



## O ensino de leitura em salas do primeiro ano do ensino fundamental

Fabiana de Oliveira<sup>1\*</sup> e Maria Emilia Almeida da Cruz Torres<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal de Alfenas, Rua Gabriel Monteiro, 700, 37130-000, Alfenas, Minas Gerais, Brasil. <sup>2</sup>Universidade Federal de Alfenas, Poços de Caldas, Minas Gerais, Brasil. \*Autor para correspondência. E-mail: [fabiana.oliveiraunifal@gmail.com](mailto:fabiana.oliveiraunifal@gmail.com)

**RESUMO.** Este estudo está relacionado ao ensino de nove anos e envolve a análise das práticas pedagógicas e o tratamento das atividades de leitura em salas de primeiro ano do ensino fundamental. Diante disso, foi proposto o seguinte objetivo: analisar as atividades de leitura que são utilizadas por duas professoras alfabetizadoras, que atuavam em salas de primeiro ano do ensino fundamental, com o intuito de compreender como esses textos podem contribuir para a formação de um leitor crítico. A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas situadas no sul de Minas Gerais e a metodologia utilizada contemplou a observação de salas de aula, acompanhada de entrevista com as professoras participantes da pesquisa e também a elaboração de um diário de campo. Nosso trabalho está pautado em um conceito de leitura enquanto prática social e a compreensão do letramento fundamentado no modelo ideológico que admite a existência de práticas de letramento que são determinadas pelo contexto social e cultural dos sujeitos. Os resultados mostraram que há uma preocupação excessiva com o ensino das letras e seus sons, o que nos leva a observar a primazia do ensino da tecnologia da escrita no contexto escolar.

**Palavras-chave:** letramento, texto, ensino fundamental de nove anos.

### The teaching of reading in the first grade of elementary school

**ABSTRACT.** This study is related to the nine-year education and analyzes pedagogical practices and the treatment of reading lessons in the first grade of elementary school. Therefore, the following objective was proposed: to analyze reading activities used by two literacy teachers who worked in the first grade of elementary school aiming to understand how these texts can contribute to the formation of a critical reader. The survey was conducted in two schools located in the southern state of Minas Gerais and the methodology used included the observation of classrooms, interviews with the participating teachers and also the development of a diary. Our work is based on a concept of reading as a social practice and understanding of literacy based on the ideological model that admits the existence of literacy practices that are determined by the social and cultural context of the subjects. The results showed an excessive concern with the teaching of letters and their sounds, which leads us to observe the primacy of the writing technology teaching in the school context.

**Keywords:** literacy, text, nine-year basic education.

### La enseñanza de lectura en clases del primer año de la enseñanza primaria

**RESUMEN.** Este estudio está relacionado con la enseñanza de nueve años e involucra el análisis de las prácticas pedagógicas y el tratamiento de las actividades de lectura en las clases del primer año de la enseñanza primaria. Ante ello, fue propuesto el siguiente objetivo: analizar las actividades de lectura que son utilizadas por dos maestras alfabetizadoras, que actuaban en aulas de primer año de la enseñanza primaria, a fin de comprender cómo estos textos pueden contribuir para la formación de un lector crítico. La investigación fue realizada en dos escuelas públicas ubicadas al sur de Minas Gerais -Brasil- y la metodología utilizada contempló la observación de las clases, acompañada de entrevista con las maestras participantes de la investigación y también la elaboración de un diario de campo. Nuestro trabajo está basado en un concepto de lectura en cuanto a la práctica social y la comprensión de la alfabetización fundamentada en el modelo ideológico que admite la existencia de prácticas de alfabetización, que son determinadas por el contexto social y cultural de los sujetos. Los resultados señalaron que hay una preocupación excesiva con la enseñanza de las letras y sus sonidos, lo que nos lleva a observar la primacía de la enseñanza de la tecnología de la escritura en el contexto escolar.

**Palabras clave:** alfabetización, texto, enseñanza primaria de nueve años.

## Introdução

Sabemos que as crianças apresentam uma curiosidade natural para ler os materiais escritos que encontram em seu entorno, como os rótulos de alimentos, as propagandas, os *outdoors* etc. E é de conhecimento geral também que as crianças chegam à escola com muitas expectativas em relação à escrita e à leitura. Entretanto, muitas vezes, a escola aborda a leitura de uma forma descontextualizada e neutra, levando as crianças a se frustrarem em suas expectativas, além de fazê-las perder uma valiosa oportunidade de se verem despertadas para o prazer de ler.

Deve-se também observar que os textos escolares, de modo geral, centram-se, principalmente, no ensino da decodificação de letras e palavras, enquanto que essa atividade deveria ser apenas uma parte das estratégias utilizadas no processamento da leitura.

A maioria dos indivíduos que fazem parte dos diversos grupos sociais vive em uma sociedade onde a escrita é referência de valor, mas, geralmente, a grande parte desse grupo apresenta dificuldades em participar de práticas altamente letradas. Isso se deve ao fato de que a escola, historicamente, tem se centrado no ensino da escrita como técnica, o que, por si só, não capacita os indivíduos a utilizarem a escrita e a leitura de forma eficaz, contribuindo, assim, para a produção de sentidos na leitura e de usar a escrita para atender às situações de comunicação demandadas pelas rotinas sociais letradas.

É por esses caminhos que este trabalho se orienta, ao buscar refletir sobre as atividades de leitura e, conseqüentemente, sobre os textos que são oferecidos aos alunos no primeiro ano do ensino fundamental. Uma reflexão que rumo no sentido de afirmarmos a necessidade de se formarem leitores que possam atuar criticamente em sua realidade.

Foi exatamente a isso que Paulo Freire se referiu, ao denominar de leitura da 'palavramundo', quando nos fala sobre a importância do ato de ler, que, para o brilhante educador, vai muito além da simples decifração da palavra.

Sob essa ótica, compreendemos que o leitor crítico é aquele que interage com o texto, de modo a lhe atribuir sentidos, a partir de seu conhecimento de mundo, e que tenha domínio de habilidades leitoras e escriturais que lhe possibilitem participar de práticas sociais letradas dos diferentes e diversos domínios discursivos.

É nesse cenário que problematizaremos o desempenho do professor na função de um mediador no processo de ensino/aprendizagem da

leitura e, para tal, apoiamo-nos em vertentes epistemológicas que se alinham às concepções dos Novos Estudos do Letramento<sup>1</sup> e que compreendem a leitura como uma prática social, pressuposto fundante desses estudos.

É necessário considerar que a passagem das crianças de seis anos para o ensino fundamental trouxe implicações importantes para a escola, pois esta deve acolhê-las, levando em consideração as suas especificidades, como as práticas de letramento que ela já conhece de seu entorno social, o que aponta, certamente, para a necessidade de se desenhar uma nova organização curricular, bem como a rotina escolar, a prática avaliativa, as propostas pedagógicas e as metodologias.

A partir da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (Brasil, 2006), foi instituído o ensino fundamental com duração de nove anos, medida já prevista no Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 10.172/2001 (Brasil, 2001), visando a uma entrada das crianças no ensino fundamental, a partir de seis anos de idade.

O ensino fundamental de nove anos constituiu-se, então, como uma política pública que alterou o nosso sistema de ensino que antes tinha a duração de oito anos obrigatórios. A proposta amplia o tempo de permanência da criança no ensino fundamental, o que pode significar uma melhora no seu desempenho, considerando que cada criança tem um tempo necessário para aprender.

O Ministério da Educação (Brasil, 2009) garante que essa medida amplia o direito à educação para as crianças de seis anos de idade, em especial, as pobres e excluídas do sistema educacional. A criança passa a adquirir direitos a uma educação voltada para suas especificidades, a partir do momento em que o Estado cria documentos e leis que garantam isso a ela.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (Brasil, 1996), a educação é assegurada desde os seis anos de idade a partir do 1º ano do ensino fundamental, sendo direito adquirido da criança. É dever do governo a garantia de um ensino de qualidade, em que as especificidades das crianças devem ser consideradas e, para que isso aconteça, é preciso investir na qualificação dos professores, por meio de formação continuada, recursos pedagógicos, espaços, promoção e desenvolvimento intelectual e cognitivo das crianças.

No documento Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação, lê-se que este:

<sup>1</sup> Nome dado a um grupo de pesquisadores que introduziram concepções inovadoras aos estudos do letramento, como a concepção de Modelo Ideológico e do Modelo Autônomo de Letramento (Street, 2003).

[...] anuncia os objetivos e os propósitos dessa política educacional da seguinte forma: o Estado reafirma o Ensino Fundamental como direito público subjetivo, estabelecendo a entrada das crianças de seis anos de idade no ensino obrigatório, lhes garantindo vagas e infraestrutura adequada. Os objetivos da ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração são: a) melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica; b) estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade; c) assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para aprendizagem da alfabetização e do letramento (Brasil, 2009, p. 5).

Por termos esse cenário como ponto de partida analisamos o contexto atual em que os alunos são inseridos no 1º ano do ensino fundamental, mais precisamente no que se refere à aquisição da leitura que é veiculada nesse contexto a partir das atividades desenvolvidas por professoras alfabetizadoras, visando compreender como os textos trabalhados podem contribuir para a formação de um leitor crítico em duas escolas públicas situadas no sul de Minas Gerais.

Partimos do pressuposto de que a leitura é uma atividade interativa entre leitor e texto, um movimento no qual o leitor imprime significado ao que é lido, em um processo de construção. Nesse sentido, não estamos trabalhando com a perspectiva de leitura de um texto como algo fechado, ou seja, textos que levam somente à paráfrase e não permitem a polissemia e a possibilidade de os sujeitos atuarem de modo ativo no processo de significação da leitura.

Para se formar esse leitor, que tenha a capacidade de interagir com o texto e construir significados para que possa se tornar um leitor crítico, é preciso que, além do ensino do código da língua, a escola trabalhe com a diversidade de textos que circulam socialmente, pois os textos são objetos que fazem parte das práticas de escrita da sociedade e, com certeza, a criança precisa ter acesso a eles.

Por assim ser, argumentamos a favor de uma escola que valorize modelos de letramento que contemplem os dois fenômenos: o ensino do código linguístico e o reconhecimento de que os usos e as funções da escrita são socialmente construídos. Por esse viés, argumentamos, portanto, que a escola deve inserir suas crianças em modelos de letramento a que os Novos Estudos do Letramento chamaram de modelo Autônomo e modelo Ideológico, termos cunhados por Street (2003), que os introduziu nesses estudos, considerados atualmente o grande divisor de águas nas atuais pesquisas em educação que tratam do fenômeno do letramento.

Por modelo autônomo, compreendem-se as habilidades de leitura e escrita que se centram no

ensino da estrutura do código da língua em sua materialidade física, como a decodificação em fonemas e grafemas, na adequada estruturação de textos e na correção gramatical e ortográfica. São, portanto, práticas neutras, tomadas como habilidades suficientes para produzir efeitos sobre outras práticas cognitivas e sociais.

Já por modelo ideológico, compreende-se aquele que concebe serem as práticas de letramento socialmente localizadas, porque são diretamente influenciadas pelas crenças, pelos valores e pelas representações de mundo dos grupos sociais e dos contextos em que estão inseridas, configurando-os e sendo configuradas por eles. Por tal razão, nesse modelo se compreende que há tantos letramentos quantos forem os grupos sociais que compõem a sociedade, além de que refletem aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder da sociedade, pois para esse modelo, nos processos de leitura e escrita, não são apenas os significados da cultura que devem ser levados em conta, mas também as dimensões de poder que subjazem a esses processos. Ou seja, consideram-se as práticas de escrita atinentes aos usos e às funções da escrita dentro dos contextos sociais.

Apesar de os estudos sobre o ensino da leitura e da escrita que contemplam uma abordagem essencialmente social serem antigos no exterior, o uso da palavra letramento é recente no Brasil, e nasceu da influência do termo inglês *literacy*, que inicialmente foi traduzido como alfabetização e, recentemente, tem-se visto também a utilização da palavra alfabetismo como similar. Para Kleiman (1995, p. 19), o letramento pode ser definido como “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Nesse sentido, letramento se relaciona com os usos sociais ou com as práticas sociais de leitura e escrita pelos sujeitos de um determinado grupo social.

Entretanto, essa concepção não tem sido a usual na escola, e foi a partir da profunda observação de que as habilidades de leitura e de escrita desenvolvidas na escola centram-se no ensino da estrutura do código da língua, da adequada estruturação de textos e na correção gramatical e ortográfica, tomadas como habilidades suficientes para produzir efeitos sobre outras práticas cognitivas e sociais, que Street (1984, 2003) chamou a essas práticas de autônomas ou modelo autônomo de letramento, e que são notadamente valorizadas na escola.

Para o pesquisador, essas habilidades meramente neutras ou autônomas da escrita são grandemente

difundidas nos programas que visam a levar o letramento ou, como acentua o autor, “[...] levar luz à escuridão”<sup>2</sup> (Street, 1984, p. 7, tradução nossa) para grupos sociais que não conhecem a escrita, principalmente a ocidental.

Entretanto, em uma abordagem autônoma de letramento, não se levam em conta as variações interculturais e contextuais.

Essa perspectiva se contrapõe à sua concepção de que as práticas sociais que giram em torno da escrita e da oralidade variam de um contexto para outro, tanto dentro da mesma cultura como de uma cultura para outra.

No que tange em especial ao ensino da leitura, para os pesquisadores dos Novos Estudos do Letramento, o modelo autônomo tem sido preponderante nas concepções de letramento que circulam em contextos educacionais.

Foi a partir do trabalho de Scribner e Cole (1981) – ao concluírem em seus estudos que o conhecimento, a tecnologia e as habilidades são elementos componentes das práticas sociais e que, portanto, as consequências do letramento devem ser encontradas nas práticas reais da escrita em que comunidades ou sociedades se engajam – que tal perspectiva é introduzida como unidade de análise primaz nos estudos do letramento.

Há de se enfatizar, também, que a reflexão sobre o letramento deve ser considerada a partir de uma discussão envolvendo as relações de poder, o que aponta para a questão das desigualdades sociais, pois os usos sociais da leitura e da escrita nunca se darão de forma homogênea, pelo fato de que o conhecimento é distribuído de acordo com as decisões de poder dos grupos dominantes.

Essa visão se aplica diretamente à escola, se considerarmos que a opção pela difusão de determinadas práticas de letramento e não outras é uma questão política, portanto, uma questão de poder. Corroborando nossas asserções (Tfouni, 1997, p. 62), afirma que os conhecimentos “[...] não são compartilhados homoganeamente; eles são distribuídos socialmente”.

Como está relacionado com as práticas sociais, o letramento tem a possibilidade de empoderar<sup>3</sup> o indivíduo, dependendo do uso que este consiga fazer da leitura e da escrita, pois práticas altamente letradas permitem a reflexão e a abstração, tornando-se uma verdadeira arma simbólica para o indivíduo que teve acesso a elas. Assim, podemos concluir que as produções discursivas não estão à disposição de

todos da mesma maneira. Não há como deixar de reiterarmos que esse aspecto de empoderamento do indivíduo está vinculado diretamente ao modo como ele foi introduzido no mundo da escrita e aos modelos de letramento a que ele foi exposto ao longo de sua vida escolar.

Nessa perspectiva, deve-se também lembrar que o professor, exercendo sua função de mediador e, nesse sentido, estando preocupado em ensinar efetivamente a escrita como uma prática sociodiscursiva, deve lançar mão do ensino dos gêneros e de suas especificidades, pois estará apresentando ao aluno os diversos modos de expressão que existem na sociedade e que, materializados em forma de texto escrito ou oral, como a poesia, a palestra, o jornal e tantos outros textos, são veículos de comunicação valorizados em diferentes esferas sociais.

É nesse sentido que argumentamos pelo ensino da leitura em contextos de letramento desde a mais tenra idade, trabalhando-se com textos e com gêneros textuais que são as formas escritas relativamente estáveis, como afirma Bakhtin (1997).

Ao expormos a criança ou o adulto às diversas formas de comunicação, em seus usos e acepções particulares, estar-se-á pautando em um modelo que privilegia a leitura como prática sociocultural, pressuposto primaz do letramento ideológico. A perspectiva teórica desse modelo nos abre a possibilidade de pensar uma alfabetização que permita aos indivíduos não somente conhecerem a tecnologia da escrita de sua língua materna, mas também se tornarem letrados, ou seja, desenvolverem habilidades para usar a escrita de forma autônoma e emancipada, de modo a atender suas necessidades de comunicação social.

## Material e métodos

A presente pesquisa foi realizada em duas escolas situadas no sul de Minas Gerais e serão chamadas doravante de: Escola Municipal 1, tendo como sua representante a professora chamada por nós, ficticiamente, de professora Débora, e de Escola Municipal 2, que tem como representante a professora Márcia. A Escola Municipal 1 está localizada em um bairro periférico, seu público-alvo constitui-se de pessoas da classe média e baixa, atende a alunos desde a educação infantil até o nono ano. A escola foi criada em 1990 e atende atualmente 550 alunos por ano.

A Escola Municipal 2 está localizada no centro da cidade, seu público-alvo são pessoas da classe média e alta, atende a alunos da educação infantil ao quinto ano do ensino fundamental. A escola foi criada em

<sup>2</sup> “[...] When literacy campaigns are set up to bring literacy to the illiterate – ‘Light into darkness’”.

<sup>3</sup> *Empowerment*: termo usado por Angela Kleiman (1995) nos seus escritos sobre letramento.

1954 e atende atualmente cerca de 450 alunos por ano.

Para que o objetivo da pesquisa fosse alcançado, a metodologia utilizada contemplou entrevistas<sup>4</sup>, observação de salas de aula e também a elaboração de um diário de campo. O roteiro de observação que compôs a descrição presente no diário de campo foi composto pelos seguintes aspectos:

Observação das atividades de leitura em sala de aula;

Hora das atividades;

Organização do tempo das atividades.

O critério para a inclusão das professoras que se candidataram a participar da pesquisa foi o tempo de serviço, e optamos pelo estudo das consideradas mais experientes, com maior tempo de atuação, a partir de dez anos de atividade no magistério.

O quadro a seguir mostra algumas características das professoras:

Nomes	Idade	Formação	Tempo de atuação	Classe de atuação
Débora	38 anos	Magistério (modalidade Normal) e Licenciatura em Letras	18 anos	1º ano do ensino fundamental – Escola 1
Márcia	35 anos	Magistério (modalidade Normal) e Licenciatura em Matemática	16 anos	1º ano do ensino fundamental – Escola 2

Para este trabalho, optamos por dar o nome de cenas à descrição das atividades de leitura oferecidas pelas professoras, por nos possibilitarem reconstruir o fenômeno tal qual ocorreu da maneira mais detalhada possível, de forma que funcionasse como uma imagem registrada, com a finalidade de ser melhor acompanhada pelo leitor. Para este trabalho, optamos por apresentar 4 cenas. Os alunos que apresentamos nessas cenas foram identificados pela letra inicial de seus nomes.

## Resultados e discussão

A professora chamada por nós de Débora, apesar de não utilizar o que em tempos atrás era uso frequente, e estamos nos referindo ao uso das cartilhas, tem uma prática ancorada na metodologia denominada sintética. Essa metodologia parte dos elementos menores para os elementos maiores da língua, ou seja, começa pelas letras, fonemas, sílabas para formar palavras. Nesse caso específico, a professora trabalha com as famílias silábicas. Vejamos na descrição da cena a seguir:

### Apresentação da cena 1

Cena 1: A aula é iniciada e a professora passa o cabeçalho na lousa contendo o nome da escola, a data, o espaço para preenchimento do nome da professora e também o nome do aluno. Em seguida, faz a chamada. Quando termina, é interpelada por uma aluna que lhe pergunta: “Tia, o que vamos fazer hoje?” A professora responde: “A poesia do J”. A partir desse momento, começa a passar o texto na lousa utilizando letra de imprensa maiúscula. O texto é o seguinte:

J  
 JÓIAS BRILHAM NA COROA  
 NA JUBA DO REI LEÃO.  
 E A JARARACA FOGÉ  
 QUANDO VÊ O JOTALHÃO  
 OLHA O JABUTI QUE CHEGA,  
 DEVAGAR, PÉ ANTE PÉ,  
 PARA NÃO PISAR NO RABO  
 DO ENORME JACARÉ!

Um aluno questiona a professora com a seguinte pergunta: “Tia, ali não é jotalão?” E então, a professora responde: “o H só não tem som no início da palavra, aqui o H está no meio da palavra e tem som de LH (lha, lhe, lhi, lho, lhu), o ano que vem, no 2º ano, vocês vão aprender isto”.

Fonte: Descrição de uma aula presente no Diário de campo elaborado pelas autoras.

A cena acima nos ajuda a pensar sobre as concepções de escrita da professora, pois a partir do momento em que diz ao aluno que o conteúdo do LH só será aprendido no ano seguinte, apresentamos a ideia de que a aprendizagem se faz do elemento mais simples para o mais complexo e que tem hora certa para ser aprendido, deixando claro que aquele não é o momento ideal para as crianças apresentarem suas perguntas.

Esse ensino é aquele que se dá por partes, e que tem início pelas partes menores, significando que os dígrafos e os encontros consonantais deverão ficar para depois, quando os alunos forem considerados aptos na etapa anterior.

As considerações tecidas sobre os procedimentos didáticos de que a professora lança mão nos remetem aos princípios epistemológicos do letramento autônomo, como preconizado por Street (1984) e que se referem aos modos ritualizados e prescritivos utilizados pela escola, ao sancionar suas práticas pedagógicas.

Em demais palavras, significa dizer que a imposição dos tempos na aprendizagem, bem como a obrigatoriedade de se ensinar do menor para o maior grau de dificuldade, nada mais é do que reflexo de julgamentos historicamente formados sobre as habilidades que devem ser aprendidas na

<sup>4</sup> Os dados das entrevistas não puderam ser apresentados na presente reflexão em virtude da extensão do trabalho; por isso, optamos por apresentar somente os dados das observações.

escola, refletindo uma teoria particular de pedagogia, que foi desenvolvida em um período em que a expectativa de uma alfabetização em massa começou a ser desenvolvida no mundo ocidental, visando a contribuir para alavancar o desenvolvimento e o progresso das nações, como nos afirma Cook-Gumperz (2006).

Outro ponto a ser considerado é o tipo de texto utilizado: um conjunto de palavras que não mantêm uma unicidade temática, o que reflete a fragilidade e a limitação do texto ao não focalizar um tema ou tópico discursivo. Na continuidade da aula, a professora escreve o 'texto' na lousa e diz aos alunos que devem proceder à leitura dele em voz baixa, mas em nenhum momento ela se propôs a lê-lo para a turma, nem solicitou que algum aluno o fizesse. Entendemos que essa ausência de leitura e em voz alta feita pelo professor é um grande estímulo ao aluno para perceber a sonoridade da língua.

A leitura do texto propicia uma melhor apreciação das possibilidades expressivas da linguagem, o que já nos parece um convite aos sentidos para a admiração da cadência sonora e dos ritmos que a língua nos oferece por meio da combinação de seus sons tônicos e átonos. Ao terminar de escrever o texto na lousa e da leitura silenciosa, a professora solicita que os alunos circulem todas as palavras que comecem com a letra 'J' na poesia, e já adianta aos alunos que há seis palavras com essa letra e que algumas se iniciam com o 'JA', outras com o 'JO' e também com o 'JU'. Em seguida, solicita aos alunos que ilustrem a poesia, mas indica o que eles devem desenhar: "[...] ilustrem a poesia desenhando o leão com a coroa, o jacaré, o jabuti e o jotalhão, que é o elefante".

A metodologia da professora, em nenhum momento, levou os alunos a refletirem sobre o sentido da poesia, e podemos perceber que, mesmo no momento do desenho, os alunos não podem se expressar livremente a partir do seu entendimento, pois ela diz o que deve ser desenhado. Mais uma vez, se vê aqui chancelada a questão de poder a que se refere o letramento ideológico, ou seja, as escolhas metodológicas particulares determinam a orientação de letramento que se quer oferecer ao aluno. Pode-se optar por levá-lo a descobrir seu próprio processo de aquisição do saber, ou se lhe impõe como esse percurso deve ser feito.

#### Apresentação da cena 2:

Cena 2: A aula começa sempre com a professora passando o cabeçalho na lousa e após terminar diz aos alunos: "[...] hoje nós vamos trabalhar com a poesia do L" e continua dizendo "[...] vai no centro da folha do caderno e põe a

letrinha L, faz nuvenzinha ao redor dela com o lápis de cor e depois põe o dedinho deitado abaixo da letrelinha e vai para o início da linha". Em seguida, passa o texto na lousa:

L  
DINOSSAURINHA DE LUVAS?  
LENDO O SEU LIVRO, A LUCINDA  
OLHA A PAISAGEM COM LÍRIOS  
E UMA LINDA LAGOA, TÃO LINDA!  
MAS NA CENA DIVERTIDA  
QUE TEM LARANJA E LIMÃO  
TEM DE OLHO, ATRÁS DA LUPA,  
UM CURIOSO LEITÃO!

Um aluno questiona a professora sobre o uso do ponto de interrogação: "[...] tia, quando tem ponto de interrogação muda o jeito de ler?" Ele lê a frase usando entonação de pergunta e a professora diz: "[...] muito bem, é isso mesmo". Em seguida, questiona os alunos sobre o conhecimento de algumas palavras-chave do texto, como paisagem, lírio, lagoa, cena e leitão. Um único aluno responde a todas as perguntas de forma correta, mas sobre o que é um leitão, outro aluno tomou a frente e respondeu dizendo: "[...] um leitão é um litro de leite bem grande". A professora então pergunta aos demais alunos: "[...] será que um leitão é isso mesmo?" E novamente o mesmo aluno que respondeu corretamente as questões anteriores responde dizendo: "[...] leitão é um porco".

Fonte: Descrição de uma aula presente no Diário de campo elaborado pelas autoras.

Na cena acima, fica evidenciada a preocupação da professora em ensinar às crianças o uso correto da folha do caderno, o uso dos espaços: o parágrafo, a segmentação entre as palavras. Observa-se também que, nessa aula, o tipo dos textos utilizados permanece, mas aqui a professora questiona as crianças sobre as palavras-chave do texto, porém, ao mesmo tempo, não há um estabelecimento de relação com o contexto das crianças, pois o texto se resume a palavras soltas compondo um amontoado de frases que não constituem situações de comunicação, pois não possuem textualidade, ou seja, não são elementos que constituem unidades de significado.

Na presente reflexão, o conceito de texto utilizado está sendo compreendido como uma forma de linguagem que permite a comunicação e que pode se efetuar por meio de discursos orais ou escritos; assim, "[...] o texto é o produto da atividade discursiva que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja a sua extensão. É uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência, ou seja, possui textualidade" (Brasil, 1997, p. 23).

Na continuidade das reflexões aqui propostas, consideramos, então, o texto como um objeto social, tomado como o lugar de interação entre leitor e autor, cujos sentidos são construídos socialmente, ou seja, em consonância com as práticas de escrita que fazem parte dos repertórios desses atores. Consideramos, ainda, que o texto, como produto da cultura, focaliza os contextos locais, e vão além, lançando o leitor a diferentes práticas de outras esferas discursivas, como podemos observar em Barton (2009, p. 1, tradução nossa), ao afirmar que textos são “[...] artefatos culturais que atravessam os contextos, ligando o local ao global”<sup>5</sup>.

Partindo das considerações elencadas, a prática da professora em questão nos leva a questionar: ‘E o sentido do texto, como encontrá-lo?’ Novamente a professora solicita aos alunos que circulem as palavras com a letra ‘L’ e os chama para lerem com ela em voz alta as seguintes palavras: luvas, lendo, livro, Lucinda, lírios, lagoa, linda, laranja, limão, lupa e leitão. Em seguida, pergunta aos alunos: que palavras rimam na primeira estrofe? Um aluno responde: “Lucinda e linda”. A professora elogia o aluno dizendo: “[...] muito bem, E”. E continua perguntando: “E na segunda estrofe?”. Dois alunos juntos respondem: “Limão e leitão”. E a professora também diz: “[...] é isso mesmo, muito bem”.

Não se quer dizer que o professor não deva ensinar o código escrito, enfatizando-o pela rememoração, pois se deve alfabetizar a criança, sem dúvida, como assevera Soares (2004). Mas argumentamos a favor de se trabalhar a escrita em contextos de significado, pois ao se contextualizar o vocábulo em situações reais de uso, nas quais as crianças se inserem, estas terão muito mais facilidade para compreender os processos de codificação e decodificação, por perceberem que conseguem representar simbolicamente, pelo uso de palavras e frases, os objetos, as ações e as situações que lhes são conhecidas e familiares. Dessa forma, considerando o conceito de texto que norteia o desenvolvimento desta reflexão, consideramos que o trabalho com um pseudotexto, como o apresentado pela professora, dificulta um trabalho a partir do letramento, pois não possibilita o processo de interlocução presente nas práticas sociais. Todo texto pressupõe transmitir uma mensagem a um interlocutor, ou seja, dizer algo a alguém de forma não aleatória, considerando as suas condições de produção.

A professora que denominamos ‘Márcia’ tem uma prática diferente da professora Débora, pois metodologicamente não alfabetiza as crianças a partir

dos elementos menores da língua: começa sempre com um texto e, a partir dele, retira palavras-chave. Poderíamos dizer que esta professora se apoia nos métodos denominados analíticos ou globais, como pode ser verificado na cena descrita a seguir:

#### Apresentação da Cena 3

Cena 3: A professora inicia a aula passando o cabeçalho na lousa e em seguida diz para as crianças que fará a leitura de uma estória: “[...] agora, gente, um personagem vai vir aqui na sala contar uma estorinha para vocês, a estória se chama Um peixinho amarelo”. A professora utilizou uma casinha de teatro e também fantoches, ela se sentou atrás e utilizou o fantoche de um sapo para contar a história. Vamos apresentar apenas um trecho da estória, pois é longa:

Um peixinho amarelo

“Era uma vez, um peixinho muito vivo e esperto que se chamava Pulinho. Um dia, Pulinho avistou, no fundo do rio, uma caixa de tintas. Essa caixa havia caído do bolso de um pintor. Que lindas tintas! Azul, verde, vermelho, amarelo [...] Que fez Pulinho? Abriu a caixa, tirou as tintas e pintou de amarelo as suas escamas. Mirou-se num espelho e achou-se bonito. Não contente com essa lembrança, que fez ainda o peralta? Apanhou a tinta azul e pintou uma faixa na cintura [...]”

Após a encenação da estória com o fantoche, a professora passou a seguinte atividade aos alunos: “[...] agora vocês vão pegar o alfabeto móvel e, em duplas ou trios, vão responder as perguntas”. As perguntas eram as seguintes: - qual é o nome do peixinho? - o que tinha no fundo do mar? - onde as tintas estavam? - onde o Pulinho se olhou quando se pintou? - como o Pulinho se achou quando se viu no espelho? - que cor era a faixa que o Pulinho pintou ao redor da cintura? etc.

Fonte: Descrição de uma aula presente no Diário de campo elaborado pelas autoras.

As questões sugeridas pela professora enquanto atividades de leitura não possibilitavam nenhum tipo de reflexão pelos alunos que pudesse ajudá-los a relacionar os elementos do texto com algum fato do seu cotidiano, pois as questões necessariamente levavam à reprodução do sentido exato do que estava escrito, ou seja, meramente uma cópia.

Essa perspectiva de trabalho com a leitura tem como parâmetro o entendimento do texto como algo fechado, com um sentido único e dado. Sobre esse aspecto, é preciso trazer em cena o que significa leitura, e, como já asseveramos alhures, a leitura é, antes de mais nada, uma construção social e que envolve o diálogo do sujeito com o texto. Vejamos a última cena selecionada:

<sup>5</sup> “[...] texts are cultural artifacts and can be traced across contexts to link the local and the global”.

#### Apresentação da Cena 4

Cena 4: A professora inicia a aula explicando aos alunos que estão em um mês (agosto) em que se comemora o folclore. A professora diz aos alunos que irá contar uma estória: “[...] vou contar a estória da Sereia Lara”. A professora toma o livro e começa a leitura em voz alta. Quando termina, começa a indagar os alunos: - “Lara é homem ou mulher?” - “Lenda é algo que alguém inventou?” - “Como se chama a lenda?” - “Esta estória é verdadeira?” A professora fazia as perguntas e também já apresentava as respostas, pois os alunos respondiam timidamente. Em seguida, disse: “[...] vamos fazer frases com a palavra Sereia”. No entanto, passou uma única frase na lousa e solicitou aos alunos que a ilustrassem. A frase era a seguinte: “A sereia foi para o castelo no fundo do mar”. A professora, juntamente com os alunos, leu a frase e depois passaram para a ilustração.

Fonte: Descrição de uma aula presente no Diário de campo elaborado pelas autoras.

Novamente aqui a professora teve uma oportunidade rica para explicar aos alunos o significado do folclore, a sua relação com as lendas. No entanto, ficou na superfície do texto e de suas possibilidades. Com certeza, os alunos conhecem várias lendas, das estórias que ouvem em casa dos avós e dos pais, e poderiam ter sido questionados sobre isso, ou até mesmo convidar uma pessoa mais velha que pudesse contar outras lendas.

Além disso, percebe-se que a professora deixou de trabalhar com a narrativa ou, pelo menos, de introduzir os alunos nessa modalidade discursiva. Teria sido bastante interessante para a construção de habilidades que se devem conhecer sobre as condições de produção do texto escrito, se ela mostrasse aos alunos as tipicidades do gênero narrativo do conto maravilhoso e os expusesse às práticas de leitura que devem ser desenvolvidas para se produzirem sentidos para o texto.

Mesmo as crianças sendo alfabetizadas, os usos e as funções sociais da escrita não eram considerados. O ensino da leitura se baseava em tarefas de cópias e repetição de palavras soltas, que se pautava em questionamentos que podiam ser facilmente respondidos a partir do que já estava diretamente apresentado no texto; portanto, não exigia o estabelecimento de relações com outros contextos e outros conhecimentos prévios que as crianças já possuíam.

As práticas de leitura propiciadas pelas professoras alfabetizadoras pautam-se em apenas uma forma do letramento, que se aproxima do modelo autônomo, considerando a escrita como algo superior à fala por ser considerada ‘mais organizada’

e também como algo universal e independente, não admitindo outras práticas. É a única funcionando como a ‘norma’ e todos os que se desviam desse modelo são considerados fracassados pela escola, pois geralmente as crianças “[...] bem-sucedidas são as que atendem às expectativas da escola e que, portanto, tiveram uma orientação de letramento compatível com a orientação escolar” (Terzi, 1995, p. 94).

A oralidade é quase ausente nas atividades de leitura propostas pelas professoras; nesse sentido, segundo Terzi (1995, p. 92), por conta das práticas decorrentes de sala de aula, “[...] as crianças não usam o conhecimento da língua oral como suporte para tentar entender o funcionamento da língua escrita”.

Assim, nosso trabalho também caminhou nessa direção ao constatar o processo de aquisição da leitura a partir da verificação de que as práticas apresentadas pelas professoras alfabetizadoras não estão propiciando “[...] diferentes modos de participação nas práticas discursivas orais em que estas atividades ganham sentido” (Lemos apud Rojo, 1995, p. 70).

Findadas as análises, pudemos verificar que o ensino da leitura nas duas salas de primeiro ano do ensino fundamental, ora se assemelha, ora se distancia, devido aos modos particulares das professoras ao desenvolverem suas atividades de leitura.

A característica que as aproxima em quase todos os momentos é a preocupação excessiva com o ensino das letras e de seus sons, o que nos leva a observar a primazia do ensino da tecnologia da escrita no contexto escolar, ou seja, somente os aspectos presentes no processo de alfabetização, que, de acordo com Soares (2004), se faz juntamente com o processo de letramento, considerando que, apesar de processos distintos, são complementares.

Assim, nos parece ser a pedagogia priorizada no ensino da língua materna aquela que parte do pareamento som/letra como elemento catalisador dos conhecimentos necessários para se saber usar o código linguístico. Nesse processo, leva-se em conta o conhecimento da letra e do som com fim em si mesmo, deixando-se para fora da escola os usos sociais.

#### Considerações finais

As concepções defendidas por nós neste trabalho se distanciam dos objetivos escolares presentes no ensino da técnica do código da escrita, pois consideramos que esse ensino deve se dar de modo contextualizado, em que o texto é compreendido como um objeto que faz parte das práticas de escrita que circulam na sociedade, o que, em nossa

pesquisa, nos fez ver que essa concepção não faz parte ainda da cultura e dos discursos que subjazem às ideologias da escola.

Ao final deste trabalho, em que focalizamos as crianças do primeiro ano do ensino fundamental e em que objetivamos analisar e discutir as atividades de leitura desenvolvidas pelas professoras alfabetizadoras, chegamos a algumas conclusões que podem ser de mais valia para os responsáveis das políticas públicas que se ocupam da entrada na escola de crianças de seis anos.

As discussões aqui apresentadas a partir dos pressupostos teóricos que nortearam nossas reflexões consideram a importância não somente do ensino da técnica do código da escrita, mas também das práticas de letramento que devem nortear a escolha dos textos utilizados no processo de alfabetização das crianças.

A professora Débora utilizava textos mais simples, enquanto que a professora Márcia utilizava textos mais completos. Por outro lado, a forma de trabalhar o texto leva-a a ter o mesmo tipo de abordagem que a outra professora que ‘cobrava’ dos alunos apenas a relação fonema-grafema e a responder questionários que não levavam os alunos a refletirem sobre o uso social da leitura e da escrita.

Essa limitação, ora dos textos utilizados, ora da metodologia utilizada, não contribui para a formação de leitores e de escritores que realmente possam utilizar, de forma efetiva, a leitura, produzindo significados para o texto. Se essa prática escolar persistir, corremos o risco de continuar a formar leitores e copistas, utilizando as palavras de Barbosa (1997).

Nossa discussão também confirma o que pesquisas envolvendo letramento têm identificado em relação ao alinhamento do modelo escolar ao modelo autônomo de letramento que, dentre outras disjunções, desconsidera o letramento que as crianças trazem de seus contextos, e que são manifestações de práticas ideológicas de letramento, pois refletem as representações de mundo, crenças e valores dos contextos sociais em que se inscrevem. Entendemos que cabe à escola, como a maior agência de letramento, caminhar rumo ao que Kleiman (1995) e os pesquisadores do letramento chamam de *empowerment through literacy*, que se refere a “potencializar pelo letramento”.

Nesse sentido, é preciso ir além do desenvolvimento da consciência fonológica e buscar, nas atividades de leitura realizadas, a participação dos alunos em práticas discursivas letradas e eventos de letramentos que possam levá-los a contextualizar as leituras que são utilizadas em sala de aula, leituras estas que devem fazer sentido como as situações

comunicativas que já conhecem porque dominam a linguagem oral. Não se pode esquecer que a escola deve expor seus alunos a práticas de escrita cada vez mais complexas, para que eles saibam transitar por todas as instâncias letradas da sociedade, o que exigirá comportamentos que deverão se adequar a situações que a vida lhes trouxer.

A nosso ver, as práticas apresentadas pelas duas professoras representam uma catalisação de visão de leitura que se circunscreve ainda a um aprendizado que tem fim em si mesmo, ou seja, aprende-se a ler na escola, para se ler para a escola, e não para a vida fora dela enquanto uma prática social.

## Referências

- Bakhtin, M. (1997). *Estética da criação verbal* (2a ed.). São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Barbosa, J. J. (1997). *Os fabricantes do sentido*. In M. A. Azevedo, & M. L. Marques (Orgs.), *Alfabetização hoje* (p. 71-78). São Paulo, SP: Cortez.
- Barton, D. (2009). Understanding textual practices in a changing world. In M. Bayham, M., & M. Prinsloo (Eds.), *The future of literacy studies* (p. 38-53). London, EN: Palgrave Macmillan.
- Brasil. (1996, 23 de dezembro). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF.
- Brasil. (2001, 10 de janeiro). Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF.
- Brasil. (2006, 7 de fevereiro). Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF.
- Brasil. Ministério da Educação. (2009). *Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação* (2a ed.). Brasília, DF.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília, DF.
- Cook-Gumperz, J. (2006). *The social construction of literacy*. Cambridge, EN: University Press.
- Kleiman, A. B. (1995). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In A. B. Kleiman (Org.), *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social de escrita* (p. 15-63). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Rojo, R. H. R. (1995). Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como “um outro modo de falar”. In A. B. Kleiman (Org.), *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social de escrita* (p. 65-90). Campinas, SP: Mercado de Letras.

- Scribner, S., & Cole, D. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Soares, M. (2004). Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. *Revista Pátio*, 7(29), p. 96-100.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Street, B. (2003). *Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento*. Paper entregue após a Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade. Recuperado de <http://telecongresso.sesi.org.br>
- Terzi, S. B. (1995). A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In A. Kleiman (Org.), *Os significados do letramento* (p. 91-117). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Tfouni, L. V. (1997). A escrita: remédio ou veneno? In M. A. Azevedo, & M. L. Marques (Orgs.), *Alfabetização hoje* (p. 51-70). São Paulo, SP: Cortez.

Received on January 22, 2015.

Accepted on February 29, 2016.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.