

Ensino fundamental de 9 anos: o que fazem e o que dizem crianças e professoras sobre a leitura e a escrita?*

9-year elementary school: what do children and teachers do and say about reading and writing?

Cátia de Azevedo Fronza

UNISINOS – São Leopoldo – Rio Grande do Sul – Brasil



Resumo: Atividades de leitura e escrita, realizadas em 2010 e 2011, além de entrevistas com professoras no contexto do Ensino Fundamental de 9 anos (EF9A), em escolas da rede pública do Vale do Rio dos Sinos, constituem os dados em foco. Pelo que tem sido observado, o ingresso da criança com 6 anos no primeiro ano está sendo produtivo e bastante valorizado pela comunidade escolar, visando, de modo mais amplo, ao domínio da escrita ao longo do segundo ano. É necessário, contudo, atentar para o fato de que há tempos diferentes para as crianças: enquanto algumas já evidenciam domínio da língua escrita ainda no primeiro ano, outras precisam ir além do segundo ano. Estudos sobre essas vivências permitem que se conheça ainda mais sobre como e para que se escreve e se lê na escola, pois tais práticas também direcionam a ação e inserção dos alunos na sociedade.

Palavras-chave: Ensino fundamental de 9 anos; Leitura; Escrita; Alfabetização; Letramento

Abstract: Reading and writing activities held between 2010 and 2011, besides interviews with teachers in the 9-year elementary school (9YES), in public schools within the Vale do Rio dos Sinos region constitute the data this work is focused on. From what has been observed, the admission of 6 year old children in the first year is being productive and well valorized by the school community, aiming in a wider mode, to the writing domain during the second year. It is necessary, however, to pay attention to the fact that there are different times for children: whereas some of them evidence the domain of written language during the first year, other children need to go beyond the second year. Studies about those experiences allow us to know even more about how and what for reading and writing in school happens, because those experiences also direct the action and the insertion of students in society.

Keywords: 9-year elementary school; Reading; Writing; Literacy

Introdução

Este texto mantém o título do trabalho apresentado na Mesa-Redonda, conforme indicação na nota 1, e amplia a discussão dos dados obtidos durante a realização da pesquisa *A leitura e a escrita de crianças do 1º e do 2º ano do ensino fundamental de 9 anos em duas escolas municipais*, sob coordenação desta autora¹.

O foco de discussão se configura em torno de algumas das falas das professoras e de alguns registros do que foi possível observar durante aulas em que se promoveram práticas de leitura e de escrita. Toma-se como ponto de partida o fato de que a criança formula hipóteses sobre seu sistema de escrita e, ao intensificarem-se os contatos com essa modalidade, comprova ou refuta essas hipóteses.

Assim, entende-se que as alterações de escrita, ou seja, os registros que se diferenciam do alvo² (FRONZA, 2003; FRONZA e VARELLA, 2003a, 2003b; FRONZA, SAMPIETRO e DINNEBIER, 2009) oferecem pistas sobre os julgamentos das crianças e evidenciam os conhecimentos que elas já possuem.

* Texto a partir da mesa-redonda com o tema *Aquisição da Linguagem e Letramento*, com a participação da Profa. Dra. Maria Bernadete Abaurre (UNICAMP), da Profa. Dra. Luciene Simões (UFRGS) e desta autora. A mesa foi coordenada pela Profa. Dra. Simone Sarmento (UFRGS) e ocorreu durante a programação do I SIAL, de 16 a 18 de novembro de 2011, na PUCRS.

¹ Agradecimentos especiais à equipe de pesquisa, constituída pelas bolsistas de Iniciação Científica Caroline Sampietro, durante o ano de 2010, Morgana Bisutti, no ano de 2011, e Cândida Leite, em 2010 e 2011.

² Para autores como Varella (2004) e Miranda (2010), tais registros são chamados “erros”, mas não se apresentarão neste texto as justificativas para tais preferências.

Este texto parte do que dizem crianças de um primeiro ano de um município catarinense sobre o que querem e o que gostam de aprender na escola, seguindo-se à apresentação de dados de pesquisa em andamento, a partir dos quais reflete-se sobre o que dizem professoras e o que fazem seus alunos no 1º e no 2º ano do Ensino Fundamental (EF) em escolas municipais gaúchas. São considerados diversos dados, mas não é possível analisá-los na sua totalidade, uma vez que, no âmbito deste texto, apontam-se pistas para encaminhamentos futuros. De qualquer forma, acredita-se que esta reflexão traz à tona importantes constatações sobre esse nível de escolaridade a fim de compreender, cada vez mais, o contexto em que se dá a apropriação da escrita e o domínio da leitura.

1 Sobre o porquê de ir à escola e o que aprender

Antes de dar atenção aos registros em foco, colocam-se aqui dados da pesquisa de mestrado de Stolf (2010), voltada a alunos e à professora de um primeiro ano de uma escola de rede municipal de ensino do interior do estado de Santa Catarina. Acompanhando a turma de março a dezembro de 2009, Stolf (2010) valeu-se de diários de campo, documentos gerados na escola pela professora e pelos alunos (caderno de planejamento da professora, caderno de atividade dos alunos, pasta dos projetos

e avaliações) e uma entrevista semiestruturada realizada com cada criança, a partir da qual se reproduzem algumas respostas no Quadro 1. É importante destacar que cada criança optou por um nome de flor, indicado na coluna da esquerda, em ordem alfabética, escolhido em um dos momentos de escrita e de leitura que consolidaram o projeto *Flores*, um dos projetos didáticos de que as crianças participaram, acompanhadas por Stolf (2010)³.

As respostas à primeira pergunta, como destaca Stolf (2010), voltam-se à aprendizagem do código escrito: *aprender a ler e a escrever*. Apesar de as diretrizes para o Ensino Fundamental de nove anos indicarem que o primeiro ano deva oportunizar a inserção da criança no espaço escolar e na cultura escrita e que, para esse nível, o objetivo principal não seja alfabetizar, essas crianças, e tantas outras, desejam aprender a ler e a escrever. A expressão “aprender a ler e a escrever”, enunciada pela maioria dos alunos da turma acompanhada por Stolf (2010), também pode ser ouvida em propagandas na televisão, assim como no discurso familiar, que identifica a escola como o local de aprender a ler e a escrever. A vontade dessas crianças vai ao encontro do que diz Rojo (2006), ao entender a sala de aula de alfabetização como um espaço para a aprendizagem da leitura e da escrita em práticas sociais de letramento. De acordo com Soares (2003, p. 8), em um contexto como esse:

Quadro 1. Respostas de crianças sobre por que ir à escola e o que aprender a partir dos dados de Stolf (2010)

Perguntas Alunos	Por que tu veio para a escola? ⁴	O que você gosta de fazer na escola?	O que você gostaria de aprender?
Amor Perfeito	pra aprender a escrever e a ler	ir na biblioteca	matemática
Antúrio	pra aprender/escrever	brincar, fazer a tarefa	escrever de letra junta
Bico de Papagaio	pra aprender muitas coisas / cachorros, ler, escrever	estudar, brincar, um pouco estudar e um pouco brincar	a ler e a escrever
Boca de Leão	pra aprender a ler e escrever	escrever, tentar ler	os bichos essas coisa/ aprende a ler
Brinco de Princesa	aprender a ler e a escrever	ler, escrever, desenhar	a fazer coisas diferentes
Cravo	eu queria aprender a ler	escrever	borboletas assim
Crisântemo	pra aprender a ler	estudar, desenhar	a escrever direitinho na linha
Gerânio	pra aprender a ler e a escrever	brincar e ir à biblioteca	escrever de letra junta
Gérbera	pra aprender a ler	estudar	dinossauro
Lírio	pra aprender a ler, aprender a escrever	brincar (risos)	ler
Margarida	aprender a ler e a escrever	brincar	gatos
Onze Horas	pra aprender a ler e a escrever	desenhar	borboletas
Orquídea	pra aprender/ Ah! sobre espécie de flor e cachorro	hum::: desenhar, escreve e ler	Hum::: borboletas
Petúnia	porque eu gosto/ de brincar, estudar/ um monte de coisas /a escrever, a escrever a pauta	de brincar, estudar	ler
Rosa	pra estudar	desenhar, fazer a lição, brincar	a ler

³ Em Stolf (2010), consta o detalhamento da pesquisa, que não será apresentado no âmbito deste texto.

⁴ Perguntas conforme registradas por Stolf (2010).

A criança passa a sujeito ativo capaz de progressivamente (re)construir esse sistema de representação, interagindo com a língua escrita em seus usos e práticas sociais, isto é, interagindo com material ‘para ler’, não com material artificialmente produzido pra ‘aprender a ler’.

É possível depreender ainda outro sentido das respostas das crianças: a busca por uma aprendizagem mais ampla, como também destaca Stolf (2010), quando, por exemplo, *Bico de Papagaio* e *Petúnia* dizem que querem aprender *muitas coisas, um monte de coisas*; *Orquídea* faz referência à *espécie de flor e cachorro*, exemplificando projetos didáticos já estudados naquele ano. *Petúnia*, por sua vez, indica ainda que quer aprender a *escrever a pauta*, ou seja, a cópia/colagem da pauta do dia no caderno, atividade que fazia parte da rotina daquele primeiro ano. Por meio da pauta, os alunos monitoravam as ações naquele dia e conseguiam se localizar em relação ao que estavam fazendo e ao que tinha de ser feito. Talvez essa fosse a intenção da menina, registrar a pauta, a fim de sempre estar ciente dos acontecimentos do dia. Além disso, esse tipo de registro tem como objetivo fazer com que a criança se acostume com a rotina escolar, pois este é, de fato, o seu primeiro ano.

Em relação à pergunta *O que você gosta de fazer na escola?*, Stolf (2010) diz que pretendia compreender o espaço do primeiro ano e a visão das crianças sobre estar na escola. Como indica o Quadro 1, uma boa parte da turma respondeu que gostava de brincar na escola. Seguindo Borba (2006, p. 34), ao afirmar que “A brincadeira não é algo já dado na vida do ser humano, ou seja, aprende-se a brincar, desde cedo, nas relações que os sujeitos estabelecem com os outros e com a cultura”, a autora destaca que o ato de brincar requer muitas aprendizagens e constitui, de fato, um espaço para que se chegue a esse alvo. Deve-se, portanto, estimular brincadeiras livres para as crianças criarem a ordem que considerarem melhor, sem se importar com as transições entre o passado, o presente e o futuro. Como reforçam Stolf (2010) e Borba (2006), as crianças devem brincar juntas, promovendo ações de partilha de espaços, de objetos, de conhecimentos e a negociação de disputas e de conflitos. Nessa perspectiva, para Borba (2006, p. 35), “o brincar supõe também o aprendizado de uma forma particular de relação com o mundo marcada pelo distanciamento da realidade da vida comum, ainda que nela referenciada”. Assim, diante de uma turma que dispunha de diferentes espaços para brincadeiras, como a brinquedoteca (com sala de fantasias e brinquedos dos mais variados), o parque e o bosque, é muito natural essa manifestação das crianças, reforçando-se aqui que

a aprendizagem também se concretiza por meio das brincadeiras.

Ainda quanto a essa pergunta, *Amor Perfeito* e *Gerânio* mencionaram a ida à *biblioteca*. Conforme indica Stolf (2010), essa turma tinha dois momentos de visita à biblioteca durante a semana. É preciso ressaltar, como também o faz essa autora, que a biblioteca é um dos espaços em que os alunos têm acesso a textos escritos em diferentes gêneros textuais e suportes, compreendem os trâmites do empréstimo, da devolução dos livros, além do manuseio e da conservação do material escrito, lidando com a escrita e com os livros em uma esfera específica. O fato de essas crianças mencionarem que gostam de ir à biblioteca revela o quanto já estão motivadas a estarem em contato com as mais diversas formas de escrever. Isso leva a muito mais leitura e a muito mais escrita!

Com a última pergunta da entrevista, *O que você gostaria de aprender?*, Stolf (2010) visava compreender quais sentidos as crianças estabeleciam na relação da aprendizagem e quais seus desejos nesse primeiro ano. Como essa conversa ocorreu em meados do mês de setembro, algumas crianças manifestaram o desejo de aprender sobre gatos, bichos, borboletas, dinossauros, revelando seus interesses pelos animais, bastante comum para essa faixa etária, e sua inserção na cultura da escola que remete ao fazer pedagógico voltado a projetos didáticos. Além de estudarem *as flores*, as crianças haviam estudado os *cachorros*. Então, depois de terem aprendido bastante sobre esses animais, queriam saber mais sobre gatos, borboletas e dinossauros. Além desses temas, algumas crianças referiram novamente que queriam *aprender a ler e a escrever, a escrever de letra junta, a escrever direitinho na linha*, mencionando também a área da Matemática. Verificasse, assim, a busca constante pela apropriação da leitura e da escrita, ou seja, o uso da modalidade escrita da língua com autonomia, acompanhada de outra área de conhecimento também considerada fundamental para qualquer cidadão.

Trazer as respostas dessas crianças permite situar um pouco o espaço de pesquisa que será o centro da reflexão a partir de agora. Embora tais perguntas não tenham sido feitas para os alunos, cujos dados serão mencionados em seguida, defende-se que as respostas seriam equivalentes, inclusive as próprias docentes assumem essa meta, pois a escola é o espaço no qual se assume o papel de ensinar a ler e a escrever. Sabe-se que muitas crianças já iniciam sua escolarização com certa apropriação quanto ao que leem e escrevem, mas, normalmente, a apropriação do código escrito se consolida na escola, com o auxílio do/a professor/a.

2 Sobre leitura e escrita: o que se escreve no 1º ano/2º ano do Ensino Fundamental?

Como já foi indicado, trazem-se algumas produções e falas de professoras que foram coletadas desde que se iniciou a pesquisa *A leitura e a escrita de crianças do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental de 9 anos em duas escolas municipais*⁵, em 2010. Embora a investigação tenha metas específicas, pode-se dizer que, de um modo geral, o objetivo principal é identificar e analisar práticas de linguagem que visam ao domínio da leitura e da escrita pelas crianças.

Os registros de escrita a serem partilhados neste texto foram obtidos durante o ano de 2010 e de 2011, nas duas escolas, as quais são aqui denominadas como A e B, objetivando manter em sigilo a identificação das escolas públicas, situadas em um município da região metropolitana, de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, estado mais ao Sul do Brasil.

Durante o ano de 2010, o estudo contou com a participação de duas turmas do 1º ano na escola A, atendidas por 2 professoras, com 7 aulas filmadas em uma turma, e 6 filmagens na outra. Na escola B, havia 4 turmas (um 1º ano e três 2ºs anos), com 7 filmagens para cada. É necessário registrar que o trabalho com as filmagens teve início no segundo semestre de 2010 e, em função das atividades escolares, nem sempre era possível agendar uma visita mensal. As visitas aconteciam em datas pré-agendadas, com a participação de, pelo menos, duas pessoas da equipe de pesquisa formada pela coordenadora e por duas bolsistas de iniciação científica. As atividades desenvolvidas normalmente entre a primeira ou a segunda metade do turno de aula (manhã ou tarde) foram filmadas e acompanhadas, seguidas de relatório e de transcrição de cada momento.

Durante o ano de 2011, dando continuidade ao estudo, houve modificações nas turmas devido à promoção ao ano seguinte e às adequações relacionadas à distribuição das turmas. Com isso, têm-se três turmas de 1º ano na escola A, uma com oito filmagens, outra com nove e outra com sete. Na escola B, foram acompanhadas quatro turmas, um 2º ano e um 1º ano com oito filmagens, um 2º ano com oito, e uma turma de 3º ano com apenas uma filmagem⁶.

A fim de contextualizar ainda mais essa realidade, trazem-se algumas informações sobre a formação das educadoras, de acordo com cada escola, e, neste caso, sem especificar o ano em que foram participantes do estudo. Na escola A, cinco professoras aderiram à pesquisa: todas têm Magistério, e, em relação à graduação, das duas que tinham cursado Pedagogia, uma também concluiu o curso de Direito, e outra cursou Pós-Graduação em Alfabetização e Ação Supervisora; duas professoras

estavam com a formação em Pedagogia em andamento, e uma, inclusive, iniciara o curso de Letras antes de se voltar a esse seu curso; além dessas, outra professora estava cursando Artes Visuais. Na escola B, foram quatro professoras: duas concluíram o curso de Pedagogia, mas uma delas também cursou Psicopedagogia, duas estavam cursando Letras e Pedagogia. Vê-se, portanto, que a formação em Pedagogia é a que se sobressai entre as docentes.

Com o objetivo de apresentar o que pensam as professoras integrantes do estudo, trazem-se algumas de suas respostas⁷ às entrevistas realizadas em 2010, com as que iniciaram a pesquisa, e, em 2011, com as que passaram a fazer parte do estudo por estarem com as turmas que já estavam inseridas na investigação.

Entre as respostas, destacam-se, no que diz respeito a ponderações sobre leitura, escrita, alfabetização e letramento, algumas falas das docentes da escola A, conforme o Quadro 2, seguindo-se daquilo que disseram as professoras da escola B, de acordo com o Quadro 3.

Assim como na fala das crianças de Stolf (2010), as docentes remetem-se à leitura e à escrita, considerando o acesso a livros pelas crianças, mencionam brevemente aspectos relacionados ao domínio do sistema de escrita, mas destacam a relação entre ambas as modalidades da língua e a relevância para a vida, para o uso social, dando sentido a tais usos.

Nas respostas do Quadro 3, parece haver, principalmente no caso da professora 4, a necessidade de confirmar a sua resposta, por meio do questionamento que fazia a cada enunciado. Enquanto as outras três professoras manifestavam uma relação entre o que se escreve, para que se escreve e onde se escreve ou se lê, esta docente centrou-se na combinação das letras do alfabeto.

Por limitações de espaço, não será feita uma discussão mais detalhada quanto a esses registros, mas verifica-se que, na maioria dos casos, as respostas das professoras vão ao encontro do que vem sendo assumido como letramento:

[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita (BRASIL, 2007, p. 11).

⁵ A resolução n. 101/2009 do Comitê de Ética em Pesquisa da Unisinos registra a aprovação da pesquisa *A leitura e a escrita de crianças do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental de 9 anos em duas escolas da rede municipal*.

⁶ Devido a dificuldades de contato e ao desligamento da docente, não houve mais coletas com a turma, embora houvesse interesse em acompanhar o grupo do ano anterior.

⁷ Os registros não estão seguindo convenção de transcrição, apenas são representados ortograficamente.

Quadro 2. Respostas sobre leitura, escrita, alfabetização e letramento de docentes da escola A

Professora 1	Professora 2	Professora 3
A alfabetização é eles saberem escrever o nome deles, não só escrever o nome deles, mas eles reconhecerem as leituras no mundo. O letramento seria mais identificar dentro da sociedade as utilizações do dia-a-dia de tudo com o que eles convivem com a escrita.	A leitura dele, você vai pegar um livrinho, vai contar, eles pegam um livro, vão fazendo essa leitura, vão contando a história ali pra ti, a leitura dele, a leitura do mundo, o que tá vendo, o que tá sentindo ali. A escrita também, nesse processo inicial, vai escrever, vai mandar recado, mandar bilhetinhos. Então, assim, vai colocar no papel, não aquela ortografia clara, não ter aquela gramática ali, não vai ter nada, mas ele tá conseguindo colocar ali também, porque alguns, já no final do 1º ano, já conseguem se alfabetizar, mas, ao proporcionar para eles, esse contato com os livros, esse contato com a escrita, então assim, cabe então a mim o estímulo, se eu estimular, se eu mostrar, eles vão conseguir, e vão conseguir desvendar esses códigos aí muito mais fácil. Alfabetizar é quando ele sai lendo e escrevendo, mas no letramento daqui a pouco vai sair lendo e escrevendo, mas vai saber utilizar, tá. O que eu procuro fazer da minha parte realmente, tá lendo, tá escrevendo, mas vai saber utilizar, vai compreender, vai saber ler uma bula, vai saber ler uma notícia. Pra mim seria isso, que eles realmente aprendessem essa leitura, essa escrita e usassem, conseguissem usar no seu dia-a-dia.	Aí eu acho que tudo tá tudo muito intimamente ligado, não tem como separar. Eles começam lendo as figuras de um livro: tudo na nossa vida dá pra ler, inclusive se alguém fala contigo, tu prestando bem atenção vai ver um outro sentido que tem o significado daquilo que a pessoa tá falando. Isso já seria uma forma de leitura e de letramento.

Quadro 3. Respostas sobre leitura, escrita, alfabetização e letramento de docentes da escola B

Professora 1	Professora 2	Professora 3	Professora 4
Eu acho, assim, que está tudo interligado uma coisa na outra, porque sem leitura não tem escrita e sem escrita, o letramento. Eu não sei. Separadamente, eu não sei como definir pra ti porque a gente faz um trabalho, assim, junto, todo interligado.	A leitura é bem ampla. Você pode ter uma leitura de símbolos, leitura de imagens, leitura de sentimento. [...] Eu vejo também essa questão de letramento como algo que envolve bastante a família, um produto social [...] Então, o ambiente ajuda bastante para contribuir para o processo de alfabetização.	Alfabetizar, normal é livro didático, as folhinhas. E, para mim, o letramento vai além. Tu busca aquilo que ele sabe, que vem de casa e tu procura outros meios porque ele pode se alfabetizar através de recortes, de brincadeiras, riscando no chão, aprendendo as letras pegando no giz e fazendo todo esse jogo. Então, assim, é diferente aquela alfabetização básica que a gente tinha antigamente do <i>bá bé bi bó bu</i> . E aquela questão assim... Vamos conhecer hoje todas as palavras que a gente possa imaginar com a. Vamos sair na rua, vamos caminhar, vamos lá ver. Tem uma pessoa, ali, ela, aquela professora é a professora Ana. Começa com que letra? Então, tu vai trabalhar esse diferencial.	Então eu acho que a leitura, a questão da leitura mesmo é quando tu lê e consegue entender o que tu está lendo ali, não é só ler por ler. Escrita pra mim, é quando tu olha as palavras e tu consegue copiar, tu sabe que aquilo ali é conjunto de letras, né? E que são símbolos que tu, escrevendo, tu vai formar palavras, né? Mas não significa que saber escrever é saber ler. Então, acho que a escrita na verdade é a simbologia, aqueles símbolos ali, né? Que a gente sabe que são as letras do alfabeto, né?

E alfabetização:

[...] o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilita ao aluno ler e escrever com autonomia (BRASIL, 2007, p. 12).

Diante de tais indicações, cabe trazer o que refere Soares (2003, p. 105) como práticas de letramento, considerando Street (1995): “comportamentos exercidos

pelos participantes em um evento de letramento, onde as concepções sociais que o configuram determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou da escrita naquela situação em particular”. Tais práticas, de acordo com esses autores, podem ser analisadas sob dois pontos de vista: a) da vida cotidiana: as leituras são escolhidas conforme a necessidade e o desejo do sujeito; b) da prática de letramento escolar: leituras definidas a partir de objetivos predeterminados, visando, principalmente, atividades de avaliação.

Também é necessário destacar que eventos de letramento (HEATH, 1982a, 1982b) são entendidos aqui como situações em que a língua escrita é parte integrante da natureza da interação entre os participantes e seus processos de interpretação.

A fim de refletir com mais atenção sobre o que é realizado nas escolas quanto à promoção da leitura e da escrita, julga-se pertinente verificar cada aula observada, considerando em que medida são desenvolvidas as capacidades linguísticas da alfabetização. Essa análise vem sendo realizada, mas não será possível trazer para este espaço. Conforme Brasil (2007), tais capacidades são associadas a conhecimentos e atitudes e estão divididas em cinco eixos: compreensão e valorização da cultura escrita; apropriação do sistema de escrita; leitura; produção escrita e desenvolvimento da oralidade. Dentro de cada eixo há habilidades a serem introduzidas às crianças no primeiro ano do EF e retomadas e consolidadas nos anos seguintes. No primeiro eixo, intitulado compreensão e valorização da escrita, de forma geral, tem-se a meta de inserir as crianças na cultura escolar, explicar a função das ferramentas utilizadas na escola (lápiz, livro, caderno), além de levá-la a compreender a função social da escrita. A apropriação do sistema de escrita também é central à alfabetização, pois os alunos irão refletir sobre a relação fonema e grafema, distinguir as letras, os números e os símbolos, compreenderão os espaços

em branco entre as palavras, a noção de sílaba, palavra e rimas. No eixo que remete à leitura, a criança aprende a decodificar palavras, reconhecendo-as globalmente, adquire fluência na leitura, reconhece a função social dos gêneros discursivos, além de criar hipóteses antes da leitura para que haja uma compreensão do que foi lido. No quarto eixo, que se volta à produção escrita, o aluno irá escrever textos que circulem nas diversas esferas sociais da língua, organizar o texto conforme o gênero discursivo, revisar o próprio texto. E, por fim, no desenvolvimento da oralidade, a criança é convidada a participar das interações do cotidiano da sala de aula e a planejar a fala em situações formais, empregar a variedade sociolinguística nas diversas situações orais. Como já foi indicado, esses encaminhamentos analíticos estão sendo realizados para cada turma acompanhada ao longo de 2010 e 2011, mas seus resultados serão apresentados oportunamente.

Com o objetivo de ilustrar um pouco do que foi observado nas filmagens ao longo desses dois anos, apresentam-se algumas imagens das produções das crianças que revelam um pouco de como têm sido os eventos e as práticas de letramento no 1º e no 2º ano do EF das escolas observadas.

Para começar, a Figura 1 traz algumas produções de uma turma de 1º ano, coletadas em setembro e em novembro de 2010.



Figura 1. Produções de setembro de 2010, no 1º ano.

Como é possível verificar pelas imagens, as tarefas consistem em formar palavras que representem as figuras já coloridas e trabalhadas por meio de historinhas infantis com as crianças. Essa montagem de registros da Figura 1 mostra, primeiramente, a combinação de sílabas e, outras atividades em que a criança deve selecionar as letras que serão usadas para nomear cada desenho que coloriu.

Entre as práticas desenvolvidas em outra turma de 1º ano em 2010, a Figura 2 traz uma imagem na qual o grupo todo estava sentado em círculo, e, no centro, uma criança por vez, selecionava e encaixava partes de uma figura para, depois, com diversas letras do alfabeto, escrever a palavra que identificasse, nomeando a figura montada (na imagem, já se encontram os registros de FOLHA, MAÇÃ e CORAÇÃO). Quando houvesse dúvida, os colegas ajudavam na seleção das letras e, inclusive, em adaptações quanto ao registro de acentos, e à representação do cedilha e do til. As figuras seguintes são resultado de uma atividade de formar palavras (nomes de animais que foram sendo comentados em aulas anteriores) em um momento anterior. Após a realização da tarefa em grupos, no pátio da escola, a turma foi para outro espaço externo e, com giz à sua disposição, os alunos puderam escrever nas lajes do chão os nomes dos animais que quisessem. E assim foram sendo registrados diferentes nomes, de diferentes formas e em diferentes momentos, como foi o caso das palavras GAFANHOTO e ABELHA, por exemplo.

É interessante observar, além do que já foi comentado no parágrafo anterior, as três formas da palavra GAFANHOTO. No acompanhamento desta



Figura 2. Registros de setembro e novembro de 2010 de uma turma de 1º ano.

atividade, foi possível verificar as tentativas da criança ao perceber que a palavra escrita não estava de acordo com o alvo. Primeiramente, “rasurou”, escrevendo o grafema F em lugar de N; depois, com a ajuda de outro colega, após escrever novamente sobre o desenho e “riscar” a primeira versão, registrou a forma ortográfica. Também vale a pena comentar as tentativas de escrita para PULGA e BESOURO. No primeiro caso, a criança não viu necessidade de escrever algo mais após a vogal U e, como B pode ser pronunciado como [be], optou pelo registro da consoante, embora pareça ter havido uma tentativa de registrar um I após o B; a criança também preferiu o grafema Z ao invés do S, além de não inserir a vogal O. Teria sido produtivo questionar o aluno sobre esse registro, mas isso não foi feito pela equipe de pesquisa. Por fim, nos registros de ABELHA, percebe-se que uma das crianças precisou ajustar o espaço para inserir o H, para LH, enquanto a outra não registrou a vogal E após a consoante B. Além das oportunidades de escrita que as crianças tiveram, esses dados mostram como, nesses contatos, elas vão se apropriando do sistema de escrita e testando suas hipóteses coletivamente, inclusive.

Outras situações de escrita também ocorreram, por meio de desenhos e de colagens. Conforme a Figura 3, na imagem à esquerda, o registro de CUELILHO parece indicar que a criança valeu-se de sua pronúncia para a palavra, sem perceber que deveria usar N ao invés de L, no dígrafo. Outra escolha diferente do alvo está na opção pelo grafema S, representando o fonema /s/, equivalendo talvez à sílaba SO-, de SOFÁ, registrada no canto superior esquerdo.

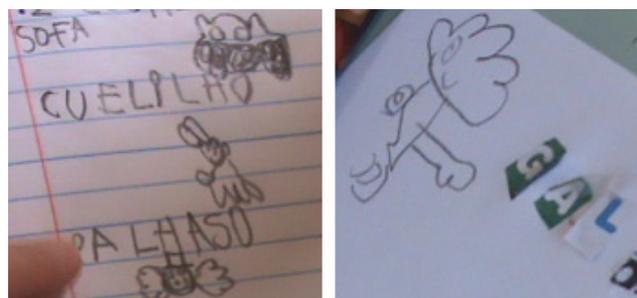


Figura 3. Mais registros no 1º ano em dezembro de 2010.

As Figuras 2 e 3 trouxeram apenas alguns registros obtidos ao longo do ano de 2010, que merecem mais discussão, mas, por limites de espaço, não será desenvolvida aqui. A fim de encerrar a apresentação dos dados, colocam-se algumas das produções dessas crianças

em 2011, quando estavam no segundo ano. A Figura 4 mostra que, no ano seguinte, as produções das crianças foram atendendo às solicitações de produção de frases a partir de palavras-chave trabalhadas, à indicação de lista de objetos que poderiam ser colocados em uma caixa (conforme texto da 1ª linha, à direita), usando ou não letra cursiva, além de fazer uso do hífen a fim de marcar os espaços entre palavras como no texto da 3ª linha à esquerda.

Ainda em relação à Figura 4, também vale a pena retomar o que diz Scliar-Cabral (2010), quando menciona que as dificuldades com as quais se defronta o alfabetizando residem em desmembrar a sílaba para associar um fonema a um grafema, na segmentação das palavras, na percepção dos vocábulos átonos, nas dificuldades semânticas e na reanálise silábica, além da diferenciação entre as variedades sociolinguísticas. É importante considerar essas dificuldades apontadas pela autora, mas também analisar os registros das crianças, conforme Miranda (2010), por exemplo, relacionando-os,

por um lado, às dificuldades advindas da organização do próprio sistema ortográfico, que procura observar os processos e as estratégias utilizadas pelos aprendizes durante o período em que estão aprendendo a escrita alfabética (erros contextuais e arbitrários); e, por outro, a partir de análises quali-quantitativas, que tenham como meta captar as manifestações do conhecimento fonológico infantil, evidenciando aspectos de sua construção. Acredita-se, portanto, que é essencial ao educador estar ciente de quais dificuldades seus alunos podem apresentar e de que forma considerar as diversas maneiras pelas quais as crianças manifestam o que sabem sobre leitura e escrita.

Considerações finais

Devido ao fato de as crianças estarem sendo acompanhadas ao longo de suas experiências de oralidade e de escrita, é possível verificar seus avanços rumo ao domínio de tais habilidades. Verifica-se, além disso, como as



Figura 4. Textos produzidos em 2011, no segundo ano

educadoras se sentem mais à vontade para desenvolver suas propostas pedagógicas nos anos iniciais, neste contexto do EF de 9 anos.

Pelo que tem sido observado, o ingresso da criança com 6 anos no primeiro ano está sendo produtivo e bastante valorizado pela comunidade escolar, visando, de modo mais amplo, ao domínio da escrita ao longo do segundo ano. Há tempos diferentes para as crianças: enquanto algumas já evidenciam domínio da língua escrita ainda no primeiro ano, outras precisam ir além do segundo ano. Com o objetivo de conhecer ainda mais essas vivências, compartilhando com as educadoras dúvidas e inquietações, em uma das escolas estão ocorrendo encontros mensais a fim de essas professoras e a equipe de pesquisa (re)pensarem a leitura e a escrita em seu cotidiano escolar a partir de temas indicados pelas próprias professoras.

Nesse contexto, é essencial entender letramento como um processo de inserção e participação na cultura escrita, que inicia quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade e continua ao longo da vida, com as possibilidades de participação nas práticas sociais que envolvem essa modalidade da língua. Reforça-se, então, que alfabetização e letramento são processos diferentes, cada um com suas especificidades, mas complementares e inseparáveis, ambos indispensáveis! Acompanhando Matencio (2009), entende-se como essenciais as abordagens que consideram a complexidade e a riqueza do letramento das práticas cotidianas, possibilitando o desenvolvimento de uma postura reflexiva, exploratória e responsiva, necessitando de alterações de percursos e contínuos ajustes!

Estudos como esse permitem que se conheça ainda mais sobre como e para que se escreve e se lê na escola, neste caso, no contexto do EF de 9 anos. Essas vivências também norteiam os alunos quanto à sua ação e inserção na sociedade. Acima de tudo, leitura e escrita precisam fazer sentido, desde cedo, para que cada criança tenha vivências como “O menino que descobriu as palavras”, na história de Santos e Archanjo (2007).

Referências

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. (Orgs.). *Ensino Fundamental de nove anos: orientação para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. *Fascículo 1 – Capacidades Linguísticas: Alfabetização e Letramento* – ed. rev. e ampl. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/fasciculo_port.pdf>.

FRONZA, Cátia de Azevedo. Textos nas séries iniciais: evidências fonológicas – resultados preliminares. In: II Congresso Internacional da ABRALIN. *Anais...* Fortaleza: Imprensa Universitária/UFC, 2003. p. 103-105.

FRONZA, Cátia de Azevedo; VARELLA, Noely Klein. Aspectos fonológicos nos textos de crianças em alfabetização. *Textura*, v. 8, p. 39-48, 2003b.

FRONZA, Cátia de Azevedo; VARELLA, Noely Klein. Texto e fonologia na alfabetização: implicações pedagógicas. In: 13º COLE – Congresso de Leitura do Brasil. *Anais...* São Paulo: ALB (CD-ROM), 2003a. p. 1-12.

FRONZA, Cátia de Azevedo; SAMPIETRO, Caroline; Dinnebier, Lidiane. Conversando Sobre a Escrita Inicial na Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental In: CONTE, Daniel; VOLMER, Lovani; GRÉGIS, Rosi Ana (Orgs.). *Espaços de encontro: literatura, cinema, linguagem, ensino*. Novo Hamburgo: Feevale, 2009. p. 33-60.

HEATH, Shirley Brice. What no bedtime story means: narrative skills at home and the school. *Language and Society*, v. 11, p. 49-76, 1982b.

HEATH, Shirley Brice. Protean shapes in literacy events: ever-shifting oral and literate traditions. In: TANNEN, D. (Ed.). *Spoken and written language: exploring orality and literacy*. Norwood, N.J.: Ablex, 1982a. p. 91-117.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Estudos do letramento e formação de professores: retomadas, deslocamentos e impactos. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 7, n. 1, p. 5-10, 2009. Disponível em: <http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_calidoscopio/Vol7n1/art01_matencio.pdf>.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco. Um estudo sobre o erro ortográfico. In: HEINIG, O. L. O.; FRONZA, C. de A. *Diálogos entre Linguística e Educação*. Blumenau: EDIFURB, 2010, p. 141-182.

ROJO, Roxane. Alfabetização e letramento: segmentação de práticas e (des)articulação de objetos de ensino. *Perspectiva*, v. 24, n. 2, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_numeros_anteriores_2006_02.php>.

SANTOS, Cineas; ARCHANJO, Gabriel. *O Menino que descobriu as palavras*. São Paulo: Ática, 2007.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. As principais dificuldades da alfabetização. In: HEINIG, O. L. O.; FRONZA, C. de A. *Diálogos entre linguística e educação*. Blumenau: EDIFURB, 2010. p. 59-74.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.

STOLF, Jociane. *Práticas sociais de leitura e escrita no primeiro ano do ensino fundamental: um estudo de caso*. 123 fls. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – FURB, 2010.

STREET, Brain. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade, out. 2003.

VARELLA, Noely Klein. *Leitura e escrita: temas para reflexão*. Porto Alegre: Premier, 2004.

Recebido: 12 de novembro de 2012

Aprovado: 21 de dezembro de 2012

Contato: lcfronza@uol.com.br