



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/CAMPUS SÃO CRISTOVÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

SIBELE ALVES DE SOUZA FIGUERÊDO

**A RELAÇÃO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO A PARTIR DA
PRODUÇÃO ESPONTÂNEA DAS CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL.**

SÃO CRISTÓVÃO (SE) – BRASIL
2016

SIBELE ALVES DE SOUZA FIGUEREDO

**A RELAÇÃO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO A PARTIR DA
PRODUÇÃO ESPONTÂNEA DAS CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL.**

Monografia de conclusão de curso apresentada ao Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Lianna Melo Torres

SÃO CRISTÓVÃO (SE) – BRASIL

2016

SIBELE ALVES DE SOUZA FIGUEREDO

**A RELAÇÃO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO A PARTIR DA
PRODUÇÃO ESPONTÂNEA DAS CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL.**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Lianna de Melo Torres
Universidade Federal de Sergipe – Departamento de Educação
Orientadora

Prof.^a Dra. Andrea Hermínia de Aguiar Oliveira
Universidade Federal de Sergipe – Departamento de Educação
Primeira Avaliadora

Prof.^a Dra. Maria José Dantas
Universidade Federal de Sergipe – Departamento de Educação
Segunda Avaliadora

AGRADECIMENTO

O sonho está se realizando! Agradeço a Deus pelo dom da vida e pela graça de alcançar esta conquista. Ao meu esposo Elpídio e filho João Vitor pelo amor incondicional a mim dedicado durante todos os momentos de nossas vidas. A minha professora doutora Lianna Torres que tanto admiro, pela recepção acolhedora, pelo tempo dedicado à leitura dos meus escritos, pelos os sábios conselhos e todo o incentivo nos momentos de dificuldade e desânimo. Aos meus pais Avelino e Ana por sempre estarem ao meu lado, por toda dedicação e cuidado, não tenho palavras para expressar todo amor e admiração que tenho por vocês. A toda minha família e amigos que sempre torceram por mim. Enfim, obrigada a todos que de forma direta e indireta compartilharam comigo desse sonho.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Presença de textos nas produções espontâneos do primeiro ano do ensino fundamental.

GRÁFICO 2: Presença de textos nas produções espontâneos do segundo ano do ensino fundamental.

GRÁFICO 3: Presença de textos nas produções espontâneos do terceiro ano do ensino fundamental.

GRÁFICO 4: Presença de textos nas produções espontâneos do primeiro, segundo e terceiro ano do ensino fundamental.

RESUMO

A presente monografia teve por objetivo investigar a relação alfabetização e letramento a partir das produções espontâneas das crianças no ensino fundamental. A questão central da pesquisa constitui em estudar como as crianças estão sendo alfabetizadas, a partir de que propostas pelo professor? Buscou-se investigar se estes levam em consideração que a criança é um sujeito que está buscando apreender o conhecimento a partir de algo que tenha sentido ou propõem que leiam e escrevam sem um sentido imediato que lhes motive a buscar o conhecimento. O estudo foi realizado numa perspectiva de pesquisa qualitativa, no formato metodológico de pesquisa de campo, os sujeitos da pesquisa foram alunos do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental de cinco escolas públicas da cidade de Estancia, Sergipe. Os dados da pesquisa foram os textos espontâneos produzidos por crianças das séries iniciais do ensino fundamental. As análises foram fundamentadas em autores como: Cagliari (1997), Soares (2010), Ferreiro e Teberosky (1999), Pizani (1998), Smolka (2000) entre outros. O estudo indicou que as crianças têm poucas oportunidades de desenvolver suas capacidades de leitura e escrita no ambiente escolar, evidenciando a necessidade de se buscar práticas pedagógicas que transformem os alunos em verdadeiros leitores e escritores.

Palavras-chave: Alfabetização – Letramento – Produção Textual Espontânea Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This thesis aimed to investigate the relationship literacy and literacy from the spontaneous productions of children of 1st, 2nd and 3rd year of elementary school, enrolled in public school in the city of Estancia - Sergipe. The central question of the research was to study how children are being literate? What activities are proposed by the teacher? They take into account that the child is a person who is seeking to grasp the knowledge from something that has meaning or propose to read and write without an immediate sense that motivate them to seek knowledge? The study was conducted on a qualitative perspective, the methodological format of field research, in which research subjects were students of the 1st, 2nd and 3rd year of elementary school five public schools in Estancia, Sergipe. The survey data were spontaneous texts produced by children in the early grades of elementary school. The analyzes were based on authors such as: Cagliari (1997), Soares (2010), Smith and Teberosky (1999), Pizani (1998), Smolka (2000) among others. Data were organized and tabulated and as a conclusion the study indicated that children have few opportunities to develop their reading and writing skills in the school environment, highlighting the need to seek pedagogical practices that transform students into real readers and writers.

Keywords: Literacy - literacy - spontaneous production

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO BRASIL	12
2.1. ESCRITA E ALFABETIZAÇÃO	12
2.2. CONCEITUANDO LETRAMENTO	15
3. ESTRATÉGIAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	19
3.1. ESTRATÉGIAS TRADICIONAIS	19
3.2. UM OLHAR SOBRE AS TEORIAS INOVADORAS	22
4. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO A PARTIR DE TEXTOS ESPONTÂNEOS	25
4.1. ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ESPONTÂNEAS	25
4.2. ANALISANDO AS MARCAS DA ORALIDADE NAS ESCRITAS DE CRIANÇAS DO 1º, 2º E 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	32
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	39

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo investigar a relação alfabetização e letramento a partir da produção espontânea das crianças de 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental, matriculados em escolas públicas municipal da cidade de Estância – Sergipe.

A escolha desse tema origina-se da leitura das obras de Josette Jolibert, Emília Ferreiro, Ana Teberosky e Magda Soares. A motivação pessoal para desenvolver esta pesquisa deveu-se ao fato de acreditar que para trabalhar com crianças o professor precisa se sentir desafiado a compreender e identificar os níveis de desenvolvimento em que se encontra cada criança, como também os fatores que interferem na aprendizagem de leitura e escrita das mesmas.

Concordando com Ferreiro e Teberosky (1999) partimos do pressuposto de que a criança é um ser competente cognitivamente, capaz de formular hipóteses e interagir com os signos e símbolos veiculados socialmente e, por isso, ela vai se apropriando da escrita e tornando-se agente de seu próprio desenvolvimento. Assim, levantamos as seguintes hipóteses: as crianças do 1º, 2º e 3º ano possuem níveis de escritas diferentes; os alunos alfabetizados com cartilhas apresentam maiores dificuldades em produzir textos espontâneos.

Desse modo, as questões norteadoras desta pesquisa foram: a maneira como as crianças são alfabetizadas favorece o letramento? As professoras levam em consideração que a criança é um sujeito que está buscando apreender o conhecimento a partir de algo que tenha sentido ou propõem que leiam e escrevam sem um sentido imediato que lhes motive a buscar o conhecimento?

A partir desses questionamentos busca-se problematizar o objeto. Desde 1980, a crença de que a aplicação correta de métodos garantiria ao professor o controle do processo de alfabetização vai aos poucos sendo modificada com as descobertas de Emília Ferreiro. A partir de então, os métodos de ensino e as práticas tradicionais preconizadas pelas cartilhas passam a ser questionadas deslocando o enfoque de “como se ensina” para “como se aprende”, colocando assim no centro da questão o sujeito ativo e inteligente que Piaget descreveu e que serviu de fundamento teórico para a pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1999).

Com base nos resultados da pesquisa de Emília Ferreiro (1999), as práticas educativas devem considerar a criança como centro do processo de ensino aprendizagem, levando em conta as diferentes dimensões de sua formação. Sem ignorarmos a relevância

das demais dimensões do processo de ensino aprendizagem, a nossa pesquisa discutirá uma delas, que cumpre um papel fundamental na garantia do direito à educação. Desse modo, o objetivo desse estudo é investigar se as crianças leem e escrevem a partir de situações reais, com uma função social concreta. Os objetivos específicos propostos nesta pesquisa são: analisar os diferentes níveis de escritas, em que se encontram as crianças do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental e identificar as marcas da oralidade nos textos espontâneos produzidos por crianças das séries iniciais do ensino fundamental.

Nesse sentido, a escola desempenha um papel fundamental na inserção das crianças no mundo da leitura e escrita, desenvolvendo nessas crianças habilidades de leitura e escrita, principalmente para aquelas que possuem pouco ou nenhum acesso ao material escrito em casa. A escola deve assegurar a todas as crianças a aquisição de capacidades e habilidades que lhes possibilitem compreender e produzir diferentes tipos de textos ao longo seu desenvolvimento escolar. Para que a criança se familiarize com o mundo da leitura e escrita, é importante que o professor trabalhe diferentes tipos de leitura. É importante que a criança desde cedo possa, em vez de começar pela diferença entre o “ba” e o “bo”, manusear livros, jornais e revistas, ouvir contos, poemas, reportagens e etc. Sempre criando situações que levem a criança a participar de atividades em que a leitura e a escrita esteja sempre presente de forma significativa.

Este estudo caracteriza como uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória que envolve levantamento de escritas espontâneas de crianças para análise e compreensão do nível de letramento dos alunos da 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental. Inicialmente pensamos em recolher produção escrita das crianças na rede pública, sem especificar escolas. Assim, percorremos algumas escolas conversando com os professores dos três primeiros anos, no sentido de saber se eles poderiam ceder textos produzidos espontaneamente pelas crianças. Explicamos que tínhamos como propositura fazer a análise linguística dos textos. Porém, observamos que nenhum dos professores tinha o hábito de deixar as crianças escreverem por sua própria iniciativa, visto que, todas as atividades de escrita realizadas em sala de aula eram redigidas pelos professores, na forma de exercício e treino ortográfico. Daí a escolha como campo de pesquisa de escolas que aderiram ao PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), uma vez que as escolas que participam Pacto são orientadas a trabalhar com estratégias de compreensão e produção de textos escritos espontaneamente abordando vários gêneros textuais, incentivando a produção de escritas espontâneas pelas crianças.

A pesquisa foi realizada em cinco escolas públicas da cidade de Estância – Sergipe, escolas participantes do PNAIC. Após a escolha das escolas foi feita observação da rotina em algumas classes do 1º, 2º e 3º ano, em seguida a coleta dos textos para análise. Eu precisava de textos que permitissem a expressão do imaginário, que as crianças pudessem escolher sobre o que escrever, uma escrita autônoma, capaz de tornar a criança autora de sua própria história. Para realizar essa atividade os professores pediram um prazo de uma semana. Voltei uma semana depois para fazer o recolhimento dos textos. Foram recolhidos ao todo 186 textos, sendo 59 do primeiro, 49 do segundo e 78 do terceiro ano.

Os textos passaram por uma triagem, uma vez que a maioria deles eram desenhos, letras soltas ou um conjunto de letras, outros não escreveram e nem desenharam nada, ou escreveram de uma a três frases, outros apresentaram cópia de algum texto. Apenas um pequeno número de crianças conseguiu produzir um pequeno texto, de maneira que a dificuldade de ter acesso a textos espontâneos para análise, reforça a hipótese de que as escolas pesquisadas não alfabetizam na perspectiva do letramento, por isso, não ensinam a ler e escrever considerando as funções comunicativas de linguagem escrita.

Diante da escassez de material para análise, usei como critério de seleção os melhores textos apresentados pelas crianças, dois de cada série. Nessa escolha, não levei em consideração os erros ortográficos, considerei o conteúdo apresentado, ou seja, os que escreveram histórias interessantes, que conseguiram transmitir através da escrita sua mensagem. Os textos foram analisados à luz da perspectiva teórica da alfabetização associada ao letramento e a análise linguística.

A monografia está apresentada em três seções: na primeira, busco traçar uma análise da trajetória da alfabetização e do letramento no Brasil; na segunda, apresento estratégias didático-pedagógicas que estão sendo utilizadas em salas de aulas pelos educadores, tanto numa perspectiva tradicional, quanto inovadora; na terceira, trabalho com a análise das produções espontâneas das crianças.

2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO BRASIL

2.1. ESCRITA E ALFABETIZAÇÃO

Para a construção inicial deste capítulo, toma-se como referência dados da UNESCO e do IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Segundo esses dois órgãos, o Brasil possui um número elevado de indivíduos que não conseguiram apropriar-se da leitura e da escrita e de suas práticas sociais no percurso da educação básica, porém a taxa de analfabetismo entre os jovens maiores de 15 anos vem decrescendo ao longo deste século.

A UNESCO e o IBGE apontam que, desde o final do século passado dados estatísticos oficiais medem o grau de instrução da população brasileira a partir de autoavaliação da sua capacidade de ler e escrever. No final dos anos cinquenta, a UNESCO definiu que uma pessoa capaz de ler ou escrever um enunciado do seu contexto social poderia ser considerada como alfabetizada.

Duas décadas mais tarde, esse nível antes considerado como alfabetizado passou a ser definido como alfabetismo funcional, ou seja, o que antes era alfabetização passou a ser entendido/visto como alfabetização funcional, sendo caracterizada por indivíduo que utiliza minimamente a leitura e a escrita no seu contexto social, desenvolvendo-se ao longo da vida. Tal conceito passou assim por uma ressignificação teórico-metodológica.

Em 1920, a taxa de analfabetos era de 65%, reduzindo nos anos quarenta para 56%, nos anos sessenta para 40%, nos oitenta, 26% e em dois mil chega a 14% da população recenseada com 15 anos ou mais (IBGE, 2014. Censos demográficos). Segundo a UNESCO e o IBGE, é considerada analfabeto funcional a pessoa com menos de quatro anos de estudo. Com o advento da Revolução Industrial e o surgimento de escolas para a massa proletária nasce a necessidade de acompanhar os índices de analfabetismo que são utilizados para medir o desenvolvimento socioeconômico no país. Para Wagner (1999), é preciso considerar não só a quantidade de instrução necessária, mas a qualidade, além das oportunidades de uso presentes nos contextos extraescolares.

De acordo com o que foi aqui apresentado, percebe-se que o analfabetismo funcional é um conceito relativo, pois depende das demandas de leitura e escrita colocadas pela sociedade assim como das expectativas educacionais que se sustentam politicamente. Acredita-se que é por isso que, ao passo que nos países pobres se toma o critério de quatro anos de estudo, na América do Norte e na Europa, tomam-se oito ou nove anos como

patamar mínimo para se considerar o alfabetismo funcional. Tais estudos deixaram de se pautar pela dicotomia analfabeto funcional/ alfabetizado e passaram a analisar em termos de níveis de alfabetismo ou letramento o desempenho da população pesquisada em testes de leitura (WICKERT, 1998).

Em termos de Brasil, pode-se dizer que, temos que enfrentar ao mesmo tempo problemas novos e os antigos. Se por um lado, é preciso elevar a qualificação da força de trabalho em todos os níveis, tendo em vista a participação nos setores de ponta da economia mundial e o fortalecimento das instituições democráticas; por outro, tem-se ainda que enfrentar problemas graves relacionados ao subdesenvolvimento: grandes déficits de escolarização fundamental, níveis elevados de desigualdade e exclusão social. Fazendo uma leitura nesse sentido, Soares (2003, p.55) aponta que:

[...] até os anos 40 do século passado, os questionários do censo indagavam, simplesmente, se a pessoa sabia ler e escrever, servindo, como comprovação da resposta afirmativa ou negativa, a capacidade de assinatura do próprio nome. A partir dos anos 50 e até o último censo [2000], os questionários passaram a indagar se a pessoa era capaz de ‘ler e escrever um bilhete simples’, o que já evidencia uma ampliação do conceito de alfabetização. Já não se considera alfabetizado aquele que apenas declara saber ler e escrever, genericamente, mas aquele que sabe usar a leitura e a escrita para exercer uma prática social em que a escrita é necessária.

Apesar de chegarmos ao final do século XX com um índice de 83,3% da população brasileira alfabetizada, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) revela um problema que há muito preocupa educadores, linguístas e pesquisadores, a maioria de crianças e jovens ditos alfabetizados não dominam a habilidade de leitura e escrita, apresentam limitações na aprendizagem. Nesse sentido Batista (2006, p.14) ressalta que:

[...] a grande maioria dos estudantes brasileiros, se encontram, desse modo, nos estágios mais elementares de desenvolvimento, 59% dos alunos de 4ª série apresentam acentuadas limitações em seu aprendizado da leitura e da escrita. Dito de outra forma, cerca de 37% dos alunos estão em estágio crítico de construção de suas competências de leitura, o que significa que têm dificuldades graves para ler, e 22% estão abaixo desse nível, no estágio muito crítico, o que significa que não sabem ler.

É notório que o Brasil possui um número elevado de indivíduos que não conseguiram apropriar-se da leitura e da escrita e de suas práticas sociais no percurso da educação básica, porém a taxa de analfabetismo entre os jovens maiores de 15 anos vem decrescendo ao longo deste século.

Os dados do SAEB mostram diferentes graus de analfabetismo funcional, e muitas crianças brasileiras não são capazes de exercer a leitura e a escrita em práticas sociais necessárias, na escola e na vida cotidiana, ou seja, são alfabetizadas, mas não são letradas, evidenciam ainda que a escola brasileira não ensina a ler e escrever, o grau de aprendizagem obtido na escola não as capacita a utilizar a habilidade de leitura e escrita na produção de textos exigidos na vida cotidiana.

Acredita-se que a falta de letramento está ligada a fatores socioeconômicos crianças negras e pobres, abandonam a escola e não atingem o término da educação básica, as que permanecem contribuem para o analfabetismo funcional. As políticas públicas implementadas no país a fim de democratizar o acesso de crianças com mais de 5 anos à escola, não conseguiram garantir a sua permanência, nem a aprendizagem da leitura e escrita. Reduzir o número de analfabetos no Brasil não significa aprovação automática, mas políticas educacionais que levem a uma efetiva aprendizagem de habilidades e competências nas quais os usuários da língua possam garantir o acesso na sociedade letrada. Garantindo a permanência e conclusão dos estudos básicos, um direito de todos os brasileiros.

Nas palavras de Batista (2006), as dificuldades de alfabetização são agravadas tanto pela herança do analfabetismo e das desigualdades sociais quanto pela ampliação do conceito de alfabetização e das expectativas da sociedade em relação a seus resultados. É inegável que a leitura e a escrita estão cada vez mais presentes na vida das pessoas, muito embora, conforme afirma Silva (1999), ainda é grande o desinteresse em relação a essa atividade. A leitura, segundo o autor em evidência, deveria ser o propósito de formação e/ou informação, mas ainda é grande o distanciamento entre as pessoas e os livros. Na verdade, ele afirma que “há uma crise de leitura na sociedade brasileira, e em especial, na escola” (SILVA, 1999 pag.18).

Em 2012, o desempenho dos estudantes brasileiros em leitura piorou em relação a 2009 de acordo com dados PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos). O país somou 410 pontos em leitura, dois a menos do que a sua participação na avaliação de 2009. Com esse resultado o país ficou com a 55ª posição do ranking de leitura, abaixo de países como Chile e Uruguai.

Diante do resultado da pesquisa, Geraldo Peçanha (2002, p.31) conclui que: “A escola, tanto de rico quanto de pobre, não está ensinando seus alunos a ler um texto escrito e a tirar dele as conclusões e reflexões logicamente permitidas”.

Para tanto, acredita-se que se faz necessário que os professores se preocupem mais com relação à leitura e a partir de já. A leitura se faz sob inúmeras formas: as leituras visuais, as auditivas, as degustativas e mais uma porção delas. Sendo assim, o indivíduo que lê, não está apenas usando símbolos, mas também, transcende a leitura para outras vias, as quais darão conta da quase totalidade das coisas. Cabe às escolas procurar despertar nos nossos alunos o interesse pela leitura, para que desta forma possamos criar/educar cidadãos conscientes da importância da leitura na vida de cada um, como processo de contribuir positivamente para a construção de um futuro melhor, mais justo e promissor para todos, independentemente dos fatores socioeconômicos e políticos, afinal, todos têm o direito às mesmas oportunidades.

2.2. CONCEITUANDO LETRAMENTO

Antes de apresentar alguns conceitos sobre letramento, acredita-se na necessidade de se fazer um breve panorama sobre letramento. Para tanto, toma-se como referência os estudos de Silva (1999). Segundo este autor, “o ato de ler é fundamentalmente, um ato de conhecimento. E conhecer significa, perceber as relações existentes no mundo da natureza e no mundo dos homens”, pois a leitura efetuada criticamente leva a produção ou construção de um outro texto, o texto da própria leitura, ou seja, a leitura crítica é geradora de expressão e desenvolvimento do próprio ser do leitor, levando-o a participar do destino da sociedade a que pertence.

Acredita-se que certamente cada um de nós desenvolveu, ao longo da nossa trajetória de vida, uma determinada concepção de leitura. Possuímos implícita ou explicitamente, uma definição do “ler” em função de experiências vividas em sociedade, pois a visão que temos de leitura é construída na nossa convivência social com outros homens e mais especificamente em situações vividas dentro daquelas instituições onde o livro e a leitura se fazem mais diretamente presentes, como: as escolas, bibliotecas e família.

Ezequiel Theodoro (1999, p. 56), observou que na vida atual, torna-se cada vez mais necessário superar aquela concepção de leitura, que a entende simplesmente como o

ato de decodificar, ou seja, converter letras em sons. Devido a essa visão equivocada, ao longo da sua trajetória, a escola vem formando uma grande quantidade de pseudoleitores: pessoas que leem, mas, que na verdade, não compreendem o significado daquilo que leem, apenas decodificam símbolos gráficos.

O desenvolvimento dos meios de comunicação aliado aos novos meios instrumentais de informação graças ao avanço acelerado da tecnologia tem contribuído para uma mudança na função da leitura neste início de século. Contudo, o processo é mais perceptível nos países desenvolvidos, nos quais os números de leitores superam o dos países pobres ou em vias de desenvolvimento. A esse respeito Allende (1987, p.14) diz que:

[...] nos países desenvolvidos, as indústrias editoriais têm cada vez mais demanda. Cada vez é mais elevado o número de pessoas que dedicam uma ou mais horas por dia à leitura. A imprensa abrange uma maior quantidade e variedade de temas.

Dentro dessa constatação, observa-se que para os países desenvolvidos, “um exame das variações dos hábitos de leitura [...] demonstra que o lugar ocupado pelos livros na escala de valores dos responsáveis pela sua promoção é de primeira importância [...] para a vida individual, social e cultural” (BAMBERGER, 1991, p.9). Portanto, a leitura é uma forma de aprendizagem. Por seu intermédio o indivíduo desenvolve a sua capacidade de ler, conseqüentemente aprimora a capacidade de aprender. Neste contexto, a leitura contribui para que o indivíduo desenvolva competências e habilidades, que englobam os aspectos que realizam o cidadão.

Na percepção de Allende (1987, p. 23):

[...] A perspectiva de ver a importância da leitura através das funções que ela pode ter, permite ao educador e a todos os que se empenham no desenvolvimento de um ser humano ligar a atividade de ler com as necessidades da pessoa. Deste modo, evita-se que a leitura seja uma simples destreza mecânica que tende a extinguir-se por falta de aplicabilidade e se chega a focalizá-la como uma habilidade relacionada com os mais importantes aspectos da vida pessoal e social.

É neste aspecto, que reside a questão/a importância do letramento. O termo letramento é relativamente novo, surgiu pela necessidade de validar a apropriação da leitura e da escrita e de suas práticas sociais. Para Soares (2003), o termo significa estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas

sociais que usam a escrita. Portanto percebe-se que leitura não é ato solitário; é interação verbal entre indivíduo, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros

Segundo Kleiman (1995), o termo letramento foi introduzido no Brasil, pela autora Mary Kato, em 1986, com a obra “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, tornando-se um referencial no discurso da educação, ao ser definido por ela e mais tarde por muitos outros renomados linguístas e educadores. Kleiman (1995, p. 19) define letramento como:

[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outras, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita.

Soares (2003, p.53) conceitua a palavra letramento da seguinte forma:

[...] A palavra letramento é uma tradução para o Português da palavra inglesa *literacy*; os dicionários definem assim essa palavra: *literacy* = the condition of being literate. [...]. Traduzindo a definição acima, *literacy* é ‘a condição de ser letrado’ - dando à palavra letrado sentido diferente daquele que vem tendo em português. Em inglês, o sentido de *literate* é: *literate*: educated; especially able to read and write (educado; especificamente, que tem a habilidade de ler e escrever). *Literate* é, pois, o adjetivo que caracteriza a pessoa que domina a leitura e a escrita, e *literacy* designa o estado ou condição daquele que é *literate*, daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita.

Para Val (2006, p.19), o letramento significa o:

[...] processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas etc.) e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, como a leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo.

Investigar o processo de alfabetização e letramento constitui uma tarefa difícil devido à complexidade de conhecimentos que englobam ambos os conceitos, principalmente pela pluralidade de entendimento acerca dos termos, onde, cada sociedade

dependendo do nível de desenvolvimento que se encontra possui diferentes práticas de alfabetização e letramento.

Para Soares (2003 p.6), as práticas sociais de leitura e escrita nos países desenvolvidos, como França e Estados Unidos, assumem a natureza de problema relevante na constatação de que a população, embora alfabetizada, não possui habilidades de leitura e escrita suficientes para a participação efetiva na vida social e profissional. Nesses países, os problemas de aprendizagem da escrita e o domínio precário de competências de leitura e de escrita para participação em práticas sociais são tratados de forma independente, revelando reconhecimento de suas especificidades e uma relação de não-causalidade entre eles. Alfabetização e letramento são considerados dois processos distintos e simultâneos devem ser compreendidos e empregados sem causar confusão. Sobre isso Soares (2004, p.14) destaca que:

[...] Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, (a entrada da criança e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esse dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – *a alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem as línguas escritas – *o letramento*. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas de leitura e de escrita, isto é através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (Grifos da autora).

Para a autora, o indivíduo que sabendo ler e escrever, não faz uso social da leitura e da escrita é apenas alfabetizado, enquanto que o letrado vive na condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e escrita. Logo não se pode render ao reducionismo que delimita o espaço de aprendizagem à sala de aula, a leitura e a escrita, pois é preciso ir além, precisa adentrar a vida cotidiana do aluno, precisa aprender sobre leitura e escrita em casa, escola e comunidade quando observa e participa de práticas letradas, uma vez que a aprendizagem se processa em uma relação interativa entre o sujeito e a cultura em que vive. Os indivíduos que aprendem a ler e a escrever são chamados alfabetizados, e os que com a leitura e a escrita passam a fazer uso efetivo e contínuo contextualizado às práticas sociais diversas de leitura e de escrita são os chamados letrados.

Portanto aprender a ler é uma das experiências mais significativas da vida escolar. É uma vivência única para todo ser humano. Ao dominar a leitura, abrimos a possibilidade de adquirir conhecimentos, desenvolver raciocínios, participar ativamente da vida social, alargar a visão de mundo, do outro e de si mesmo.

3. ESTRATÉGIAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

3.1. ESTRATÉGIAS TRADICIONAIS

A democratização do acesso à escola não tem representado inclusão de todos na trajetória de escolarização. O aumento do atendimento à demanda, não garantiu êxito nem a qualidade do ensino oferecido. Atualmente milhares de crianças, jovens e adultos têm acesso à escola, porém esta não está conseguindo ensinar a ler e escrever para formar leitores e produtores de textos, visto que, ainda são fortemente presentes algumas práticas inadequadas de alfabetização, que não estão associadas ao letramento. São práticas em que a utilização de cartilhas para ensinar ler e escrever, além de levar o aluno a não aprender a ler e escrever, tem impedido que as crianças tenham oportunidade de interagir com materiais diversos e de participar de situações de leitura e escrita mais prazerosas e significativas.

Segundo Pizani (1998, p. 23), se compararmos as atividades de leitura e escrita que a escola tradicional propõe com aquelas que participamos constantemente na nossa vida cotidiana, percebemos que existe uma grande diferença entre a linguagem escrita, como objeto social e cultural e a linguagem escrita realizada na escola. Enquanto a escrita social é utilizada para cumprir funções específicas tais como comunicação a distância, registros daquilo que se deseja lembrar, organizações de informações, reflexões sobre as próprias ideias e vivências, ou seja, toda atividade de leitura e escrita tem como finalidade a comunicação, a linguagem escrita praticada na escola acaba sendo desprovida de sua função social, as atividades de leitura e escrita são na maioria das vezes inúteis, não possuem uma finalidade específica, servem apenas como forma de praticar a escrita, para ganhar nota ou para passar de ano.

Para que as crianças se apropriem da linguagem escrita, é importante que a escola comece a apresentá-la com a mesma forma que possui fora da escola, assumindo como próprio o uso social da escrita, tornando o ambiente escolar autenticamente alfabetizador

para todos os alunos e, principalmente, para aqueles que têm pouca oportunidade de participar de situações de leitura e escrita fora da escola.

Danyluk (1998. p.18) ressalta a importância de se trabalhar a leitura de forma significativa, pois, quando a leitura é realizada na escola, de forma mecânica, sem significado, fica desprovida de sentido. Para ela a leitura se dá, quando há o envolvimento do leitor com aquilo que está sendo lido. O ato de ler está fundamentado nos atos humanos de compreender, de interpretar e de comunicar a experiência vivida.

Num país que sofre com altos índices de analfabetos funcionais, ou seja, pessoas que frequentaram a escola e, embora tenham aprendido a decodificar a escrita, não desenvolveram a habilidade de ler e interpretar textos, promover atividades pedagógicas que ajudem o aluno desenvolver o gosto pela leitura e que o ajudem a localizar e relacionar mais de uma informação, comparar dados etc., são formas de atingir o objetivo de formar leitores, principalmente na cidade de Estância em que há poucas livrarias e os alunos de baixa renda só tem acesso a livros na escola, sendo que a grande maioria das escolas não possuem bibliotecas, apenas alguns projetos de incentivo à leitura. Cabe ao professor pensar em situações pedagógicas e criar situações de leitura e escrita que tenha como propósito a função social da linguagem escrita, dando ao aluno oportunidade de acesso a diferentes tipos de materiais escritos já nas primeiras atividades de alfabetização, pois conhecer seus usos e funções favorece a reflexão sobre o funcionamento da escrita.

A leitura é uma atividade de compreensão das diversas mensagens existentes no ambiente em que as pessoas vivem e essas mensagens podem ser apresentadas de diversas formas tais como: imagens, sons, código escrito e outros. Cabe ao professor, consciente de que é um construtor de leitores, fazer de cada oportunidade que surgir na sala de aula um exercício de caminhada em busca de novos leitores.

Smolka (2000), por sua vez, afirma que para trabalhar a aquisição da leitura e escrita nas séries iniciais é necessário que haja interação, interdiscursividade, incluir aspectos sociais e que a criança entenda (para que, para quem, onde, como, porquê) ela escreve. O processo de alfabetização é discursivo, a criança aprende a ouvir a entender o outro pela leitura, aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita e enquanto, escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) (1998 pág. 151 e 152) também ressalta a importância de trabalhar com textos variados:

A experiência com textos variados e de diferentes gêneros é fundamental para a constituição do ambiente de letramento. A seleção do material escrito, portanto, deve estar guiada pela necessidade de iniciar as crianças no contato com os diversos textos e de facilitar a observação de práticas sociais de leitura e escrita nas quais suas diferentes funções e características sejam consideradas. Nesse sentido, os textos de literatura geral e infantil, jornais, revistas, textos publicitários etc. são os modelos que se pode oferecer às crianças para que aprendam sobre a linguagem que se usa para escrever.

Saber selecionar os conteúdos que são importantes no desenvolvimento do trabalho pedagógico levando em consideração os objetivos a serem atingidos é também um outro ponto importante a ser destacado. Teberosky (1993 p.26) afirma que:

O professor deve saber que tipo de informação é relevante para cada momento e qual o tipo de informação que ajuda a criança progredir. Ele não é, portanto, simplesmente um transmissor de informação; seu papel deve ser de fazer coincidir a informação que oferece com a necessidade da criança, de tal maneira que resulte coerente a tarefa a que se propõe.

Para Saviani (2003, p.14), a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer saber e sim de um conhecimento elaborado e não espontâneo. O autor destaca que a escola existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado (Ciência) e as atividades da escola básica devem se organizar a partir dessa questão. A escola não pode perder de vista quais são os conhecimentos que são essenciais e os que são secundários para que os conhecimentos secundários não tomem o lugar dos conhecimentos que são principais. Para o autor em questão, a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber é o de aprender a ler e escrever, conhecer a linguagem dos números e a linguagem da sociedade. Então estes são os conteúdos fundamentais da escola básica. Se a escola não conseguiu ensinar a ler e escrever, então ela perdeu de vista seus objetivos que é possibilitar que os alunos tenham acesso ao saber sistematizado. Nesse sentido Libâneo (1994, p. 22) destaca que:

[...] a responsabilidade social da escola e dos professores é muito grande, pois cabe-lhes escolher qual concepção de vida e de sociedade deve ser trazida à consideração dos alunos e quais conteúdos e métodos lhe propiciam o domínio dos conhecimentos e a capacidade de raciocínio necessários a compreensão da realidade social e à atividade prática na profissão, na política, nos movimentos sociais.

Diante dos conhecimentos produzidos nos últimos tempos acerca dos processos de alfabetização e letramento, não fica dúvida da necessidade de superar dentro das salas de aulas os métodos mecanizados e vazios de sentido em busca de formas de alfabetização e letramento mais significativos, com textos variados e conteúdos significativos.

3.2. UM OLHAR SOBRE AS TEORIAS INOVADORAS

Como os modelos tradicionais de educação que são baseados na teoria da transmissão do conteúdo já não respondem mais à demanda da sociedade contemporânea, a necessária busca de novas soluções, de práticas mais reflexivas são urgentes, para possibilitar uma compreensão mais profunda da aprendizagem gerando impactos positivos na vida dos alunos.

Práticas com metodologias inovadoras que possibilitam o diálogo entre professor, aluno e as famílias cotidianamente de forma respeitosa, através de uma escola que esteja aberta a ouvir a comunidade, buscando a partir do diálogo, superar as dificuldades sem perder de vista os objetivos da escola. O professor deve buscar metodologias que o ajudem a ter sucesso em sala de aula. É importante conhecer seus alunos e entender que eles possuem características próprias, como consequência do meio cultural, do nível sócio econômico, da educação familiar e etc. A interação do professor com o aluno e entre si é fundamental para que os mesmos avancem na aprendizagem.

Essa ideia está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1^a a 4^a série) (1997, p.63) quando afirmam que um dos objetivos da educação escolar:

(...) é que os alunos aprendam a assumir a palavra enunciada e a conviver em grupo de maneira produtiva e cooperativa. Dessa forma, são fundamentais as situações em que possam aprender a dialogar, a ouvir o outro e ajudá-lo, a pedir ajuda, aproveitar críticas, explicar um ponto de vista, coordenar ações para obter sucesso em uma tarefa conjunta, etc. É essencial aprender procedimentos dessa natureza e valorizá-los como forma e convívio escolar e social. Trabalhar em grupo de maneira cooperativa é sempre uma tarefa difícil, mesmo para adultos convencidos de sua necessidade.

Ainda pensando em práticas que estimulem as crianças, para que suas descobertas e aprendizagens sejam significativas, Cagliari (1998) ressalta que para alfabetizar o professor tem que utilizar métodos em que o aluno reflita sobre o sistema de escrita, pois o processo de aprendizagem não é homogêneo e tem que partir da opção individual de cada aluno. É preciso que o professor incentive os alunos a refletir e buscar soluções para os problemas. Sempre valorizando o que os alunos já são capazes de fazer por iniciativa própria. Sobre isso Ramos (2009, p.11) corrobora com Cagliari (1998) quando diz que:

(...) uma educação inovadora pode acontecer em todo e qualquer espaço educacional, mas para isso os educadores precisam se sentir livre para criar, para o interesse e a necessidade das crianças. Portanto é necessário que os professores ultrapassem o nível de simples transmissores de conhecimento e se tornem pesquisadores. A responsabilidade está em propiciar as crianças vivência de leitura e escrita que sejam significativas, capazes de levar a descobrir novos caminhos e tornar cidadãos críticos.

Pensando em teorias inovadoras e que sejam pertinentes para compreender os processos de leitura e escrita através de concepções que buscam ver os sujeitos como alguém que aprende através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, não podemos deixar de destacar a descoberta de Piaget (apud PIZANI, 1998) que afirma a importância de conceber a criança como construtora do seu próprio conhecimento. Isto significa reconhecer o papel fundamental da assimilação no vínculo cognoscitivo que o sujeito estabelece com o mundo. Piaget fundamenta a sua teoria da assimilação e acomodação no funcionamento biológico e diz que, para incorporar o objeto, o sujeito precisa modificá-lo de tal forma, que ele seja assimilável pelos instrumentos cognoscitivos previamente construídos. Então, para que haja assimilação de algo novo, o sujeito deve acomodar os seus instrumentos cognoscitivos, devendo assim modificar a si próprio em função das propriedades do objeto.

Diante disso Pizani (1998, p.19) conclui que, para que o conhecimento seja significativo, é necessário que o sujeito incorpore os objetos cognoscitivos aos esquemas de assimilação que dispõe e possa assim transformá-los em algo compatível com sua própria estrutura. O papel da assimilação pressupõe, então, aceitar que o conhecimento nunca é uma cópia do objeto, nem uma reprodução da informação oferecida por outros, mas é sempre o resultado de uma reconstrução ativa realizada pelo sujeito.

Segundo Vygotsky (apud. OLIVEIRA, 2010) o desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado e na relação com o outro, nas diversas esferas e níveis de

atividades humanas, é essencial para o processo de construção do ser psicológico individual. De acordo com Oliveira (2010), Vygotsky descreve dois níveis de desenvolvimento o “real” e o “potencial”. O desenvolvimento “real” é aquilo que a criança era capaz de fazer de forma independente, mas há coisas que a criança não é capaz de fazer sozinha, mas é capaz de fazer em colaboração com um parceiro mais experiente e em breve poderá realizar a atividade por si mesma, esse seria o nível intermediário, que Vigotsky nomeou de zona de desenvolvimento proximal. Sendo assim o processo de ensino aprendizagem na escola deve ser construído, então, tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento “real” e tendo como meta etapas posteriores, ainda não alcançadas. Com essa reflexão percebemos que o processo de aprendizagem é sempre colaborativo e resulta da ação conjunta entre educador ou parceiro mais experiente e aquele que aprende.

Teberosky (1993, p.25) também ressalta a importância da interação grupal na construção da linguagem escrita, os trabalhos em grupo permitem as crianças confrontar, compartilhar hipóteses e trocar informações privilegiando o desenvolvimento cognitivo.

Pensando num processo de alfabetização que inclui as relações do homem com o mundo, a partir da interação e do diálogo, não podemos deixar de incluir as ideias de Paulo Freire (2005), quando destaca a importância do homem participar ativamente do seu contexto sócio histórico, na transformação da realidade. Para isso, é necessário que ele tome consciência da realidade, através da problematização da realidade. Nessa perspectiva, o educador não é apenas alguém que educa, mas o que também se educa, em diálogo com o educando. Ambos se tornam sujeitos do seu processo e aprendem juntos. Essa é a proposta de educação libertadora freireana, na qual o autor afirma que, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.

Portanto, à luz de tantas teorias inovadoras, o professor deve redimensionar as práticas pedagógicas de leitura e escrita, a partir das contribuições dos postulados linguísticos e da psicologia da aprendizagem, criando intervenções pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento do aluno. Sabemos que as condições da escola nem sempre são adequadas devido às inúmeras restrições de condições objetivas imposta no dia a dia do professor tais como: número elevado de alunos; falta de materiais pedagógicos e etc., no entanto, o professor precisa acreditar que é possível realizar uma prática educativa diferente da que está imposta, acreditar que pode fazer melhor e buscar os meios necessários à construção de intervenções pedagógicas diferenciadas. Mesmo que essa transformação seja limitada, ainda assim, contribui para transformação da escola, do educador e do educando.

4. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO A PARTIR DE TEXTOS ESPONTÂNEOS

4.1. ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ESPONTÂNEAS

No ano de 2014, foi implantado nas escolas do município de Estância Sergipe o PNAIC (Pacto nacional de Alfabetização na Idade Certo). Essa proposta se propõe a contribuir para a alfabetização e o letramento, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores. Essas ações são complementadas por outros três eixos de atuação: Materiais Didáticos e Pedagógicos, Avaliações e Controle Social e Mobilização. O Pacto tem como objetivo garantir recursos e instrumentos para que as crianças sejam alfabetizadas até o final do terceiro ano do ensino fundamental, ou seja, aos oito anos de idade elas devem ser capazes de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações e propósitos, compreendendo o sistema alfabético de escrita. Isso significa ler e escrever com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz, nas diferentes áreas do conhecimento, considerando a língua materna e a capacidade de resolver problemas matemáticos elementares.

A adesão ao PNAIC pelo município beneficiou os professores com bolsa de estudo para formação continuada, obras de apoio ao professor, recursos digitais, livros didáticos e paradidáticos para os alunos, vários jogos e etc. O discurso de alguns professores da rede Municipal de Estância com que tive oportunidade de conversar, antes de me decidir sobre o que eu deveria pesquisar, era que nos cursos de formação eles estariam recebendo orientação para atuar como um professor reflexivo, desenvolvendo práticas pedagógicas que levassem em conta o processo de alfabetização como interação e interlocução, afirmam ainda que eram recomendados a convivência e o diálogo entre as crianças e os professores e a leitura e a escrita deveriam ser propostas a partir das experiências de vida das crianças. As atividades tinham que ser significativas, o aluno deveria saber o porquê e o para quem estavam escrevendo. Conversei também com uma professora da Universidade Federal de Sergipe – UFS, que participou como ministrante de um dos módulos do curso. Considerei todas essas conversas e mais as leituras que havia realizado ao longo do curso de Pedagogia e decidi realizar a pesquisa para elaboração do trabalho de conclusão de curso, sobre as produções espontâneas das crianças de 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental.

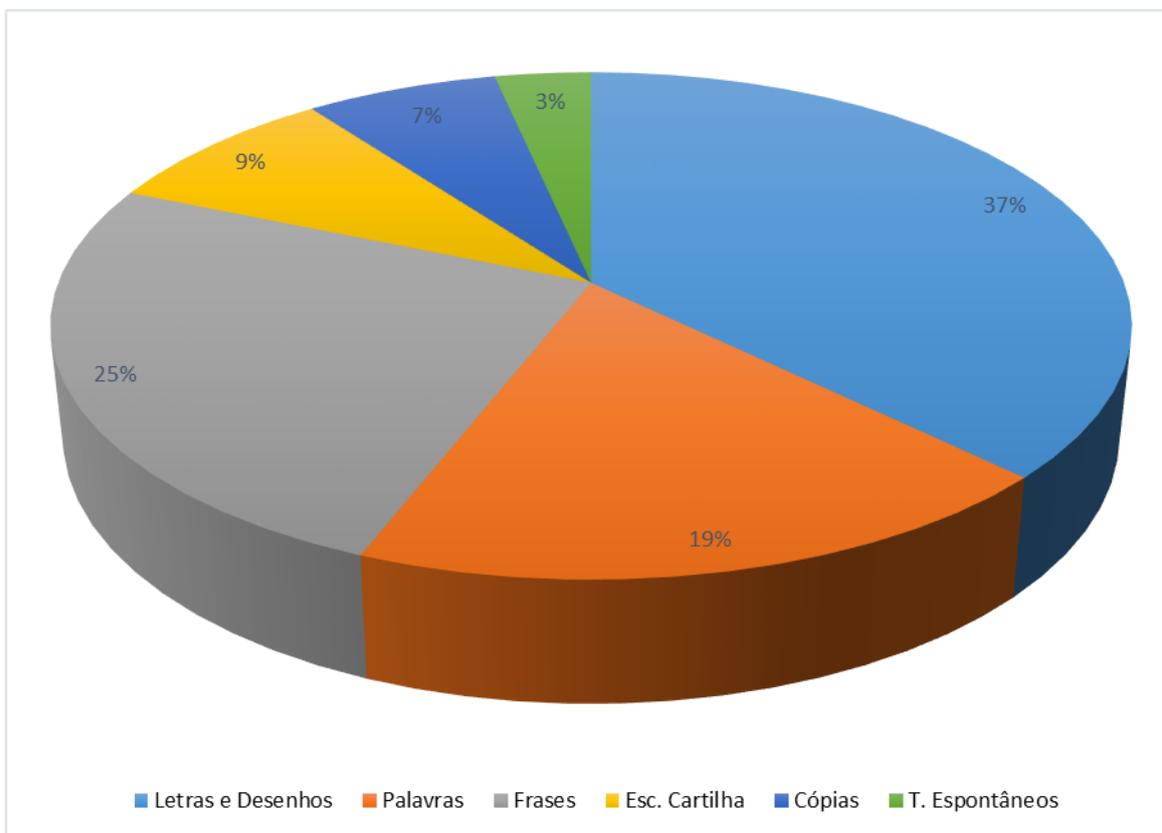
O primeiro passo da pesquisa foi visitar as escolas. A pesquisa foi realizada em cinco escolas municipais, que se encontram localizadas em pontos diferentes da cidade.

Durante o período de observação da rotina das salas de aula pude perceber que as aulas ainda funcionavam através dos métodos tradicionais, em nenhuma das salas observadas foram utilizados os recursos pedagógicos disponibilizados pelo PNAIC. As caixas com os jogos e os livros paradidáticos se encontravam nas salas, empilhados nas prateleiras com fácil acesso para os professores, porém eles continuavam trabalhando os conteúdos utilizando as cartilhas ou o quadro, como de costume. O principal foco era ministrar os conteúdos e manter a disciplina, toda e qualquer conversa paralela entre os alunos, a professora logo intervinha na tentativa de diminuir o barulho e fazer com que os alunos continuassem escrevendo as atividades.

Conversei com os professores sobre o tema da minha pesquisa e solicitei a eles textos espontâneos escritos pelas crianças para fazer análise e todos disseram que apesar de estarem acostumados a trabalhar com textos espontâneos, todos, sem exceção, me pediram uma semana de prazo, pois os mesmos não dispunham de nenhuma produção desse tipo nos seus arquivos. Como os professores não tinham em seus arquivos textos produzidos pelas crianças com as características que eu precisava, eles me pediram para recolhê-los na semana seguinte. Então voltei uma semana depois para fazer o recolhimento dos mesmos. Foram recolhidos ao todo 186 textos, sendo 59 do primeiro, 49 do segundo e 78 do terceiro ano. Embora tenha coletado uma grande quantidade de material para pesquisa, acabei fazendo uma seleção, pois grande parte dos textos coletados não se caracterizava como textos espontâneos capazes de exprimir um pensamento estruturado por quem os produziu.

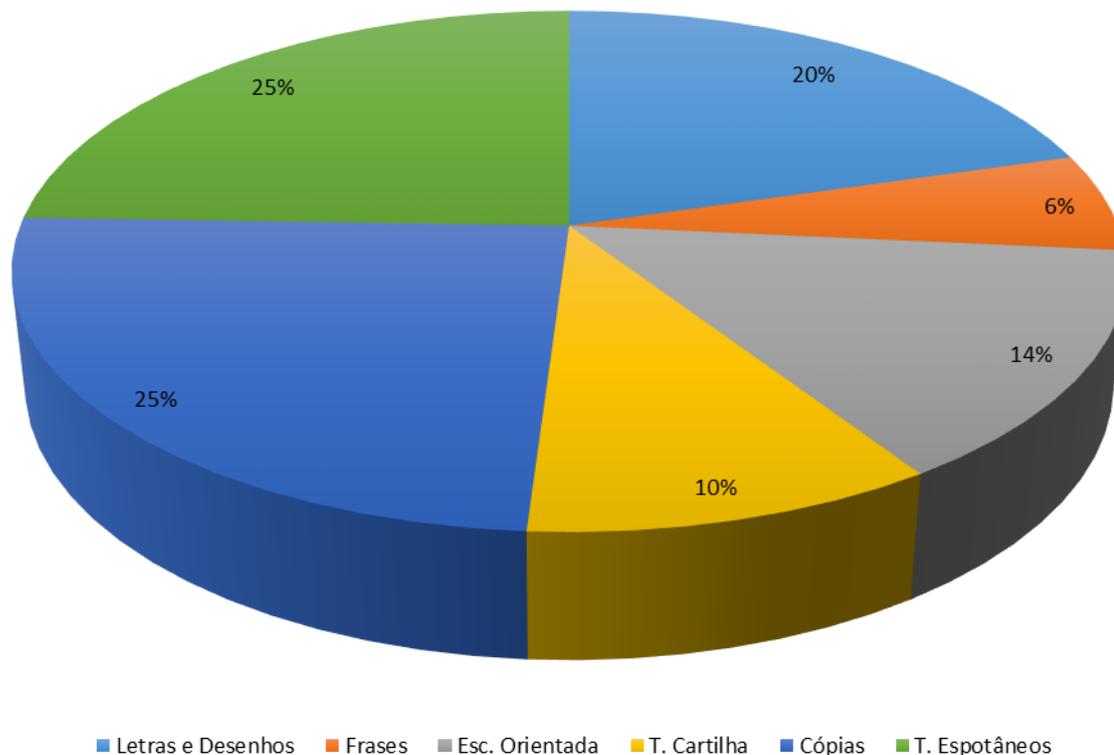
Os gráficos a seguir trouxeram informações importante sobre os níveis de leitura e escrita em que si encontram as crianças das escolas pesquisadas, pois organiza as informações facilitando assim o entendimento acerca da quantidade de crianças que conseguiram produzir um pequeno texto.

GRÁFICO 1: PRESENÇA DE TEXTOS NAS PRODUÇÕES ESPONTÂNEAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL



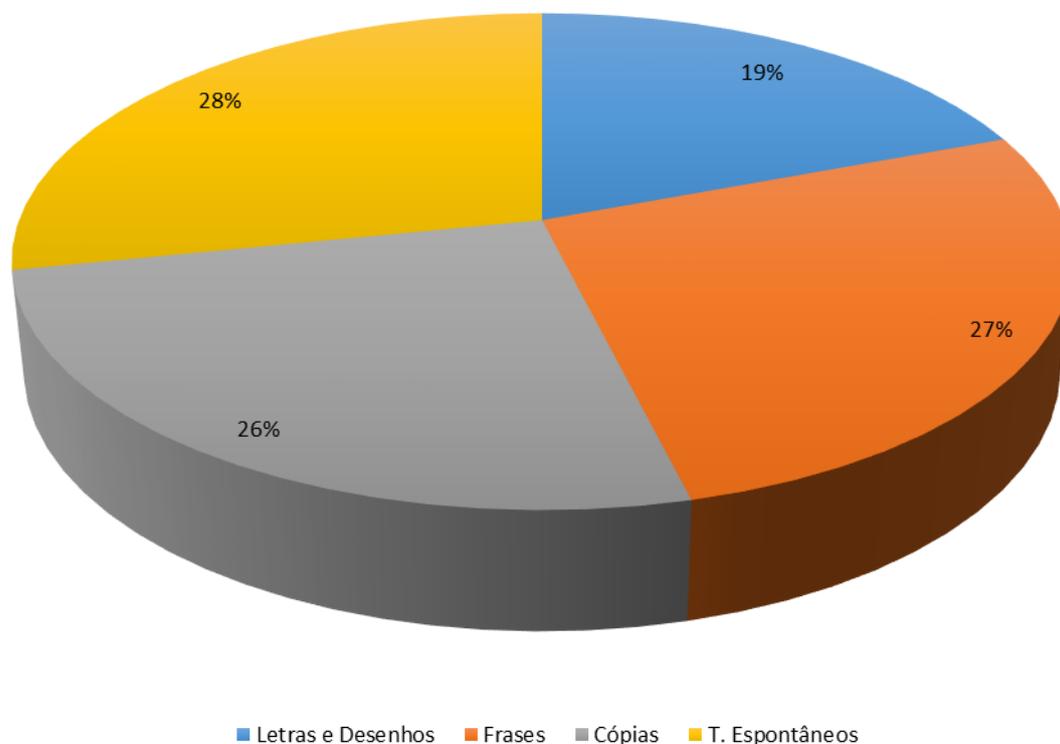
Conforme se constata no gráfico acima, as crianças do primeiro ano tiveram grandes dificuldades em produzir textos. Dos 59 textos coletados, 37% deles eram desenhos e letras soltas ou conjunto de letras na tentativa de combiná-las para formar palavras, a hipótese é que essas crianças se encontrem na fase pré-silábica; 19% dos textos continham palavras soltas, sendo que a maioria das palavras escritas eram Televisão, pula pula, praia e Vídeo game, provavelmente palavras conhecidas, a hipótese é que estas crianças se encontrem na fase silábica; 25% dos textos continham apenas uma frase, sendo que grande parte da experiência é representada por uma escrita fragmentada ou pelo os recortes, a hipótese é que essas crianças se encontram na fase silábica alfabética; 9% das crianças escreveram pequenos textos parecidos com escrita de cartilhas, 7% fizeram cópias de outros textos, apenas 3% textos apresentavam as características de escritas espontâneas, a hipótese é que essas estejam na fase alfabética.

GRÁFICO 2: PRESENÇA DE TEXTOS NAS PRODUÇÕES ESPONTÂNEAS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL



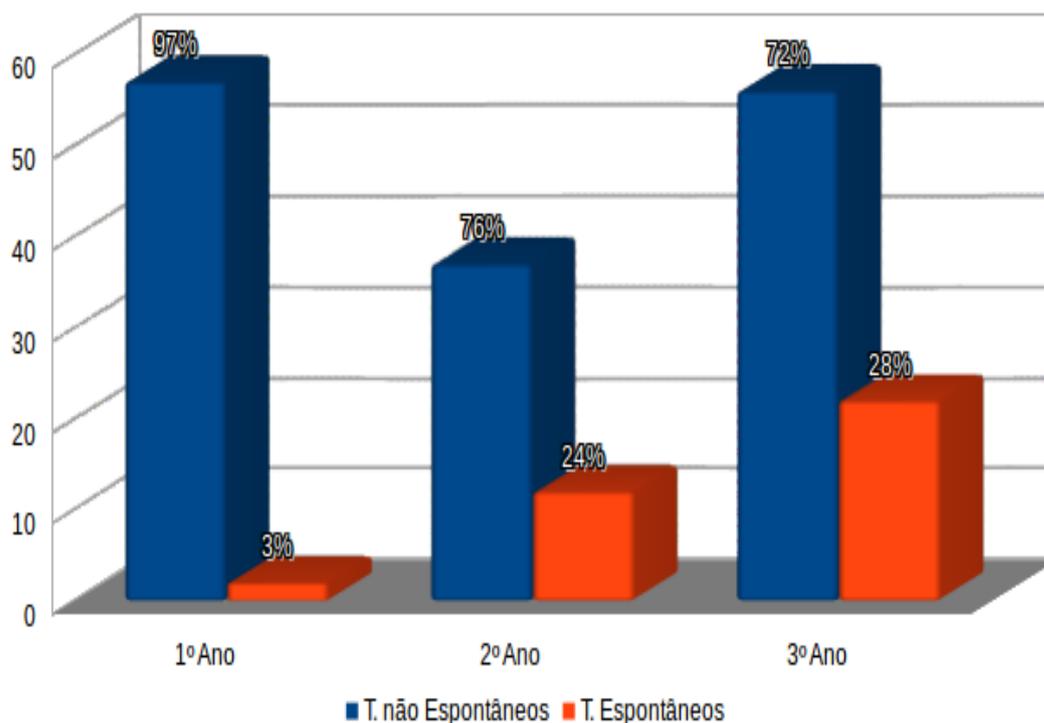
O gráfico acima demonstra que as crianças do segundo ano também apresentaram grandes dificuldades de produzir textos espontâneos: Dos 49 textos produzidos pelas crianças, 20% deles eram letras, desenhos ou conjunto de letras na tentativa de formar palavras, frases e textos, porém ainda sem relação letra e som, a hipótese é que essas crianças se encontrem na fase pré-silábica; 6% das crianças escreveram 2 frases, a hipótese é que estejam na fase silábica; 14% das crianças escreveram sobre “O homenzinho que morava na cabeça do macaco” era uma escrita orientada, o professor não compreendeu a temática; 10% das crianças produziram textos parecidos com os das cartilhas; 24% das crianças escreveram textos que parecem cópias de outros livros, alguns começaram copiando depois continuou com escritas espontâneas, 24% das crianças escreveram textos espontâneos.

GRÁFICO 3: PRESENÇA DE TEXTOS NAS PRODUÇÕES ESPONTÂNEAS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL



O gráfico acima demonstra que dos 78 textos produzidos pelos alunos do terceiro ano, 19% deles eram desenhos, letras soltas ou um conjunto de letras, outras não escreveram e nem desenharam nada, a hipótese é que essas crianças se encontrem na fase pré-silábica; 27% das crianças escreveram de uma a três frases e a hipótese é que elas estejam na fase silábica – alfabética; 26% das crianças produziram textos que parecem cópias de outros livros e alguns com as escritas ortográficas já corrigidas. 28% das crianças produziram um pequeno texto espontâneo apresentando escrita alfabética e ortográfica.

GRÁFICO 4: PRESENÇA DE TEXTOS NAS PRODUÇÕES ESPONTÂNEAS DOS ALUNOS DE 1º A 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL



O gráfico acima demonstra que as crianças de modo geral apresentaram grandes dificuldades de produzir textos espontâneos. Dos 59 textos produzidos por crianças do primeiro ano somente três por cento deles conseguiram produzir um pequeno texto espontâneo. Dos 49 textos produzidos pelas crianças do segundo ano somente 24% deles eram escritas espontâneas. Dos 78 textos produzidos por crianças do terceiro ano somente 28% deles eram textos espontâneos.

Os parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa destacam que o ensino de português nas escolas tem sido marcado por uma sequência de conteúdos que se poderia chamar de aditiva, através dessa se ensina juntar letras para formar sílabas, juntar sílabas para formar palavras, juntar palavras para formar frases e juntar frases para formar textos. Essa abordagem levou a escola trabalhar com textos que não existem fora da escola, como os escritos das cartilhas, que nem sequer podem ser considerados textos, pois não passam de um aglomerado de frases. Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e interpretar

textos é necessário que esses alunos conheçam bons textos, pois não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos e muitas vezes sem sentido.

A prática de leitura e escrita é de fundamental importância na vida das pessoas, pois a mesma propicia um verdadeiro elo integrador entre o ser humano e a sociedade em que vive. Com os meios de comunicação, a exemplo da internet, as crianças têm acesso a uma grande quantidade de informações todos os dias e cabe ao professor aproveitar essas oportunidades para trabalhar a leitura e escrita. A leitura é uma atividade de compreensão das diversas mensagens existentes no ambiente em que o indivíduo vive, essas mensagens podem ser apresentadas de diversas formas: imagens, sons, escrita etc. É importante que o professor reflita sobre sua prática e se sensibilize pela grandeza da sua missão no sentido de ajudar seu aluno ir aos poucos criando o hábito de leitura.

Segundo Cagliari (1997) a atividade fundamental desenvolvida pela escola é a leitura. A grande maioria dos problemas enfrentados pelos alunos no decorrer de seus estudos são decorrentes de problemas de leitura. O aluno que aprende desde cedo a desenvolver o gosto pela leitura tem grandes chances de se desenvolver em qualquer área do conhecimento.

Nesse sentido Jolibert (1994) ressalta que para formar crianças produtoras de textos não basta produzir textos pertinentes e diversificados, é preciso ensinar a produzi-los e para isso é necessário que o professor elabore com as crianças instrumentos de sistematização e critérios precisos de avaliação, pois o ato de escrever envolve profundamente a atividade do escritor, e este deve encontrar nele um sentido: o quadro de uma vida cooperativada classe, com pedagogia de projetos é uma das condições necessárias para a eficácia da processo de aprendizagens. Se essas condições forem preenchidas, tornam-se possível formar crianças escritoras capazes de produzir sozinhas tanto as escritas funcionais como as narrativas e por outro lado, sendo capazes de dominar suficientemente a sintaxe, o léxico e a ortografia para que esses escritos sejam coerentes e socializáveis.

Portanto, as práticas escolares precisam ser planejadas e ter como objetivo formar cidadãos capazes de atuar com competência na sociedade em que vivem. Para isso, as escolas junto com os professores devem disponibilizar ao aluno variados tipo de textos e ensiná-los a produzir e interpretar.

A seguir faremos as análises dos textos elaborados por crianças das séries iniciais do ensino fundamental de Estância Sergipe. Os textos servirão como fonte de informação a

respeito das principais dificuldades e facilidades apresentadas pelas crianças. Buscamos a partir dos dados coletados perceber os níveis de escrita em que os alunos se encontram, como também, refletir a cerca dos erros e acertos das crianças.

4.2. ANALISANDO AS MARCAS DA ORALIDADE NAS ESCRITAS DE CRIANÇAS DO 1º, 2º E 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Os textos apresentados foram construídos por crianças do primeiro, segundo e terceiro ano do ensino fundamental de escolas municipais da cidade de Estância Sergipe. Devido ao pouco tempo disponível para realização das análises dos textos, foi necessário fazer uma seleção dos textos que constituiria o corpus deste estudo e optei por apresentar apenas seis textos, sendo dois de cada série.

Textos produzidos por crianças do 1º ano do ensino fundamental

1º TEXTO

Meu fim de semana
Eu fui pra priai com mu tia foi bom l de pois eu foi para casa de nia tia

Traduzindo...

Meu fim de semana
Eu fui para praia com minha tia. Foi bom lá, depois eu fui para casa de minha tia.

2º TEXTO

O cavalo é bonito
Era uma vez um cavalo e uma égua que se conhecerão no mesmo cural e eles ficaram amigos para sempre o cavalo fugio e a égua e eles vivro felises

Traduzindo...

O cavalo é bonito
Era uma vez um cavalo e uma égua que se conheceram no mesmo curral e eles ficaram amigos para sempre. O cavalo fugiu com a égua e eles viveram felizes.

Textos produzidos por crianças do 2º ano do ensino fundamental

1º TEXTO

O menino de sorte
Um menino chamado Luis ele queria galho um usinho de cimação era natal os amigos dele jó tinha um ucinho de cimação um dia os amigos dele io a uma festa eles chamaram Luis. Luis foi com eles ou chegar

latinha um omen com uma caixinha cheio de papel sorteio luis i os seus amigos. Cada um pegaram começou a festa chegou a mulher que ia faser o sorteio ela dice o numero 100. Luis estava com aquele numero Luis ganhou um ucinho do pelúcia. FIM

Traduzindo...

O menino de sorte

Um menino chamado Luís, ele queria ganhar um ursinho de estimação, era natal, os amigos dele já tinham um ursinho de estimação. Um dia os amigos iam a uma festa, eles chamaram Luís. Luís foi com eles, ao chegar lá tinha um homem com uma caixinha cheia de papel de sorteio, Luís e os seus amigos cada um pegou um... começou a festa, chegou a mulher que ia fazer o sorteio, ela disse o número 100. Luís estava com aquele número. Luís ganhou um ursinho de pelúcia. FIM

2º TEXTO

o menino ficol rico

Era uma ves um menino que ele cepre ele gostava muito de bricar di bola i esse menino ele caia com a bola de coro e ele Queria cer jogador Quando ele crecer ele saiau a o pai mas de pos ele quis ser lutador dai menino ele toda hora ele mudava de ideia como de pois ele ficol rico i aci ele poderia Fazir os soasdo menino realidade mas ele não poderia reatia por Que ele ... hora

Traduzindo...

O menino ficou rico

Era uma vez um menino que ele sempre... ele gostava muito de brincar de bola, e esse menino ele caia com a bola de couro, e ele queria ser jogador quando ele crescesse, ele saiu ao pai, mas depois ele quis ser lutador. Daí menino ele toda hora ele mudava de ideia como depois ele ficou rico e assim ele poderia fazer os sonhos do menino realidade, mas ele não poderia realizar todas por que ele ...toda hora

Textos produzidos por crianças do 3º ano do ensino fundamental

1º TEXTO

Era uma vez um rei e sua filha, eles eram muito felizes e tinha um príncipe apaixonado pela princesa.

Então ele foi lá no castelo que era tão, tão longe e ele continuou passo à passo até que chegou, mas os guardas não deixaram.

Então aí que ele teve uma idéa, jogou uma coda com um ganço na ponta pela janela.

Então ele foi até o quarto e o guarda o derrubou. Ele caiu no jardim de cactor

Ele sobreviveu mas ele ficou cego, então o guarda saiu do quarto, ela foi olhar e viu o homem que ela amava ela pensou que ele estava se pôs a chorar então ela saiu do castelo pegou e beijou ele aí o príncipe voltou a enxergar, e eles viveram felizes para sempre.

Traduzindo...

Era uma vez um rei e sua filha, eles eram muito felizes e tinha um príncipe apaixonado pela princesa.

Então ele foi lá no castelo que era tão, tão longe e ele continuou passo a passo até que chegou, mas os guardas não deixaram...

Então aí que ele teve uma ideia, jogou uma corda com um gancho na ponta pela janela.

Então ele foi até o quarto e o guarda o derrubou. Ele caiu no jardim de cactos. Ele sobreviveu, mas ele ficou cego. Então o guarda saiu do quarto, ela foi olhar e viu o homem que ela amava... ela pensou que ele estava... se pôs a chorar então ela saiu do castelo pegou e beijou ele aí o príncipe voltou a enxergar, e eles viveram felizes para sempre.

2º TEXTO

Sobe o meu feriado

Eu mamai e papai tavamos pensando

Para u lugar qui axente ia

mamai cerias para farnaval

Papai ciria também e xamamos a familia

Toda para ir fomo com u caro do mel papai

E o do amigo da minha vo depois fomo e tomamos banhos

Comemos e depois fomos para casa

Traduzindo...

Sobre o meu feriado

Eu mamãe e papai estávamos pensando.

Para o lugar que a gente ia, mamãe queria ir para Farnaval.

Papai queria também, e chamamos a família toda para ir.

Fomos com o carro do meu papai e o do amigo da minha vó. Depois fomos e tomamos banho, comemos e depois fomos para casa.

Para analisar os textos produzidos pelas crianças seguiremos a categorização proposta por Cagliari (1997). Ao analisar textos espontâneos escritos por crianças, Cagliari percebe que os erros cometidos possuem certa regularidade de maneira a poderem ser agrupados em categorias: transcrição fonética, uso indevido de letras, hipercorreção, modificação da estrutura segmental das palavras, juntura intervocabular e segmentação,

forma morfológica diferente, forma estranha de traçar letras, uso indevido de letras maiúscula e minúscula, acentos gráficos, sinais de pontuação, problemas sintáticos e acertos.

As escritas espontâneas das crianças apresentam uma característica fonética. Os temas estão ligados aos assuntos do cotidiano da criança e também as histórias ligadas ao mundo da imaginação tais como: reis, princesas, heróis etc. Nesse tipo de texto, as crianças assumem o papel de protagonistas de suas histórias, e a fala passa a ser referência para a escrita das palavras. Permitir que as crianças escrevam textos espontâneos, usando a língua como referência nas suas mais diversas situações, vai ajudá-las a refletir sobre a escrita de palavras novas e com isso seu vocabulário vai aumentando gradativamente. Toda vez que a criança tiver que escrever palavras novas terá que construir hipóteses sobre a ortografia da mesma e usará a fala como referência para escrita. Os textos servirão como uma rica fonte de informação a respeito dos principais progressos e dificuldades dos alunos, esse material servirá de apoio para programação de atividades futuras que ajudarão os alunos a avançarem em seu processo de aprendizagem.

Os erros ortográficos cometidos pelas crianças demonstram que ainda não dominam a escrita ortográfica de todas as palavras. A criança ao produzir seus textos espontâneos emprega nessa tarefa um grande trabalho de reflexão acerca da escrita. Como não conhecem todas as palavras, buscam alternativas para escreverem o que elas querem ou o que precisam dizer, fazendo muitas vezes o uso indevido de letras para representar um som de uma palavra quando a ortografia usa outra letra, porém cabe ressaltar que esse uso é possível dentro do sistema. A criança demonstra que tem conhecimento sobre a escrita, porém ainda está levantando suas hipóteses e fazendo escolhas aproximadas, mesmo que essas escolhas não sejam corretas, elas têm fundamento e são baseadas em conhecimentos prévios. Podemos observar nos textos produzidos pelas crianças vários exemplos de uso indevido de letra: dice (disse), cepre (sempre), cer (ser), pacia (passear), gorda (corda), caro (carro), amarou (amarrou), aci (assim), ceria (queria), cural (curral), felises (felizes) etc.

A transcrição fonética da própria fala é outra dificuldade bastante comum, encontradas nos textos de crianças que se encontram no início do processo de alfabetização, mas infelizmente os alunos do segundo e terceiro ano também apresentaram essa dificuldade. Analisando os erros dos textos apresentados encontrei os seguintes casos: os alunos escrevem [i] em vez de [e] porque falam i e não e exemplo: mamai no lugar de mamãe, escrevem com u em vez de o, pois falam [u] e não [o] exemplo: “Para u lugar qui

axente ia”. Não escreve o s, r, h por não haver som correspondente na sua fala exemplo: fomo, brica, usinho, omem, ensina, acabo.

Para algumas crianças, distinguir a escrita de finais de palavras do tipo conhecerão ou conheceram pode ser um problema, principalmente se a escola ensinar silabando as palavras, pois, dessa forma todas as palavras se tornam tônicas dificultando a distinção que aparece na fala espontânea. O fato de a criança escrever “ão” em vez de “am” revela que sabe que em português se escrevem palavras terminadas em “am” cuja pronúncia é “ão”; então ela passa a achar que “ão” também pode ser representado em “am” pois são valores relacionados no sistema. Só que ela ainda não aprendeu que esse relacionamento opera apenas num sentido (“am” para sílabas átonas e “ão” para sílabas tônicas e não em ambas.) Observe o exemplo: “Era uma vez um cavalo e uma égua que se conhecerão no mesmo cural”.

Hipercorreção é também uma prática comum encontrada nos textos das crianças. Ocorre quando elas já conhecem a forma ortográfica de determinadas palavras e sabem que a pronúncia é diferente então a criança passa a generalizar esta forma de escrever. Por exemplo muitas palavras que terminam com L são pronunciadas com U, o aluno passa a escrever todas as palavras com o som de u com a letra l: sobrevivel (sobreviveu) mel (meu) ficol (ficou) etc.

A segmentação também está presente nas produções espontâneas das crianças, isto ocorre porque a criança baseia sua escrita no ritmo de sua fala. Como na fala não existe separação de palavras, ela acaba escrevendo tudo junto, às vezes devido à acentuação tônica das palavras pode ocorrer uma segmentação indevida, ou seja, uma separação na escrita que ortograficamente está incorreta. Ex: fale ceu (faleceu) de pois (depois).

Os textos produzidos pelas crianças demonstram que elas possuem pouca dificuldade com a segmentação, já conseguem acentuar algumas palavras e mesmo com todas as hesitações, trocas e tentativas ortográficas conseguem escrever o que elas querem. Os erros pertencem a um processo de aprendizagem de escrita e nos revela toda a reflexão que o aluno põe na sua tarefa de escrever. É importante que o professor faça um levantamento das principais dificuldades dos alunos encontradas nas produções espontâneas, no sentido de ajudá-los a resolver os problemas de ortografia, coesão, coerência etc. (Cagliari, 1997)

Para Cagliari (1997) os professores alfabetizadores precisam de formação sólida, dada a importância e a complexidade do seu trabalho. Sendo assim, para refletir sobre a atuação do professor é preciso considerar as condições de realização desse trabalho, pois

ninguém consegue realizar seu trabalho sem os recursos mínimos indispensáveis para tanto. Portanto, só é possível refletir sobre a atuação do professor se considerarmos as condições concretas de realização do seu trabalho tais como: salas superlotadas, baixos salários, cursos de formação que impedem a reflexão crítica e que são desvalorizados socialmente, falta de comprometimento dos governantes que insistem em manter a educação em uma esfera de menor importância. Pensar em uma educação transformadora significa investimentos no sistema educacional, melhorar a qualidade dos cursos de formação, ter acesso aos conhecimentos que são importantes e necessários para que o ensino avance, superando os desafios inerentes à profissão.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas de leitura e escrita nas escolas de Estância SE tem priorizados os métodos tradicionais de alfabetização, em que as atividades de leitura na maioria das vezes são para identificação de vogais, depois as sílabas até chegar nas palavras, frases e só depois construir textos. E dos textos das cartilhas não serem escritos de forma adequadas para serem ouvidos e curtido pelos alunos, por possuírem frases com pouco ou nenhum sentido e fazerem parte de um método que tem uma função específica de trabalhar as estruturas gráfico-sonora das palavras e de muitas vezes esse ser único material pedagógico utilizado pelos professores.

Diante disso, urge aprofundar as reflexões acerca da alfabetização e do letramento das crianças na perspectiva da comunicação, levando em consideração os usos e funções que a mesma tem na sociedade em que estamos inseridos. A linguagem oral e escrita ocorre pela necessidade de se comunicar, de entender e de ser entendido, através da qual as crianças vão atribuindo significados, sempre guiados pela necessidade de se comunicar.

Cumpra superar os métodos tradicionais de alfabetização que se baseiam em cópias de famílias silábicas e perceber que a criança se tornou protagonista da sua própria aprendizagem, entendendo que elas aprendem em diferentes ambientes alfabetizadores. Na medida em que são desafiadas pelas atividades e intervenções do professor, as crianças investigam, repensam suas ideias, corrigem e aos poucos se apropriam do sistema de escrita.

O professor dos anos iniciais deve inserir de maneira significativa a criança no universo da escrita, ao qual ela tem acesso por meio da televisão, celular, cartazes, panfletos que vê nas ruas, listas de compras elaboradas pelos pais, dentre outros elementos.

Tudo isso demonstra que a criança já tem contato com a escrita muito antes de começar a frequentar a escola. Conhecer a turma e fazer um diagnóstico individual com as crianças é essencial para descobrir em qual nível cada criança se encontra e levá-las a avançarem para etapas mais evoluídas do processo de aprendizagem. Acredito que essa avaliação diagnóstica é de fundamental importância no trabalho do professor alfabetizador, pois a mesma vai permitir um melhor acompanhamento dos avanços e retrocessos, ao mesmo tempo em que ajuda o professor definir os próximos objetivos a serem alcançados.

Diante das dificuldades que as crianças pesquisadas apresentaram ao produzir textos espontâneos é necessário mudar nossa postura e buscar práticas de leitura e escrita mais significativas e prazerosas, o professor deve buscar um melhor nível de compreensão teórica sobre a aprendizagem e ajudar os alunos a descobrir as regras que são relevantes para a aprendizagem de leitura e escrita, desenvolvendo práticas que coloquem os alunos como autores responsáveis pelos seus textos e que os mesmos tenham vontade de falar e escrever sobre os seus próprios desejos e projetos de vida.

O professor precisa ter autonomia de produzir o material que vai ser utilizado no processo de alfabetização. Aplicar métodos e técnicas não é suficiente para suprir a deficiência e o despreparo de professor e alunos. O professor precisa ser criativo e não um mero executor de pacotes prontos, deve conhecer o que uma pessoa precisa para aprender a ler e escrever. A criança chega muitas vezes à escola com poucas experiências de leitura e escrita e cabe ao professor refletir sobre essa realidade ir aos poucos inserindo a criança nesse mundo através do contato com livros, revistas, jornais, poesias, contos etc. Criando inúmeras possibilidades no sentido de levar o aluno a participar de atividades em leitura e escrita esteja presente de forma significativa. Cagliari (1997) ressalta que de tudo o que a escola pode ensinar de bom para seus alunos, a leitura é sua maior herança. Formar bons leitores deve ser prioridade absoluta da escola e para isso a escola deve levar em consideração a variedade linguística falada pela criança e utilizar essa habilidade em favor do processo de leitura e escrita. As habilidades comunicativas e linguísticas construídas a partir da convivência com os grupos sociais devem funcionar como ponto de partida no processo de leitura e escrita.

Para que tais habilidades sejam potencializadas, vale destacar a importância fundamental de um planejamento adequado. Pois é nesse momento que decidimos previamente os conhecimentos que são essenciais para as crianças e os secundários; qual a atividade se propor, sem perder de vista os objetivos de aprendizagem a serem alcançados. É também um momento de selecionar os recursos, o método e a avaliação mais coerente

com a situação vivenciada. Ao elaborar o plano didático, o professor deve selecionar os conteúdos, métodos e meios de organização do ensino, em face das peculiaridades de seus educandos.

Os dados coletados na pesquisa de campo e a literatura aqui apresentada sobre processos de alfabetização e letramento apontam que: se os professores não conseguirem superar os métodos tradicionais mecanizados, que apresentam uma linguagem fragmentada e textos desprovidos de sentido, os alunos não conseguirão ler e escrever de forma autônoma, podem até decodificar palavras e textos, mas terão dificuldade em usar a leitura e a escrita com a função social precípua de comunicação, interação e acesso ao conhecimento, daí a urgência de que as escolas e seus professores busquem formas de alfabetização associadas ao letramento, para qualificar o processo de aprendizagem, através do uso de textos variados, que circulam socialmente, trazendo conteúdos significativos para o alfabetizando.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLIENDE, F. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento.** Tradução de José Cláudio de Almeida Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Da decodificação à desconstrução: os porquês da leitura.** Revista Opet S. Mercado. Curitiba: dez, 2002.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura.** 5.ed. São Paulo: Ática, 1991.

BATISTA, Antônio A. G. Alfabetização, leitura e escrita. In: Carvalho, Maria A. F. & Mendonça, Rosa H. (org.). **Práticas de leitura e escrita.** Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL, Secretária da Educação Fundamental, **Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretária da Educação Fundamental-** Brasília. MEC/ SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística.** 10. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

_____. **Alfabetizando sem bá-bé-bi-bó-bu** / Luiz Carlos Cagliari. São Paulo: Scipione, 1998. – (Pensamento e ação do magistério)

CARDOSO, Beatriz, EDNIR, Madza. **Ler e escrever, muito prazer**. Ed. Ática. São Paulo: ABDR, 2004.

CARDOSO, Beatriz e TEBEROSKY, Ana (org). **Reflexões sobre o ensino de leitura e escrita**. 5ª Ed. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas; Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

CHARTIER, Anne-Marie; CLESSS, Christiane; HÉBRARD, Jean. **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita**. Trad. Carla Valduga. __ Porto Alegre: Artes Médica, 1996.

CORSINO, Patrícia. **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2009.

DANYLUK, Ocsana. **Alfabetização Matemática: as primeiras manifestações da escrita infantil**. Porto Alegre: Sulina, Passo Fundo: EDIUPF, 1998.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa Qualitativa: Reflexões sobre o Trabalho de Campo**. Caderno de Pesquisa, Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, nº 115, pag.139-154, março/2002.

FERREIRO, Emília, TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mario Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FOUCAMBERT, Jean. **A Criança, o Professor e a Leitura**, 6ª ed., Belo Horizonte: Miguilim, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 2005

GARCIA, Régia Leite. **A Formação da Professora Alfabetizada: reflexão sobre prática**. São Paulo: Cortez, 2ª ed., 1998.

IBGE, **Censo Demográfico, Mapa do analfabetismo no Brasil**, Brasília, MEC/INEP, 2014.

JOLIBERT, Josette e colaboradores. **Formando Crianças Leitoras**. Trad. Bruno C. Magno. Porto alegre: Artmed, 1994.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**, São Paulo: Cortez, 1994 – (coleção Magistério 2º grau. Série formação do professor).

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Aprendizado e Desenvolvimento: um processo sócio histórico.** São Paulo. Scipione, 1993.

_____. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico.** São Paulo, Scipione, 2010

PIZANI, Alicia Palácios de. **Compreensão da leitura e expressão escrita: Experiência pedagógica/ Palácios de Pizani, Magaly Muñoz de Pimentel e Delia Lerner de Zunino; Trad. Beatriz Afonso Neves. 7. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.**

RAMOS, Luzia Faraco. **Conversas sobre números, ações e operações: Uma proposta criativa para o ensino da matemática nos primeiros anos.** São Paulo: Ática. 2009.

RICHE, Rosa Maria Cuba. **Leitura e formação de docentes: teoria e prática pedagógica.** In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann (orgs.) . **Leitor formado, leitor em formação – leitura literária em questão.** [s.l.]: Cultura Acadêmica, [s.d.].

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SILVA, Ezequiel Teodoro. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da Leitura.** São Paulo: Cortez, 1981.

_____. **De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil.** 2ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

_____. **A Escolarização da Leitura Literária: o jogo do livro infantil e juvenil.** Minas Gerais: Presença, 1999.

SMITH, Frank. **Leitura Significativa.** São Paulo: Ática, 2000.

SMOKA, Ana Luiza. **A criança na fase inicial da escrita: Alfabetização como processo discursivo.** 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 6. Ed. São Paulo: contexto, 2010.

_____. **Letramento e Alfabetização:** as múltiplas facetas. Universidade de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Acessado em 13 de julho de 2014.

_____. **As condições sociais da leitura:** uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R; SILVA, E (orgs.) *et al.* **Leitura:** perspectivas interdisciplinares. 5.ed. São Paulo: Ática, 2005. Cap. 2, p.18-29.

_____. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Letramento e alfabetização.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas, **Revista Brasileira de Educação**, n. 0, 1995, p. 5 – 16.

TORRES, Lianna. **Marcas da oralidade na escrita:** entre a hipótese e o erro. In: CARVALHO, José Ricardo; ROMÃO, Eliana Sampaio; BRETAS, Silvana Aparecida (orgs). **Alfabetização e letramento: oralidade e escrita em suas múltiplas dimensões.** São Cristóvão: Editora UFS, 2014.

TORRES, Susana R. **Ouvir/Falar:** um exercício necessário na interação de docentes. Dissertação de mestrado. PUC/São Paulo.

VAL, Maria da Graça Costa. **O que é ser alfabetizado e letrado?** In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs). Brasília: Ministério da Educação, 2006.

VARGAS, Suzana. **Leitura:** uma aprendizagem de prazer. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

VASCONCELLOS, Celso S. **Planejamento:** Projeto de Ensino- Aprendizagem e projeto Político Pedagógico. 9 ed. São Paulo: Libertad. 2000.

Sites consultados:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 24 abril 2016

<<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile>>. Acesso em: 2 novembro abril 2014.

<<http://pacto.mec.gov.br.2012-09-19-19-09-11>>. Acesso em: 24 abril 2016

<http://www.birigui.sp.gov.br/educacao/site/admin/arquivos/texto_marta_koll.pdf>. Acesso em: 01 maio 2016.