos, tenha sido o espaço físico disponível, com *playground* e um gramado bastante amplo, no qual as crianças brincavam com frequência.

5.3.1 Nível de escolaridade dos alunos anterior ao primeiro ano

Nosso primeiro quadro de apresentação dos dados (Quadro 1), traz o nível de escolaridade inicial das crianças, referente ao período anterior ao primeiro ano escolar. Na primeira coluna temos o nome dos alunos. Na segunda coluna (em casa com) apresentamos dados sobre quem cuidou da criança na primeira infância caso ela não tenha frequentado a Educação Infantil. Na terceira e quarta colunas aparecem dados sobre que tipo de instituição voltada para Educação Infantil a criança frequentou antes do primeiro ano. Por fim, incluímos a síntese das avaliações diagnósticas observadas no quadro 5 do capítulo sexto, a fim de buscarmos relações entre dados da primeira infância dos alunos e a síntese das habilidades de escrita, leitura e oralidade.

Quadro 1. Sobre os níveis de escolaridade dos alunos anterior ao primeiro ano.

ALUNO	EM CASA COM	EDUCAÇÃO INFANTIL		SÍNTESE (Ref. Q. 4)
		CRECHE	PRÉ-ESCOLA	
Ágata	-----	2 anos	1 ano	regular
Christian	mãe	-----	1 ano	bom
Ellen	mãe	-----	-----	regular
Fabrcio	tia	-----	1 ano	bom
Franciely	mãe	-----	-----	regular
Gabriela	tia	-----	1 ano	ótimo
Gabriele	mãe	-----	1 ano	fraco
Júlia	irmãs	-----	2 anos	regular
Juliano	irmãs	-----	-----	fraco
Luana	babá	3 meses	1 ano	bom
Lucca	babá	-----	1 ano (particular)	bom
Marcus	avó	-----	1 ano	fraco
Natacha	avó	-----	-----	fraco
Núbia	mãe	-----	1 ano	regular
Priscila	mãe	-----	-----	fraco
Rayssa	-----	2 anos	2 anos	fraco
Taynara	avó	-----	2 anos	bom
Ticiane	avó/primo	-----	-----	bom
Victor	irmãos	-----	1 ano	bom

Wesley	mãe	-----	-----	regular
Willians	mãe	-----	-----	fraco⁵

O quadro 1 é bastante importante para nosso estudo, pois, nos mostra o nível de escolaridade das crianças antes do primeiro ano. Por meio dele, notamos que, dos vinte e um alunos observados, apenas três frequentaram creche, dentre eles, um apenas por três meses. Também notamos que oito deles não frequentaram a pré-escola, tendo iniciado a vida escolar somente no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Observamos ainda que a grande maioria dos sujeitos frequentou a pré-escola e o fez por apenas um ano, somente três deles o fizeram por dois anos. Por fim, vimos que apenas um dos alunos esteve em instituição particular antes de ingressar no primeiro ano na escola municipal.

Nosso objetivo com este quadro é estabelecer uma relação entre o nível de escolaridade das crianças e suas experiências anteriores ao primeiro ano.

Como podemos observar, a Educação Infantil não é um fator determinante que garante o ingresso de uma criança mais preparada para o primeiro ano, pois temos alunos que a frequentaram por um ano ou mais e chegaram “fracas” ao primeiro ano, bem como temos crianças que chegaram “ótimas” depois da mesma escolaridade. Por outro lado, temos crianças que não a frequentaram em momento algum e chegaram à escola, “boas”, “regulares” ou “fracas”.

Entendemos, pois, que a Educação Infantil oferecida a algumas crianças, não foi suficiente para prepará-las para o Ensino Fundamental.

5.4 Procedimentos da pesquisa

As inquietações que nos trouxeram a este estudo são provenientes de dentro de sala de aula, a partir da observação e reflexão sobre os alunos com dificuldades de aprendizagem. Deste modo, os sujeitos desta pesquisa não poderiam ser outros senão nossos próprios alunos.

A partir da convivência com as crianças, começamos a notar que havia características semelhantes entre os bons alunos, que sempre gostaram da escola e

⁵ No quadro 1 demonstramos a escolaridade das crianças. Os espaços em branco indicam o ambiente que a criança não frequentou, caso não tenha ido para a creche, ou para a pré-escola.

aprendiam tudo sem grandes dificuldades, e havia, também, semelhanças, bastante significativas, entre os alunos com maiores dificuldades. Com base nesta observação, procuramos identificar quais eram as principais características dos bons e dos alunos com maiores dificuldades.

Num primeiro momento, o que saltava aos olhos era o fato de os bons alunos serem melhor repertoriados do que aqueles com dificuldades, eles eram mais desenvolvidos em suas falas, conheciam mais histórias, enfim, expressavam-se melhor em relação àquilo que vivenciavam. Neste contexto, demos-nos conta de que, o letramento em que essas crianças estavam imersas, parecia ser mais significativo que aquele vivenciado pelas crianças com maiores dificuldades.

Partindo dessa hipótese, a princípio intuitiva, passamos a nos perguntar, qual seria, de fato, a influência do letramento emergente no processo de alfabetização dessas crianças. Esta questão inquietou-nos muito, a ponto de sentirmos a necessidade de pesquisar seriamente a influência do letramento emergente na vida escolar destas crianças.

Com esta pergunta em mente, nosso objetivo era identificar com que grau de letramento as crianças chegaram ao primeiro ano do Ensino Fundamental e, a partir daí, identificar o que caberia à escola fazer para buscar a promoção da recuperação lúdica de um restrito letramento emergente vivenciado por estas crianças.

Assim sendo, procuramos observar e registrar rigorosamente o cotidiano de nossa sala de aula no ano de 2009. Tratava-se de um primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, na EMEI Osvaldo Rodrigues da Silva, no município de Santa Isabel. Em outro capítulo, trataremos da análise dos registros coletados e demais observações. A princípio, cabe-nos discorrer sobre a metodologia adotada para a coleta dos dados, e como foram realizadas as observações dos sujeitos da pesquisa.

Esta pesquisa tem por objetivos: identificar o grau de letramento emergente dos alunos que ingressam no primeiro ano do Ensino Fundamental, explicitar as estratégias pedagógicas utilizadas no decorrer do ano e verificar o desempenho dos alunos ao final do ano letivo.

O foco de nosso estudo é, pois, responder à seguinte questão: Como promover uma efetiva recuperação lúdica do letramento emergente, no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos? Outras questões foram surgindo a partir desta: até que ponto é possível promover a recuperação lúdica do letramento emergente na escola? E, partindo do princípio de que a recuperação lúdica seja desenvolvida pelo professor de

primeiro ano de modo satisfatório, a pergunta subsequente é: uma recuperação lúdica eficaz consegue superar as diferenças que existem entre as crianças que chegam com uma bagagem significativa de situações de letramento e aquelas com pouca experiência em eventos desta natureza?

Para tanto, decidimos dividir este estudo em três momentos distintos. O primeiro constou da identificação do grau de letramento com o qual as crianças entre cinco e seis anos chegam ao primeiro ano do Ensino Fundamental.

No segundo momento, tratamos, a partir dos dados coletados, de identificar, organizar e elencar quais estratégias foram significativas para promover a “recuperação lúdica de um letramento emergente”, identificado como pouco significativo, e trabalhamos com estas estratégias, como vimos no capítulo quatro sobre as atividades lúdicas.

O terceiro momento constituiu da identificação do nível de desenvolvimento da aprendizagem das crianças ao final do ano letivo de 2009, como veremos nos capítulos seis e sete, bem como seu desenvolvimento ao longo de 2010, explicitado no capítulo oito.

Para a primeira etapa da pesquisa, precisávamos descobrir com que grau de letramento os alunos chegavam ao primeiro ano do Ensino Fundamental. Para tanto, o foco de nossa avaliação diagnóstica era identificar os seguintes tópicos:

- qual o nível de leitura dessas crianças;
- qual a hipótese de escrita dessas crianças;
- como eram as habilidades dessas crianças para expressarem oralmente aquilo que queriam e pensavam.

Com o intuito de obtermos as informações pretendidas, utilizamos diferentes estratégias, como a aplicação de diversas atividades com as crianças, questionários específicos para seus familiares, e entrevistas com as mães de alguns alunos que nos pareceram um ponto chave no trabalho.

5.5 Estratégias utilizadas para o levantamento de dados sobre os alunos

A fim de colhermos as informações necessárias para identificar o grau de letramento emergente com o qual os sujeitos da pesquisa chegaram ao primeiro ano do Ensino Fundamental, analisamos algumas das atividades propostas logo nas primeiras semanas de aula.

Por tratar-se de uma turma com vinte e um alunos, a sondagem, tanto para a escrita como para leitura, foi realizada individualmente.

A primeira atividade diagnóstica buscava identificar a hipótese de escrita das crianças. Esta sondagem inicial foi feita baseada nos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985).

Num determinado momento da aula, sorteávamos alguns alunos para sentarem conosco e pedíamos que escrevessem em nosso caderno, enquanto os outros realizavam outras atividades autonomamente. Cada aluno que se sentava ao nosso lado era convidado a escrever, da forma como soubesse, as palavras que pedíamos.

Neste momento, enfatizávamos que não havia certo ou errado, apenas queríamos saber como eles achavam que a palavra solicitada era escrita. Como estávamos no início do ano letivo e todas as crianças estavam empolgadas com suas coisas novas, solicitamos uma lista de cinco palavras relacionadas aos materiais escolares.

As palavras propostas eram: APONTADOR – CADERNO – LÁPIS – GIZ – BORRACHA. A escolha de uma palavra polissílaba, duas trissílabas, uma dissílaba e uma monossílaba foi proposital.

Assim que terminavam de escrever, convidávamos a criança para “brincar de ler”. Esta atividade de verificação do nível de leitura já havia sido realizada pela orientadora desta dissertação Idméa Semeghini-Siqueira. Para esta sondagem do nível de leitura, pedíamos às crianças que se sentassem em uma carteira ao lado de nossa mesa e apresentávamos doze fichas com diferentes figuras, e doze fichas com os nomes das figuras escritos em questão, escrito em letra bastão. Solicitávamos, então, que a criança fizesse as associações entre as figura e as palavras.

A intenção desta atividade era obter um indicativo das estratégias de leitura dos sujeitos. As palavras a serem associadas às figuras foram: AVIÃO – BOLO – BORBOLETA – ELEFANTE – FLOR – FOLHA – IGREJA – OVELHA – PEIXE – PIPOCA – SAPATO – VIOLÃO.

Escolhemos propositalmente palavras que começavam com vogais, e outras cuja consoante inicial se repetia, mas o final da palavra era bem diferente.

Logo após as sondagens de leitura e escrita, fazíamos anotações no diário de bordo, a respeito das estratégias utilizadas para escrever as palavras e também as utilizadas para realizar as associações, que indicavam o nível de leitura dos sujeitos da pesquisa.

As habilidades relacionadas à oralidade, também importantes para nosso estudo, eram observadas e anotadas no registro ampliado de nosso diário, ao longo das aulas e das práticas educacionais.

Atividades com foco na oralidade aconteciam principalmente no início da aula, durante a hora da história, quando nos sentávamos no tatame e solicitávamos a participação das crianças em leituras compartilhadas, ou quando pedíamos que recontassem a história anteriormente apresentada, ou ainda quando entregávamos aos alunos um livro sem texto e orientávamos que criassem uma historinha para as imagens que visualizavam. Além disso, observávamos as conversas entre as crianças, momentos nos quais elas expunham seus pontos de vista e argumentavam.

As anotações mais importantes relacionadas à oralidade, no entanto, foram feitas a partir do reconto oral proposto pelo projeto “Sacolinha da leitura”. Neste projeto, a criança sorteada levava para casa uma sacolinha, contendo um caderno de desenho, um livro e uma caixa de lápis de cor. Esta atividade pressupunha a colaboração e participação dos pais, que deveriam ler a história para as crianças algumas vezes, até que a compreendessem e fossem capazes de recontar o que ouviram por conta própria. Depois disso, a criança desenhava no caderno a parte da história que mais lhe chamara a atenção e, finalmente, no início da aula seguinte, a partir do desenho feito, a criança deveria recontar para a turma, a história que ouvira em casa. Cada criança ficava dois dias com a “sacolinha da leitura”.

Ao final do ano letivo, fizemos novas avaliações diagnósticas. As palavras a serem escritas pelos alunos para identificar as hipóteses de escrita foram: NATAL – PAPAÍ NOEL – ÁRVORE – ANJO – PRESENTE.

A sondagem realizada para identificar o nível de leitura ao final do ano letivo consistia na leitura de seis palavras escritas em uma folha de sulfite. Estas correspondiam a nomes de animais, três deles começando com vogais e três com consoantes. Desta vez propusemos a leitura sem a associação da imagem, pois entendemos que este tipo de atividade já não representava grande desafio para os alunos, que eram chamados individualmente e convidados a ler as palavras dispostas em forma de lista separadas por cerca de dois centímetros e meio.

As atividades observadas para obtermos os indicativos do desenvolvimento da oralidade foram semelhantes às do início do ano, e com as quais trabalhamos no decorrer de todas as aulas e atividades.

A fim de assegurarmos que nenhum dado importante do desenvolvimento das crianças ao longo do ano letivo ou qualquer informação relevante sobre as atividades aplicadas nas aulas se perdesse, mantivemos um diário de campo com anotações minuciosas sobre comportamentos, avanços, reações inesperadas dos alunos, momentos de conversas entre os professores durante os intervalos, conversas com pais de alunos, discussões que julgamos pertinentes serem anotadas, referentes aos HTPCs (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), enfim um diário de observação bastante rico que teve papel fundamental na análise dos dados e possíveis conclusões.

5.5.1 Informações sobre os sujeitos da pesquisa obtidas a partir de questionários para os pais

Para obtermos um indicativo mais confiável/completo do grau de letramento emergente das crianças, utilizamos os questionários para os pais.

Ao longo do ano, foram propostos três questionários com perguntas referentes aos hábitos culturais da família. Estes foram entregues diretamente para os pais, ao final de reuniões bimestrais. O primeiro questionário foi entregue na reunião ao final do primeiro bimestre, dia 5 de maio de 2009, e os outros dois, ao final da reunião referente ao segundo bimestre, dia 21⁶ de agosto de 2009.

Em ambos os casos, deixamos os pais a vontade para responderem na hora, caso não estivessem com pressa, ou para levarem para casa e mandar de volta pela criança em outro momento. Somente nos casos em que o responsável pela criança não era o pai ou a mãe, (era comum o comparecimento de irmãos mais velhos, tios, vizinhos e babás), solicitamos que o questionário fosse levado para casa e respondido por um dos responsáveis legais.

Os três questionários mencionados (anexos I, II e III) focavam questões referentes aos hábitos culturais da família. As perguntas abordavam informações como o hábito de leitura dos pais e irmãos mais velhos, se lêem livros, revistas e jornais, com que frequência o fazem, que tipo de material costumam ler, quais atividades de escrita fazem parte da vida cotidiana da família, se os pais lêem para as crianças, se o fazem

⁶ Por ocasião do surto da gripe H1N1, o calendário escolar foi alterado, e a reunião de pais e professores referente ao segundo bimestre foi realizada somente dia 21 de agosto de 2009.

desde bebê, se a criança tem acesso à materiais próprios para sua idade, se têm acesso à internet, com que frequência, e onde o fazem. Além disso, perguntamos aos pais o que pensam da escola, sobre seu papel, se ela o vem cumprindo devidamente, qual o maior benefício que notou na criança desde que passou a frequentar o primeiro ano, e se considera haver algum prejuízo atribuído à escola.

As considerações a respeito dos dados obtidos serão apresentadas em outro capítulo.

5.5.2 Informações sobre os sujeitos da pesquisa obtidas a partir de entrevistas com as mães

Além dos questionários propostos para os familiares de todos os alunos, lançamos mão de entrevistas com as mães de algumas das crianças. Estas foram conversas informais, embora agendadas e gravadas. Realizamos as entrevistas com as responsáveis de três dos alunos acompanhados.

A escolha sobre quais mães deveriam ser entrevistadas não foi muito difícil, uma vez que estas conversas se deram num momento subsequente às primeiras análises dos dados obtidos no primeiro ano.

Depois de realizarmos uma análise dos dados coletados em sala de aula e estabelecermos um comparativo com aqueles fornecidos pelas famílias através dos questionários, encontramos alguns casos interessantes, que nos chamaram a atenção. Decidimos, então, entrevistar as mães destas crianças para buscarmos compreender o caminho percorrido pelos alunos em questão, não apenas segundo a ótica da sala de aula, foco de nossa observação, mas também cremos ser de grande importância, conhecer um pouco do cotidiano da criança fora da escola.

Selecionamos três dos sujeitos cujas análises nos pareceram mais intrigantes, e convidamos suas mães para conversarmos particularmente. Cada convite foi feito pessoalmente, em momentos e locais distintos.

As três entrevistas foram realizadas dentro da escola. A primeira com a mãe de Juliano que é, coincidentemente, merendeira da escola onde trabalho, sendo assim, a entrevista deu-se no próprio ambiente escolar. Para as outras duas, inicialmente, havíamos pensado em ir às suas casas, mas conversamos e julgamos que o ambiente escolar, em horário alternativo, seria mais tranquilo para a realização das conversas. Assim,

individualmente, em momentos de HTPC, em que poderíamos ficar a vontade dentro da sala de aula, conversamos com as mães das alunas Ticiane e Taynara.

6. A ENTRADA NA ESCOLA: O GRAU DE LETRAMENTO EMERGENTE

Neste capítulo, buscaremos apresentar, analisar e comparar dados colhidos ao longo desta pesquisa. Levaremos em conta o material coletado através das observações em sala de aula, as atividades diagnósticas propostas em diferentes momentos do ano letivo, e os questionários respondidos pelos pais dos alunos. Essas três fontes possibilitarão uma caracterização mais pertinente da “entrada na escola” dos sujeitos.

6.1 Observação e coleta de informações: um trabalho dentro da sala de aula

Como já observamos anteriormente, a coleta dos primeiros dados a respeito do grau de letramento com o qual as crianças chegaram ao início do primeiro ano do Ensino Fundamental, foi feita ao longo das primeiras semanas de aula, por meio de diferentes atividades diagnósticas. Através de tais atividades foi-nos possível verificar as hipóteses de escrita e os níveis de leitura dos alunos, bem como informações sobre suas habilidades orais, observadas no decorrer do desenvolvimento de diferentes estratégias.

Baseados nestes dados obtivemos os indicadores que apresentaremos a seguir. Também, faz-se necessário lembrar que, eventualmente aparecerão algumas discrepâncias nos resultados apresentados, referentes ao desempenho dos alunos, entretanto, isto acontece porque na hora de elaborarmos a síntese levamos em conta, não somente os resultados obtidos nas atividades diagnósticas aqui apresentadas, mas também dados registrados no diário de campo que puderam ser ignorados.

6.1.1 Sobre as hipóteses de escrita

Os indicadores que aqui apresentamos foram estabelecidos a partir das atividades diagnósticas a respeito das hipóteses de escrita na qual as crianças se encontravam logo no início do ano letivo de 2009.

Optamos por utilizar a classificação de hipóteses de escrita desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1985), por ser ela o instrumento de registro de hipóteses de escrita mais comumente aceito e oficialmente adotado pela rede municipal de Santa Isabel, local onde a pesquisa foi desenvolvida. Para caracterizarmos as estratégias de

escrita com as quais as crianças chegaram ao primeiro ano do Ensino Fundamental, utilizamos a seguinte classificação:

- EXCELENTE: alfabético
- ÓTIMO: silábico alfabético
- BOM: silábico com valor
- REGULAR: silábico sem valor
- FRACO: pré-silábico

Quadro 2. Caracterização dos sujeitos a partir da hipótese de escrita.

EXCELENTE	ÓTIMO	BOM	REGULAR	FRACO
		Christian	Ellen	Ágata
		Fabrcio	Franciely	Gabriele
		Gabriela	Wesley	Juliano
		Júlia	Willians	Marcus
		Luana		Natacha
		Lucca		Priscila
		Núbia		Rayssa
		Taynara		
		Ticiane		
		Victor		

Como podemos observar, no início do ano letivo, nenhuma das crianças atingia os níveis excelente ou ótimo no que se refere à hipótese de escrita. No entanto, dez alunos foram considerados bons, por estarem silábicos com valor, quatro caracterizados como médios, por apresentarem hipótese de escrita silábica sem valor, e sete foram classificados como fracos por apresentarem hipótese de escrita pré-silábica.

6.1.2 Sobre o nível de leitura

A atividade de sondagem de leitura proposta logo nas primeiras semanas de aula pressupunha a associação de doze figuras com as palavras que as representam. Essa associação é um procedimento que permite identificar prováveis níveis de leitura das crianças, sem criar constrangimentos para as mesmas, uma vez que é impregnada de

ludicidade. Os números entre parênteses ao lado dos nomes representam a quantidade de associações acertadas. Utilizamos as seguintes categorias:

- EXCELENTE: acertou as 12 associações;
- ÓTIMO: acertou 10 ou mais associações;
- BOM: acertou 8 associações;
- REGULAR: acertou entre 5 e 7 associações;
- FRACO: acertou menos de 4 associações.

Quadro 3. Caracterização dos sujeitos a partir do nível de leitura.

EXCELENTE	ÓTIMO	BOM	REGULAR	FRACO
Christian (12)	Gabriela (11)	Fabrcio (8)	Ellen (6)	Ágata (3)
	Victor (10)	Luana (9)	Núbia (5)	Franciely (3)
		Lucca (9)	Priscila (5)	Gabriele (2)
		Ticiane (8)	Rayssa (5)	Júlia (4)
			Taynara (5)	Juliano (2)
			Wesley (6)	Marcus (1)
				Natacha (3)
				Willians (2)

A partir destas associações obtivemos o indicativo de que apenas um aluno apresentou o nível excelente de leitura, dois apresentaram um ótimo nível de leitura, quatro mostraram um bom nível, seis apresentaram um nível de leitura regular, e um grupo de oito apresentou um nível de leitura fraco.

É preciso considerar, no entanto, que a atividade realizada focalizava somente palavras individuais, e que, portanto, mesmo o aluno que acertou as 12 associações não lia fluentemente logo no início do ano.

6.1.3 Sobre as habilidades orais

Como já comentamos anteriormente, no capítulo sobre a metodologia de pesquisa, utilizamos a observação de algumas atividades para obter um indicador das habilidades para expressar-se com as quais as crianças chegaram ao Ensino

Fundamental. Observamos principalmente atividades relacionadas ao relato de histórias lidas em casa (referente ao projeto Sacolinha da Leitura), e ao relato das histórias trabalhadas em sala de aula. Também fizemos anotações sobre o modo como as crianças conversavam entre si, os argumentos que utilizavam para convencer os colegas, o modo como expressavam aquilo que necessitavam, que lhes incomodava e o que gostariam que fizéssemos para eles.

Com base nestas observações, obtivemos os seguintes indicadores baseados nas características elencadas:

- EXCELENTE: recontam eventos vivenciados, histórias ouvidas em casa ou na escola com grande riqueza de detalhes, têm ótima argumentação junto aos outros colegas, ao ponto de serem líderes do grupo e expressam com grande clareza o que precisam ou querem;
- ÓTIMO: bastante hábeis em recontar histórias ouvidas em casa, ou em sala de aula, boa argumentação com colegas para defender seu ponto de vista, capazes de expressar claramente suas necessidades e vontades;
- BOM: hábeis em recontar histórias ouvidas em casa ou em sala de aula, boa argumentação com colegas, expressão eficaz das necessidades e desejos;
- REGULAR: recontam as histórias ouvidas com poucos detalhes, expressam satisfatoriamente suas necessidades e desejos;
- FRACO: pouco habilidosos para recontar as histórias, esquecendo partes importantes ou mesmo não conseguindo recontar o que ouviram, dificuldade em expressar necessidades, desejos, e contar aquilo que lhes acontecia, na escola, ou em casa.

Quadro 4. Caracterização das crianças de acordo com suas habilidades orais.

EXCELENTE	ÓTIMO	BOM	REGULAR	FRACO
	Fabício	Franciely	Ágata	Juliano
	Gabriela	Gabriele	Christian	Marcus
		Luana	Ellen	Priscila
		Taynara	Júlia	Rayssa
		Ticiane	Lucca	Willians
		Victor	Natacha	
			Núbia	
			Wesley	

Tendo em mente o quadro 3, verificamos que a maioria dos alunos apresentou níveis bom e regular com relação às suas habilidades orais. Nenhum aluno atingiu o nível excelente, e cinco alunos apresentaram nível de habilidades orais considerado fraco. Na verdade, estes alunos considerados fracos tinham grande dificuldade de comunicação com colegas e comigo também, eram muito calados, pouco se defendiam e mal conseguiam expressar o que desejavam.

6.1.4 A síntese das habilidades observadas no início do ano

A fim de melhor visualizarmos a situação das crianças logo no início do ano, apresentaremos, agora, um quadro elencando conjuntamente os indicativos que obtivemos a partir da primeira avaliação diagnóstica realizada com os sujeitos da pesquisa. Este quadro apresenta as hipóteses de escrita, os níveis de leitura e as habilidades orais de cada aluno, classificados de “ótimo” a “fraco”.

Quadro 5. Avaliação diagnóstica conjunta no início do ano.

ALUNOS	HIPÓTESE DE ESCRITA	NÍVEL DE LEITURA	HABILIDADES ORAIS	SÍNTESE DO INÍCIO DO ANO
Gabriela	bom	ótimo	ótimo	ótimo
Victor	bom	ótimo	bom	bom
Luana	bom	bom	bom	bom
Ticiane	bom	bom	bom	bom
Christian	bom	excelente	bom	bom
Fabrcio	bom	bom	ótimo	bom
Taynara	bom	regular	bom	bom
Lucca	bom	bom	regular	bom
Núbia	bom	regular	regular	regular
Ellen	regular	regular	regular	regular
Wesley	regular	regular	regular	regular
Júlia	bom	fraco	regular	regular
Franciely	regular	fraco	bom	regular
Ágata	fraco	fraco	bom	regular
Priscila	fraco	regular	fraco	fraco

Gabriele	fraco	fraco	bom	fraco
Rayssa	fraco	regular	fraco	fraco
Willians	regular	fraco	fraco	fraco
Natacha	fraco	fraco	regular	fraco
Marcus	fraco	fraco	fraco	fraco
Juliano	fraco	fraco	fraco	fraco

No quadro 5, buscamos mostrar o desempenho de cada aluno dentro das avaliações iniciais realizadas individualmente, e procuramos estabelecer uma média indicativa do grau de letramento com o qual as crianças chegaram ao primeiro ano.

6.2 A coleta de dados baseada nas informações fornecidas pelos pais

Com o intuito de obtermos indicadores seguros a respeito do grau de letramento emergente das crianças, realizamos dois questionários com os pais em momentos específicos do ano letivo de 2009, conforme mencionamos no capítulo 4.

No primeiro questionário, obtivemos um indicativo da escolaridade das crianças anterior ao primeiro ano do Ensino Fundamental. No segundo, focamos em informações concernentes aos hábitos culturais das famílias.

6.2.1 Grau de letramento dos pais/da família

Com base no segundo questionário respondido pelos pais dos alunos acompanhados, obtivemos um indicativo do grau de letramento de suas famílias, e pudemos caracterizá-las da seguinte maneira:

- LETRADA: os pais conversam fluentemente, têm acesso a livros, revistas, como fonte de estudo e entretenimento, jornais, internet, freqüentam cinema, teatros ou museus, apreciam televisão e música;
- MEIO LETRADA: os pais conversam fluentemente, têm acesso a internet, livros e revistas como entretenimento e informativos da cidade, assistem a programas televisivos e ouvem rádio.

- **POUCO LETRADA:** os pais têm dificuldade para se expressar, lêem informativos da cidade, revistas expostas em bancas, assistem a programas televisivos e ouvem rádio. Fundamentalmente não cultivam o hábito da leitura de livros, e têm pouco ou nenhum acesso à internet.

Algo importante a ser mencionado, como uma característica comum às famílias, é o fato de que, de modo geral:

- Os jornais lidos por famílias **POUCO LETRADAS** são os informativos da cidade;
- Os livros apreciados pelas famílias caracterizadas como **MEIO LETRADAS**, são em geral, livros religiosos ou de auto-ajuda;
- O acesso à internet das famílias consideradas **MEIO LETRADAS** se dá no trabalho ou em outros lugares, com a frequência de duas a três vezes por semana;
- Tanto as famílias consideradas **POUCO LETRADAS**, como as consideradas **MEIO LETRADAS**, embora não cultivem o hábito da leitura, ou o façam raramente, afirmam ter livros e gibis destinados às crianças em idade escolar;
- a família considerada **LETRADA** tem acesso a livros e revistas por razões profissionais e entretenimento, cultivam o hábito da leitura ao menos três vezes por semana, realizam leitura de material destinado ao público infantil com seus filhos e acessam a internet diariamente da própria casa.

6.2.2 Acesso da família à internet

Dentre as famílias consideradas **LETRADAS** ou **MEIO LETRADAS**, consideramos seu acesso à internet e acreditamos ser interessante mencionar seu acesso a esta tecnologia para compreendermos porque somente uma das famílias observadas foi considerada letrada. Para a composição destes dados, observamos as seguintes características:

- acesso diário realizado em casa;
- acesso a cada 2 ou 3 dias em casa ou outros lugares;
- acesso ao menos 1 vez por semana em casa;
- acesso ao menos 1 vez por semana no trabalho ou em outros lugares;
- não têm acesso à internet.

Quadro 6. Sobre o acesso das famílias à internet.

ACESSO DIÁRIO EM CASA	A CADA 2 OU 3 DIAS EM CASA OU OUTROS	AO MENOS 1x POR SEMANA EM CASA	AO MENOS 1x EM OUTROS LUGARES	NÃO ACESSA
Lucca	Gabriele	Gabriela	Christian	Ágata
	Ticiane		Juliano	Ellen
			Natacha	Fabrcio
			Rayssa	Franciely
			Victor	Júlia
			Wesley	Luana
				Marcus
				Núbia
				Priscila
				Taynara
				Willians

Este quadro é significativo, pois, demonstra que os sujeitos de nossa pesquisa, em sua grande maioria, não têm acesso à internet, ou o fazem raramente fora de casa. Apenas uma das famílias acessa a internet diariamente da própria casa.

Incluindo o acesso à internet como um dos elementos constitutivos de uma família letrada, segue o quadro 7 com o resultado indicativo do grau de letramento das famílias dos sujeitos da pesquisa, e o quadro comparativo dos dados.

O quadro a seguir apresenta a caracterização das famílias observadas em nossa pesquisa. Apenas uma delas pode ser considerada letrada, entre as famílias pouco letradas e não letradas com há um equilíbrio evidente.

Quadro 7. Sobre o nível de letramento dos pais dos alunos.

LETRADO	MEIO LETRADO	POUCO LETRADO
Lucca	Christian	Ágata
	Ellen	Franciely
	Fabrcio	Gabriele
	Gabriela	Marcus
	Júlia	Núbia

	Juliano	Rayssa
	Luana	Priscila
	Natacha	Ticiane
	Taynara	Willians
	Victor	Wesley

6.2.3 Importância que os pais atribuem à escola

A análise aqui realizada é baseada nas respostas dadas pelos pais ao primeiro questionário que propusemos, referente a assuntos como: a mudança mais significativa que sentiram nos filhos depois que passaram a frequentar a escola; o maior benefício que a escola pode oferecer a eles; e se houve algum prejuízo possivelmente causado pela instituição escolar. Com base nas respostas a essas três perguntas, obtivemos um indicativo da opinião dos pais a respeito da importância da escola na vida de seus filhos.

Para identificarmos características comuns entre os dados, estabelecemos alguns critérios de classificação, como explicitados a seguir.

- MUITO IMPORTANTE: famílias que consideram a escola como uma instituição que traz muitos benefícios para a criança, tanto com relação à educação em valores quanto à aprendizagem dos conteúdos. Esses pais atribuem à escola as possibilidades de projeções para o futuro das crianças.
- IMPORTANTE: as famílias mencionaram alguns benefícios que a escola traz para a aprendizagem da criança, para seu comportamento em casa e consideram projeções para o futuro.
- POUCO IMPORTANTE: famílias que mencionaram apenas questões relacionadas ao comportamento das crianças dentro e fora da escola, não mencionaram as questões referentes à aprendizagem.
- INSTITUIÇÃO NÃO SIGNIFICATIVA: famílias que consideram a escola como uma instituição não muito significativa na vida das crianças, os pais não se deram ao trabalho de responder às questões referentes aos benefícios que a escola traz para a criança, nem tão pouco comentaram a questão da aprendizagem.

O quadro a seguir indica o nível de importância que os pais atribuem à instituição escolar:

Quadro 8. Sobre a importância que os pais dos alunos atribuem à escola.

MUITO IMPORTANTE	IMPORTANTE	POUCO IMPORTANTE	INSTITUIÇÃO NÃO SIGNIFICATIVA
Gabriela	Ágata	Franciely	Gabriele
Taynara	Christian	Júlia	Núbia
Victor	Ellen	Ticiane	
	Fabrcio	Willians	
	Juliano	Wesley	
	Luana		
	Lucca		
	Marcus		
	Natacha		
	Rayssa		
	Priscila		

O quadro 8 trata da importância que as famílias atribuem à escola. Nosso intuito com esses dados é verificar até que ponto a postura dos pais com relação à escola influencia o desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

7. SITUAÇÃO DA CRIANÇA AO FINAL DO ANO LETIVO

No presente capítulo, propomo-nos a discorrer sobre a situação da criança ao final do primeiro ano do Ensino Fundamental. Retomaremos algumas das atividades diagnósticas aplicadas no início do ano e proporemos outras, com o intuito de verificar o quanto as crianças avançaram na aprendizagem ao longo do ano.

7.1 As avaliações diagnósticas realizadas no final do ano letivo

Ao final do ano letivo, colhemos também dados do desempenho dos sujeitos da pesquisa após todo o trabalho realizado. Para tanto, utilizamos as mesmas ferramentas de atividades diagnósticas pensadas para o início do ano. Registramos dados referentes às habilidades desenvolvidas oralmente, sobre o nível de leitura e as hipóteses de escrita, com os quais as crianças concluíram o primeiro ano do Ensino Fundamental.

7.2 Hipóteses de escrita

Esta nova classificação dos alunos foi realizada ao final do ano letivo por meio de novas avaliações diagnósticas. Como já mencionamos no capítulo 4, os critérios utilizados para caracterizar a hipótese de escrita dos alunos são as categorias elaboradas com base nos estudos de Ferreiro (1981).

- EXCELENTE: alfabético;
- ÓTIMO: silábico-alfabético;
- BOM: silábico com valor;
- REGULAR: silábico sem valor;
- FRACO: pré-silábico;

O quadro 9 nos apresenta o resultado da avaliação diagnóstica sobre hipóteses de escrita realizada ao final do ano letivo, e nos permite vislumbrar o desenvolvimento dos alunos.

Quadro 9. Caracterização da hipótese de escrita das crianças ao final do ano.

EXCELENTE	ÓTIMO	BOM	REGULAR	FRACO
Gabriela	Christian	Ágata	Juliano	Gabriele
Victor	Luana	Ellen	Marcus	
	Ticiane	Fabrcio	Natacha	
	Wesley	Franciely	Willians	
		Júlia		
		Lucca		
		Núbia		
		Priscila		
		Rayssa		
		Taynara		

7.3 Estratégias de leitura

Ao final do ano, realizamos uma segunda atividade diagnóstica a fim de verificar o nível de leitura dos alunos. Em uma folha de sulfite escrevemos seis nomes de animais. Três animais começavam com vogal – ARARA, ELEFANTE, OVELHA – e três com consoantes – GATO, LOBO, PEIXE – as palavras estavam uma abaixo da outra, separadas pelo espaço de cerca de dois centímetros e meio, para facilitar a visualização. Chamamos cada aluno individualmente em nossa mesa, pedindo que se sentasse conosco por um momento e tentasse, a seu modo, ler as palavras.

De acordo com os registros, observamos os seguintes indicadores:

- EXCELENTE: leitor hiperfluyente;
- ÓTIMO: lê com certa fluência;
- BOM: lê silabando e conclui a leitura da palavra completa;
- REGULAR: soletra as palavras ou adivinha a partir da primeira letra;
- FRACO: não soletra porque desconhece as letras;

No quadro 10 temos a apresentação o nível de leitura dos alunos ao final do ano letivo. Tendo em vista que foi utilizado um procedimento mais específico para captar as mudanças ocorridas, verificamos que houve um movimento na disposição dos sujeitos na tabela.

Quadro 10. Caracterização do nível de leitura de palavras dos alunos ao final do ano letivo.

EXCELENTE	ÓTIMO	BOM	REGULAR	FRACO
	Gabriela	Christian	Fabrcio	Ágata
	Luana	Ellen	Júlia	Franciely
	Victor	Núbia	Priscila	Gabriele
		Ticiane	Wesley	Juliano
				Lucca
				Marcus
				Natacha
				Rayssa
				Taynara
				Willians

7.4 Sobre as habilidades orais

Parte das atividades propostas para o desenvolvimento da oralidade no início do ano, mantiveram-se até o final, portanto, o registro das observações foi baseado nas mesmas estratégias utilizadas a princípio. Também os critérios utilizados para a classificação, neste momento, foram os mesmos outrora considerados. Deste modo, ao final do ano letivo obtivemos os seguintes indicadores:

- **EXCELENTE:** recontam eventos vivenciados, histórias ouvidas em casa ou na escola com grande riqueza de detalhes, têm ótima argumentação junto aos outros colegas, ao ponto de serem líderes do grupo e expressam com grande clareza o que precisam ou querem;
- **ÓTIMO:** bastante hábeis em recontar histórias ouvidas em casa ou em sala de aula, boa argumentação com colegas para defender seu ponto de vista, capazes de expressar claramente suas necessidades e vontades;
- **BOM:** hábeis em recontar histórias ouvidas em casa ou em sala de aula, boa argumentação com colegas, expressão eficaz das necessidades e desejos;

- **REGULAR:** recontam as histórias ouvidas com poucos detalhes, expressam satisfatoriamente suas necessidades e desejos;
- **FRACO:** pouco habilidosos para recontar as histórias, esquecendo partes importantes ou mesmo não conseguindo recontar o que ouviram, dificuldade em expressar necessidades, desejos, e contar aquilo que lhes acontecia, na escola, ou em casa.

Quadro 11. Sobre as habilidades orais das crianças ao final do primeiro ano.

EXCELENTE	ÓTIMO	BOM	REGULAR	FRACO
Fabricio	Gabriele	Christian	Ágata	Juliano
Gabriela	Luana	Ellen	Júlia	Marcus
Victor	Taynara	Franciely	Priscila	Willians
	Ticiane	Lucca	Rayssa	
		Natacha		
		Núbia		
		Wesley		

Como podemos observar no quadro 11, a grande maioria dos alunos apresentou satisfatória mobilidade referente às habilidades orais, apenas os três alunos que se mantiveram caracterizados como “fraco” nos preocupam, pois o desenvolvimento de suas habilidades orais é lento.

Nosso próximo quadro visa apresentar conjuntamente os indicativos que obtivemos a partir da avaliação diagnóstica realizada com os sujeitos da pesquisa ao final do ano letivo. Este quadro apresentará as hipóteses de escrita, os níveis de leitura e as habilidades orais de cada aluno, além de um índice com a síntese das três habilidades mencionadas.

Quadro 12. Síntese da avaliação diagnóstica conjunta realizada ao final do ano.

ALUNOS	HIPÓTESE DE ESCRITA	NÍVEL DE LEITURA	HABILIDADES ORAIS	SÍNTESE FINAL DO ANO
Gabriela	excelente	ótimo	excelente	excelente
Victor	excelente	ótimo	excelente	excelente

Luana	ótimo	ótimo	ótimo	ótimo
Ticiane	ótimo	bom	ótimo	ótimo
Christian	ótimo	bom	bom	bom
Ellen	bom	bom	bom	bom
Núbia	bom	bom	bom	bom
Wesley	ótimo	regular	bom	bom
Fabrcício	bom	regular	bom	bom
Taynara	bom	fraco	bom	bom
Lucca	bom	regular	bom	bom
Franciely	bom	fraco	bom	regular
Ágata	bom	fraco	bom	regular
Júlia	bom	regular	regular	regular
Priscila	bom	regular	regular	regular
Rayssa	bom	fraco	regular	regular
Natacha	regular	fraco	bom	regular
Gabriele	fraco	fraco	bom	regular
Juliano	regular	fraco	fraco	fraco
Marcus	regular	fraco	fraco	fraco
Wilians	regular	fraco	fraco	fraco

No quadro 12, buscamos mostrar o desempenho de cada aluno dentro das avaliações diagnósticas realizadas ao final do ano letivo, e procuramos estabelecer uma média indicativa das habilidades desenvolvidas, no que tange aos níveis de letramento e alfabetização, com os quais as crianças terminaram o primeiro ano do Ensino Fundamental.

A fim de obtermos uma visualização mais clara do desempenho da turma ao longo do ano, elaboramos o quadro 13, no qual correlacionaremos às sínteses das avaliações diagnósticas inicial e final.

Quadro 13. Comparação das sínteses obtidas no início e ao final do ano

QUADRO DOS ALUNOS DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL		
ALUNOS	SÍNTESE INICIAL (ref. Q. 5)	SÍNTESE FINAL (ref. Q. 12)
Gabriela	ótimo	excelente
Victor	bom	excelente
Luana	bom	ótimo
Ticiane	bom	ótimo
Christian	bom	bom
Fabrcio	bom	bom
Lucca	bom	bom
Taynara	bom	bom
Ellen	regular	bom
Franciely	regular	bom
Núbia	regular	bom
Wesley	regular	regular
Ágata	regular	regular
Júlia	regular	regular
Gabriele	fraco	regular
Natacha	fraco	regular
Priscila	fraco	regular
Rayssa	fraco	regular
Juliano	fraco	fraco
Marcos	fraco	fraco
Willians	fraco	fraco

A partir do quadro 13, notamos a mobilidade de onze alunos com relação à avaliação diagnóstica inicial. No início do ano, nenhum dos alunos apresentava a hipótese alfabética ou silábica alfabética nem lia fluentemente, portanto nenhum era “excelente”. Temos duas crianças consideradas excelentes e duas consideradas “ótimas”. O número de alunos classificados como “bom”, continuou sendo sete, porém

há que se levar em conta a mobilidade de três dentre eles que iniciaram o ano “regular”. Com relação aos alunos considerados regulares, no início do ano eram seis e ao final, sete, o que caracteriza um avanço entre os anteriormente considerados “fracos”, já que estes, no início eram sete e ao final, apenas três.

7.5 As limitações trazidas pelo material com o qual trabalhamos ao longo do ano

O estudo aqui apresentado sofreu algumas modificações por conta de um imprevisto com o qual não contávamos quando o iniciamos, a obrigatoriedade de trabalhar com os Livros Didáticos Integrados adotados pela Secretaria Municipal de Educação, onde nossa pesquisa foi desenvolvida. Estes LDIs são a parte central do material da Editora Positivo, com a qual a rede municipal passou a trabalhar a partir de 2009.

Mencionamos, no capítulo 4, algumas das principais características do material adotado, mas gostaríamos de trazer essa discussão novamente à tona, ao perceber que, o trabalho com este material, como eixo pedagógico central de nossa prática em sala de aula, comprometeu um pouco, sob nosso ponto de vista, a promoção da “recuperação lúdica do letramento emergente” para os sujeitos da pesquisa, uma vez que tivemos boa parte de nossas aulas tomadas por atividades formais de alfabetização, que incluíam composição de palavras e trabalhos com ortografia, já nesta fase da escolaridade.

Por outro lado, a necessidade do uso do material fez com que desenvolvêssemos estratégias diversas para trabalhar o conteúdo apresentado pelo LDI da maneira mais lúdica possível e, também, nos fez adaptar as atividades de letramento ao tempo que tínhamos disponível. Verificamos, então, que mesmo com o uso do material adotado pela secretaria municipal, foi possível aplicar os recursos que julgávamos importantes para o desenvolvimento da pesquisa.

7.6 Comparando os dados obtidos

No quadro 14, buscamos apresentar os dados obtidos no início do ano com a primeira sondagem, a avaliação diagnóstica, a avaliação ao final do ano, os indicativos do letramento familiar e a importância que as famílias atribuem à escola, com o intuito

de apresentar uma visualização geral da relação entre o desempenho da criança ao longo do ano e a convivência familiar que a possa ter influenciado. A classificação está baseada no desempenho da síntese final.

Quadro 14. Comparando os dados obtidos em sala de aula e da família, tendo como parâmetro a síntese final.

ALUNO	LETRAMENTO FAMILIAR (ref. Q. 7)	IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA À ESCOLA (ref. Q. 8)	SÍNTESE INICIAL (ref. Q. 4)	SÍNTESE FINAL (ref. Q. 12)
Gabriela	meio letrado	muito importante	ótimo	excelente
Victor	meio letrado	muito importante	bom	excelente
Luana	meio letrado	importante	bom	ótimo
Ticiane	pouco letrado	pouco importante	bom	ótimo
Christian	meio letrado	importante	bom	bom
Fabício	meio letrado	importante	bom	bom
Lucca	letrado	importante	bom	bom
Taynara	meio letrado	muito importante	bom	bom
Ellen	meio letrado	importante	regular	bom
Franciely	pouco letrado	pouco importante	regular	bom
Núbia	pouco letrado	não significativo	regular	bom
Wesley	pouco letrado	pouco importante	regular	regular
Ágata	pouco letrado	importante	regular	regular
Júlia	meio letrado	pouco importante	regular	regular
Gabriele	pouco letrado	não significativo	fraco	regular
Natacha	meio letrado	importante	fraco	regular
Priscila	pouco letrado	importante	fraco	regular
Rayssa	pouco letrado	importante	fraco	regular
Juliano	meio letrado	importante	fraco	fraco
Marcus	pouco letrado	importante	fraco	fraco
Willians	pouco letrado	pouco importante	fraco	fraco

Os dados apresentados no quadro 14 estabelecem um comparativo entre as atividades diagnósticas inicial e final, o nível de letramento dos pais e a importância que

atribuem à escola. É possível notar num primeiro momento, uma relação significativa entre o desempenho dos alunos, o grau de letramento dos pais e a importância que atribuem à escola. Além disso, notamos um avanço de nível da primeira para a segunda avaliação diagnóstica em dez alunos. Outros dez se mantiveram no mesmo nível da primeira sondagem, e apenas um aluno decaiu, foi este, justamente um dos alunos que, de acordo com nossa observação, encaixa na categoria Incoerente 2, que será explicitada no próximo tópico.

7.7 Correlacionando os dados coletados provenientes da sala de aula e da família

A partir do cruzamento dos dados obtidos por meio das observações em sala de aula e do questionário respondido pelos pais dos alunos, foi-nos possível identificar as características comuns que norteiam nosso estudo, ou seja, a importância do letramento emergente no processo de letramento e alfabetização, tendo como foco a relação entre o desenvolvimento da criança, e o letramento dos pais e a importância que os pais atribuem à escola. Para tanto, estabelecemos seis categorias:

COERENTE 1: bons alunos, pais **letrados** ou meio letrados, que consideram a **escola importante** ou muito importante (Resultado esperado é um ótimo rendimento escolar).

COERENTE 2: bons alunos, pais meio ou **pouco letrados**, que consideram a **escola importante** (Embora os pais sejam pouco letrados, atribuem importância significativa à escola, o que incentiva e valoriza a aprendizagem, portanto o esperado é um ótimo rendimento escolar).

COERENTE 3: alunos medianos, pais **meio ou pouco letrados**, porém consideram a **escola importante** (Resultado esperado de rendimento escolar é suficientemente satisfatório, graças à valorização escolar).

COERENTE 4: alunos fracos ou medianos, pais **pouco letrados**, escola considerada **pouco importante** (Resultado esperado é um baixo rendimento escolar).

INCOERENTE 1 – alunos bons ou medianos, pais **pouco letrados** que consideram a **escola pouco importante**. (neste caso o esperado seria um baixo rendimento escolar,

entretanto a criança demonstra sucesso escolar, este resultado é inesperado, ou incoerente).

INCOERENTE 2 – alunos medianos ou fracos, cujos pais são **letrados** ou meio letrados e consideram a **escola importante**. (Sendo os pais letrados ou meio letrados, e valorizando a escola como o fazem, o resultado esperado é bom rendimento escolar, e como os alunos desta categoria não o apresentaram, consideramos este resultado inesperado ou incoerente).

Quadro 15. Apresentação das categorias encontradas em nosso estudo.

COERENTE 1	COERENTE 2	COERENTE 3	COERENTE 4	INCOERENTE 1	INCOERENTE 2
Gabriela	Ellen	Ágata	Gabriele	Franciely	Lucca
Victor	Fabrcio	Juliano	Willians	Júlia	Natacha
	Luana	Marcus		Ticiane	Taynra
	Christian	Rayssa		Núbia	
		Priscila		Wesley	

Acreditamos ser importante esclarecer que, neste trabalho, o uso dos termos COERENTE e INCOERENTE não tem relação com o uso que se faz dos mesmos nas teorias de estudo do texto. Utilizamos a o vocábulo COERENTE, para indicar os resultados esperados, ou previsíveis, dentro da hipótese formulada no início desta pesquisa, e o termo INCOERENTE, por indicar, ao contrário, resultados que fogem às nossas expectativas.

7.8 Considerações a cerca da análise dos dados

Como observamos, a relação entre o sucesso escolar, o letramento emergente e a importância que a família atribui à escola, é bastante íntima. De modo geral, as quatro características que demonstram coerência apresentam essa inter-relação.

Vejamos como isso se estabelece em cada uma delas.

Na primeira categoria, COERENTE 1, notamos que quando a família é letrada e valoriza a escola, o sucesso escolar é quase um processo natural, a aprendizagem se dá espontaneamente.

Na segunda categoria, COERENTE 2, observamos que, ainda que o grau de letramento dos pais seja médio ou baixo, quando a família atribui grande importância à escola e incentiva a aprendizagem, as crianças também alcançam sucesso escolar. Nestes casos, verificamos a eficácia da recuperação lúdica do letramento emergente na sala de aula, uma vez que o apoio e a colaboração da família contribuem significativamente para o sucesso escolar da criança.

O mesmo processo se verifica na terceira categoria verificada, COERENTE 3, no qual famílias pouco letradas que valorizam a escola de algum modo, apoiam seus filhos como podem, dentro de seus próprios limites, também favorecem um desenvolvimento mediano. Em alguns casos, ficamos bastante surpresos com o resultado satisfatório da recuperação lúdica do letramento emergente que ocorre na sala de aula.

É possível notar a relação entre letramento e família-escola muito claramente na categoria COERENTE 4, no qual famílias pouco letradas, que vêm pouco sentido na instituição escolar e pouco ou nada participam da vida de seus filhos dentro da escola, ocasionam, em grande parte dos casos, um baixo nível de aprendizagem. Felizmente notamos também que isto ocorre em uma parcela bastante pequena de nossos sujeitos da pesquisa.

Gostaríamos, no entanto, de olhar com um pouco mais de atenção para as categorias 5 e 6, INCOERENTE 1 e 2, respectivamente, pois, cada qual a seu modo foge do resultado esperado. As crianças em questão, reagem de modo contrário ao que se espera delas quando se leva em conta seu histórico familiar.

Na categoria, INCOERENTE 1, observamos crianças que apresentam bom desempenho escolar a despeito do baixo letramento de seus pais e de pouco valorizarem a instituição escolar. Esse resultado obviamente é bastante satisfatório, uma vez que demonstra a atuação da “recuperação lúdica do letramento emergente” na sala de aula mesmo sem o apoio e colaboração da família. De algum modo, as atividades proporcionadas pela escola foram suficientes para possibilitar o ingresso da criança no universo escolar sem grandes dificuldades ou traumas.

A categoria INCOERENTE 2, ao contrário, muito nos preocupa, pois nos deparamos com alunos cujos pais são letrados ou meio letrados, afirmam valorizar a escola, incentivar e participar do processo de aprendizagem de seus filhos, e mesmo assim, as crianças não respondem como o esperado. Em algum momento do percurso escolar, algo deu errado e essas crianças com possibilidades tão promissoras acabaram

se desinteressando pela escola e, de algum modo, essa falta de interesse atravancou o processo de aprendizagem, que nestes casos, deveria ocorrer sem grandes problemas.

Temos, pois, que, a partir da leitura do quadro 15, obtemos uma idéia geral do caminho percorrido pelos alunos ao longo do ano, tendo em conta as influências familiares que os acompanham.

Este é um dos quadros mais importantes de nossa pesquisa, pois mostra a comprovação das hipóteses levantadas no início deste estudo.

Nossa primeira hipótese tratava de verificar até que ponto o letramento emergente influenciava o processo de alfabetização, verificamos que um letramento significativo na primeira infância facilita o processo de alfabetização, como observamos nos casos COERENTE 1e 2. Notamos ainda, que, uma infância desprovida um tempo considerável de atividades de letramento tem, na maioria das vezes, como consequência alunos que vivenciam o processo de alfabetização com algumas ou muitas dificuldades. Estes casos estão contemplados nas categorias COERENTE 3e 4.

Embora esta análise comprove as hipóteses que nortearam este trabalho, observamos ainda categorias que fogem ao esperado. São elas INCOERENTE 1 e 2. Como vimos, nesta categoria, estão presentes alunos com bom grau de letramento emergente, mas que, por algum motivo apresentam dificuldades no processo de alfabetização. Para Lahire (2008, p.260), “É como se houvesse uma distorção objetiva entre os fins visados e os meios utilizados ou detidos para chegar a eles”.

Ao contrário, alunos com baixo grau de letramento emergente, e, felizmente, por motivos que fogem à dinâmica de sala de aula, adquirem as habilidades escrita e leitora sem quaisquer dificuldades.

Concordamos com Lahire (2008, p. 343), quando afirma que

Podemos observar também que famílias fracamente dotadas de capital escolar ou que não o possuam de forma alguma (caso de pais analfabetos) podem, no entanto, muito bem, através do diálogo ou através da reorganização dos papéis domésticos, atribuir um *lugar simbólico* (nos intercâmbios familiares) ou um *lugar efetivo* ao “escolar” ou à “criança letrada” no seio da configuração familiar.

Estes alunos caracterizados como “incoerentes”, demonstram a riqueza da diversidade humana, que não se encaixa facilmente em moldes pré-estabelecidos, e nos faz pensar em muitos outros fatores que influenciam a aquisição formal da linguagem escrita, demonstra, portanto, a complexidade dos caminhos humanos

7.9 A recuperação lúdica do letramento emergente

Já mencionamos, no capítulo sobre concepções de letramento e alfabetização, o que entendemos por “recuperação lúdica do letramento emergente”. No presente momento, detemo-nos na observação de sua viabilidade ao longo do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos.

Dentre as características elencadas a partir da análise dos dados, algumas chamam nossa atenção especialmente, por indicar sucesso na pretendida recuperação lúdica do letramento emergente, como podemos verificar em COERENTE 2 e 3, e INCOERENTE 1.

De acordo com esses modelos, os alunos obtiveram bons ou médios resultados ao final do ano letivo, ainda que, seus pais sejam pouco letrados, mas valorizem a escola, e alguns obtiveram resultado médio de satisfatoriedade, ainda que seus familiares sejam pouco letrados e não atribuam grande importância à instituição escolar.

Para verificarmos com mais propriedade as razões do sucesso da recuperação lúdica do letramento emergente nos referidos grupos, determo-nos na observação mais atenta do processo de desenvolvimento da escolaridade de um aluno de cada uma das referidas categorias. Buscamos compreender as razões do desempenho satisfatório do aluno **Juliano** no início do ano letivo de 2010, representante do grupo COERENTE 2; e do ótimo desempenho de **Ticiane**, representante do grupo INCOERENTE 1.

Propusemo-nos também a procurar identificar quais foram as falhas que acarretaram o baixo desempenho dos alunos mencionados no grupo INCOERENTE 2, retomando os passos do desenvolvimento de **Taynara**, uma aluna que, durante muito tempo, pouco avançou em sua aprendizagem, apesar de contar com o apoio incondicional de sua família.

7.9.1 Juliano: Coerente 3

Juliano é, provavelmente, o aluno que, de algum modo, mais se destacou ao longo dessa pesquisa. Ele ingressou no primeiro ano do Ensino Fundamental em 2009 com cinco anos de idade, e só veio a completar seis anos no início do mês de junho.

Logo de início, notamos sua dificuldade ao se expressar. Não só havia problemas em sua comunicação, trocando alguns sons, o que era relativamente comum entre as crianças da turma, mas também se mostrava tímido, ao ponto de passar aulas inteiras sem conversar com ninguém. Durante os primeiros meses, mal conversava comigo. Quando, por exemplo, a ponta de seu lápis quebrava, ele simplesmente mostrava o lápis, esperando que eu tomasse a iniciativa de pegar o material de sua mão, apontar e lhe devolver.

Com relação à aprendizagem, Juliano chegou à escola sem conhecer letra alguma, nem mesmo as iniciais de seu nome, atividade que todos os outros alunos conseguiam fazer, mesmo aqueles que não frequentaram Educação Infantil previamente.

Em suas primeiras avaliações diagnósticas, só apresentava garatujas, e quando começou a representar os sinais gráficos, frequentemente misturava letras e números. Entrava em pânico quando lhe pedia que tentasse, a seu modo, ler algo. Isso aconteceu também na atividade em que pedimos para as crianças associarem imagem e palavra na primeira avaliação diagnóstica de leitura que propusemos. Juliano ficou parado em frente a sua carteira por longo tempo, somente depois de muita conversa é que conseguimos persuadi-lo a buscar alguma associação.

Nossa intenção ao mencionar a trajetória percorrida, é dar a entender com que restrito grau de letramento esta criança chegou ao primeiro ano.

Ao longo do ano, procuramos conversar diversas vezes com sua mãe. Ela sempre afirmava que o filho era uma criança muito tímida, mas que não se comportava assim em casa e que ela não entregava tudo em sua mão, adivinhando seus desejos e necessidades como eu imaginava que fizesse. De todo modo, por diversas ocasiões, pedimos a ela que jamais desse ao menino algo que ele não tivesse formulado o pedido oralmente; solicitamos ainda que ela e todos em casa fizessem o possível para levá-lo a falar o que queria, contar o que acontecera na escola, enfim, que todos estimulassem sua oralidade o máximo possível.

Ao final do primeiro ano, Juliano apresentou grandes avanços se comparado ao início do ano, porém, em relação aos colegas, ainda era considerado um aluno FRACO, tinha pouca oralidade desenvolvida, não lia sequer pequenas palavras e sua escrita ainda era silábica sem valor. Porém, já conseguíamos notar que, nas brincadeiras no pátio, relacionadas às habilidades físicas e espaciais, era, sem dúvida, o aluno que mais se destacava.

No segundo ano, já em 2010, Juliano voltou a ser nosso aluno. Pudemos perceber, logo nas sondagens iniciais, que durante as férias sua hipótese de escrita havia avançado de silábico sem valor para silábico com valor, e que sempre chegava à escola contando o que havia acontecido em casa. Com relação à leitura, no entanto, percebemos pouquíssimo avanço, pois quando solicitado a ler algumas palavras ou um pequeno texto, o garoto simplesmente soletrava. Embora continuasse muito tímido, quase não conversando nas aulas, já tinha uns colegas mais próximos e sempre estava com eles, compartilhando suas descobertas e, muitas vezes, ajudando-os, a seu modo, a escrever uma ou outra letra que não sabiam.

Esta mudança de Juliano chamou nossa atenção, pois foi gradativa e contínua. Ao final do primeiro bimestre do segundo ano, já estava silábico-alfabético, lendo palavras de sílabas simples e, ao final do primeiro semestre, estava alfabético, silabando as palavras que pedíamos que lesse, mesmo as de sílabas compostas.

Foi neste período da aprendizagem de Juliano que chamamos sua mãe para uma entrevista, a fim de compreender a razão do desenvolvimento tão significativo de seu filho.

Ao longo da entrevista, Roseana, falou que a escola foi um divisor de águas na vida do filho, mesmo na casa. Ele não havia frequentado Educação Infantil, porque não queria ir para a escola, e ela respeitara esta escolha do filho, justificando que ele nascera doente, com intolerância a lactose, e ficou muito tempo internado, não queria que ele sofresse mais. Por conta dessa disfunção do organismo, tanto os pais quanto os irmãos passaram a protegê-lo de tudo, exagerando, admitiu a mãe, em dar-lhe o que queria sem que fizesse grande esforço, mesmo se fosse para comer, uma vez que não podia ser qualquer coisa, sempre se apressavam em alimentá-lo, antes que pedisse.

No entanto, já com idade para frequentar o primeiro ano, Juliano não tinha mais escolha, tinha de ir para a escola e, ao contrário do que imaginavam em casa, ele gostou muito. Passou a querer brincar de escolinha com as irmãs mais velhas, tomou gosto por folhear livrinhos e revistinhas, e passou a gostar, muito mais que qualquer outro irmão, de assistir a filmes dos diversos desenhos que se apresentavam a ele. Gostava muito de assistir o mesmo filme várias vezes e, eventualmente, conseguia até antecipar os diálogos que seguiriam.

Roseana justificou o bom desempenho de Juliano nas atividades físicas, devido à sua afinidade com os irmãos mais velhos, que gostam de treinar em academia e simulam os mais diversos treinamentos em casa. Disse que, desde muito pequeno,

treinava com os irmãos e que nunca quis brincar de outras coisas, muito menos de qualquer atividade relacionada à escola. A mãe ressaltou que isso mudou muito depois que passou a frequentar o primeiro ano.

A mãe contou, ainda, que antes da escola, Juliano não ligava muito para historinhas, mas que agora faz questão que alguém lhe conte e leia os livrinhos que tem, e fica muito empolgado, quando é sorteado para levar a Sacolinha da Leitura para casa.

A partir da entrevista com esta mãe, e analisando o desenvolvimento do aluno, podemos notar a importância da recuperação lúdica do letramento emergente na vida desta criança. Na primeira infância, Juliano foi pouco inserido em atividades de letramento, pouco desenvolveu sua oralidade, e não tinha idéia do sistema de escrita de sua língua materna. Foi a inserção na escola que o introduziu a este novo mundo letrado e foi, principalmente, seu gosto por este mundo que, aos poucos, permitiu recuperar um pouco de situações de letramento, às quais foi pouco submetido desde pequeno.

Juliano foi classificado em nossa categoria COERENTE 3, por tratar-se de um aluno mediano, com pais pouco letrados, mas que muito valorizam a escola e, por isso, seu desempenho tende a melhorar, cada vez mais. O apoio significativo que recebeu da família, valorizando a escola e o que se aprende nela, é fundamental para alavancar a vida escolar da criança.

7.9.2 Ticiane: Incoerente 1

Ticiane é a mais grata surpresa que encontramos ao longo de nossa pesquisa. Classificada na categoria Incoerente 1, apresenta ótimo desempenho apesar de sua família ser pouco letrada e atribuir pouca importância à escola.

Já no começo do primeiro ano, Ticiane chamava a atenção por não ter frequentado Educação Infantil, mas ser uma das melhores alunas da turma. Seguiu assim ao longo do ano, e no decorrer do segundo ano do Ensino Fundamental destacou-se ainda mais, sendo uma das melhores leitoras e a melhor produtora de textos.

Seu bom desempenho, a despeito de viver em família pouco letrada e que, a princípio, pouco valorizava a escola, foi tamanho, que resolvemos fazer uma entrevista com sua mãe a fim de identificar as principais razões de seu sucesso escolar.

Conversei com a mãe de Ticiane, Rosana, na escola mesmo, em um dia de HTPC, pois disse preferir assim. Perguntei a ela sobre a primeira infância da menina, pedindo que me contasse um pouco sobre suas preferências.

Rosana disse que leva uma vida muito difícil, é mãe solteira e Ticiane nunca conheceu o pai, que segundo ela, mora em outro estado. Disse ainda ele não faz falta para a menina, pois ela tem um tio e um primo, que gostam muito dela, e de quem ela gosta muito, eles representam a figura masculina necessária.

A mãe me contou ainda que Ticiane não frequentou a Educação Infantil porque seus horários no trabalho eram complicados e a avó materna, que olhava a neta, não tinha condições físicas de levar a menina à escola a pé todos os dias. Hoje ela paga transporte escolar. Por esse motivo, a menina passava as manhãs em casa, sozinha com a avó, uma senhora de pouco estudo, e as tardes, ganhava a companhia do primo, que frequentava a Educação Infantil.

Segundo Rosana, Ticiane e o primo passavam as tardes brincando de escolinha, e ele ensinava a ela tudo o que aprendia. Isso justificaria o conhecimento das letrinhas que a menina já tinha, antes mesmo de entrar no primeiro ano.

Foi a própria filha quem despertou na mãe a noção do quanto a escola é importante, o quanto ela aprende e o quanto faz bem, pois até então, a preocupação de Rosana era procurar alguma agência de modelos infantis para aproveitar a beleza da filha. Somente quando percebeu o quanto gosta da escola é que ela começou a dar mais atenção à instituição e a comprar livrinhos e revistinhas para ajudar a repertoriar a filha.

Hoje ela sabe que o bom desempenho de Ticiane na escola é a oportunidade que tem para vencer na vida, e tudo o que ela faz é para que sua filha não precise passar pelas mesmas dificuldades que ela passou e ainda passa.

A partir da entrevista, demo-nos conta de que Ticiane é uma criança bastante autônoma, que já gostava da escola antes mesmo de começar a frequentá-la, é inteligente, esperta e dedicada, e seu ingresso nesta instituição só fez aumentar sua vontade de aprender.

7.9.3 Taynara: Incoerente 2

Taynara é uma aluna que, ao longo de muito tempo bastante nos intrigou, pois a despeito de viver em uma família relativamente letrada, que muito valoriza a escola, pouco avançou ao longo do primeiro ano, de modo que foi inserida na categoria Incoerente 2.

A fim de compreender a razão da falta de avanços significativos desta aluna durante de um ano e meio de trabalho contínuo (englobando aqui o primeiro semestre do segundo ano), decidimos entrevistar sua mãe e buscar razões para tal resultado.

A conversa com a mãe de Taynara deu-se ao final de uma reunião de pais no início de julho de 2010. Ao nos despedir, perguntamos à Sandra se aceitaria participar de uma entrevista sobre o desempenho de sua filha. Ficou um tanto ressabiada, quando quisemos marcar um horário e, eventualmente, uma visita para realizarmos a entrevista, perguntando se não poderíamos conversar ali mesmo, se era algo muito demorado e sério. Dissemos que não havia problema conversarmos na escola mesmo, e, que, se dispusesse de alguns minutinhos, poderíamos conversar naquela hora.

Sandra, então, contou-nos que Taynara é sua filha única, mas que tem um irmão mais velho do primeiro casamento do pai. Disse que o marido e ela vivem para dar tudo o que podem à menina e que não entendem porque a filha tem tanta dificuldade em aprender, já que ela não falta à escola, gosta de estudar, gosta da professora, tem livrinhos e revistinhas em casa, enfim, tem tudo o que precisa para ser uma boa aluna.

Perguntei à mãe se Taynara gosta de ler os livrinhos e revistinhas que tem em casa, e se ela e o marido dispõem de tempo para ler para a menina e ouvir o que ela tenta ler. Sandra disse que, sinceramente, nem ela nem o marido tem muito tempo para esta atividade por conta do trabalho, que Taynara passa a tarde toda com a avó, que por conta de problemas na visão não pode ler para a neta. Sendo assim, o que a menina gosta mesmo, e faz todos os dias, é assistir filmes em DVD.

Segundo a mãe, a menina conhece todas as histórias dos contos clássicos através dos filmes, não se cansa de assisti-los, conhece algumas canções, e mesmo determinados diálogos, os sabe de cor.

Concordamos que esta aluna tem um excelente repertório de histórias, sua oralidade é impecável, reconta as histórias que ouve com grande riqueza de detalhes e tem ótimas noções de interpretação de texto, quando realizamos este tipo de atividade oralmente.

Sandra alegou saber disso tudo, mas ainda assim se preocupa muito com o fato de Taynara ainda não saber escrever direito, nem ler sozinha. Mostramos a ela, então, o portfólio da filha, e explicamos a hipótese de escrita em que ela se encontrava, à época, silábico com valor. Dissemos, ainda, que as letras que Taynara escolhe não são aleatórias, que fazem sentido para ela e que, com o letramento de que dispõe, a aquisição da leitura e da escrita se daria a qualquer momento.

Sugerimos que se organizasse um pouco e dedicasse parte de seu tempo para estudar com a filha, mas com paciência, com calma, sem esperar que a menina aprenda tudo logo na primeira seção. Sugerimos que um dia brincasse com as letras móveis do material de apoio do LDI para montar palavras; que outro dia se dispusesse a ler um pouco para a filha e a ouvir o que ela lia. Algumas palavras apenas, ou uma página de um livro infantil, não precisava ser muito a cada dia. Asseguramos a Sandra que esses exercícios fariam muito bem à Taynara, desde que feitos sem pressão e com tranquilidade.

Assim que voltamos do recesso de julho, no início de agosto, Taynara estava lendo, ainda que com dificuldade, palavras com sílabas complexas e pequenas frases, e sua hipótese de escrita havia avançado de silábico com valor para silábico-alfabético.

Entendemos, então, que embora gostasse da escola e a família provesse tudo o que necessitava para aprender, a pressão que os pais, principalmente, a mãe exerciam sobre a menina era tamanha, que simplesmente não conseguia desenvolver-se. Logo que a mãe relaxou e passou a “brincar” com ela de escolinha, como ela mesma disse, quando perguntamos se estudara nas férias, a filha também se acalmou e o conhecimento que tinha acumulado fluiu naturalmente.

Taynara encerrou o segundo ano alfabética e lendo com certa fluência, mudando assim, de categoria. Agora Taynara foi inserida na categoria COERENTE 1, boa aluna, filha de pais letrados ou meio letrados, que valorizam a escola.

8. SUJEITOS DA PESQUISA NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Neste capítulo, apresentaremos dados coletados no ano de 2010. Alguns dos sujeitos da pesquisa foram acompanhados ao longo do segundo ano do EF. Nosso intuito foi verificar como essas crianças vivenciaram o processo de alfabetização sistemático, entremeado por atividades de letramento, observando se a aprendizagem deu-se de forma tranqüila e contínua ou se foi um processo árduo para alguns alunos.

8.1 O segundo ano do Ensino Fundamental

Em 2010, tivemos a felicidade de acompanhar parte da turma no segundo ano do Ensino Fundamental. Essa experiência foi muito importante, pois nos permitiu observar o desenvolvimento de alguns dos sujeitos da pesquisa, como veremos nos dados obtidos abaixo.

No segundo ano, mudamos para um prédio diferente, para a EMEF João José de Almeida Filho. Esta escola tem nove salas de aula, sendo bem maior que a anterior, que contava com apenas quatro. Também tem uma quadra poliesportiva, sala de leitura e laboratório de informática. Não há, entretanto, um *playground* nem tão pouco, um pátio espaçoso como o que as crianças estavam habituadas a ter.

O material didático da Editora Positivo continuou sendo utilizado. Desta vez, o conteúdo era muito maior e mais complexo, sendo o LDI dividido em disciplinas, não em eixos temáticos como o do primeiro ano. O tempo disponível para as atividades de letramento era ainda menor, entretanto fizemos o que foi possível para dar continuidade ao trabalho iniciado no primeiro ano, e, como veremos, o resultado foi satisfatório.

8.2 OS sujeitos da pesquisa no 2º ano do Ensino Fundamental

A fim de darmos continuidade aos estudos desenvolvidos em 2009, prontificamo-nos a acompanhar os sujeitos da pesquisa em seu processo de desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, no decorrer do segundo ano do Ensino Fundamental. Das vinte e uma crianças observadas no primeiro ano, onze delas continuaram sendo nossos alunos em 2010.

Considerando o processo sistemático de alfabetização, envolto em atividades de letramento, ao longo do segundo ano do Ensino Fundamental, obtivemos o seguinte resultado ao final do primeiro semestre de 2010:

Quadro 16. Apresentação comparativa dos dados no final do primeiro semestre do segundo ano do Ensino Fundamental.

NOME DO ALUNO	HIPÓTESE DE ESCRITA	NÍVEL DE LEITURA	HABILIDADES ORAIS	SINTESE DO 1º SEM. 2º ANO
Ticiane	excelente	excelente	bom	excelente
Luana	excelente	excelente	bom	excelente
Ellen	excelente	ótimo	bom	ótimo
Fabrcio	excelente	ótimo	bom	ótimo
Juliano	ótimo	bom	bom	bom
Lucca	ótimo	bom	bom	bom
Taynara	bom	bom	ótimo	bom
Gabriele	regular	regular	bom	regular
Júlia	bom	regular	regular	regular
Marcus	bom	regular	regular	regular
Rayssa	ótimo	fraco	bom	regular

No quadro 16, apresentamos os alunos, que acompanhamos no decorrer do segundo ano do Ensino Fundamental, e os resultados que apresentaram diante das atividades que propusemos, como explicitadas no capítulo 4, a fim de promover a “recuperação lúdica do letramento emergente”. Observamos se foram, de fato, significativas para o processo de desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita pelo qual essas crianças estavam passando.

Analisando os resultados obtidos ao final do segundo, verificamos que, de modo geral, as crianças obtiveram um avanço significativo. Mesmo aquelas que encerraram o primeiro ano ainda inseridas na categoria FRACO, na síntese de suas habilidades, avançaram ao longo do caminho e chegaram ao final desta etapa da escolarização com melhoras em seu desenvolvimento.

8.2.1 O final do segundo ano do Ensino Fundamental

Ao final do segundo ano do Ensino Fundamental, o envolvimento das crianças com as atividades de leitura e escrita já estava diferente. Alguns alunos que

antes encontravam-se nos níveis fraco ou regular apresentaram mobilidade, avançando em suas hipóteses de escrita, níveis de leitura e habilidades orais. Veremos mais claramente estes avanços no quadro 17, que explicita os níveis com os quais os alunos concluíram o segundo ano.

Quadro 17. Apresentação comparativa dos dados ao final do segundo ano do Ensino Fundamental.

NOME DO ALUNO	HIPÓTESE DE ESCRITA	NÍVEL DE LEITURA	HABILIDADES ORAIS	SINTESE DO 2º ANO
Ticiane	excelente	excelente	bom	excelente
Luana	excelente	excelente	bom	excelente
Ellen	excelente	ótimo	ótimo	ótimo
Fabrcio	excelente	ótimo	ótimo	ótimo
Taynara	ótimo	bom	ótimo	ótimo
Juliano	ótimo	bom	bom	bom
Lucca	ótimo	bom	bom	bom
Gabriele	bom	regular	bom	bom
Júlia	bom	regular	bom	bom
Marcus	bom	regular	regular	regular
Rayssa	ótimo	fraco	bom	regular

Com base neste último quadro, constatamos que, embora não tenhamos obtido um resultado muito profícuo, no que diz respeito à mobilidade dos alunos nas habilidades de leitura, escrita e oralidade, ao final do primeiro ano, o trabalho desenvolvido, no segundo ano, apresentou resultados significativos, como tivemos a oportunidade de verificar ao final do período.

Muitos alunos, que ingressaram no primeiro ano com grande dificuldade e chegaram ao final do mesmo sem avanços aparentes, concluíram a segunda etapa do Ensino Fundamental com resultados positivos, mostrando que o desenvolvimento do trabalho, enfatizando atividades que levam em conta o processo de letramento dos alunos concomitantemente ao processo de alfabetização é um possível caminho na busca de uma educação democrática, que visa amenizar as diferenças sócio-culturais tão aparentes no momento em que as crianças ingressam na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa foi realizada com o intento de observar com que grau de letramento emergente crianças da rede municipal de ensino da cidade de Santa Isabel chegaram ao primeiro ano do Ensino Fundamental no ano de 2009, e a partir daí, desenvolver com elas, atividades lúdicas a fim de promover a recuperação lúdica do letramento emergente, quando necessário. As perguntas que nortearam nossos estudos foram: o letramento emergente, de fato, influencia o processo de alfabetização? Até que ponto a escola consegue viabilizar a recuperação lúdica do letramento emergente no período extra – que corresponde ao primeiro ano do Ensino Fundamental – que nos foi dado?

Ao longo desta pesquisa, buscamos primeiramente, delinear os pressupostos teóricos concernentes às distinções e ao mesmo tempo complementaridades que atribuímos aos processos de alfabetização e letramento com a finalidade de compreendermos suas principais diferenças, e mais do que isso, entender como esses processos ocorrem simultaneamente ao longo da escolarização infantil. Vimos que é preciso conscientizar-se de que letramento e alfabetização caminham juntos e, entendemos como sendo esta, a primeira tarefa do professor que se propõe a trabalhar com o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Procuramos ainda descrever as estratégias utilizadas ao longo do ano letivo de 2009, enfatizando as atividades lúdicas realizadas com as crianças e, também, as não lúdicas – que fomos levados a trabalhar por conta do material adotado pela rede municipal de ensino – tecendo comentários sobre a aceitação de tais atividades por parte das crianças, e como estas foram ou não significativas para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura, escrita e oralidade dos sujeitos da pesquisa. Embora as atividades referentes à alfabetização e letramento apresentem algumas distinções no que diz respeito às habilidades por elas contempladas, é fundamental que o professor procure trabalhá-las de modo integrado, harmonicamente, fazendo com que se complementem. Esta organização é crucial para que a criança não vivencie o processo de aquisição da linguagem escrita de modo distorcido e parcial, o que acarretaria problemas durante o processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita. Entretanto, para assegurar que este processo aconteça de modo eficaz, é preciso que os professores de todos os níveis do Ensino Fundamental, tomem para si o dever de desenvolver

práticas de eventos de letramento dentro de sala de aula, e reconheçam da necessidade da aplicação de diversas atividades a estas práticas relacionadas.

Compreendemos que a função da escola é concatenar as atribuições pertinentes à alfabetização e ao letramento, para que a criança, mais tarde, seja capaz de atuar na sociedade, como um cidadão crítico, fazendo valer seus direitos e deveres. O desenvolvimento do letramento durante o período de escolaridade é fundamental na formação de cidadãos críticos. Entendemos o letramento não apenas como responsabilidade pedagógica ou social, pois o desenvolvimento desta prática norteia o modo de ser e estar no mundo, é um estado, uma condição na vida de cada indivíduo.

No decorrer de nossa pesquisa, como já mencionamos, deparamo-nos com a necessidade da utilização do Livro Didático Integrado da Editora Positivo, adotado pela rede municipal de ensino. Acreditamos que o trabalho com este material, tenha acarretado algumas consequências não muito positivas no desempenho dos alunos, principalmente no que se refere às habilidades leitoras, por terem sido pouco contempladas.

A partir da análise dos dados coletados, observamos como, muitas vezes, os frutos de um trabalho desenvolvido ao longo de um ano inteiro não são percebidos ao final deste primeiro percurso, mas sim no decorrer de todo o processo de alfabetização-letramento, de aquisição da modalidade escrita da língua, que envolve os três primeiros anos do Ensino Fundamental. Nesta pesquisa-ação que realizamos, os alunos observados não demonstraram, como já mencionamos, avanços significativos ao final do ano letivo de 2009. Muitos apresentaram pouca mobilidade em suas atividades diagnósticas, quando formalmente avaliados.

Entretanto, como tivemos a possibilidade de acompanhar a etapa seguinte da escolarização de algumas dessas crianças, foi-nos possível verificar o momento em que o trabalho realizado no primeiro ano, começou a apresentar resultados mais animadores.

Os dados obtidos, no decorrer de 2010, apontaram, como vimos no capítulo oito, para o fato de que, alunos que encerraram o primeiro ano com grandes dificuldades, conseguiram superá-las ao longo do segundo e, muitos deles, concluíram essa etapa do Ensino Fundamental com significativa evolução no que se refere às habilidades leitora e escritora. Ao final do período, a grande maioria dos sujeitos, que acompanhamos no segundo ano, estava alfabética em sua hipótese de escrita, e boa parte destes alunos lia com fluência.

A possibilidade de trabalharmos com parte dos sujeitos da pesquisa, no segundo ano do Ensino Fundamental, foi uma das experiências mais importantes desta pesquisa, uma vez que estávamos presentes justamente nos momentos em que as crianças começaram a compreender o sistema de escrita de nossa língua, e testemunhamos, por inúmeras vezes, o fato de esses alunos não apresentarem grandes dificuldades relacionadas ao que lhes era solicitado, quando os demais colegas o faziam. Foi possível observar que suas habilidades orais eram mais elaboradas e articuladas que as de outros alunos da mesma turma, sua relação com a escrita e a leitura foi se desenvolvendo visivelmente a cada atividade proposta.

A evolução dos sujeitos de nossa pesquisa foi tão significativa que, a maioria deles, encerrou o ano letivo de 2010, alfabético em sua hipótese de escrita e, uma boa parte dentre este grupo, com nível de leitura fluente, como é possível observar nos quadros do capítulo oito.

A análise dos dados nos trouxe, ainda, a comprovação da hipótese de que o letramento emergente de fato influencia o processo de alfabetização, pois acompanhamos o desenvolvimento dos alunos ao vivenciar esse processo, e notamos como a aquisição das habilidades de leitura e escrita evoluiu, ampliando o grau de letramento.

Por meio de estudo dos dados, obtivemos a confirmação de nossa segunda hipótese, quando nos demos conta de que a escola é capaz de viabilizar a recuperação lúdica do letramento emergente com crianças oriundas de meios pouco letrados.

Sabemos, entretanto, que este trabalho é árduo e não se pode encerrá-lo ao final do primeiro ano do Ensino Fundamental. O desenvolvimento do letramento deve ser uma preocupação de todos os professores ao longo do processo de alfabetização, e porque não dizer, durante toda a escolaridade dos alunos. Como vimos, somente o desenvolvimento significativo do letramento pode assegurar a formação de cidadãos capazes de atuar criticamente na sociedade em que estão inseridos.

Muito embora os resultados desta pesquisa apontem para dados que comprovam nossas hipóteses iniciais, este mesmo conjunto de dados indicou, também, categorias que fogem ao esperado.

No capítulo sete deste trabalho, os dados apontaram alunos com bom grau de letramento emergente, mas que, por algum motivo apresentaram dificuldades no processo de alfabetização e, ao contrário, alunos com baixo grau de letramento emergente que, felizmente, foram capazes de adquirir as habilidades de escrita e leitura

sem quaisquer dificuldades. Estes alunos demonstram a riqueza da diversidade humana, que não se encaixa facilmente em moldes pré-estabelecidos. Eles nos fazem pensar que há fatores que independem do trabalho realizado em sala de aula, os quais influenciam de modo significativo a aquisição formal da linguagem escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Trad. Maria E. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BORDINI, M. G. Pensando a poesia infantil de agora. In: ZILBERMAN, R. ROSING, T. M. (org.) **Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

BORBA, A. M. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. In BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEE, 1997.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília, julho de 2004. Disponível em: <HTTP://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/9anosgeral.pdf>.

BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRUNER, Jerome. Ingresso no significado In: **Atos de Significação**. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CAPELLO, C. Para além do espelho d'água: língua e leitura na escola. In: COELHO, L. M. (org.) **Língua materna nas séries iniciais do Ensino Fundamental: de concepções e de suas práticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CARVALHO, M. Alfabetização sem receita e receita de alfabetização. In: **Alfabetizar e Letrar: Um diálogo entre a teoria e a prática**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. O que significa letramento? In: **Alfabetizar e Letrar: Um diálogo entre a teoria e a prática**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

COLELLO, S. M. G. Alfabetização e Letramento: Repensando o Ensino da Língua Escrita – FEUSP. Palestra proferida no V CONGRESSO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **O Ensino Municipal: desafios e perspectivas** (São Paulo, 2006). Disponível em: [HTTP://www.hottopos.com/videtur29/silvia.htm](http://www.hottopos.com/videtur29/silvia.htm).

_____. Alfabetização e Letramento: o que será que será? In: LEITE, S. COLELLO, S.; ARANTES, V. A. (org.) **Alfabetização e Letramento: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2010.

_____. Dimensões do Ler e Escrever na Revisão dos Paradigmas Escolares. In: **Notandum**. 23 mai-ago 2010. CEMOrOc-Feusp / IJI-Universidade do Porto.

_____. Concepções de Leitura e Implicações Pedagógicas. In: **International Studies on Law and Education**. 5 jan-jun 2010. CEMOrOc-Feusp / IJI-Universidade do Porto.

Disponível em http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por. Acesso em 7/7/2010.

CORSINO, P. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. O Conteúdo da experiência. In: **A descoberta do fluxo. A psicologia do envolvimento com a vida cotidiana**. Trad. Pedro Ribeiro. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1999.

ESTEVES, Lúcia Máximo. **Visão Panorâmica da Investigação-Ação**. Porto - Portugal: Porto Editora, 2008.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: 24 ed. Cortez, 2001.

FIORIN, J. L. Leitura e dialogismo. In: ZILBERMAN, R. e ROSING, T. M.K. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

FRADE, I. C. A. S. Alfabetização na escola de nove anos: Desafios e rumos. In: SILVA E. T. (org.) **Alfabetização no Brasil: Questões e provocações da atualidade**. Autores Associados: Campinas – SP, 2007.

FREIRE, P. A importância do ato de ler. In: **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2004.

GOMES, FLORES e JIMÉNEZ. **Metodología de La Investigación Cualitativa**. Ediciones Aljibe, S. L., 1996.

GUAZZELLI, T. **Desvelo e Reconstrução de concepções referentes aos processos de letramento e alfabetização: reflexões a partir de uma experiência de formação de professores**. 2004. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

KISHIMOTO, Tizuko M. O jogo e a Educação Infantil. In: **Jogo, Brinquedo, brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Narrativas Infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 33, nº 3, páginas 427-444, set./dez. 2007.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B (org.) **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LAHIRE, B. **Sucesso Escolar nos meios populares: as razões do improvável**. Trad. Ramon A. Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 2008.

LANKSHEAR, C. e KNOBEL, M. **Pesquisa Pedagógica, do projeto à implementação**. Trad. Magda França Lopes. São Paulo: Artmed, 2008.

LUDKE, M. ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

PUIG, J. M. Como educar em valores? In: ARANTES, V. A. (org.) **Educação e valores: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007.

RAPOPORT, A; SARMENTO, D. F.; NORNBORG, M.; PACHECCO, S. M. **Adaptação de crianças ao primeiro ano do Ensino Fundamental**. Educação, Porto Alegre, v 31, n°3, p. 268-273, set./dez., 2008.

ROJO, R.H. Concepções não valorizadas de escrita: A escrita como um outro modo de falar. In: KLEIMAN, A. B (org.) **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. Modos de ler textos informativos/ virtuais e questões sobre memória: estratégias para alavancar a construção do conhecimento em diferentes disciplinas. In: Rezende, N.; RIOLFI, C; SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. **Linguagem e Educação: implicações técnicas, éticas e estéticas**. São Paulo: Humanitas, 2006.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. **Recursos educacionais apropriados para recuperação lúdica do processo de letramento emergente.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.92, n. 230, p. 148-164, jan/abr. 2011a.

_____. **Desafios e soluções em ambientes de ensino e aprendizagem de língua materna para crianças de 6 anos.** *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 330-340, set./dez. 2011b.

SOARES, M. As muitas facetas da alfabetização. In: **Alfabetização e Letramento.** São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **Alfabetização e letramento na educação infantil.** *Educação Infantil*, Porto Alegre, v.6, n. 20, jul. 2006. Disponível em [HTTP://www.revistapatio.com.br](http://www.revistapatio.com.br).

_____. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOUSA, Maurício. **Turma da Mônica em contos de Andersen, Grim e Perrault.** São Paulo: Girassol, 2008.

SHUDO, R. E. LOMBARDI, I. **Ensino fundamental: 1º ano – vol. 1.** Curitiba: Posigraf, 2008.

_____. **Ensino fundamental: 1º ano – vol. 2.** Curitiba: Posigraf, 2008.

_____. **Ensino fundamental: 1º ano – vol. 3.** Curitiba: Posigraf, 2008.

TERZI, S. B. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, Ângela B (Org). **Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. In: **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-463, set./dez/ 2005.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZILBERMAN, R. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, R. e ROSING, T. M. K. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

ANEXO I

QUESTIONÁRIO SOBRE LETRAMENTO EMERGENTE

NOME DA CRIANÇA: _____

1- Há livros de histórias para crianças (literatura infantil) em sua casa?

2- Há gibis que a criança possa folhear ou qualquer outro tipo de revista?

3- Os pais lêem ou contam histórias para os filhos? Em que horário? Quantas vezes por semana?

4- Há práticas de escrita dos pais em casa? Lista de compras, recados, bilhetes, cartas? Os filhos presenciam e de alguma forma participam dessas práticas de escrita?

5- A mãe, ou pessoa que cozinha em casa, tem livro de receitas? Se tem, utiliza-o na frente da criança?

6- A criança tem irmãos mais velhos que a ajudam com tarefas escolares, brincam de escolinha ou lêem para elas?

7- Como foi a Educação Infantil da criança até os 5 anos de idade? Ficou em creche ou em casa? Se ficou em creche, por quanto tempo a frequentou? A criança frequentou a pré-escola? Por quanto tempo? Já estudou em escola particular? Comente.

8- Qual foi a mudança mais significativa que você sentiu em sua criança depois de entrar na escola? Esta mudança foi positiva?

9- Em sua opinião qual o maior benefício que a escola pode trazer para seu filho? Há algum prejuízo que você atribua à escola também?

ANEXO II

QUESTIONÁRIO SOBRE HÁBITOS CULTURAIS

	PAI	MÃE
Costuma ler livros?	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
Caso leia. Quantos livros lê em uma ano?		
Por que motivo leu tais livros?	<input type="checkbox"/> estudo. <input type="checkbox"/> razões profissionais. <input type="checkbox"/> entretenimento. <input type="checkbox"/> razões religiosas	<input type="checkbox"/> estudo. <input type="checkbox"/> razões profissionais. <input type="checkbox"/> entretenimento. <input type="checkbox"/> razões religiosas
Que tipo de livros você lê?	<input type="checkbox"/> literatura <input type="checkbox"/> técnicos <input type="checkbox"/> didáticos <input type="checkbox"/> religiosos <input type="checkbox"/> auto ajuda	<input type="checkbox"/> literatura <input type="checkbox"/> técnicos <input type="checkbox"/> didáticos <input type="checkbox"/> religiosos <input type="checkbox"/> auto ajuda
Para ler livros você...	<input type="checkbox"/> compra <input type="checkbox"/> pede emprestado a pessoas conhecidas <input type="checkbox"/> empresta de bibliotecas ou outros lugares	<input type="checkbox"/> compra <input type="checkbox"/> pede emprestado a pessoas conhecidas <input type="checkbox"/> empresta de bibliotecas ou outros lugares
Se pede emprestado de biblioteca, que biblioteca costuma freqüentar?	<input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> Escolar <input type="checkbox"/> Universitária	<input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> Escolar <input type="checkbox"/> Universitária
Você consulta dicionário?	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
Você consulta enciclopédia?	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
Você costuma ler a Bíblia?	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
Costuma ler jornais?	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
Se lê jornais, qual parte eleger como prioritária?	<input type="checkbox"/> noticiário local <input type="checkbox"/> noticiário nacional	<input type="checkbox"/> noticiário local <input type="checkbox"/> noticiário nacional

	<input type="checkbox"/> noticiário internacional <input type="checkbox"/> economia <input type="checkbox"/> esportes <input type="checkbox"/> artes e cultura <input type="checkbox"/> classificados	<input type="checkbox"/> noticiário internacional <input type="checkbox"/> economia <input type="checkbox"/> esportes <input type="checkbox"/> artes e cultura <input type="checkbox"/> classificados
Com que frequência você lê jornais?	<input type="checkbox"/> diária <input type="checkbox"/> algumas vezes por semana <input type="checkbox"/> eventualmente <input type="checkbox"/> nunca	<input type="checkbox"/> diária <input type="checkbox"/> algumas vezes por semana <input type="checkbox"/> eventualmente <input type="checkbox"/> nunca
Para ler jornais, você compra...	<input type="checkbox"/> nos faróis <input type="checkbox"/> é assinante <input type="checkbox"/> lê em locais públicos <input type="checkbox"/> biblioteca <input type="checkbox"/> trabalho <input type="checkbox"/> sala de espera <input type="checkbox"/> material exposto em bancas <input type="checkbox"/> outros pontos de venda	<input type="checkbox"/> nos faróis <input type="checkbox"/> é assinante <input type="checkbox"/> lê em locais públicos <input type="checkbox"/> biblioteca <input type="checkbox"/> trabalho <input type="checkbox"/> sala de espera <input type="checkbox"/> material exposto em bancas <input type="checkbox"/> outros pontos de venda
Costuma ler revistas?	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
Se lê revistas, que tipo de revistas?	<input type="checkbox"/> semanal de notícias (como Veja, Isto É, Época, Carta Capital) <input type="checkbox"/> TV <input type="checkbox"/> crônica social <input type="checkbox"/> quadrinhos <input type="checkbox"/> religiosas	<input type="checkbox"/> semanal de notícias (como Veja, Isto É, Época, Carta Capital) <input type="checkbox"/> TV <input type="checkbox"/> crônica social <input type="checkbox"/> quadrinhos <input type="checkbox"/> religiosas
Com que frequência você lê revistas?	<input type="checkbox"/> diária <input type="checkbox"/> algumas vezes por semana <input type="checkbox"/> eventualmente	<input type="checkbox"/> diária <input type="checkbox"/> algumas vezes por semana <input type="checkbox"/> eventualmente
Para ler revistas, você	<input type="checkbox"/> nos faróis	<input type="checkbox"/> nos faróis

compra...	<input type="checkbox"/> é assinante <input type="checkbox"/> lê em locais públicos <input type="checkbox"/> biblioteca <input type="checkbox"/> trabalho <input type="checkbox"/> sala de espera <input type="checkbox"/> material exposto em bancas <input type="checkbox"/> outros pontos de venda	<input type="checkbox"/> é assinante <input type="checkbox"/> lê em locais públicos <input type="checkbox"/> biblioteca <input type="checkbox"/> trabalho <input type="checkbox"/> sala de espera <input type="checkbox"/> material exposto em bancas <input type="checkbox"/> outros pontos de venda
Aproximadamente quanto desse material têm em sua casa?	Livros _____ CDs musicais _____ Vídeos ou DVDs _____ CD- rooms de informação, de jogos... _____ Livros ou CDs religiosos/ artigos gospel _____	Livros _____ CDs musicais _____ Vídeos ou DVDs _____ CD- rooms de informação, de jogos... _____ Livros ou CDs religiosos/ artigos gospel _____
Com que frequência?	Realiza viagens de férias. _____ Vai ao cinema. _____ Vai ao teatro. _____ Assiste a espetáculo de música. _____ Visita exposições, museus, monumentos... _____	Realiza viagens de férias. _____ Vai ao cinema. _____ Vai ao teatro. _____ Assiste a espetáculo de música. _____ Visita exposições, museus, monumentos... _____
Com que frequência?	Pratica esportes _____ Vê vídeos ou DVDs _____	Pratica esportes _____ Vê vídeos ou DVDs _____

	Vê TV _____	Vê TV _____
	Escuta rádio _____	Escuta rádio _____
	Escuta CDs de músicas _____	Escuta CDs de músicas _____

Você acessa a internet?	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
Se acessa, com que frequência?	<input type="checkbox"/> diariamente <input type="checkbox"/> a cada dois ou três dias <input type="checkbox"/> ao menos uma vez por semana <input type="checkbox"/> esporadicamente	<input type="checkbox"/> diariamente <input type="checkbox"/> a cada dois ou três dias <input type="checkbox"/> ao menos uma vez por semana <input type="checkbox"/> esporadicamente
Onde você acessa a internet?	<input type="checkbox"/> em casa <input type="checkbox"/> em telecentros <input type="checkbox"/> em seu trabalho <input type="checkbox"/> em cybercafés <input type="checkbox"/> outros lugares	<input type="checkbox"/> em casa <input type="checkbox"/> em telecentros <input type="checkbox"/> em seu trabalho <input type="checkbox"/> em cybercafés <input type="checkbox"/> outros lugares
Para que atividade você acessa a internet?	<input type="checkbox"/> buscar informações <input type="checkbox"/> realizar operações bancárias <input type="checkbox"/> jogar jogos na rede <input type="checkbox"/> comprar produtos <input type="checkbox"/> baixar arquivos em MP3 <input type="checkbox"/> enviar e receber e-mail <input type="checkbox"/> declarar o imposto de renda <input type="checkbox"/> comunicação via Messenger	<input type="checkbox"/> buscar informações <input type="checkbox"/> realizar operações bancárias <input type="checkbox"/> jogar jogos na rede <input type="checkbox"/> comprar produtos <input type="checkbox"/> baixar arquivos em MP3 <input type="checkbox"/> enviar e receber e-mail <input type="checkbox"/> declarar o imposto de renda <input type="checkbox"/> comunicação via Messenger

ANEXO III

QUESTIONÁRIO – RELAÇÃO DA CRIANÇA COM FILMES E LIVROS

1- Quando pequenininho(a), seu(sua) filho(a) gostava de histórias? Se gostava, preferia ouvir histórias contadas a partir de livros ou assistir filmes infantis em DVDs?

2- Você tem livros ou DVDs em casa? Se tem, há mais livros ou DVDs? Há DVDs infantis? Aproximadamente quantos livros e quantos DVDs? Porque você acha que isso acontece?

3- E você, enquanto adulto, prefere ler livros ou assistir filmes? Por quê?

4- Como você adquire os livros e os DVDs? Compra, empresta, aluga ganha?

5- Seu filho costuma ler os livros que tem mais de uma vez? E os filmes, gosta de assistir os mesmos várias vezes?

6- Caso tenha livros e/ou DVDs infantis em casa, faça uma lista dos principais títulos.

LIVROS

DVDs

<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>

ANEXO IV

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS MÃES

(Modelo baseado da entrevista feita com a mãe do aluno Júlio)

1. Sobre o relacionamento familiar, como era a vida do Júlio antes de entrar na escola? Quem cuidava dele? Quantas pessoas moram em sua casa? Como essas pessoas se relacionam com o Júlio de modo geral e com relação à escola? Fale um pouco sobre isso.

2. Falando especificamente sobre Júlio, como foi seu desenvolvimento desde a gestação, os primeiros anos de vida? Ele apresentou alguma doença, ou foi uma criança saudável, teve algum tipo de atraso com relação ao desenvolvimento em contra ponto a seus outros filhos? Comente.

3. Que tipo de brincadeira ele mais gostava quando pequenininho? Onde ele brincava? Com quem gostava de brincar? Quais as atividades sociais da família? Esses gostos pessoais mudaram depois que ele entrou na escola?

4. Júlio frequentou escola ou creche antes de chegar ao primeiro ano? Qual? Como foi a educação infantil dele até os 5 anos? Ficou em creche ou em casa? Se ficou em casa, com quem ficou? Família ou babá? Se ficou em creche, por quanto tempo frequentou? Com quantos anos começou a frequentar a Educação Infantil?

5. Ele tem irmãos mais velhos que o ajudam com as tarefas escolares, brincam de escolinha ou lêem para ele? Já era assim antes de entrar na escola ou seu interesse por este tipo de atividade mudou depois que começou a frequentar o primeiro ano?

6. Há alguma outra instituição que Júlio frequenta que o tenha auxiliado na socialização com outras pessoas? Algo como uma instituição religiosa ou algum curso extra-escolar? Ele já frequentava esta instituição antes? Houve alguma mudança em seu comportamento com relação a isso?

7. Qual foi a mudança mais significativa que você sentiu depois que Júlio entrou na escola?

8. Em sua opinião, qual é de fato o papel da escola na vida de uma criança, qual o maior benefício que ela pode trazer para Júlio? Você acha que a escola já vem trazendo esses benefícios?

9. Existe também algum prejuízo ou algo que tenha sido ruim para o Júlio de alguma forma, depois que entrou na escola?

10. O que você acha que poderia ser diferente dentro da escola, em termos gerais e especificamente na educação de Júlio?

11. E quanto ao meu papel como professora, em que sentido eu poderia contribuir mais para o desenvolvimento do Júlio?

12. O que você acha que fez com que Júlio respondesse tão bem aos estímulos das atividades propostas pela escola? Ao que você atribui uma mudança tão significativa, de uma criança tímida, com dificuldade de se expressar, que não conhecia letras e números, a uma criança esperta, que socializa bem com os colegas e está aprendendo a ler e escrever sem grandes dificuldades?

13. De modo geral, qual é a relação de sua família com a escola? Seus outros filhos são bons alunos como o Júlio? Vocês gostam de ler em casa? Há livros de histórias para crianças? Há gibis que Júlio e os outros possam folhear ou qualquer outro tipo de livro ou revista?

14. Você ou seu marido lêem ou contam histórias para as crianças ou o fizeram quando eram menores? Em que horário isso costumava acontecer? Com que frequência? As crianças gostavam e cobravam isso de vocês ou não ligavam muito?

15. Qual a idade das crianças quando vocês começaram a contar e a ler histórias para elas? Os mais velhos sempre ajudaram os mais novos ou esse é um hábito recente?

16. Você sabe qual é a história preferida de Júlio? E das outras crianças? Qual é a sua história preferida, como foi para você aprender a ler e a escrever? Você teve boas oportunidades ou as coisas foram difíceis? Fale um pouco sobre o seu processo de alfabetização? Você acha que há uma diferença muito grande entre a escola que você freqüentava e a escola que seus filhos freqüentam?

17. Há práticas de escrita dos pais ou dos irmãos mais velhos em casa? Coisas simples como listas de compras, recados, bilhetes, cartas? Acaso Júlio presencia e de alguma forma participa dessas práticas de escrita? Como?

18. Você, como ótima cozinheira que é, utiliza livros de receitas ou cozinha intuitivamente? Se consulta tais livros, você o faz perto das crianças?

19. Você atribui o fato de ser uma boa profissional (cozinheira) aos estudos ou às experiências vividas? Para você essas coisas caminham juntas ou não? Qual a importância dos estudos em sua carreira?