

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

BEATRIZ BEZERRA FIGUEIREDO MELO

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO:
Dialogando sobre as Interações Docentes-Discentes dos Anos Iniciais de uma Escola Federal

NITERÓI
2019

BEATRIZ BEZERRA FIGUEIREDO MELO

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO:

Dialogando sobre as Interações Docentes-Discentes nos Anos Iniciais de uma Escola Federal

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a Jéssica do Nascimento Rodrigues

Niterói, RJ

2019

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao universo, por ter me proporcionado essa graduação e por ter colocado pessoas maravilhosas no meu caminho durante essa trajetória.

A minhas amigas Sara e Mariana que foram essenciais durante esse processo, fomos nos ajudando e conseguimos chegar até aqui. Da UFF para vida!

A minhas amigas, Amanda, Elessandra, Caroline e Bruna, e a meu amigo, Alexandre, os quais foram meu porto seguro, afirmando todos os dias que eu ia conseguir.

A meu marido, Luiz Antonio, que me acompanha desde antes do início da graduação e foi fundamental nesse processo.

A minha família, por me dar força todas as vezes que precisei de colo e por respeitar a minha profissão.

A minha amiga e professora Thaysa, a qual eu tive uma experiência belíssima como sua estagiária e que me mostrou o maravilhoso mundo da alfabetização.

A minha orientadora, Jéssica do Nascimento Rodrigues, por ter me apresentado mais profundamente o mundo maravilhoso da Língua Portuguesa, sem o qual eu não teria escrito este trabalho.

Finalmente, a mim mesma, porque chegar ao fim de uma graduação com dez matérias, monografia e trabalho não é para qualquer um. Eu consegui!

*“Eu vou à luta com essa juventude
Que não corre da raia
A troco de nada
Eu vou no bloco
Dessa mocidade
Que não tá na saudade
E constrói a manhã desejada...”*

(Gonzaguinha, E vamos à luta)

RESUMO

O tema desse estudo é o processo de letramento, ao longo da alfabetização, promovido nas interações entre docentes e discentes dos anos iniciais de uma escola pública. O objetivo deste trabalho monográfico é o de investigar, portanto, como ocorrem as práticas de letramento no processo de alfabetização de uma turma de 2.º ano do ensino fundamental em uma escola federal localizada em Niterói, Rio de Janeiro, o Colégio Universitário Geraldo Reirs (COLUNI), considerando as interações docentes-discentes nas práticas de ler, escrever, falar e escutar. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, como estudo de caso, mediante realização de observação participante, com utilização dos dispositivos enunciativos entrevista e caderno de campo. A fundamentação teórica se baseou em uma concepção sócio-histórica e ideológica de linguagem, como produção humana dialógica e interativa. A observação permitiu estruturar categorias de análise dos processos de alfabetizar letrando, na referida turma, e identificar a necessidade de criar diálogos interativos e específicos durante o evento. Os resultados deste estudo evidenciam que é urgente pensar as práticas de letramento ao longo do processo de alfabetização, que considerem o ensino das práticas sociais letradas, como ler e escrever, de modo processual e interativo.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Anos iniciais do ensino fundamental. Interações docentes-discentes.

ABSTRACT

The theme of this study is the process of literacy, throughout literacy, promoted in the interactions between teachers and students of the early years of a public school. The objective of this monographic work is therefore to investigate how literacy practices occur in the literacy process of a 2nd grade elementary school in a federal school located in Niterói, Rio de Janeiro, the Geraldo Reirs University College (COLUNI), considering teacher-student interactions in reading, writing, speaking and listening practices. To this end, a qualitative research was developed as a case study, through participant observation, using the enunciative interview and field notebook. The theoretical foundation was based on a socio-historical and ideological conception of language as dialogical and interactive human production. The observation allowed to structure categories of analysis of literacy processes in the class, and to identify the need to create interactive and specific dialogues during the event. The results of this study show that it is urgent to think about literacy practices throughout the literacy process, which consider the teaching of literate social practices, such as reading and writing, in a procedural and interactive way.

Keywords: Literacy. Literacy Early years of elementary school. Teacher-student interactions.

SUMÁRIO

1 QUESTÕES INICIAIS, p. 7

2 O PAPEL DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DAS CRIANÇAS, p. 09

3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO ESCOLAR: A PESQUISA HOJE, p. 13

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS, p. 19

5 UM ESTUDO DE CASO, p. 23

5.1 O COLUNI, p. 23

5.2 A Professora, p. 26

5.3 A Turma e o Cotidiano, p. 29

6 UMA EXPERIÊNCIA DIALÓGICA, p. 33

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS, p. 36

REFERÊNCIAS, p. 38

ANEXOS, p. 40

Anexo A, p. 41

Anexo B, p. 42

Anexo C, p. 43

APÊNDICES, p. 44

Apêndice A – Roteiro de Entrevista, p. 45

Apêndice B – Roteiro de Observação, p. 46

Apêndice C – Roteiro de Atividade, p. 47

1 QUESTÕES INICIAIS

Neste trabalho monográfico, procuramos abordar a alfabetização como processo primordial para a ampliação do conhecimento de mundo do sujeito, desenvolvida concomitantemente ao processo de letramento escolar, como momento em que a criança, em geral, começa a se inserir na cultura letrada e passa a produzir efeitos de sentido sobre os textos orais, escritos e imagéticos e, a partir disso, a construir sua própria narrativa sobre si mesma, sobre o outro e sobre o mundo.

A maneira como enxergamos o processo de alfabetização é a motivação principal deste estudo. O momento em que a criança consegue identificar e a escrever as primeiras letras e reconhecer e produzir seus significados, como enunciados, é fascinante e, para o docente dos anos iniciais, muito gratificante. É imprescindível o estudo acerca desse processo complexo para que seja possível o alcance de melhores resultados na formação das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, aliás na formação de todo e qualquer cidadão, como um direito à educação linguística.

O letramento escolar é fundamental para que esse tipo de educação aconteça, considerando a história de letramento de crianças, jovens e adultos e o foco no desenvolvimento da competência comunicativa, para que se tornem sujeitos capazes não só de ler as letras, mas de ler o mundo. Esta é uma tarefa também dos docentes atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental: a formação de sujeitos críticos, não meramente reféns de discursos alheios, afinal discurso é poder.

Este estudo foi motivado, nesse sentido, por uma experiência de estágio não obrigatório na rede privada de ensino durante o ano de 2018. Nesse espaço, a professora regente era muito comprometida e dedicada com as crianças no processo de alfabetizar letrando. Pude perceber a importância de o docente criar o seu próprio material de trabalho, baseando-se nos documentos oficiais e em sua formação contínua para a práxis educativa. Isso fazia toda a diferença, os alunos se sentiam motivados, as atividades faziam sentido, falando sobre/ para eles. Tive a satisfação de ver um processo de alfabetização coerente e engajado, quando entendi a possibilidade de multiplicar essa experiência. A minha surpresa decorre do fato de que, ao iniciar o estágio obrigatório, ouvi de muitos colegas que a maioria dos professores não gosta dessa etapa em razão da exigência da qualidade do trabalho e das peculiaridades do processo de alfabetização.

É um fato que muitos brasileiros, vivenciando uma escola sucateada (desde sua estrutura física até a remuneração insuficiente dos professores) e uma sociedade que exige a entrada do

jovem cada vez mais cedo no mundo do trabalho, não desenvolveram a competência comunicativa necessária para viver uma sociedade grafocêntrica, imersa em redes sociais e aplicativos. Os usos da modalidade escrita da língua são, desse modo, fundamentais ao cidadão, como direito humano ligado à educação linguística aqui apresentada. Há muitas pesquisas sobre alfabetização e letramento em si, mas não há muitas pesquisas sobre o processo, como estudos de caso.

A tese de doutorado *Ler e escrever nas aulas de Ciências: potencialidades e limites*, de Matos (2018), que conheci em uma palestra da mesma autora, foi um ponto de partida. Para ela, lançando mão de estudos bakhtinianos, todo professor é professor de linguagem.

Nesse sentido, o objetivo geral deste trabalho monográfico é investigar como ocorrem as práticas de letramento no processo de alfabetização de uma turma de 2.º ano do ensino fundamental de uma escola federal de Niterói, Rio de Janeiro, o Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI), considerando as interações docentes-discentes.

Nesse sentido, são objetivos específicos desta pesquisa:

- Narrar e analisar eventos de letramento no decurso das aulas de Língua Portuguesa voltados a atividades de leitura e escrita.
- Identificar os gêneros discursivos mais abordados nessas aulas.
- Investigar e avaliar a seleção e os modos de abordagem desses gêneros.
- Refletir sobre as contribuições desse estudo para o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental.

Com base nos objetivos geral e específicos, elaboramos as seguintes questões de estudo:

- a) Como ocorrem as práticas de letramento no processo de alfabetização de uma turma de 2.º ano do ensino fundamental de uma escola federal de Niterói, Rio de Janeiro, o COLUNI, considerando as interações docentes-discentes?
- b) Como ocorrem os eventos de letramento no decurso das aulas de Língua Portuguesa voltados à realização de atividades de leitura e/ou de escrita?
- c) Quais são os gêneros discursivos mais abordados?
- d) Como é realizado esse trabalho com gêneros discursivos?

Este estudo se fundamenta na abordagem sócio-histórica e ideológica de linguagem, como processo dialógico e interativo. Por isso, concebe os letramentos como práticas sociais situadas, não isentas das relações de poder que atravessam as relações entre os sujeitos, e concebe a alfabetização como um plano inicial para a desenvolvimento do letramento.

Para a organização desta monografia, produzimos um total de sete capítulos, sendo o primeiro esta introdução. O segundo capítulo, intitulado *O papel da escola na educação linguística das crianças*, versará sobre a importância do ensino da língua materna para falantes da língua. O terceiro capítulo, *Alfabetização e letramento escolar: a pesquisa hoje*, definirá os conceitos de alfabetização e letramento aqui utilizados. O quarto capítulo, *Caminhos metodológicos*, discorrerá sobre a metodologia escolhida para este trabalho, o estudo de caso, dialogando com o referencial teórico utilizado. O quinto capítulo, *Um estudo de caso*, descreve e narra aspectos relacionados ao COLUNI, à professora regente, à turma e ao cotidiano. O sexto, *Uma experiência dialógica*, narra as observações e interações no ambiente da sala de aula e o último, *Considerações finais*, responde às questões de estudo elaboradas para esta pesquisa.

2 O PAPEL DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DAS CRIANÇAS

Segundo Travaglia (2013), é de suma importância ensinar português como língua materna para falantes de português. Mesmo que esses sujeitos já cheguem à escola falando a variedade privada da língua, é necessário que se formem usuários competentes, com possibilidade de produção de textos variados e adequados aos diversos contextos, sendo capazes de produzir efeitos de sentidos em textos orais, escritos e imagéticos. Para que se desenvolva a competência comunicativa dos alunos, é fundamental lhes proporcionar o contato com a maior variedade possível de situações de interação comunicativa, apresentando-lhes a pluralidade de discursos e fazendo a integração escola-sociedade.

O conceito de linguagem adotado por todo e qualquer professor de língua portuguesa é o que respaldará os processos de ensinar-aprender por ele promovidos na escola. No entanto, como não há unanimidade nessas práticas, Travaglia (2013) apresenta três possibilidades distintas de se entender a linguagem. A primeira concepção é a de linguagem como expressão de pensamento, a qual desconsidera o “para quem se fala” (os interlocutores) e em qual situação se fala (a situacionalidade). A interação, como enunciação, torna-se um ato monológico, individual, que não é afetado pelas circunstâncias. A segunda concepção é a de linguagem como instrumento de comunicação, como meio objetivo para esse ato. Assim, a língua, na primeira e na segunda concepção, é vista como um código fixo e imutável, um conjunto de signos que é capaz de transmitir uma mensagem. Já a terceira concepção, que é aqui defendida, é a de linguagem como forma ou processo de interação humana em contextos sócio-históricos e ideológicos específicos. Nesse sentido, ao usar a língua, o sujeito atua sobre/ com o(s) interlocutor(es), quando sua essência é o evento social da interação verbal. Nesse caso, a língua, código ideológico, é móvel, variável, histórica e coletiva. Segundo Travaglia (2013, p. 23):

A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares de acordo com informações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais.

Logo, o ensino de língua materna deve sempre ter em vista que as formas da língua existem para produzir efeitos de sentido e, por isso mesmo, o texto é colocado no centro das práticas escolares de ensinar-aprender. O texto é a unidade, como enfatizam os PCN (BRASIL, 2000). É nesse sentido que, segundo Travaglia (2011), o ensino produtivo objetiva ensinar novas habilidades linguísticas aos sujeitos, sem alterar os padrões adquiridos em suas vivências, sem ainda negar o ensino prescritivo e o descritivo. Visa, na verdade, aumentar os recursos que o sujeito já possui, ampliar seu repertório, para que possa circular em diversos espaços e lançar mão de variedades de uso da língua, estando autorizado, inclusive, a utilizar a variedade de prestígio.

Para Bakhtin (2010), a linguagem compõe o ser humano. Por sua natureza social/ coletiva, é através das relações humanas, da interação social, que ela é (re)criada. Significa dizer que, através dela, desenvolvemos uma consciência sobre nós mesmos, sobre os nossos pares e sobre o mundo. A língua portuguesa, portanto, também é entendida como algo vivo, em constante mutação histórica, porque “[...] dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal” (BAKHTIN, 2010, p. 111). Logo, como nos lembra Marcuschi (2010), são os usos que constituem a língua, e não uma língua abstrata é que dita os usos que dela fazemos. Segundo Bakhtin (1997), a língua não é um instrumento do pensamento, mas é material e produtora do próprio pensamento e de nossa existência.

As formas de uso da língua estão sempre ligadas a estruturas sociais, ideológicas e de poder, as quais a modificam no processo histórico. O conceito de diálogo bakhtiniano, nesse sentido, vai além de um diálogo entre duas ou mais pessoas, é a ideia de que toda e qualquer interação discursiva é dialógica. Segundo Matos (2018, p. 30), “Assim, o diálogo social compreende todas as atividades comunicativas humanas na sociedade, sendo constituído pelos enunciados proferidos no uso da linguagem. Dessa forma, os enunciados são de natureza social e ideológica, e formam a concretude da língua”.

Os discursos são constituídos por enunciados, que, por sua vez, são constituídos de diálogos. Nesse sentido, é fundamental entender a imprescindibilidade do discurso alheio, da palavra própria e da palavra outra (BAKHTIN, 2011).

Segundo Matos (2018, p. 31), “Em síntese, os enunciados são decorrentes do contato da língua com a realidade, o que ocorre na interação discursiva dialógica. Nesse sentido, entendemos

que para estudos sobre a linguagem, é preciso olhar para os enunciados, através da análise dos diálogos”.

Bakhtin (1979) apresenta, então, o conceito de gêneros do discurso: modos mais ou menos estáveis de enunciados, o que contempla sua localização no espaço-tempo de enunciar. Os gêneros são divididos pelo autor apenas em dois grupos, os gêneros primários e os gêneros secundários. Os gêneros primários são constituídos por cumprimentos, fofocas, conversas rápidas, costumam se apresentar de forma oral, na maioria das vezes. Os gêneros secundários são a transmutação do oral, do prático, perdendo a relação direta com a realidade e com os enunciados dos outros. Dessa forma podemos considerar que os gêneros secundários são compostos por uma estruturação complexa, enquanto o gênero primário está relacionado a aspectos simples e espontâneos.

Há ainda contradições a respeito do ensino da variedade de prestígio, em outras palavras, do ensino da norma culta, as quais geram preconceitos linguísticos (BAGNO, 2007), sobretudo quando se trata de uma linguagem mais popular. Segundo Freire (1991, p. 46), não podemos pensar a linguagem sem pensar o poder, a ideologia: “por direito seu, o padrão culto, percebam que devem fazê-lo não porque sua linguagem é feia e inferior, mas porque, dominando o chamado padrão culto, se instrumentalizam para sua luta pela necessária reinvenção do mundo”.

Nesse bojo, entendemos que um dos papéis da escola é o de introduzir a criança, falante da língua portuguesa, no mundo da cultura letrada, levando em consideração o indivíduo como sujeito histórico e cultural, que já possui conhecimento de mundo.

As escolas brasileiras tendem a aceitar apenas uma variação da língua, que é a variedade de prestígio, norma eleita e aceita como a “correta”, desconsiderando as outras variações, as outras linguagens sociais, seus registros e dialetos, consoante Bagno (2005, p. 70):

Uma das tarefas da educação linguística seria, então, oferecer propostas teóricas e práticas para levar a escola brasileira a desenvolver, de modo consciente e sistemático, o letramento de seus alunos, isto é, garantir a eles a possibilidade de participar e interferir na construção de uma sociedade letrada.

Em contrapartida, os estudos contemporâneos linguísticos apresentam outro caminho, o da educação linguística, conceito o qual leva em consideração as múltiplas variações da língua no âmbito escolar. As relações entre língua, sociedade e educação precisam ser trazidas para o centro da discussão, na tarefa fundamental de promover a educação linguística dos alunos.

3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO ESCOLAR: A PESQUISA HOJE

Para compreender melhor a função da escola, levaremos em consideração algumas definições de alfabetização e letramento que sejam atinentes aos conceitos de linguagem, discurso e gêneros bakhtinianos. A linguagem, da perspectiva de Vygotsky (1996), é uma construção cultural e social a partir do uso dos elementos representativos dos signos. Já o discurso é o desenvolvimento da própria linguagem, no entanto, o discurso carrega particularidades individuais e está diretamente relacionada a um contexto. Para Bakhtin (1999), linguagem é o uso dos signos a partir do seu domínio. E discurso é a linguagem sendo atrelada a um contexto, envolvendo todos os elementos capazes de estabelecer uma comunicação, Nessa linha, os gêneros discursivos são apresentados como primários e/ou secundários.

O gênero primário é aquele construído a partir de situações cotidianas, de domínio imediato e comum. Já o gênero do discurso secundário é aquele transformado a partir do gênero primário, mas incorporado a particularidades complexas e distintas do discurso.

Para Kleiman (2010, p. 4), a alfabetização é uma prática de letramento, quando prática social situada:

Não há incompatibilidade entre a alfabetização e a prática social desde que seja esta última a que determine os objetivos do ensino da língua escrita. O trabalho da alfabetização para a prática social centra-se, naturalmente, nos participantes da vida social, adequando-se aos seus interesses e objetivos – alfabetizar-se para, aos poucos, tornar-se mais autônomo nas situações em que se usa a língua escrita. Ainda, será feita a partir de textos, pois toda atividade social, toda interação se concretiza por meio de textos.

O ensino-aprendizagem ocorre a partir do contato do indivíduo com a linguagem internalizada que possui. Com um repertório inicial, a apresentação de textos passa a ser fundamental para que o educando desenvolva habilidades relacionadas ao domínio oral e escrito da língua, garantindo dessa forma sua efetiva participação social, de acordo com os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 2000).

O conceito de letramento surge a partir da tradução do termo *literacy* (STREET, 1984), em inglês, que quer dizer o resultado de uma ação e, nesse caso, é a ação de ensinar e/ou aprender a

ler e escrever, práticas que não estão desacopladas da fala, da escuta, dos modos de se relacionar. Segundo Soares (2009, p. 20, grifos nossos), o letramento corresponde ao:

[...] o estado ou condição de quem sabe ler e escrever, isto é, o estado ou condição de quem responde *adequadamente* às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita, esse fenômeno só recentemente se configurou como uma realidade em nosso contexto social. Antes, nosso problema era apenas o do “estado ou condição de analfabeto” - a enorme dimensão deste problema não nos permitia perceber esta outra realidade, o “estado ou condição de quem sabe ler e escrever” e, por isso, o termo *analfabetismo* nos bastava, o seu oposto - *alfabetismo ou letramento* - não nos era necessário. Só recentemente esse oposto tornou-se necessário, porque só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber *responder às exigências* de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente [...].

O termo analfabetismo nos bastava porque antes a preocupação do Estado era o alto índice de pessoas que não sabiam sequer escrever o próprio nome. Atualmente, o acesso ao ensino foi ampliado para as desiguais camadas da sociedade, com base no entendimento de que a educação é um direito de todos e que, nesse sentido, aprender a ler e a escrever o próprio nome não basta. Como o cenário vem se modificando, assim como os usos da língua se modificam historicamente, as pesquisas em educação e linguagem passaram a apontar para novas preocupações, a exemplo das diferenciações entre alfabetização e letramento, com ênfase no caráter intencional do discurso.

A questão, a partir desses conceitos, se refere àqueles que leem e escrevem, mas que parecem não responder *adequadamente* às demandas sociais do mundo da escrita. No entanto, o sujeito pode ser analfabeto, mas por estar inserido em uma cultura letrada, grafocêntrica, em certo nível, ele pode ser sim letrado, se:

[...] se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprias da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, [...] faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, letrado. (SOARES, 2009, p. 24).

Essa criança não é alfabetizada, mas é letrada em certo nível, porque já entende a função da escrita no contexto social e compreende a necessidade da interação entre os sujeitos, o que ocorre apenas por intermédio da linguagem. A criança ainda não é alfabetizada porque não domina o código ideológico, a língua. Por isso, embora não codifique palavras, cria histórias.

Em 1940, era considerado alfabetizado aquele indivíduo que declarasse saber ler e escrever, o que muitas vezes se caracterizava por apenas saber escrever seu próprio nome. Cerca de dez anos depois, em 1950, o conceito modificou-se para quem era capaz de ler ou escrever um bilhete simples. Atualmente, o conceito de alfabetização compreende o indivíduo que sabe ler e escrever e é capaz de fazer uso da leitura e da escrita (SOARES, 2009). Esse entendimento do conceito de alfabetização é mais próximo do conceito de letramento.

O conceito de letramento surgiu em meados dos anos 1980 em razão da necessidade de nomear as práticas sociais de ler e escrever, não se confundindo com a mera aquisição do alfabeto. Consoante Soares (2004, p. 96),

É curioso que tenha ocorrido em um mesmo momento histórico, em sociedades distanciadas tanto geograficamente quanto socioeconomicamente e culturalmente, a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita. Assim, é em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do illetrisme, na França, da literacia, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização, *alphabétisation*.

Para Soares (2004, p. 97), é necessário reconhecer que alfabetização e letramento se distinguem “[...] tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos”. Kleiman (2010, p. 5) diz que, como princípio curricular para os anos iniciais, é importante “a inserção dos alunos em práticas sociais relevantes” e, com base nisso, “determinar os gêneros a serem abordados para/ em essa prática social, a fim de selecionar textos do gênero” segundo sua relevância para o aluno e para sua comunidade.

Entretanto, é importante reconhecer que a alfabetização e o letramento são:

[...] interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades

de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (SOARES, 2004, p. 98).

Uma educação linguística séria viabiliza a inserção da criança na cultura letrada – sem o que não seria educação linguística. Essa tarefa precisa ser assumida por todos os professores comprometidos de fato com a realidade social. Freire (1979) nos fala da necessidade de comprometer-se e devolver os frutos desse engajamento para a sociedade:

Estamos convencidos de que o momento histórico da América Latina exige de seus profissionais uma séria reflexão sobre sua realidade, que se transforma rapidamente, e da qual resulte sua inserção nela. Inserção esta que, sendo crítica, é compromisso verdadeiro. Compromisso com os destinos do país. Compromisso com seu povo. Com o homem concreto. Compromisso com o ser mais deste homem. (FREIRE, 2013, p.13).

Soares (2009) nos diz que se “a leitura é um processo de relacionar símbolos escritos a unidades de som e é também o processo de construir uma interpretação de textos escritos” e se “a escrita é um processo de relacionar unidade de som a símbolos escritos, e *é também* um processo de expressar ideias e organizar o pensamento em língua escrita” (SOARES, 2009, p. 68-69/70). Esse processo de acesso ao mundo da escrita pode ser organizado por duas vias distintas – aquele da relação entre sons e símbolos escritos ou aquele das ideias e suas interpretações.

A primeira via dá ênfase aos símbolos escritos; a segunda via, aos significados do que se escreve e se lê. O processo de alfabetização, muitas vezes, se reduz à aquisição do código da escrita – sons, fonemas, grafemas – para só depois haver uma preocupação com os sentidos. Alguns exemplos de práticas pedagógicas são as velhas cartilhas, alguns programas como Alfa & Beto, Acelera, entre outros.

Podemos ver em Kleiman (2002) a distinção entre alfabetização e letramento. Para ela, alfabetizar é uma perspectiva tradicional, que leva em consideração o alfabeto, e letrar é uma perspectiva que leva o contexto social em consideração, a produção de sentido do texto. Porém, uma perspectiva não anula a outra, pois como o indivíduo conseguiria formar rimas, brincar com aliterações ou soletrar?

Em outras palavras, o que, para o aprendiz, torna fácil ou difícil reconhecer a palavra bola não é o fato de haver quatro letras para quatro sons, com uma relação unívoca, invariável. O que torna o reconhecimento dessa palavra tão difícil (ou fácil) como o das palavras *presídio*, *andorinha* ou quaisquer outras é o fato de não

haver um contexto que permita ao iniciante imaginar ou instanciar de qual bola se trata, se daquela que Ronaldinho chuta, ou daquela de pano colorido que o bebê morde, ou, ainda, daquela que Guga teria acertado no último torneio de tênis. A memorização dos elementos que formam a palavra bola é facilitada pelo fato de ela ocorrer em textos que funcionam como redes mnemônicas de significação, como contextos significativos. Uma palavra em contexto é mais vívida; ela se torna memorável no contexto. (KLEIMAN, 2002, p.101).

Há algumas décadas, estudiosos começaram a se preocupar com os sentidos do que se lê. Vemos essa preocupação desde Paulo Freire e a escolha dos temas geradores, dos quais surgiam as palavras usadas para a aquisição do código. Passam a ser objetos de estudo os sentidos da língua falada. Segundo Geraldi (2011), as crianças, no processo de aquisição da linguagem, não aprendem primeiro os sons da língua para depois falarem, mas falando, aprendem os sons e mais tarde aprendem também o sistema fonológico da língua.

O movimento que vemos hoje em algumas escolas é a experiência de alfabetizar a partir do convívio com material escrito e seus significados; lê-se: o acesso a livros de qualidade, o estímulo em recontar oralmente histórias já lidas pela professora, não desconsiderando a relação fonema/grafema –, no entanto, segundo Geraldi (2011), são poucas as escolas públicas que fizeram essa experiência. Nelas, ainda vemos o uso de cartilhas e o caminho sendo trilhado ao contrário, começando pelo domínio do alfabeto, para, depois, alcançar as práticas de letramento.

Não há como tomar essa prática, a partir dos sentidos das palavras, e não a compreender como um ato político. Reduzir o processo de alfabetização a apenas aprendizagem da técnica, domínio do código e uso dos instrumentos com os quais se escreve, é prestar um desserviço à sociedade brasileira. Como se a técnica fosse neutra e como se seu uso fosse independente de interesses sociais.

Freire (1988), em *A importância do ato de ler*, explica que o processo de alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Assim, as palavras do povo emergiam através da leitura do mundo e, depois, voltavam, inseridas no que se chamou de codificações, que são representações da realidade. No fundo, esse conjunto de representações de situações concretas possibilitava aos grupos populares uma “leitura da leitura” anterior do mundo, antes da leitura da palavra. O ato de ler implica a percepção crítica, a interpretação e a reescrita do lido. O autor relata suas vivências a respeito de seu processo de alfabetização narrando os “textos”, as “palavras” e as “letras”, a experimentação e a capacidade de perceber uma série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão ia aprendendo na sua relação com seus irmãos mais velhos e

com seus pais. A leitura do seu mundo foi sempre fundamental para a compreensão da importância do ato de ler, de escrever, de reescrever e de transformar.

Esse movimento dinâmico, dialógico e dialético, é um dos aspectos centrais do processo de alfabetização, o que, em Freire (2003), é atinente ao processo de letramento. Para ele, a real linguagem está carregada da significação da experiência existencial dos sujeitos, e não da experiência do educador que com eles aprende.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa se configura como estudo de caso, método bastante latente na área da educação e das ciências sociais. O estudo de caso pode se definir como “o exame de um fenômeno específico, tal como um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição, ou um grupo social” (MERRIAN, 1988, p.123). Também é compreendido como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto real de vida, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto social não são absolutamente evidentes” (YIN, 1994, p. 78). Ou seja, é uma ferramenta útil para compreender processos em desenvolvimento da língua, do discurso e de todos elementos relacionados posteriormente.

A vantagem do estudo de caso é a sua aplicabilidade a situações humanas, a contextos contemporâneos de vida real. Dooley (2002, p. 343-344) argumenta que:

Investigadores de várias disciplinas usam o método de investigação do estudo de caso para desenvolver teoria, para produzir nova teoria, para contestar ou desafiar teoria, para explicar uma situação, para estabelecer uma base de aplicação de soluções para situações, para explorar, ou para descrever um objecto ou fenómeno.

Essa metodologia foi adotada por conta de seu caráter investigativo e analítico, para entender os “comos” e os “porquês” do fenômeno em observação, pois acreditamos que este seja o melhor método para captar os ocorridos referentes à pesquisa. Estudos como a tese de doutorado de Souto (2009), cujo tema são as concepções de alfabetização e letramento nos discursos e nas práticas de professoras alfabetizadoras utilizando um estudo de caso em uma escola municipal de Belo Horizonte, é o exemplo de produção que norteia meu estudo.

A observação participante é a maneira de o observador olhar e tentar compreender os fenômenos que acontecem no campo, estando imerso nele, na sua verdadeira interioridade, nas suas inquietações. Ludke e André (1996, p. 26) explicam a importância da observação participante na pesquisa:

[...] a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar,

a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. “Ver para crer”, diz o ditado popular.

O papel do observador é observar, escutar e sentir o que o rodeia, interrogar e recolher as opiniões dos que agem naquele espaço e examinar as produções realizadas. Entretanto, é imprescindível considerar que:

[...] importa recordar que a presença nas escolas de um investigador externo introduz um cenário de complexificação das relações sociais no seu interior. A interpretação, por parte das professoras e outros actores educativos, das tarefas inerentes à observação como uma espécie de avaliação das práticas é, à partida, uma possibilidade dificilmente contornável. E, no entanto, nada é mais indesejável: não apenas as condições colaborativas da investigação são continuamente afectadas, como quer as acções organizacionais e pedagógicas, quer as respostas às entrevistas, podem assumir como referente não a sua própria lógica e dinâmica mas a perspectiva do que se espera que o investigador ache correcto ou desejável. Além de tudo o mais, uma situação assim estabelece-se uma diferenciação de poder, que não apenas poderá tornar a investigação num espaço opressivo para os actores educativos, como constitui a negação de uma perspectiva teórica de investigação que coloca o investigador sempre na posição do aprendente - e não do detentor do poder-saber - e de uma ética que assume a equidade como valor não transaccionável na pesquisa de terreno. (SARMENTO, 2011, p. 24)

A presença do observador pode afetar a coleta de dados de maneira que não transpareçam os aspectos que fundamentam tais práticas, em sua essência, causando uma maquiagem por parte dos atores do estudo.

A observação participante se configura, neste trabalho monográfico, com base na perspectiva colaborativa, segundo a qual todos são atingidos por ela e todos são atores do fenômeno estudado (TRIPP, 2005). O princípio é a busca da compreensão do objeto, tendo como referência a prática cotidiana desenvolvida pela professora. Assim como feito na tese de doutorado de Souto (2009).

Segundo Woods (1987), a entrevista é considerada como um componente integrante da observação participante. Para Sarmento (2011, p. 26):

A realização de entrevistas deve permitir a máxima espontaneidade, seguindo devagar as derivas da conversa e percorrendo com atenção os seus espaços de silêncio. As entrevistas podem ser uma oportunidade para os entrevistados se explicarem, falando de si, encontrando as razões e as sem-razões por que se age e

vive. Uma “escuta activa e metódica” assim desenhada, é, segundo Bourdieu, uma forma de “exercício espiritual” onde se convoca a “felicidade da expressão”.

O objetivo da entrevista, neste trabalho monográfico, foi investigar a práxis docente e a história de letramento da professora, como um elemento que se soma à observação participante e ao caderno de campo. Para elaboração do roteiro de entrevista, foram abordados aspectos em relação à formação acadêmica consolidada e continuada, à concepção de alfabetização e letramento e à dinâmica da escola. O Apêndice A apresenta o roteiro de entrevista. As informações aqui coletadas constituíram a base dos dados para que pudéssemos compreender as relações entre as concepções e os processos de formação inicial e continuada da professora e estabelecer as relações com a prática observada na sala de aula.

O uso do caderno de campo foi necessário para registrar aspectos importantes que chamaram a atenção nos momentos de observação. A retomada desses registros serviu de referência para determinar a importância do ocorrido e compor o material para a análise. Esse registro orientou a escolha de trechos das aulas avaliados como mais significativas.

O referencial teórico-metodológico utilizado, que nos guiará na leitura dos dados/enunciados é a perspectiva dialógica da linguagem, de acordo com Bakhtin (1992), porque compreendemos o papel constitutivo da linguagem na cultura e na identidade humana e defendemos que o conhecimento se desenvolve nas interações entre sujeitos, na medida em que compartilhamos experiências social e historicamente.

Para a compreensão dos dados coletados, levaremos em consideração as contribuições de Bakhtin (1992), já mencionadas anteriormente, a respeito dos gêneros do discurso. Como ilustra Goulart (2009, p. 17):

Os gêneros de discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados que se constituem nas diferentes esferas da atividade humana. Esses gêneros são de riqueza e variedade infinitas, e marcados pela heterogeneidade. Vão-se diferenciando e também se ampliando, no caso daquelas esferas se desenvolverem e ficarem mais complexas. Os gêneros organizam os conhecimentos sociais de determinadas maneiras, associadas às intenções e propósitos dos locutores.

Essa contribuição nos auxiliou no entendimento das interações discursivas dialógicas em sala de aula. A linguagem, para Bakhtin (1992), é constituída de enunciados. Desse modo, cada enunciado é um elo da cadeia complexa de outros enunciados, assim como se pode entender a

heterogeneidade discursiva e o quanto os discursos e os gêneros do discurso se afetam, dado que a língua é material plástico e vivo (GOULART, 2009).

A linguagem, por isso, é entendida, conforme asseverou Travaglia (2011), como interações humanas, considerando suas diversas esferas de atividade, seja no cotidiano, seja no trabalho, seja na igreja. É o que Bakhtin chama de esfera discursiva, esferas de atividade humana, como é uma aula ou uma reunião de pais e professores. Nesse sentido, cada esfera exige de nós um comportamento adequado/ esperado.

O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros etc. Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado [...] Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). Na prática, usamos-os com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência teórica. [...] Na conversa mais desenvolvida, moldamos nossa fala às formas precisas de gêneros, às vezes padronizados e estereotipados, às vezes mais maleáveis, mais plásticos e mais criativos. (BAKHTIN, 1992, p. 301 apud BRANDÃO, 2004, p. 276)

Sendo assim os gêneros do discurso são diferentes formas de uso da linguagem que variam de acordo com as diferentes esferas de atividade do homem. Esses gêneros organizam os conhecimentos sociais de várias maneiras, interpeladas pelos propósitos dos locutores. Os gêneros podem se configurar de forma primária ou secundária. Os primários são do âmbito da oralidade, podendo abarcar bilhetes ou informes rápidos de uso espontâneo, os secundários são do âmbito escrito, de uma forma mais complexa, exige mais apropriação da língua, o que o afasta do gênero primário.

Com essas delimitações dos gêneros, podemos compreender a questão dialógica abordada por Bakhtin (2003), segundo o qual o enunciado se desenvolve dentro de uma perspectiva de interação. Dessa forma, consideramos que todos os elementos fundamentais necessários para efetivar o diálogo devem ser apresentados de maneira contextualizada.

5 UM ESTUDO DE CASO

Esta pesquisa surgiu de minha experiência anterior em uma turma de primeiro ano dos anos iniciais, quando pude observar processos de alfabetização e letramento concomitantemente. Quando comecei a fazer o estágio obrigatório no COLUNI, percebi certas lacunas nesses processos e não pude deixar isso passar despercebido, visto que se tratava de crianças que crescerão com defasagens. Dada a minha preocupação, resolvi tornar esse estágio um estudo de caso para minha monografia.

A turma de segundo ano do COLUNI foi escolhida por mim, justamente para analisar tais processos. Minhas observações ocorriam nas manhãs de quinta-feira, na parte da manhã, totalizando 30 horas, as quais compunham a carga horária de que o aluno da licenciatura em Pedagogia precisava para cumprir a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica VI (PPP VI), compondo parte das horas do estágio obrigatório. No Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense (UFF), Campus Gragoatá, eram oito disciplinas de PPP ao longo do curso. Porém, esta pesquisa de campo ocorreu apenas em PPP VI, cujo tema central era o ensino de Língua Portuguesa e/ou Matemática. As observações se deram no segundo semestre do ano letivo de 2018 (de setembro a dezembro).

Contudo o objetivo geral deste trabalho monográfico é o de investigar como ocorrem as práticas de letramento no processo de alfabetização de uma turma de 2.º ano do ensino fundamental de uma escola federal de Niterói, Rio de Janeiro, considerando as interações docentes-discentes. Destacam-se, também, como objetivos específicos: narrar e analisar eventos de letramento no decurso das aulas de Língua Portuguesa voltados a atividades de leitura e escrita; identificar os gêneros discursivos mais abordados nessas aulas; investigar e avaliar a seleção e os modos de abordagem desses gêneros; refletir sobre as contribuições desse estudo para o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental.

5.1 O COLUNI

As informações a seguir foram retiradas no site do COLUNI, colégio que nasceu de um convênio da Universidade Federal Fluminense (UFF), assinado em 2006, com o Governo do Estado

do Rio de Janeiro, que garantiu a permanência da equipe de professores e funcionários da rede estadual lotados no colégio e dos alunos do CIEP Geraldo Reis, onde agora funciona. O COLUNI/UFF, hoje, é uma Unidade Acadêmica vinculada à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e destina-se ao atendimento da demanda de Educação Infantil e de Educação Básica na UFF, bem como possibilita aos estudantes das licenciaturas um espaço de vivência da prática de ensino por meio de estágio supervisionado e projetos de Iniciação à Docência.

Em dezembro de 2006, foi realizado o primeiro sorteio público que assegurou o ingresso de cerca de 150 crianças de diferentes classes sociais atraídas pelo respaldo e pela chancela da Universidade Federal Fluminense. O processo de seleção ocorre anualmente no 2º semestre e o edital é divulgado a partir do mês de novembro. Hoje, com turmas de Educação Infantil e de Educação Básica (do 1º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio), o COLUNI atende a 395 alunos. A escola funciona em horário integral, das 7h30 às 17h e oferece quatro refeições balanceadas (desjejum, colação, almoço e lanche) sob a coordenação de uma nutricionista da UFF.

Como marco situacional podemos inferir que a Instituição de Ensino é uma unidade acadêmica que pertence à Rede Federal de Ensino. Está situada no centro de Niterói, cercada de uma estrutura privilegiada, com comércios, escolas públicas e uma praça. O COLUNI, funcionando em período integral, oferece aos discentes aulas extracurriculares como: oficina de teatro, jogos matemáticos para desenvolver o raciocínio lógico dos discentes, música, brinquedoteca, sala de leitura e entre outros.

A ação pedagógica do Colégio é baseada numa educação transformadora e inclusiva cumprindo com todos os aspectos da legislação da educação, respeitando tanto os itens de segurança e inclusão de portadores de necessidades especiais. O objetivo da educação da instituição é promover uma educação que norteie uma transformação para uma sociedade justa, pois formar cidadãos éticos, políticos, conscientes e sempre valorizando a cultura de todos.

O PPP da Instituição está em constante construção e movimento. Toda a comunidade escolar participa das tomadas de decisões para uma melhor educação e há uma relação do Projeto Pedagógico com o Regimento Interno e a sociedade na qual o Colégio está inserido. Há uma grande preocupação da gestão escolar a respeito dos resultados da escola perante a sociedade, pois o Conselho analisa e debate os dados sugerindo medidas cabíveis para os problemas que pairam a educação da instituição.

No marco doutrinal do COLUNI, acredita-se em uma sociedade mais democrática e fraterna para toda a sua comunidade escolar. Dessa forma, a comunidade escolar discute temas que estão pertinentes a nossa realidade social, a fim de reforçar uma reflexão da situação vivenciada para que os alunos possam ter um pensamento reflexivo e tenham como princípio um autoentendimento de suas responsabilidades, escolhas e ações. A discussão ocorre através de trabalhos pedagógicos desenvolvidos com base em questões como ética, preconceito, violência, drogas, diversidade entre outros temas. Tendo como finalidade formar jovens com um olhar sensível e mais humano para as questões que estão postas na nossa sociedade.

O currículo da escola se debruça em inquietações e reflexões que tentam apontar um melhor desenvolvimento de ações do pensamento crítico reflexivo tanto por parte dos alunos quanto dos professores e dos demais funcionários da escola. A convivência escolar com a comunidade se baseia na construção de uma relação que se estabelece na gestão e na organização democrática, a fim de contribuir para que as atividades escolares possam ter como finalidade promover a construção coletiva do processo de ensinar-aprender.

A escola vem trabalhando na construção coletiva de um melhor espaço educativo e, para isso, traz alguns questionamentos sobre: que tipo de relação nossa escola quer manter com a comunidade local? Como deve ser construída a relação entre os membros da comunidade escolar? Como será estabelecida a gestão e organização democrática da escola? Como e com que objetivos devem ser estreitados os laços com outras unidades da universidade? Nesse sentido, a escola vem desenvolvendo um trabalho na busca da sua própria identidade.

A execução das ações do Projeto Político Pedagógico procura estabelecer as ações e a forma de executar o trabalho. O plano de ação é elaborado através dos projetos que a escola avalia e mantém. São propostas novas ações para resolver problemas como evasão e reprovação, estudantes com dificuldades de aprendizagem, indisciplina, violência, uso de drogas, preconceito e discriminação. Também são desenvolvidas ações para a formação continuada dos profissionais da educação na escola e fora dela. Os objetivos das ações são: melhorar o desempenho escolar dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental; desenvolver uma formação crítica e reflexiva dos estudantes do Ensino Fundamental; reduzir os índices de evasão e repetência com a adoção de práticas avaliativas formativas; implementar metodologias em sala de aula que garantam uma participação mais efetiva do estudante na construção do conhecimento.

A respeito do espaço escolar, Goulart (2009, p.18) reforça:

O tipo de instituição, a estrutura, os objetivos e a composição social da escola a organizam de um certo modo discursivo, caracterizando, junto com outros elementos, uma cultura escolar. Nesse contexto, a sala de aula é um espaço discursivo em que o objetivo dos professores que trabalham com os conteúdos das disciplinas escolares é fazer com que os alunos se apropriem discursivamente de determinados modos de conhecer/conceber objetos, funcionamentos e fenômenos das áreas - os conteúdos - que estão vinculados às diferentes disciplinas. Trabalham intencionalmente, com propósitos definidos. De que modo trabalham para alcançar esse objetivo? Produzindo enunciados na perspectiva de um horizonte social, que é o horizonte da aprendizagem dos alunos e do papel da escola. E os alunos trabalham no horizonte social do que já conhecem e do ensino dos professores.

Sendo assim, a relação de ensino-aprendizagem estabelece relação de interdisciplinaridade, o que agrega conhecimento em diversos campos do saber. E o professor, como um mediador, é capaz de explorar esse conhecimento em construção, atribuindo relevância para o desenvolvimento, o processo.

A turma na qual realizei minhas observações foi a de segundo ano do ensino fundamental 1, composta por 22 (vinte e dois) alunos, sendo um deles com altas habilidades em Português, segundo a professora.

A sala de aula era pequena para a quantidade de alunos. No entanto, havia espaço para os livros em uma estante, onde os alunos colocavam o material que foi para casa no dia anterior. As mesas e as cadeiras eram baixas, o que já não era tão necessário, pois são crianças de 7/8 anos de idade. Algumas delas já estavam desconfortáveis nas cadeiras pequenas, o que implicava o fato de a maioria querer ficar em pé o tempo todo.

Na parede, havia um abecedário colado. Em cada papel, com uma letra, havia um animal. Contudo, havia animais ali representados que não faziam sentido para as crianças, pois os mesmos não os conheciam. Porém, em conversa com a professora, soube que o projeto daquela turma era sobre animais da Amazônia, o que pode explicar que a existência desses animais desconhecidos seria justamente a apresentação deles para a turma.

5.2 A Professora

A turma possui duas professoras regentes e uma mediadora, todavia só pude observar a prática de uma professora, pois os dias que eu tinha disponibilidade não eram dias da outra. Achei

interessante, no início, o fato de elas poderem dividir o planejamento, quando na maioria dos colégios as professoras precisam fazer o planejamento sozinhas, o que não sobrecarrega o profissional. Porém, se este trabalho de planejamento coletivo não estiver bem articulado, se as professoras não alinharem seus objetivos e as atividades proposta, lacunas podem ser mantidas ou criadas, causando defasagem na qualidade das aulas.

Farei menção, neste estudo, apenas à professora regente como N. As informações, a seguir, foram adquiridas através de entrevista com roteiro prévio (Apêndice A), no entanto, perguntas foram surgindo na hora, conforme o que ela me dizia. Entretanto, a entrevista apresentava um roteiro inicial e uma expectativa de acrescentar informações à pesquisa. Apesar de o gênero entrevista permitir uma construção imediatista, a interação começou a partir de enunciados previamente estabelecidos. À medida que as respostas iam sendo apresentadas, outras perguntas passavam a ser inevitáveis.

Formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), especialista em docência na educação básica pelo Colégio Pedro II e mestranda em educação também pela UFRJ, a professora possuía entre 26 (vinte e seis) e 33 (trinta e três) anos de idade e exercia a profissão de professora há 7 (sete) anos. Ao perguntar se já participou ou participa de cursos de formação para professor alfabetizador, ela me informou que sim, os seguintes: *Conversas e práticas entre professores dos anos iniciais do ensino fundamental*, com duração de 60 (sessenta) horas no Colégio de Aplicação da UFRJ, e *Educação para as relações étnico raciais na educação básica*, com duração de 50 (cinquenta) horas no Colégio Pedro II.

Ao perguntar como ela recebeu os alunos no início de 2018 (dois mil e dezoito), relatou-me que não podia responder a essa pergunta porque tomou posse como professora efetiva no dia 21 (vinte e um) de agosto do mesmo ano. Perguntei quais eram suas metas para o segundo ano, declarou-me que as metas não foram propriamente definidas por ela, foi um processo de conhecimento da turma e do colégio. O que elaborou foi em conjunto com a professora F, muito relacionado ao comportamento da turma, convívio social, consolidação da leitura, escrita e matemática.

Após esse relato, insisti na pergunta novamente e acrescentei outros questionamentos para saber, por exemplo, se a escola fez uma reunião com ela para discutir a respeito da turma, de suas facilidades e suas dificuldades. Respondeu-me que, primeiro, a turma a acolheu com cartas de boas-vindas feitas em conjunto com a professora F, fazendo uma roda de conversa, momento em que foi

possível se conhecerem melhor. Antes de sua entrada na turma, recebeu todas as informações necessárias pela coordenação do ensino fundamental. O primeiro dia efetivo de aula foi junto com a professora F, para compreender melhor a rotina das crianças. Depois, ela apresentou o que as crianças já haviam trabalhado, o projeto que a turma estava construindo e outras informações importantes sobre cada criança.

A professora relatou-me que sua prática era mais voltada para o ensino de Matemática e que a outra professora regente, F, era mais voltada para o ensino de Língua Portuguesa. Digerindo essa informação, questionei-me se o melhor não seria que o trabalho fosse interdisciplinar, dada a possibilidade de ainda flexibilizar os conteúdos no segundo ano.

Perguntei se todos os alunos sabiam ler e escrever. Ela me disse que duas alunas não, uma só sabia as letras do próprio nome e a outra sabia um pouco mais, porém “não era interessada em aprender porque escolheu viver assim” (Professora N).

Dada essa informação, perguntei como era o primeiro ano, quais tipos de trabalhos eram feitos. Ela me explicou que agora que o colégio recebe as crianças da creche, o primeiro ano é muito mais para as crianças aprenderem sobre a instituição escola, de como *as coisas funcionam, as regras, pois na creche as crianças são livres para andarem e para fazerem suas atividades onde e quando quiserem*, sobretudo que seria *inviável* adotar o modelo de centro de interesse (que é adotado na Creche UFF), pois lá elas *precisam seguir um currículo*. Ou seja, o primeiro ano é uma espécie de vigiar e punir. Segundo Goulart (2012, p. 89):

É importante que não haja rupturas na passagem da educação infantil para o ensino fundamental, mas que haja continuidade dos processos de aprendizagem. Em relação às crianças que não frequentaram espaços educativos de educação infantil, habituadas, portanto, às atividades do cotidiano de suas casas e espaços próximos, também aprendendo e dando sentidos à realidade viva do mundo que as cerca, o mesmo cuidado deve ser tomado.

Tendo em vista essa colocação, entendo a importância da continuidade do trabalho com os alunos de um ano para o outro, mantendo em aberto a construção do conhecimento.

Os dados foram analisados com fundamentação em Sarmiento (2011), Bakhtin (1992) e Freire (1991). Em Sarmiento (2011), pude ver o quão difícil pode ser a entrevista, pois, em muitos momentos, pude notar uma tensão por parte da professora em relação a minha presença e a meus questionamentos. A minha percepção é a de que sua posição era sempre de poder, como se eu, a estudante de graduação, não soubesse o suficiente para questioná-la.

Como princípio, devemos considerar em quais condições os discursos foram produzidos. Aqui, os discursos estão repletos de sentidos, a partir do caráter dialógico entre entrevistador e entrevistada, que ocupam lugares sociais e acadêmicos distintos. Para a análise, usarei a perspectiva dialógica da linguagem na cultura e na identidade humana, dada nas interações entre sujeitos, na medida em que o enunciador fala e quem responde também fala, formando enunciados em cadeia nas múltiplas esferas discursivas.

5.3 A Turma e o Cotidiano

A turma era composta por 10 (dez) meninos e 12 (doze) meninas, cujos nomes serão aqui substituídos por pseudônimos. Às vezes, tinha a ideia de que o tempo tinha parado naquela sala de aula, pois normalmente as manhãs eram monótonas, já que o formato das aulas sempre se repetia. Existia um padrão de apresentação de conteúdo muito restrito ao uso do próprio livro. Acredito que esse tenha sido o motivo do desinteresse notório de algumas crianças, o que me causou estranheza, já que, na faixa etária dos alunos, o empenho em aprender e a curiosidade costumam ser uma ferramenta para o desenvolvimento das aulas.

Existiam três casos mais peculiares. A aluna Sara, que não reconhecia nenhuma letra e nenhum número, apenas escrevia o próprio nome. A aluna Camila, que conseguia escrever o próprio nome e que, segundo a professora, escolheu se fechar no mundo dela, não se interessava por aprender mais. O aluno Vitor possuía altas habilidades em Língua Portuguesa.

A aluna Sara era extremamente preocupada por não saber ler e escrever, introspectiva e se relacionava muito pouco com seus pares. No meu primeiro dia no colégio, acabei sentando-me ao lado dela e, conseqüentemente, acabei ajudando-a nas tarefas. Ao longo dos primeiros momentos, percebi sua dificuldade e segui tentando ajudá-la. No entanto, ela começou a chorar desesperadamente porque não conseguia fazer a adedanha que estava sendo proposta naquele momento. A professora se sentou ao seu lado, acalmou-a e terminou a atividade com ela, sem realizar a brincadeira na forma original, pois ela apenas soletrava as letras para a menina, ocasionando uma escrita aleatória, pois a própria aluna não reconhecia o que havia grafado. A professora me explicou que ela sempre age dessa forma, e que a escola está aguardando uma resposta da psicopedagoga. Questionei-me se a escola ou ela não estão aguardando esse laudo para

não ser mais preciso investigar de forma regular no caso. Saí com muitas insatisfações relacionadas a forma de agir com a aluna e a própria questão de ela querer aprender e não conseguir.

A aluna Camila era bem extrovertida e alegre, se relacionava muito bem com seus pares, pois era muito falante. No entanto, nem tentava fazer as atividades, sempre copiava as respostas dos colegas de sala. Notei aqui uma insegurança em tentar, por medo de errar, pois sempre me perguntava se sua resposta estava certa, pergunta essa que também era frequente do restante dos alunos, como: “Será que é assim?” “Estou fazendo certo?” “Está errado, né?”

O aluno Vitor, dito com altas habilidades em Língua Portuguesa, se mostrou excessivamente desinteressado com tudo em relação à escola, não se relacionava com seus pares e estava sempre se queixando de sono. Ele se jogava em cima de nós, as adultas em sala, e dizia que queria ir para casa. Não vi, em nenhum momento, atividades adaptadas para ele e nem para as outras meninas, que, na minha opinião, são as que possuem mais dificuldade.

Os dias se iniciavam em roda, todos sentados no chão, com o calendário e com a correção do dever de casa. Para fazer o calendário, uma criança se prontificava ou era escolhida, com o pilot em mãos, para marcar o número que representava aquele dia na folha do mês corrente. Nesta atividade, percebi que algumas crianças não conseguiam identificar e nem sequer tinham uma noção temporal, de presente, passado e futuro, pois, às vezes, dias que já haviam passado eram marcados novamente.

A correção do dever de casa também era feita na roda, com cadernos ou livros no colo, oralmente. O aluno que precisava corrigir algo acabava fazendo ali mesmo, apoiando o material na perna ou no chão. Para fazermos qualquer coisa em nosso dia a dia, precisamos nos preparar antecipadamente, precisamos pensar no que vamos necessitar, se estamos levando tudo para não corrermos o risco de ter que voltar em casa para pegar algo esquecido. O mesmo deve acontecer em nossas práticas em sala de aula. Nossos alunos têm o direito de ter seu dia a dia organizado e, principalmente, o espaço necessita estar preparado, caso contrário os alunos não se sentirão à vontade e nem levarão a sério tal atividade. Segundo Rinaldi (2013, p. 123), são premissas pedagógicas e antropológicas:

- o espaço físico pode ser definido como linguagem, que fala de acordo com conceitos culturais específicos e raízes biológicas profundas.
- a linguagem do espaço é bastante forte, e é um fator condicionante porque é analógica. Ainda que seu código nem sempre seja explícito e reconhecível, nós o percebemos e o interpretamos desde bem jovens.

- como qualquer outra linguagem o espaço físico é elemento constitutivo na formação do pensamento.
- a “leitura” da linguagem espacial é multissensorial e envolve tanto os receptores remotos (olhos, ouvidos, nariz) quanto os receptores imediatos do ambiente circundante (pele, membranas e músculos).

Essa autora possui seus estudos voltados para a educação infantil, no entanto penso que esse tipo de preocupação é urgente nos anos de escolaridade da educação básica como um todo. Precisamos nos preocupar com o bem-estar dos alunos, dos professores e dos funcionários que compõem o espaço, propiciar ambientes aconchegantes e satisfatórios para termos então produções no mesmo nível. Assim como Bakthin (1997) enfatiza, a linguagem está relacionada à construção de enunciados e atrelada a fatores intencionais que a fazem não pertencer a uma esfera de neutralidade.

Após esse momento, a professora lia um livro chamado *Família Gorgonzola*. Livro muito interessante que apresenta desafios matemáticos, divertido, e os alunos adoravam, a maioria se interessava em responder aos desafios. A professora declarou que a maior dificuldade da turma era raciocínio lógico e que, por isso, adotou esse livro. No entanto, era ela mesma quem lia e tinha acesso ao livro, não permitindo a experimentação daquela obra literária pelos alunos. Como discorre Paulino (2001, p. 117):

Visto como signo de status social, o livro que circula dentro de um pequeno grupo, o da elite intelectual e literária, quer, na melhor das hipóteses, permitir que ele se mire e se admire, num “círculo vicioso que só pode se abrir no momento em que surgir um novo e diferente leitor”.

Dentro dessa ótica, podemos afirmar que o signo de status social está associado a um perfil social, precisando que haja ruptura de padrão sociocultural para que a leitura se torne acessível.

As atividades realizadas em sala eram bem livres, como: colocar legendas em fotos de uma peça teatral sobre o *Sítio do Pica-pau Amarelo*; adedanha; elaborar um livro, como o da *Família Gorgonzola*. Contudo, qualquer coisa que o aluno escrevesse era aceita, mesmo se ele não reconhecesse o que escreveu. Além dessas atividades havia hora livre.

Em minha experiência no primeiro ano dos anos iniciais, esse tipo de prática não era realizado, visto que, se a criança não entende o que escreve, o princípio maior da comunicação não está sendo respeitado, que é comunicar alguma mensagem, se fazer entender e ser entendido.

Para a análise das práticas discursivas observadas, utilizei um roteiro de observação (Apêndice B) para nortear os pontos específicos deste estudo. Além disso, utilizei os teóricos que discutem alfabetização e letramento. Em conjunto, também utilizei as informações coletadas em entrevista para estabelecer uma articulação com o que me foi dito e o que era realizado na prática.

6 UMA EXPERIÊNCIA DIALÓGICA

A entrevista foi fundamental para analisar dialogicamente as práticas da professora em interação com os alunos. Quando ela me relatou que sua prática era mais voltada para o ensino de Matemática, pareceu-me que não havia um compromisso com o ensino de Língua Portuguesa, o que se reflete em um tipo questionável de interação com as crianças, sobretudo o fato de ela parecer não compreender que todos os professores são alfabetizadores durante todo o percurso da educação básica, como discorre Matos (2018).

Todo professor é um professor de linguagem. É a linguagem que nos permite ensinar e aprender, tanto a oral quanto a escrita. Quando a professora N menciona que uma aluna não sabe ler e escrever porque escolheu não aprender, vejo uma desesperança que não corresponde à educação e, novamente, o descompromisso em pensar novas estratégias para alcançar tal aluna e reconhecer que seu trabalho precisa ser modificado.

Dizer, em uma entrevista para um trabalho monográfico a respeito de alfabetização e letramento, que um ano inteiro (primeiro ano do ensino fundamental) é utilizado para ensinar as regras da escola, como funciona a instituição escolar, é deixar claro que tipo de educação é priorizada naquele lugar. A lógica de vigiar e punir (FOUCAULT, 1999) é evidente e perpetuada por todos, pois há uma pessoa no corredor que fica responsável por não deixar os alunos saírem de sala, precisando eles ficarem “presos” o tempo todo. O bem-estar nesse contexto, não foi priorizado, assim como o conteúdo a ser. A concepção de que a escola deve ser um lugar de construção, que me foi ensinada durante toda minha graduação, não estava sendo aplicada naquele ambiente.

De acordo com o roteiro de observação utilizado para este estudo, pude constatar que os recursos didáticos utilizados pela professora eram folhas soltas. Eu não vi utilização de caderno, apenas dos livros didáticos. As tarefas propostas aos alunos, considerando os gêneros textuais, não apresentavam relevância em relação ao universo infantil e, por esse motivo, as propostas de atividades não conseguiam extrair dos textos uma atitude de produção de sentidos e estabelecimento de relações com o repertório de cada um dos alunos.

As interações verbais estabelecidas entre professora e crianças eram distantes, colocando o aluno no lugar de quem aprende e a professora no lugar de quem sabe. As interações verbais de

alunos com alunos eram mais concretas, pois eram mais próximos uns dos outros, se ajudavam, ainda que, às vezes, só passassem respostas de exercícios.

Foi possível perceber que a interação entre todos os envolvidos no ambiente escolar estava direcionada para os resultados a alcançar com o ensinar-aprender, mas sem considerar o processo de aprendizagem, a construção do conhecimento. Esse tipo de comportamento promove uma cultura de aprender com o único objetivo de cumprir metas, sem que haja satisfação no aprendizado.

As situações de uso da escrita foram poucas. Pude ver em um jogo de adedanha, na confecção de legendas para fotos e na escrita de um livro de histórias como o da *Família Gorgonzola*. Através do transcurso das aulas, era de meu objetivo levantar informações para caracterizar a prática pedagógica da professora, mas constatei que sua prática é tradicional em sua essência, sem uso de recursos interativos ou materiais específicos para explorar o conhecimento de formas distintas. Tenta se aproximar com a prática construtivista, no entanto, falha em não preparar um material de qualidade previamente, lançando mão apenas do livro didático.

Diante desse contexto, elaborei uma atividade de Língua Portuguesa estruturada, usando um perfil diferente do que vi sendo aplicado em sala de aula. O intuito era saber como seria a participação, o envolvimento e o resultado final. O gênero que escolhi foi poesia, pois é o único gênero trabalhado duas vezes no livro. Dos 22 (vinte e dois) alunos, apenas 20 (vinte) estavam presentes no dia em que a atividade foi realizada. Desses alunos, 15 (quinze) finalizaram a tarefa.

Quando entreguei as atividades, os alunos perguntaram: “é prova?”. Disse que não, que era apenas uma atividade para eles fazerem. Eles não conseguiram ler a poesia, pois não reconheciam as letras. Então, fiz a leitura inúmeras vezes em voz alta junto com eles e, assim, fizemos toda a atividade. Meu objetivo inicial era deixá-los fazer sozinhos, porém não foi possível.

A minoria que conseguia responder às questões dava as respostas para os outros. Alguns não se importavam se estavam escrevendo de maneira correta, muito menos se o amigo respondeu certo, o importante para eles era responder, podendo ser qualquer coisa. Eles só queriam se livrar daquilo logo. Esse comportamento se repetia em todas as tarefas escritas que pude examinar durante minha observação em sala de aula.

Os alunos apresentaram muitas dificuldades, desde não saberem onde responder as questões a não saber o que era aumentativo e diminutivo, plural e singular. As Figuras 1, 2 e 3, em anexo,

são imagens das atividades feitas pelos alunos. Podemos notar desde desvios ortográficos a não compreensão do que era pedido em determinadas questões.

A partir do período de observação, constatei que aquela turma não apresentava um nível de letramento adequado e, além disso, não havia um trabalho direcionado para essa finalidade. De forma geral, os alunos pareciam não desfrutar das atividades propostas e isso era nítido quando faziam perguntas do tipo “ Tem o que para fazer hoje?”, “ Só isso que a gente vai fazer, né?”, que são enunciados simples e mais associados às expressões de desânimo e apatia que caracterizavam uma falta de motivação. Por sua vez, a professora também não demonstrava muito estímulo em atrair os alunos para o universo do aprendizado. Logo, a relação alunos – professora estava comprometida, assim como o diálogo.

Considerando Bakhtin (1979), o diálogo dá origem ao discurso, considerando todos os seus objetivos finais, porém, no ambiente em observação, o diálogo estava comprometido, porque a interação entre os envolvidos não permitia um desenvolvimento das relações.

Logo, qualquer discurso elaborado tornava-se incompreendido. Como exemplo, posso citar a apresentação de um texto narrativo do livro que falava sobre brincadeiras dos tempos antigos: amarelinha, pular corda, pião etc. A abordagem ficou limitada à leitura e, depois, à realização dos exercícios. Pude observar que os alunos não tiveram a chance de contar se conheciam as brincadeiras citadas no texto ou se já haviam brincado de alguma delas, como também não falaram sobre as suas brincadeiras favoritas. Dessa forma, o texto não conseguiu estabelecer uma proximidade real com as crianças e não provocou estímulos.

Antes de o aluno ser alfabetizado e, posteriormente, letrado, ele possui um conhecimento de mundo, um repertório pessoal. Esse conhecimento pessoal do educando deve ser considerado como estratégia para alcançar os objetivos escolares. Quando esse conhecimento não é considerado para as aulas, os alunos tendem a ficar apáticos. E foi exatamente isso que observei nessa turma em questão. Alunos alfabetizados, mas não letrados, não caminham para essa finalidade. Pelo contrário, o letramento parecia estar cada vez mais distante por causa da falta de motivação e identificação de cada um com o processo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas analisadas de letramento no processo de alfabetização de uma turma de 2.º ano do ensino fundamental de uma escola federal de Niterói, Rio de Janeiro, considerando as interações docentes-discentes, ocorrem de maneira pouco referenciada. Em entrevista, a professora disse que as atividades propostas para aquela turma eram de caráter mais livre, porém não citou nenhum referencial teórico no qual se baseia, isso demonstrou um planejamento superficial das aulas, e a aplicação de conhecimento padrão exigido de uma concursada não era observado nas práticas de aula.

Os conhecimentos e as estratégias mobilizados na realização de atividades de leitura e/ou de escrita nas aulas eram insuficientes. Nenhum planejamento me foi apresentado nos dias em que estive no campo, nem sequer uma breve conversa no início do dia me informando o que seria feito nas próximas horas, mesmo eu perguntando. Essas informações também não eram passadas para os alunos. O que gerava angústia e inquietação em mim por não saber o que iria acontecer.

Os tipos de gêneros discursivos abordados e trabalhados nas aulas não eram apresentados, nomeados, conseqüentemente não havia qualidade no aprofundamento. Quando a professora pegou o livro da *Família Gorgonzola*, tive esperança no que poderia acontecer, pensei que ela ia adotar o livro com propriedade e aprofundando os aspectos textuais para conseguir os avanços desejados em Matemática, pois era possível construir um trabalho belíssimo a partir deste ponto. No entanto, N apenas lia os desafios e fazia com que os alunos respondessem oralmente os resultados, não permitindo a possibilidade de uso de papel e lápis para rascunho.

Em geral, consideramos que a prática do letramento em uma turma de 2º ano ocorre a partir de uma abordagem do repertório que o aluno carrega. Dessa maneira, a criança em processo de letramento é capaz de se identificar com os textos apresentados. No entanto, no COLUNI, tal prática ficava limitada a uma abordagem de texto que compunha o material didático, sem que houvesse um diálogo motivacional prévio ou posterior à leitura. Isso já pode ser considerado pela falta de interação docente-discente.

Com o processo de leitura comprometido, a realização dos exercícios ficava mais deficitária. Os alunos comportavam-se com um padrão de copiar tudo que fosse possível, tanto uns dos outros, como das respostas colocadas pela própria professora. Não havia um momento de

reflexão para que os alunos produzissem suas próprias conclusões. Nas aulas de Língua Portuguesa, apesar do material em uso ter uma bordagem específica para leitura, compreensão e interpretação, esses comandos não eram provocados nos alunos. O padrão de leitura estava restrito à escuta e à escrita, à reprodução.

fim, considerando todo o contexto, concluo que, nessa turma, o diálogo, com todas as considerações feitas por Bakhtin (1999), está comprometido na forma vertical: docente – discente. Enquanto as relações de interação horizontal, entre os próprios alunos, acontecem sem prejuízo para o crescimento social, confirmando, assim, que os elementos de construção do discurso não estão sendo selecionados pela professora de forma satisfatória.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**: a palavra na vida e na poesia, introdução ao problema da poética sociológica. São Carlos: Pedro e João Editores, 2011.

BRANDÃO, H. H. N. Gêneros do discurso: unidade e diversidade. **Polifonia: Revista de Letras**, Cuiabá, n. 8, p. 95-112, 2004.

BRASIL. Ministério da educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9mais1.pdf#page=87>> Acesso em: 27 de out. 2019.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2007.

RINALDI, C. **O ambiente da infância**. In: CEPPI, G.; ZINI, M. (Orgs.). **Crianças, espaços, relações**: como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Editora Perspectiva, 2013.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **A importância do ato de ler**. **Revista de Psicologia** - Edição Especial Educação e Saúde, v. 1, São Paulo, 2009.

DOOLEY, L. M. Case Study Research and Theory Building. **Advances in Developing Human Resources**, n. 4, p. 335-354, 2002.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

GERALDI, W. J. Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizado que lê. In: ZACCUR, E.; SAMPAIO, C. S.; PÉREZ, C. L. V. (Orgs.). **Alfabetização e letramento**: o que muda quando muda o nome? p. 13 – 32, Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

GOULART, C. Em busca de balizadores para a análise de interações discursivas em sala de aula com base em Bakhtin. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 18, n. 36, p. 15-31, jan./abr. 2009.

GRAÇA, P. Letramento literário: por vielas e alamedas. **Revista da FAGED**, n. 5, 2001.

KLEIMAN, A. Alfabetização e letramento: implicações para o ensino. **Revista da FAGED**, n. 6, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MATOS, M. C. de F. G. **Ler e escrever nas aulas de Ciências**: potencialidades e limites. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

MERRIAM, S. B. **Case study research in education**: a qualitative approach. San Francisco: Jossey Bass, 1988.

RODRIGUES, J. do N.; RANGEL, M. Da linguagem à ideologia: contribuições bakhtinianas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1115-1142, abr. 2016.

RUIZ, T.M.B. **Diretrizes Metodológicas na análise dialógica do discurso**: O olhar do pesquisador iniciante. Revista Diálogos: Dossiê Temático Relendo Bakhtin, v. 5, Santa Catarina, 2017.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: _____. ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 137-179.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOBRAL, A; GIACOMELLI, K. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso. **Domínios da Linguagem**, v. 10, Uberlândia, 2016.

SOUTO, K. C. N. **As concepções de alfabetização e letramento nos discursos e nas práticas de professoras alfabetizadoras**: um estudo de caso em uma escola municipal de Belo Horizonte. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2009.

_____. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio**: Revista Pedagógica, São Paulo, ano 4, n. 29, fev./ abr., 2004.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TRAVAGLIA, L. C. **Na trilha da gramática**: conhecimento linguístico na alfabetização e letramento. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

YIN, R. K. Case Study Research. **Design and Methods**, Thousand Oaks: Sage, 1994.

Anexo A

Colégio: calumi -OFFData: 29/11/2018**TEMPESTADE**

O vento ventão
 com voz de trovão
 acende um clarão de medo
 no meu coração.
 Será que já vem tempestade?
 Será que vai inundar a cidade?

Mas que bom! Caiu só uma chuva fininha
 e o vento grosso
 se transformou numa brisa pequenininha.

O vento ventinho
 com voz de sininho
 faz um carinho
 no meu coração.

MURRAY, Roseana. **Fardo de Carinho**. Ed. Murinho, 1983.

1- Chegou a cair uma tempestade na cidade?

NÃO

2- Como fica o coração quando ouve a voz do trovão?

- () Fica em estado de alerta.
 (X) Fica com muito medo.
 () Bate normalmente.
 () Fica muito calmo.

3- Numere os fatos na ordem em que aparecem no texto:

- () Caiu uma chuva fininha.
 () O vento começou a soprar muito forte.
 () O vento fez carinho no coração.
 (X) O vento se transformou em brisa.
 () O coração ficou com medo.

Anexo B

4- Você também sente medo com o barulho do trovão? Explique sua resposta.

NÃO

5- Faça igual ao modelo:

A chuva forte inunda a cidade.
As chuvas fortes inundam a cidade.

O vento vira tempestade.
OS VENTOS VIRAO TEMPESTADES

A chuva molhou o campo.
A CHUVA MOLHOU O CAMPO

O menino brinca na chuva.
O MENINO BRINCA NA CHUVA

A janela está aberta.
A JANELA ESTÁ ABERTA

6- Siga o exemplo:

Uma cidade pequena é uma cidadezinha.

Uma rua pequena é uma RUAZINHA

Uma árvore pequena é uma ARVORIZINHA

Uma janela pequena é uma JANELAZINHA

7- Um peixe grande é um peixão.

Um pulo grande é um PULÃO

Um livro grande é um LIVRO GRANDE

Um dedo grande é um DEDO GRANDE

8- Junte as frases usando uma das palavras da caixinha:

quando - ~~mas~~ - ~~e~~

João tem medo de chuva.
João tem medo de trovão.

JOÃO TEM MEDO DE CHUVA E TROVÃO



Anexo C

A família levou um susto.
A mamãe estava tranquila.

A FAMÍLIA LEVOU UM SUSTO MAS A MÃE
ESTA VA TRANQUILA

Joana chegou.
A chuva estava muito forte.

JOANA CHEGOU QUANDO A CHUVA ESTAVA
MUITO FORTE

Está trovejando muito.
Vai chover.

ESTA TROVEJANDO MUITO PORTANTO VAI CHOVER

9- Reescreva as frases observando o modelo:

Hoje, o homem planta árvores.
Ontem, o homem plantou árvores.
Amanhã, o homem plantará árvores.

Hoje, o homem vive feliz.
Ontem, O HOMEM VIVEU TRISTE
Amanhã, O HOMEM VAI MORER

Hoje, EU SAÍ TARDE CASA
Ontem, eu saí cedo de casa.
Amanhã, EU VOU FICAR EN CASA

Hoje, EU TENHO GUERRA
Ontem, FOI DRAMÁTICO
Amanhã, eu terei paz.

Apêndice A – Roteiro de Entrevista

Dados pessoais

Nome:

Local de trabalho:

1. Formação profissional (em nível). E em qual instituição?

- médio curso
- licenciatura curta curso
- licenciatura plena curso
- pós-graduação/especialização curso
- outros

Especificar:

2. Faixa etária

- 18 a 25 anos
- 26 a 33 anos
- 34 a 41 anos
- 41 a 48 anos
- acima de 50 anos

3. Experiência profissional

Há quanto tempo exerce a função de professor?

Você já participou (ou participa) de cursos que tenham contribuído para a sua formação como professor(a) alfabetizador(a)? Sim Não

Se sua resposta foi afirmativa, especifique quais, indicando a carga horária correspondente:

- 4. Como você recebeu os alunos no início do ano?
- 5. Quais eram as suas metas para o 2º ano?
- 6. Você se sente apoiada e motivada pela equipe pedagógica do colégio?
- 7. O que você entende por alfabetizar letrando?
- 8. Outras considerações.

Apêndice B – Roteiro de Observação

- Recursos didáticos utilizados pelas professoras;
- Tarefas propostas aos alunos, considerando os gêneros textuais;
- Interações verbais estabelecidas entre professor x aluno e aluno x aluno;
- Situações de usos da escrita;
- Transcurso das aulas, visando levantar informações para caracterizar a prática pedagógica das professoras;
- Uso de caderno de campo.

Apêndice C – Roteiro de Atividade

Nome: _____	Data: _____
Colégio: _____	

TEMPESTADE

O vento ventão
com voz de trovão
acende um clarão de medo
no meu coração.
Será que já vem tempestade?
Será que vai inundar a cidade?

Mas que bom! Caiu só uma chuva fininha
e o vento grosso
se transformou numa brisa pequenininha.

O vento ventinho
com voz de sininho
faz um carinho
no meu coração.

MURRAY, Roseana. **Fardo de Carinho**. Ed. Murinho, 1983.

1- Chegou a cair uma tempestade na cidade?

2- Como fica o coração quando ouve a voz do trovão?

- () Fica em estado de alerta.
- () Fica com muito medo.
- () Bate normalmente.
- () Fica muito calmo.

3- Numere os fatos na ordem em que aparecem no texto:

- () Caiu uma chuva fininha.
- () O vento começou a soprar muito forte.
- () O vento fez carinho no coração.
- () O vento se transformou em brisa.
- () O coração ficou com medo.

A família levou um susto.
A mamãe estava tranquila.

Joana chegou.
A chuva estava muito forte.

Está trovejando muito.
Vai chover.

9- Reescreva as frases observando o modelo:

Hoje, o homem **planta** árvores.
Ontem, o homem **plantou** árvores.
Amanhã, o homem **plantará** árvores.

Hoje, o homem vive feliz.

Ontem, _____

Amanhã, _____

Hoje, _____

Ontem, eu saí cedo de casa.

Amanhã, _____

Hoje, _____

Ontem, _____

Amanhã, eu terei paz.

4- Você também sente medo com o barulho do trovão? Explique sua resposta.

5- Faça igual ao modelo:

A chuva forte inunda a cidade.

As chuvas fortes inundam a cidade.

O vento vira tempestade.

A chuva molhou o campo.

O menino brinca na chuva.

A janela está aberta.

6- Siga o exemplo:

Uma **cidade** pequena é uma cidadezinha.

Uma **rua** pequena é uma _____

Uma **árvore** pequena é uma _____

Uma **janela** pequena é uma _____

7- Um **peixe** grande é um peixão.

Um **pulo** grande é um _____

Um **livro** grande é um _____

Um **dedo** grande é um _____

8- Junte as frases usando uma das palavras da caixinha:

quando – e – portanto – mas

João tem medo de chuva.

João tem medo de trovão.
