

# *A alfabetização na perspectiva do alfabetizando: diálogos possíveis*

Patrícia de Souza Lima Cabette\*

Rosângela Veiga Julio Ferreira\*\*

Jeniffer de Souza Faria\*\*\*

## **RESUMO**

O objetivo deste texto é refletir sobre como diálogos instituídos com crianças que se encontram no processo inicial da construção da leitura e da escrita, pautados em ações sistematizadas e em teorias do campo da alfabetização, podem atribuir sentidos para a leitura e a escrita realizadas na e pela escola. Com vistas a entender o processo de alfabetização, na sua fase inicial, buscamos, em autores que defendem uma concepção de linguagem que se dá na relação com o outro, sustentação para as análises. O campo que possibilitou o estabelecimento dos diálogos com seis crianças do 2º ano do ensino fundamental foi uma escola da rede municipal de Juiz de Fora que apresenta um dos mais baixos rendimentos no IDEB do município, exatamente na classe de alfabetização, um ponto que necessita, de acordo com o diagnóstico realizado por um grupo de profissionais da referida instituição, de intervenção sistematizada. Com base nas análises empreendidas no campo, afirmamos que, na tentativa de consolidar caminhos para a alfabetização, faz-se necessário compreender esse processo a partir do olhar dos sujeitos que aprendem, no caso, as crianças. O processo de escuta sobre o que pensam as crianças revelou-se como elemento importante para a construção do conhecimento dos sons das letras, das palavras e dos textos lidos e produzidos. Todo o movimento, apesar de não se fechar num método específico, mostrou possibilidades de concretização de teorias de alfabetização e consolidou-se em um caminho fértil a pesquisas.

**Palavras- chave:** Crianças. Leitura. Escrita. Processo de escuta.

\* Graduada em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (CES/JF).

\*\* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Mestre em Educação (UFJF).

\*\*\* Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Estácio de Sá e em Políticas Públicas e Gestão Social pela UFJF. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

## ABSTRACT

This article aims to allow a reflection about how the dialogues are instituted with children in the initial process of reading and writing construction, based upon systematized actions and teaching to read theories can impute meanings to the reading and writing realized in and by the school. Trying to understand the teaching to read process, we find support in writers that believe in a language conception that happens by the relation with others. The field that makes possible the dialogue emersion with six children of the 2<sup>o</sup> class of regular education was a public institution of Juiz de fora a city with one of the lowest IDEB index. This school presents, in the teaching to read class, the necessity of a systematized intervention according to the diagnostic realized by the professional group. In result of that analysis, we can affirm that to resolve the grave teaching to read problems is needed to understand this process considering the perception of the learning subjects, in this case, the children. The listening process, the observation about what children thinking, shows itself as an important element to the knowledge construction of the sound of the letters, the words and the reading and writing texts. All of this movement, besides doesn't resume itself in the specific method, showed possibilities of concretizations of the teaching to read theories and fixed itself as a research fruitful way.

**Keywords:** Children. Reading. Writing. Listening process.

## 1 O INÍCIO DE UM DIÁLOGO NADA SIMPLES

Que nos comprometamos com os futuros leitores para que a utopia democrática pareça menos inalcançável. As crianças, todas as crianças, garanto - estão dispostas para a aventura da aprendizagem inteligente.

Emília Ferreira

Compreender a alfabetização a partir do que pensam as crianças consolidou-se como um desafio que impulsionou a tessitura deste texto. O artigo<sup>1</sup> fundamenta-se em estudos realizados num campo de pesquisa que apresenta na alfabetização de crianças do 2<sup>o</sup> ano do ensino fundamental um grande nó para garantir a permanência na escola. A proposta de intervenção pautou-se na busca por pensar sobre alfabetização junto com as

crianças. Nesse movimento de escuta, com vistas a estabelecer diálogos que encontrassem reflexos e refrações no processo de apreensão da língua falada e escrita, buscamos teorizar sobre movimentos ocorridos durante o processo de investigação.

A pesquisa que deu origem a este texto foi sustentada pela perspectiva da pesquisa-ação, fundamentada na abordagem sócio-histórica que apresenta ações e intenções de ressignificar práticas alfabetizadoras, numa concepção biológica, histórica, cultural e social (VYGOTSKY, 2004). Como suporte pedagógico, a pesquisa-ação aprofunda reflexões sobre a relação do sujeito com o objeto de pesquisa, a fim de reconstruir e, talvez, modificar o espaço pesquisado.

A investigação foi realizada a partir do acompanhamento de seis alunos do 2º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Quilombo dos Palmares, sendo dois de cada uma das turmas dessa instituição de ensino e consta de um diálogo entre investigador e sujeitos da pesquisa. A escolha desses alunos ocorreu após a realização de um diagnóstico que teve por finalidade identificar como eles estão compreendendo o processo de alfabetização<sup>2</sup>.

As crianças<sup>3</sup> alvo de nossas observações possuem uma identidade, algo que possibilita construir caminhos para que se constituam sujeitos-leitores. Dialogando com as palavras de Ferreiro (2002), transcritas na epígrafe introdutória, esses meninos e meninas da periferia constroem um percurso subjetivo para compreender a leitura e a escrita. Nessa linha de pensamento, como a escola deve estimular a criança a *ver o mundo*,

---

<sup>1</sup> Este artigo é fruto de um trabalho de conclusão do Curso de Pedagogia do Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (CES/JF) que, assim como outros três TCCs, apresenta-se como desdobramento do projeto "Desafios do Ato de Alfabetizar: como formar sujeitos-leitores?" financiado pelo CES/JF, orientado pela professora Mestre Rosângela Veiga Júlio Ferreira e co-orientado pela professora Especialista Jeniffer de Souza Faria. Este projeto objetivou atuar na formação inicial e continuada de professores e, numa perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação, no processo de alfabetização das três turmas da escola municipal que consolidava seu campo de atuação. Foi aprovado em terceiro lugar no processo seletivo de projeto de Iniciação Científica do ano de 2009/2010, tendo obtido o prêmio de menção honrosa pela relevância social do tema.

<sup>2</sup> Cabe relatar que, inicialmente, a investigação se centrou em dezoito crianças, sendo seis de cada turma, todas já repetentes no segundo ano por dois ou três períodos consecutivos. Entretanto, devido ao tempo destinado à elaboração de um TCC, foi necessário centrar as análises em seis crianças. Informamos, ainda, que a escolha delas se deu pela repetência reiterada.

<sup>3</sup> Tivemos autorização dos pais dos alunos e da instituição para divulgar os dados da pesquisa em trabalhos acadêmicos e optamos por manter o nome da instituição e modificar os dos alunos.

atribuindo-lhe sentidos para a cultura de leitura e escrita que a envolve?

A fim de dissipar o nevoeiro que nos impedia visualizar os sentidos que esses alunos do contra-turno atribuíam à alfabetização, optamos por apresentar ao leitor, já na abertura deste texto, quebrando possíveis protocolos de uma introdução, os dados que descrevem, inicialmente, as seis crianças escolhidas para este estudo: Hércio e Stela (2º ano Verde); Eduardo e Welington (2º ano Amarelo); Tarcísio e Karlos (2º ano Azul).

O menino Hércio tem oito anos, apresenta-se no nível pré-silábico. Identifica as letras do alfabeto somente se estiverem na sequência. Só escreve com a letra palito, sendo que, para ele, cada palavra deve possuir, no mínimo, quatro letras. Trata-se de uma criança carinhosa, mas que, em alguns momentos, nega-se a realizar as atividades, diz estar com “preguiça”. No entanto, quando participa, colabora com seus colegas, indicando pistas para as respostas das tarefas.

A menina Stela tem oito anos e repetiu duas vezes o 2º ano. Encontra-se no nível silábico alfabético. Escreve com letra palito, realiza a maior parte das atividades acompanhada do amigo Hércio e possui acompanhamento de uma psicóloga.

Eduardo, assim como os outros já citados, também possui oito anos. Está pela segunda vez no 2º ano. Encontra-se no nível pré-silábico e apresenta uma grande resistência em desenvolver as atividades do contra-turno. Sua fala está sempre envolvida por palavras negativas como “eu não consigo, tia”, “eu não sei”. Escreve com a letra palito e organiza sua escrita de baixo para cima. Essas características podem estar ligadas até a sua própria organização em sala. Em muitos momentos, observamos a sua inquietação, pois quase não se sentava na carteira e fazia as suas atividades de pé.

Welington apresenta-se no nível pré-silábico, demonstra pouca concentração nas intervenções do contra-turno. Utiliza a letra palito e aparenta muita ansiedade por não saber escrever com a letra cursiva. É uma criança *distante* das outras. Gosta muito do Homem Aranha; por isso, leva sempre consigo um brinquedo dessa personagem.

Tarcísio e Karlos apresentam dificuldades em reconhecer a letra cursiva, só escrevem com a letra palito e se encontram no nível pré-silábico. O primeiro escreve algumas letras espelhadas, o segundo troca algumas letras, como o M pelo N e o C pelo L. Para eles, as palavras precisam ter no mínimo quatro letras.

Com base numa observação pautada fundamentalmente na escuta desses seis alunos, buscamos refletir sobre os fatos apresentados por eles. Diante do exposto, defendemos a concepção de que pensar em alfabetização,

atualmente, não significa somente conhecer métodos ou técnicas para o ensino da leitura e escrita, mas pode ser, principalmente, entender os *caminhos* que a criança percorre para a conquista desse saber. Ao refletir sobre esse percurso, algumas inquietações conduzem a articulação teoria e prática, a saber: que *caminhos* podem se configurar desse contato com alunos que se encontram na fase de alfabetização? Como são construídos esses caminhos? Que reflexões podem surgir dessas inquietações sobre o pensar na e pela alfabetização? E, se a criança age sobre o meio, pensa, inventa, raciocina, constrói e reconstrói interpretações na busca de compreender esse objeto social que é a escrita (FERREIRO, 2001), como o faz?

Os diálogos estabelecidos para sustentar as análises aqui apresentadas foram inicialmente com a base legal e o aporte teórico. Logo em seguida, optamos por trazer à superfície os encontros que tivemos com os alunos mediados pela literatura e pela ludicidade, por meio do alfabeto móvel. Com vistas a apresentar os diálogos que pulsam em devir, colocamos o percurso que instituímos e convidamos os profissionais da educação a mergulhar no universo da criança para, a partir da visão que forem construindo, estabelecerem juntos, sentidos para o ato de alfabetizar.

## **2 “EU QUERO APRENDER A LER E ESCREVER”<sup>4</sup>: DIÁLOGOS COM PERMANÊNCIAS E INOVAÇÕES DO ATO DE ALFABETIZAR**

A alfabetização não é um luxo nem uma obrigação; é um direito. Um direito de meninos e meninas que serão homens e mulheres livres [...], cidadãos e cidadãs de um mundo onde as diferenças [...] sejam consideradas uma riqueza e não um defeito.

Emília Ferreiro

Diante do desejo de Hércio e das colocações de Emília Ferreiro, provocamos o leitor a refletir sobre a seguinte questão: se o desejo dessa criança é o mesmo de muitas outras e se a alfabetização é um direito garantido por lei, quais entraves levam um índice considerável de crianças à repetência e, conseqüentemente, à evasão?

Durante muito tempo, um dos maiores desafios enfrentados pela

<sup>4</sup>Fala de Hércio, uma das crianças indicadas ao contra-turno do projeto de pesquisa.

educação pública brasileira correspondeu à ação de alfabetizar todos os seus alunos de modo que se tornassem sujeitos capazes de utilizar a leitura e a escrita como instrumento que possibilitasse uma emancipação intelectual. É sabido que ele não tem sido um caminho eficaz, uma vez que grande parcela de alunos das redes públicas dos municípios brasileiros não tem conseguido se alfabetizar de forma ampla, em outras palavras, adquirir autonomia para ler, compreender os textos, a partir de suas leituras e expressar ideias através da escrita (FERREIRO, 2002).

Desde o século XX, ler e escrever constituiu-se como um direito da criança garantido pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), artigo 214, incisos I e III, em que os sistemas de ensino federal, estadual e municipal deviam operar em regime de colaboração para que o analfabetismo fosse erradicado e, em conformidade com essa instância maior, estava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9394, de dezembro de 1996 (BRASIL, 2010), em seu artigo 32, inciso I. Ambas as referências legais revelavam essa questão constitucional, retomada nos moldes da formação básica do cidadão, a partir da possibilidade de atuação da escola para agir no desenvolvimento da aprendizagem no que envolvesse as capacidades de leitura e escrita. Essa obrigatoriedade, articulada à importância do ato de ler, para a criança na fase inicial da escrita, constituiu-se elemento substancial na busca por significados nas classes de alfabetização, abrigadas por um espaço físico considerado pelos órgãos avaliadores como aquele que apresentou déficits das capacidades de leitura e escrita. Essas questões avançaram para discussões que abarcaram aspectos ligados aos índices de evasão e repetência.

Sabe-se que a escolaridade básica universal não assegura comportamentos de leitura tampouco seu gosto e prazer (BRASLAVSKY, 1993). Nessa perspectiva, pensamos que se a escola não alfabetiza para que a criança se insira num espaço social, compreendendo e agindo sobre o mundo que a cerca, qual seria, então, a finalidade de se alfabetizar?

A compreensão da língua apresenta aspectos de estreita relação com a possibilidade de plena participação social. É a partir, e por meio dela, que o homem comunica-se e tem acesso à informação, além de partilhar experiências e construir conhecimentos, defendendo suas visões de mundo. Nesse sentido, cabe à escola e ao Estado a responsabilidade de oportunizar a todos o acesso aos conhecimentos linguísticos necessários para um efetivo exercício de cidadania. Como meio de nortear e auxiliar os profissionais da educação, em especial, o professor, o Ministério da Educação e do Desporto criou os Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997, com a finalidade de provocar reflexões que conduzissem e dessem sustentação à prática destes



educadores, na formação de sujeitos participativos, autônomos e atuantes na sociedade, conhecedores de seus direitos e deveres, envolvidos por uma aprendizagem plena de significados. O documento, editado pelo governo federal, sugere objetivos a serem conquistados ao longo do ensino fundamental e médio (BRASIL, 2001).

Nesse ínterim, algumas questões emergem e inquietam pedagogos que vivem o cotidiano do ato de formar leitores: como alfabetizar? Ensinamos, primeiramente, as letras por seus nomes? Ou por seus sons? Palavras-chave? Sentenças? Histórias? Qual é o método mais adequado para se utilizar no processo de alfabetização? Esses questionamentos têm permeado muitas discussões durante décadas.

Muitos defendem os métodos sintéticos (das partes para o todo) e os princípios que os organizam, que privilegiam as correspondências fonográficas. Essa tendência compreende os métodos alfabético, o fônico e o silábico, inspirados na corrente da psicologia conhecida como comportamentalista, sustentada pelo Behaviorismo, que nasceu na Alemanha e foi difundida na América do Norte, mais precisamente nos Estados Unidos da América. Ao serem instituídos nas escolas, priorizavam o trabalho de decodificação, com pouca ênfase no sentido dos textos e no uso social da escrita.

Em contraponto com essa possibilidade alfabetizadora, os métodos analíticos, também denominados de global (do todo para as partes), foram sustentados pela corrente gestaltista ou psicologia da forma, também nascida na Alemanha e buscavam romper com o princípio da decifração. Os mais conhecidos são: o método global de contos, o de sentencição e o de palavração.

A imersão nessa discussão teórica que durante alguns anos foi afastada dos cursos de formação constitui-se como um percurso importante na formação do professor alfabetizador. A concepção que defendemos neste texto é a de que, para além da escolha de um método de alfabetização específico, é preciso pensar nas condições em que a criança que está sendo alfabetizada pensa e age sobre o que lê e o que escreve. Faz-se necessário, todavia, que o professor domine diferentes métodos de alfabetização para que possa sistematizar a leitura e a escrita na perspectiva do letramento (SOARES, 1999).

Ao observarmos as ações didático-pedagógicas de duas das três professoras alfabetizadoras<sup>5</sup> que atuam na instituição investigada, percebemos que os textos oriundos de cartilhas associadas a atividades

<sup>5</sup> Informamos que os dados de análise das práticas pedagógicas das professoras foi fundamentado na observação dos cadernos de atividades, que eram levados para o contra-turno.

memorialísticas estão presentes no cotidiano dos alunos. Nesse ínterim, buscamos compreender como as cartilhas eram concebidas num tempo outro e por que ainda permanecem no nosso século. A questão que nos impulsiona a trazer o uso da cartilha à baila não é a sua negação ou afirmação, mas a possibilidade de refletir sobre como essas leituras estão sendo inseridas na escola. Se há ou não espaço de construção de significados para os textos. Se são ou não problematizadas as questões que emergem das leituras. Noutras palavras, estabelecer diálogos com o que nos disseram essas professoras.

### 3 CARTILHAS: UM DIÁLOGO ENTRE O PASSADO E O PRESENTE

A Bola<sup>6</sup>  
Olha a bola./A bola que rola./De quem é a bola?/É da Carola?  
A Bola rola./Rola e pula./Rola que nem mola./Pula que nem mula.

A partir da leitura desse texto, é possível que uma criança constitua-se como uma leitora crítica? O texto seria dotado de significação para uma criança que se encontra no processo inicial de alfabetização?

Acreditamos que depende fundamentalmente da forma como o professor lida com o texto. O texto poético apresenta rimas que possibilitam a formação da consciência fonológica; é formado, na sua maioria, por sílabas canônicas (vogal e consoante); traz a figura de um brinquedo – a bola – que faz parte do imaginário social da criança, dentre outras questões que poderíamos colocar em diálogo aqui. Destacamos, no entanto, que a forma como foi trabalhado não possibilitou a reflexão sobre a consciência fonológica, pois as rimas não foram exploradas e não ocorreu a inserção do lúdico. O que vimos foi a exploração da forma e das palavras que não fazem parte do cotidiano das crianças, provocando estranhamento na escrita, por exemplo, das palavras Carola e mula. Dessa forma, nos perguntamos: por que textos como esse ainda aparecem na classe de alfabetização e são explorados numa perspectiva tecnicista? Onde residiria o problema?

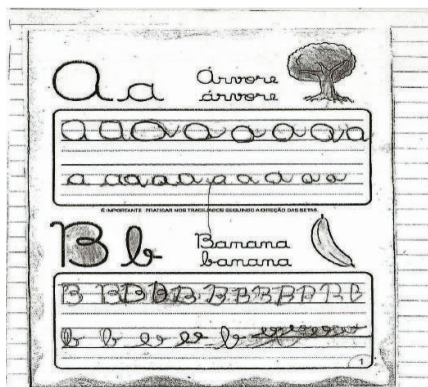
A partir dos resultados<sup>7</sup> apresentados à instituição financiadora do projeto, conforme apontado anteriormente, constatou-se que o problema reside não só na formação inicial e continuada de um certo número de

<sup>6</sup> Texto extraído do caderno de Português de um aluno investigado.

<sup>7</sup> Estes dados também podem ser encontrados em forma de artigo, juntamente com outros três textos que apresentam resultados parciais da pesquisa, nos anais do III Congresso Internacional Cotidiano - diálogos sobre diálogos, ago. 2010.



Ilustração 1



Fonte: Atividade retirada do caderno do Tarcísio.

professoras alfabetizadoras,<sup>8</sup> como também nas políticas de contratação das profissionais que atuarão nessa fase de escolarização. Foram esses pontos que vieram à superfície quando duas das três professoras-referência revelaram, em reunião pedagógica, que não queriam trabalhar com alfabetização e, como não havia outra possibilidade, assumiram a função e fundamentaram suas escolhas metodológicas em concepções behavioristas, com textos do suporte cartilha, apresentados por meio de exercícios de repetição e descontextualizados de significados para a criança que aprende<sup>9</sup>. Desse modo, as crianças não atribuem sentido às tarefas e afirmam de forma reiterada que não sabem realizá-las. Em contrapartida, uma das professoras possibilitava a circulação de textos literários e não literários que se encontram inseridos na esfera social das crianças, embasada numa perspectiva que busca caminhos para consolidar sentidos para o ato de ler e escrever.

Atualmente, questões têm sido levantadas a respeito do trabalho dos textos nas escolas, tendo em vista a grande resistência, por parte dos alunos, em desenvolver atividades de leitura e produção de texto. Para muitos educandos, o ato de expressar suas ideias, de forma oral, é considerado como algo totalmente natural. Em contrapartida, o ato de reproduzir essas ideias em forma de texto representa um trabalho árduo e penoso. Não seriam os resultados de uma educação que somente reproduz o conhecimento? Para refletirmos sobre esse questionamento, apresentamos ao leitor uma atividade proposta pela professora-referência do 2º Amarelo e que também aparecia no caderno de um aluno do 2º Azul como dever de casa, no mesmo dia em

<sup>8</sup> O *corpus discursivo* da pesquisa não permite que façamos generalizações. Sustentamos as colocações com base nas observações da escola investigada.

<sup>9</sup> Ver ilustração 1.

que o texto poético “A Bola” foi trabalhado na sala de ambas.

A atividade, que foi aplicada de forma descontextualizada, se pauta numa concepção tradicional de acesso a leitura e a escrita e apareceu em inúmeros momentos nos cadernos das crianças. Acreditamos que a atividade em questão somada à forma como foi trabalhada – tarefa a ser cumprida – pode representar um problema para que a criança se constitua como leitora e produtora de textos, uma vez que é difícil compreender um texto fora da rede de relações de sentido nas quais ele se constitui. Fundamentados pelo pensamento de que se faz necessário romper com uma perspectiva alienante e superficial para o ensino da Língua Portuguesa, defendemos a concepção de que se torna importante trazer situações da realidade em que os textos são utilizados. Nesse sentido, elencar somente atividades que possibilitem a apropriação do sistema de escrita<sup>10</sup> pautadas em práticas memorialísticas dificulta a formação crítica do aluno.

#### **4 “FICO FELIZ QUANDO ESTOU NA ESCOLA DE MANHÃ PARA APRENDER A LER, ESCREVER E BRINCAR”<sup>11</sup>: DIÁLOGOS INSTITUÍDOS NO CONTRA-TURNO**

“Aprender a ler e a escrever”, esse foi o desejo da maioria dos alunos que fizeram parte da pesquisa no contra-turno e se constituiu como aspecto motivador para a inserção dessas crianças numa proposta diferenciada que concebe a aprendizagem numa perspectiva de construção do conhecimento. Entretanto, inicialmente, expressões como: “eu não sei”, “não consigo” revelaram-se como fala recorrente por parte deles.

Nesse sentido, a busca por oportunizar aos alunos um espaço de aprendizagem agradável e de trabalhar a melhora da autoestima, por meio da afetividade, tornaram-se os pontos de partida para o desenvolvimento do trabalho no campo. Foi realizada uma proposta de *conquista* para que, ao se sentirem acolhidos em suas buscas e dificuldades, retornassem nos próximos encontros que aconteciam semanalmente. Cabe ressaltar que a proposta dos trabalhos no contra-turno procurava estar fundamentada em ações diferenciadas das que eram colocadas na sala de aula das crianças.

<sup>10</sup> A apropriação do sistema de escrita é um dos pontos defendidos pelo Centro de Alfabetização Leitura e Escrita (CEALE/UFMG), como sendo de fundamental importância para o processo de alfabetização. Afirma, no entanto, que o trabalho com esse eixo deve ocorrer paralelamente a quatro outros pontos, que precisam ser pensados nas atividades que perpassam o cotidiano de uma classe de alfabetização, a saber: valorização da cultura escrita, leitura, escrita e oralidade.

<sup>11</sup> Fala de Stela, uma aluna acompanhada pela pesquisa, ao se referir ao contra-turno.

Ilustração 2



Fonte: Desenho de uma aluna acompanhada no contra turno

A partir desses posicionamentos, algumas questões nos inquietaram: que concepções podem perpassar a prática das professoras alfabetizadoras dessa escola? Como oportunizar momentos significativos para a aprendizagem das crianças?

Sabe-se que as concepções que abarcam as escolhas metodológicas de duas das três professoras-referência da escola centram-se em práticas descontextualizadas e sem significado para as crianças, conforme apontado anteriormente. Desse modo, a proposta do contra-turno opõe-se à estrutura e planejamento das aulas desenvolvidas no próprio turno. Trata-se de um trabalho que valoriza o lúdico, as brincadeiras, o prazer em poder aprender. É claro que essa conquista demorou algum tempo, já que não era natural para as crianças vivenciarem tais momentos na escola. Precisaram aprender a se comportar dentro do espaço das atividades, que, num primeiro

Ilustração 3 - Crianças do projeto utilizando o alfabeto-móvel.



Fonte: Foto da autora

momento, deu-se na biblioteca e, posteriormente, passou a ser realizado na brinquedoteca<sup>12</sup>.

Nesse momento, ouvir histórias era o grande desafio. Foi preciso buscar estratégias para seduzir as crianças para a escuta, organizando *círculos*<sup>13</sup> e até mesmo dirigindo-se a espaços diferentes, como a quadra da escola, a fim de tornar essa simples ação uma proposta atraente.

A busca por consolidar sentidos para o ato de ler e escrever foi o movimento inicial desenvolvido no contra-turno. Ao ser trabalhada a história do livro **Pirata de palavras**<sup>14</sup> (BRAGA, 2008), as crianças, entusiasmadas, construíram, assim como o personagem da história, Heitor, algumas das palavras encontradas por ele. Nesse momento, uma fala nos chamou atenção. Uma das crianças disse: “Eu quero ser como o Heitor, que é leitor” - Stela<sup>15</sup>. Esse é o desejo latente da menina: poder aventurar-se como o personagem do livro na busca por ler e construir palavras.

É notório o querer da aluna Stela em participar das atividades do contra-turno, fato que se comprova a partir do desenho. A partir da proposta de registrar, através de desenho, seus momentos significativos na escola, ficamos surpreendidos ao perceber a significação que estava se construindo com as atividades realizadas no contra-turno, uma vez que a aluna demonstrava estar feliz nesse espaço e já apresentava um vínculo afetivo e de referência com seus colegas, bem como com as pesquisadoras do projeto.

Como forma de abordar alguns caminhos às práticas alfabetizadoras, apresentaremos, nas próximas linhas, alguns episódios que marcaram o contra-turno.

## 5 “COLOCA ESTA LETRA AÍ”<sup>16</sup>: O ALFABETO-MÓVEL COMO CAMINHO PARA O DIÁLOGO

Ao analisar a imagem anterior, é possível pensar em alfabetização como fonte de prazer, num espaço em que as crianças brincam e constroem o

<sup>12</sup> Essa alteração se deu pelo fato da biblioteca precisar passar por um processo de organização, além do horário do recreio que acontecia concomitantemente próximo ao contra-turno o que constituía um entrave à concentração das crianças.

<sup>13</sup> Sobre os “círculos de leitura”, ver, em Yunes (1999) e Pereira (2009), estudos voltados para esta prática leitora.

<sup>14</sup> O livro conta a história de um menino que toma para si letras das palavras para formar outras.

<sup>15</sup> Stela, em outro momento, começa a fazer campanhas narrando o que acontecia nos encontros do contra-turno. Esta iniciativa nos trouxe um aluno, que apareceu somente em um encontro.

<sup>16</sup> Fala de um aluno, quando utilizava o alfabeto-móvel. A atividade permitia a construção de palavras em conjunto.

conhecimento. O alfabeto-móvel revelou-se um instrumento atrativo para a construção de palavras. Com ele, as crianças trabalham em conjunto, mesmo quando a proposta é realizar uma atividade de forma individualizada; assim, frases como a do título deste capítulo, “Coloca esta letra aí”, eram muito comuns. Nessa perspectiva, o diálogo fazia-se presente como fonte das relações entre as pesquisadoras voluntárias, abertas à fala dessas crianças e elas, que buscavam significados para aquilo que construía.

Diante desses dados, é possível dialogar com Lemle (2007) que nos aponta algumas competências necessárias ao processo de alfabetização. Para a autora, uma criança consegue aprender a ler e a escrever a partir de alguns saberes e percepções. O alfabetizando precisa saber e entender, primeiramente, o que significam os *riscos pretos* em um papel em branco. É notório que, para compreender esses *riscos*, que, para o alfabetizando, em início de processo, muitas vezes, representam os sons da fala, faz-se mister entender a ideia de construção de sentido para os textos, um aspecto flutuante, se pensarmos em sujeitos e cultura.

[...] pensar a leitura, hoje, não é possível sem o respaldo de uma teoria antropológica, que nos abra os olhos para a existência das teias significativas mencionadas por Geertz, amarradas aos contextos em que se formam os leitores: afinal, o homem lê e escreve e/ou se inscreve com um repertório (ao mesmo tempo em que o devolve ao seu meio), e este vai se formando, não de maneira aleatória, mas contaminando/contaminado os/pelos legados (de toda espécie) (PEREIRA, 2009, p. 84).

É nesse emaranhado de teias que situamos a ideia de cultura e afirmamos que a construção de sentido dá-se a partir de operações mentais em que estão entrelaçados vários aspectos, dentre eles, os símbolos e os signos, inclusive linguísticos. Tomamos como exemplo uma figura feminina colocada acima da porta de um banheiro, numa dada cultura: significa que esse espaço deve ser usado somente por mulheres. Ao passo que, se a figura for masculina, significa que o local só poderá ser usado por homens. A partir desses exemplos, podemos concluir que a construção de sentido, ou seja, a relação entre o símbolo e a coisa simbolizada não se dá de forma inteiramente arbitrária, já que a construção de sentido é motivada por conhecimentos prévios. Nesse sentido, as características daquilo que se deseja simbolizar têm relação direta com a coisa simbolizada.

Não é o caso, no entanto, do sistema alfabético que usamos, ou seja, da letra sobre o papel. A letra encontra-se em um sistema arbitrário e não



apresenta nenhuma relação direta entre o símbolo e a coisa simbolizada, o que nos remete ao exemplo já citado da relação entre a quantidade de letras e a coisa representada - elefante, muitas letras e formiguinha, poucas letras<sup>17</sup>. Assim, o alfabetizando está de frente para uma tarefa que exige paciência.

As letras *p* e *q* diferem entre si somente na posição do traço vertical, enquanto as letras *b* e *d* apresentam diferenças na posição da *curvinha* que as forma.

Outra capacidade necessária para a conquista da compreensão e construção da leitura e escrita faz-se pela “[...] conscientização da percepção auditiva” (LEMLE, 2007, p. 9). É preciso compreender as diferenças linguísticas entre os sons que as letras possuem na fala. As palavras *mão* e *pão*, por exemplo, apresentam diferenças na consoante inicial, o que altera e modifica seus significados - a semântica.

Compreender o conceito de palavra é outro aspecto importante para a alfabetização. Para Lemle (2007, p. 10), “[...] a corrente de sons que emitimos, ao falar, é a representação de um sentido, de um conteúdo mental”. Nesse sentido, a sequência de sons [mão] corresponde à representação de sentido extremidade dos membros superiores do corpo humano. Assim, as palavras correspondem ao conjunto de sons e sentidos que utilizamos para expressar nossos pensamentos. Diante dessas colocações de cunho teórico, cabe a reflexão: como as crianças do 2º ano da escola investigada, mais especificamente, as do contra-turno, citadas neste trabalho, estão pensando a leitura e a escrita a partir dessas relações?

Ao construírem as mais diversas palavras, as crianças pensam, a todo o momento, nessas relações. Numa das mais variadas situações de escrita espontânea, ao escreverem as palavras *lata* e *almofada*, foi possível notar as dúvidas que permeavam seus pensamentos. Muitos não conseguiam estabelecer as diferenças, pois estavam fundamentados numa “[...] relação de um para um”, na qual cada letra tem seu som e cada som com uma letra (LEMLE, 2007, p. 25). Foi preciso sistematizar essa complicada relação e explicar, num primeiro momento, as trocas de posição das letras, *l+ a= la* e *a+ l= al*. É exatamente nesse momento que um dos alunos, timidamente, coloca “Ah, já sei!” e tenta explicar ao colega da mesa, já que descobriu que o significado é alterado, ao serem invertidas as posições das letras.

As concepções que abarcam as ações no contra-turno fundamentam-se numa perspectiva global na qual a criança é vista como sujeito deste processo. Como formas de sistematização dos conhecimentos, são

<sup>17</sup> Ver MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.



apresentados textos e, deles, são retiradas palavras-chave como caminhos para uma escrita dirigida. Neste sentido, a construção das palavras representa a ação de articular as letras, numa reflexão coletiva.

Diante desses posicionamentos, retomamos o seguinte questionamento: É possível constituir sujeitos-leitores no processo inicial de alfabetização? Pensamos que sim. Aliás, o campo tem delineado ações que possibilitam ao professor, durante e depois de sua formação universitária refletir sobre estratégias que se constituam como espaços de escuta, sobre como o/a aluno/a compreende e enfrenta os problemas oriundos da constituição de sentidos para as palavras que estão no mundo. Como um caminho para a alfabetização, destacaremos outra proposta desenvolvida no contra-turno: a leitura de textos da literatura infantil.

## **6 “EU GOSTO DA HISTÓRIA DA CHAPEUZINHO VERMELHO”<sup>18</sup>: DIÁLOGOS COM A LITERATURA INFANTIL**

A Literatura infantil revelou-se um *pretexto* para observar os saberes das crianças. Nessa perspectiva, foram trabalhados diversos livros com o objetivo de aproximar diferentes textos da realidade desses alunos e, por consequência, formar comportamentos de leitura nas crianças.

Um episódio que marcou essa trajetória revela-se no momento em que foi apresentada a história do clássico **Chapeuzinho Vermelho**. Tratava-se, na verdade, de uma releitura desse texto que recebe o nome de **A capinha vermelha**.

Os alunos foram convidados a fazer um *círculo de leitura* para que as pesquisadoras pudessem conhecer o repertório de histórias que eles carregavam e, possivelmente, a afetação dessas leituras, em sua leitura de mundo. Alguns disseram conhecer a dos **Três mosqueteiros**, outros, a do **Urso** e do **Leão**. Além disso, o diálogo sobre a relação dessas crianças com os livros, em casa, foi um dos pontos levantados pelas pesquisadoras. A resposta negativa foi a de muitos, somente alguns, como Tarcísio, responderam: “Às vezes, minha mãe conta histórias, às vezes não”.

Diante desses fatos, dialogamos com Jolibert (1994) que, em outras palavras, explica: para compreender um texto, o leitor utiliza-se de diferentes conhecimentos anteriores como sua experiência de vida, aquilo que conhece sobre o estilo, a finalidade e a linguagem e suas vivências linguísticas. Nessa

<sup>18</sup> Fala de uma das crianças investigadas ao manipular um dos fantoches da história **Capinha Vermelha**, uma releitura do clássico infantil **Chapeuzinho Vermelho**.

perspectiva, antes de iniciar a leitura, torna-se relevante interrogar os alunos sobre o tema a ser trabalhado e suas vivências em relação ao texto para que comecem a interagir e a se envolverem com a história. Acreditamos que o levantamento do conhecimento prévio, através da fala, é fundamental não só para despertar a participação ativa do grupo, mas também para reforçar a oralidade como linguagem capaz de promover interações entre os sujeitos e inserções em textos de outra modalidade, como a escrita, por exemplo.

Passando dessa etapa, vemos a interpretação e a compreensão da leitura corresponderem a um processo que, movido por estratégias, permite a interação do leitor com o texto. Ao ler e/ou ouvir uma história, o leitor busca nela seu significado e sentido e, para que essa ação de leitura aconteça de forma prazerosa, faz-se necessário um planejamento de ações.

Como instrumentos motivadores para a contação desta história foram utilizados fantoches. Nesse sentido, cada criança tornou-se uma personagem e, à medida que a história era contada, os alunos deveriam movimentá-los, destacando suas características.

Como segundo momento da atividade, sugerimos a construção de um desenho dos personagens do conto; logo após, os alunos foram levados a selecionar as palavras de que mais gostaram para serem escritas numa proposta de escrita dirigida. Escolheram o Lobo Mau, Chapeuzinho Vermelho e floresta. Diante desse fato, pudemos perceber a dificuldade de muitas crianças para a construção da escrita, fato que permitiu contar com o auxílio do alfabeto-móvel. Alguns dos alunos ainda desconheciam determinadas letras do alfabeto, mas isso não os impediu de participar. Havia aqueles que só reproduziam as palavras do quadro, fazendo a cópia.

Nesse momento, compreendemos que as crianças precisavam ser levadas a construir essas palavras e, por isso, foi preciso intervir<sup>19</sup> para que descobrissem como se dava a sua escrita. Desse modo, desafiá-los tornou-se fundamental como forma de incentivo para escrever como sabiam.

Valorizar as tentativas corresponde a outro aspecto relevante para o processo que permite compreender as possíveis hipóteses que eles constroem. A troca de informações, por meio do trabalho em grupo, revela-se como um facilitador à aprendizagem e a comparação das palavras escritas também se

<sup>19</sup> Todas as pesquisadoras voluntárias faziam as necessárias intervenções a partir das dificuldades das crianças, fundamentadas na vertente sócio-histórica que, de acordo com Vygotsky (2004), define o desenvolvimento do ser humano na medida em que interage com o mundo. Neste sentido, cria o que ele coloca como Zona de Desenvolvimento Proximal, que corresponde ao "espaço" entre o conhecimento já consolidado pelo indivíduo, ou seja, o que ele já compreende com o que ele é capaz de aprender através da mediação de alguém

faz necessária para que eles descubram mudanças.

O aprendizado da leitura e da escrita implica na análise e reflexão sobre a escrita. Convida a pensar sobre o que a escrita representa e como concebe a linguagem (LEMLE, 2007). Neste sentido, as situações em que os alunos são convidados a ler e a escrever, embora não saibam ainda fazê-lo perfeitamente, promovem o pensar sobre este sistema.

Com base nos apontamentos sobre o percurso empreendido na pesquisa, afirmamos que incentivar e reconhecer a importância de formar sujeitos leitores, a partir da literatura infantil, pode ser um elemento propulsor para desenvolver uma visão crítica sobre o que se lê. A literatura infantil corresponde, a nosso ver, a um amplo campo de estudos que promove momentos de prazer, de imaginação, sentimentos e emoções aliados à aprendizagem das crianças.

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: DIÁLOGOS EM DEVIR**

O que buscamos apresentar neste trabalho não foram fórmulas para o ato de alfabetizar. Longe de nós tal pretensão. O que procuramos foi colocar em diálogo um caminho que se instituiu a partir de uma realidade: a escola investigada reprovou mais da metade dos alunos que se encontravam na fase de alfabetização por dois anos consecutivos. O que fazer, então? Por onde começar a pensar caminhos outros para a imersão no universo da leitura e da escrita? Como modificar a realidade dessas crianças que já traziam o rótulo de eu não sei ler.

Optamos por buscar em autores que são referência no campo da alfabetização o suporte teórico. No grupo de estudos, as possíveis soluções, de forma coletiva, articulando teoria e prática. Prática que no campo se consolidou e deu forma às ações lúdicas e literárias. O que conseguimos? Conseguimos, fundamentalmente, atuar nos entre-lugares de práticas pedagógicas excludentes. Conseguimos fazer a diferença para as crianças do contra-turno. Conseguimos colocar em diálogo, na instituição investigada, o que vimos, sentimos e fizemos, mesmo com os limites de tempo e de espaço, assim como descompasso de formações. Conseguimos pensar em como trabalhar a leitura e a escrita a partir dos sentidos que eram atribuídos pelas crianças. Elas desestabilizaram nossos lugares de saber e nos convidaram a pesquisar. Pesquisar para planejar atividades. Planejar para pensar os espaços da escola. Planejar para pensar as relações com os sujeitos que formam a instituição. Essas seis crianças estão se constituindo como sujeitos-leitores, uma vez que Hélcio passou a relacionar letra e som com autonomia, Stela

encontra-se totalmente alfabetizada, Eduardo passou do nível pré-silábico para o silábico-alfabético, Welington, apesar de apresentar dificuldades de socialização e, inicialmente, resistir ao convívio com os colegas, também está conseguindo avançar, no seu ritmo, na escrita. Tarcísio venceu sua dificuldade inicial de relacionar letra e som e já consegue ler com autonomia palavras formadas por sílabas canônicas e Karlos, assim como Stela, está completamente alfabetizado, e, ainda, todos se tornaram frequentadores assíduos da biblioteca da escola. Apesar desse quadro, há crianças que ainda não foram alfabetizadas, não só na escola onde pesquisamos como em outras que constituem a rede pública do nosso município. Esse movimento ainda em devir convida a estabelecermos diálogos e a buscar caminhos outros para pensar a alfabetização. Acreditamos que se trata de um convite que coloca em diálogo saberes ainda em construção. Saberes que dialogam com “a aventura da aprendizagem inteligente” (FERREIRO, 2002), pois as crianças não conhecem obstáculos a sua imaginação.

**Artigo recebido em: 16/02/2011**

**Aceito para publicação em: 10/5/2011**

## REFERÊNCIAS

- BRAGA, Jussara. **Pirata de palavras**. São Paulo: Brasil, 2008.
- BRASIL. Constituição de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC/ SEF, 1996.  
Disponível em: <[http:// portal.mec.gov.br/sees/arquivos/pdf/tvescola/leisn9394.pdf](http://portal.mec.gov.br/sees/arquivos/pdf/tvescola/leisn9394.pdf)>. Acesso em: 11 set. 2010.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- BRASLAVSKY, Berta. **Escola e alfabetização: uma perspectiva didática**. São Paulo: Unesp, 1993.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- JOLIBERT, Jossete. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artemed, 1994.
- LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- PEREIRA, Valéria Cristina Ribeiro Pereira. **Uma metáfora da cultura: a formação do leitor a partir de um "círculo de leitura"**. Tese (Doutorado em Letras)-Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

YUNES, Eliana. **Círculos de leitura**: teorizando a prática. Revista Teoria e Prática, São Paulo, v. 18, n. 33, p. 17-21, 1999.