

Martins Tassoni, Elvira Cristina

A leitura e a escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a prática docente a partir da voz dos alunos

Eccos Revista Científica, núm. 27, enero-abril, 2012, pp. 191-209

Universidade Nove de Julho

São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71523347013>

**ECCOS**  
Revista Científica

*Eccos Revista Científica,*

ISSN (Versão impressa): 1517-1949

[eccos@uninove.br](mailto:eccos@uninove.br)

Universidade Nove de Julho

Brasil

# A LEITURA E A ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DA VOZ DOS ALUNOS

READING AND WRITING IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL: TEACHING PRACTICE FROM THE STUDENT'S VOICE

**Elvira Cristina Martins Tassoni**

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas.  
Campinas – SP, Brasil.  
[cristinatassoni@puc-campinas.edu.br](mailto:cristinatassoni@puc-campinas.edu.br)

**RESUMO:** Neste artigo apresenta-se um estudo que explorou as práticas escolares de leitura e de escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir de observações nas classes do 1º ao 5º ano, buscou-se identificar as atividades de leitura e de escrita propostas pelos professores, com o intuito de apresentar que tipo de situações de uso de linguagem são mais frequentes em sala de aula. Com base nas observações de campo, realizaram-se entrevistas com parte dos alunos de cada uma das classes com o objetivo de coletar informações sobre como percebiam as atividades realizadas. A análise dos dados coletados confirma uma concepção de ensino da leitura e da escrita que introduz o uso de textos apenas depois que os alunos estão alfabetizados. Os alunos, por sua vez, se mostram disponíveis, sensíveis e abertos para as atividades propostas, independentemente do nível de reflexão que elas proporcionavam.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alfabetização. Escrita e leitura. Práticas pedagógicas.

**ABSTRACT:** This article presents a study which explored the school practices of reading and writing in the early years of elementary school. Through observations in classrooms, from 1st to 5th grade, the study aimed to identify which activities of reading and writing were proposed most often in the classroom by teachers. Based on the observed data, some students were selected for interviews in order to collect information about how they perceived the performed activities. The data analysis confirms a teaching conception of reading and writing that introduces the use of text only after students become literate. Students, in turn, proved to be available, sensitive and open to the proposed activities, regardless of the level of reflection required.

**KEY WORDS:** Literacy. Reading and writing. Pedagogical practices.

## 1 Introdução

As discussões sobre a alfabetização sempre despertaram muito interesse, revelando a grande preocupação na busca de maior compreensão dos aspectos envolvidos no processo de alfabetizar. As dificuldades enfrentadas pela escola em seu trabalho de ensinar os alunos a ler e a escrever vêm instigando a realização de muitas pesquisas que se propõem a apontar caminhos para efetivação de um trabalho que, de fato, promova o acesso dos alunos em geral a um mundo que é organizado e orientado pela escrita.

As pesquisas realizadas vêm gerando publicações que discutem aspectos diversos envolvendo a alfabetização e o letramento, como por exemplo, em Kleiman (1995 e 2001); Mortatti (2000 e 2004); Goulart (2001 e 2006); Leite (2001); Soares (2003; 2004); Rosling e Preto-Bay (2007); Rojo (2009); Leite e Colello (2010); Tfouni (2010) etc. Outras exploram os aspectos formais da língua como em Geraldi (2003); Barrera e Maluf (2004); Costa Val e Marcuschi (2010) etc. Vários estudos têm tratado da formação de professores alfabetizadores como em Andrade (2003; 2010); Kramer (2006); Albuquerque, Morais e Ferreira (2008); Zibetti e Souza (2010) entre outros. Sem pretender esgotar as temáticas nas quais a alfabetização vem sendo discutida, há ainda os estudos que exploram as práticas pedagógicas, como em Frade (2007); Garcia e Zaccur (2008); Coelho (2009); Costa Val (2009); Lamy e Hoeller (2010) etc.

No presente artigo tem-se por objetivo contribuir para discussões sobre as práticas escolares de alfabetização, trazendo para o cenário a voz dos alunos. Apresentam-se os resultados de duas pesquisas (TASSONI; DRAGOJEVIC, 2001; TASSONI, 2011)<sup>1</sup>, realizadas de maneira articulada e complementar, em uma escola estadual localizada na cidade de Campinas (SP). A primeira pesquisa buscou identificar as atividades pedagógicas de escrita e de leitura mais frequentemente propostas nas classes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental da referida escola. A segunda, partindo de roteiro baseado nas informações da pesquisa anterior, realizou entrevistas individuais com parte dos alunos de cada uma das classes envolvidas sobre as atividades de leitura e de escrita observadas nas salas de aula com o objetivo de investigar as maneiras de os alunos significarem as atividades realizadas, falando sobre as experiências vivenciadas com a escrita e a leitura e suas expectativas em relação ao processo de aprendizagem das mesmas.

Foram entrevistados 37 alunos, sendo 5 do 1º ano, 5 do 2º, 7 cursando o 3º ano, 8 no 4º ano e 12 cursando o 5º ano. A escola oferece apenas uma turma de cada ano do Ensino Fundamental e a variação do número de sujeitos em cada ano ocorreu em função do tempo que se tinha para a realização da coleta de dados, relacionado ao planejamento das professoras referente às atividades que envolviam a escrita e a leitura, bem como às devolutivas dos termos de consentimento das famílias para a realização das entrevistas.

## 2 O ensino da leitura e escrita na escola

As pesquisas sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, tanto na área da linguística como na psicologia, foram apontando para necessidades urgentes de mudanças na concepção que se tinha até então de escrita, de leitura e de ensino e de aprendizagem de ambas. Leite (2001) destaca que as contribuições da linguística nas formas de compreender as relações entre linguagem oral e escrita, na interpretação do fenômeno das variações linguísticas, na reformulação do conceito de texto, na ênfase da ação do sujeito sobre a língua, com a língua e na língua, refletindo sobre seus usos, impulsionou uma revisão das práticas pedagógicas envolvendo o ensino da escrita na escola. Da mesma forma, as contribuições da psicologia, especialmente os experimentos de Luria (1994) e as reflexões de Vigotski (1991) sobre o desenvolvimento da escrita na criança, e ainda, as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985) influenciaram grandemente o trabalho com a alfabetização na escola.

Convém registrar que Luria (1994) demonstrou que mesmo antes de se alfabetizar a criança é capaz de compreender o que leva as pessoas a escreverem. Explorou a forma como as crianças lidam com a função mnemônica da escrita, apresentando alguns recursos usados por elas no que se refere ao processo de simbolização. Vigotski (1991), por sua vez, evidenciou em seus estudos a centralidade da linguagem, defendendo que esta é a base da atividade mental humana. Assumida por Vigotski como produção humana constituída histórica e socialmente, a linguagem é compreendida como atividade simbólica e é aprendida nas relações com as pessoas. As pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985) demonstraram que as crianças

se apropriam do sistema alfabético de escrita por meio de um processo de construção de hipóteses provisórias, a partir da sua interação com materiais escritos diversos, nas práticas sociais.

No que tange aos estudos sobre leitura e escrita, os estudos sobre o letramento trouxeram para o novo cenário a questão das práticas sociais de uso da linguagem em sua modalidade oral e escrita, enfatizando os diversos gêneros discursivos e os processos de interação entre as pessoas. Tais estudos (KLEIMAN, 1995, 2001; MORTATTI, 2000, 2004; GOULART, 2001, 2006; LEITE, 2001; SOARES, 2003, 2004; ROSLING, PRETO-BAY, 2007; ROJO, 2009; LEITE, COLELLO, 2010; TFOUNI, 2010), destacaram não apenas o conjunto das práticas sociais envolvendo a escrita e a leitura, mas também os impactos produzidos em um sujeito individualmente, em um grupo de sujeitos ou em uma sociedade inteira, em função da participação nessas práticas.

Toda essa produção de conhecimento sobre a linguagem e seu funcionamento na sociedade tem refletido na escola de maneiras diversas. Na articulação entre alfabetização e letramento tem-se observado ora uma compreensão de que ambos os termos são sinônimos, ora uma anulação da alfabetização a favor do letramento, traduzida em práticas pedagógicas em que a ênfase está no manuseio livre de materiais escritos por parte dos alunos, como se a aprendizagem da escrita fosse um processo de descoberta natural, que se dá apenas com a observação de textos diversos. Em outro extremo, encontram-se as práticas pedagógicas que, de maneira mais ou menos disfarçada, reproduzem o modelo das cartilhas tradicionais (LEITE; COLELLO, 2010).

Alfabetização e letramento são conceitos distintos, mas que devem manter-se articulados. A alfabetização refere-se à ação de ensinar-aprender a convenção alfabética e ortográfica da escrita. O letramento, segundo Soares (2003) é o estado ou condição que adquire um indivíduo ou grupo social, como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais, destacando, portanto os impactos das práticas sociais de leitura e de escrita nos indivíduos e em seu grupo. Segundo a autora,

[...] alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura

ra e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado [...] (SOARES, 2003, p. 47).

As discussões sobre a alfabetização, mais e mais ganham destaque, diante das dificuldades enfrentadas pela escola em seu trabalho de ensinar os alunos a ler e a escrever.

### 3 O ensino da leitura e da escrita na sala de aula

Grande parte das atividades realizadas no 1º e 2º ano focalizou aspectos específicos do sistema alfabético, mas de forma fragmentada, pois a palavra como unidade de sentido ficava obscurecida. Havia uma intensificação de procedimentos mecânicos no trabalho com as letras, que levavam os alunos a repetirem ações sem produzirem significados, pois era difícil perceberem de quais palavras se tratava.

As atividades observadas, em sua grande maioria, envolveram a identificação e o traçado de letras e sílabas. Os alunos eram solicitados a pintar tanto a letra como a figura, a realizar correspondências entre letras idênticas entre si, a formar palavras a partir da combinação de sílabas e a buscar letras predeterminadas em textos curtos. O trabalho de produção de texto foi observado em uma aula de Educação Artística, onde a partir da figura de um carimbo, os alunos completavam a cena com desenho e escreviam uma pequena história.

No 3º, 4º e 5º ano as atividades envolveram tanto a leitura como a sistematização da ortografia. Tal ênfase sugere um espaço para oportunizar a ampliação e consolidação do domínio do sistema alfabético. As atividades observadas contemplaram situações de leitura feita pelos alunos individualmente e em voz alta, cópia de textos no caderno e estudos ortográficos. As leituras eram dos textos do material didático-pedagógico do Programa Ler e Escrever, que se constitui por um conjunto de ações formadoras voltadas para professores dos anos iniciais, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo que, desde 2008, vem buscando articular diferentes frentes de atuação: formação de professores, acompanhamento do trabalho realizado, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos, dentre outros subsídios<sup>2</sup>.

Os momentos de leitura eram geralmente organizados de forma que cada aluno lia um parágrafo do texto e na sequência, discutiam dúvidas sobre o conteúdo do mesmo ou sobre o vocabulário e respondiam questões de interpretação.

Os estudos ortográficos observados aconteciam como forma de verificação da apropriação da convenção. As propostas envolviam exercícios que os alunos copiavam da lousa, elaboravam lista de palavras que exploravam um aspecto ortográfico específico, faziam uso de dicionário para discussão da escrita e dos significados possíveis.

O trabalho com uma diversidade maior de gêneros textuais foi observado no 5º ano. Depois das leituras feitas em voz alta, individualmente, pelos alunos, eram realizadas discussões que traziam novas informações a respeito dos assuntos abordados. Também no 5º ano foi observado o trabalho de reestruturação de texto, buscando promover a reflexão sobre a língua.

Como se observa, os dados analisados confirmam uma concepção de ensino da língua escrita que abre mais espaço para os textos depois que os alunos se alfabetizam. Enquanto isso não acontece, a ênfase está na pintura de letras, no trabalho com sílabas, tracejados e cópias da lousa. Somente depois de os alunos demonstrarem alguma compreensão do sistema alfabético é que se intensificam as atividades de interpretação de textos, leituras feitas pelos alunos, atividades envolvendo as regras gramaticais, o uso de textos variados e a análise e reflexão sobre a língua a partir destes textos. Alfabetização e letramento se constituem em ações que se concretizam separadamente.

#### **4 O ensino da leitura e da escrita à luz da opinião dos alunos**

Ouvir 37 alunos, cursando entre o 1º e o 5º ano do Ensino Fundamental, falando sobre as vivências em sala de aula envolvendo a leitura e a escrita possibilitou conhecer pontos de vista próprios do universo infantil, não independentes da cultura dominante na sociedade em que vivemos. Segundo Rocha (2008, p. 46),

[...] o que as crianças fazem, sentem e pensam sobre a sua vida e o mundo, ou seja, as culturas infantis, não tem sentido absoluto e autônomo ou independente em relação às configurações estruturais e simbólicas do mundo adulto e tampouco são mera reprodução.

Assim, o que se revelou nos dizeres dos alunos, independente do ano que cursavam, foi uma grande valorização do saber ler e escrever. Os alunos entrevistados expressaram reconhecer que aprender a ler e escrever é algo fundamentalmente importante para a vida de cada um e que possibilita aprender sobre as coisas que os cercam, bem como ser valorizado pelas pessoas em razão de tal saber. Por isso, demonstraram grande desejo em aprender a ler e a escrever bem, valorizando a escola como um lugar de produção de saber e a professora como alguém que sabe e pode ensinar:

É importante saber porque senão você não vai saber nada. (Gustavo, 2º ano)<sup>3</sup>.

Eu quero vir pra escola pra aprender, porque eu quero aprender muito. (Bianca, 2º ano).

Se a gente não entende uma palavra, a gente pergunta e ela [a professora] responde. [...] Um dia eu fiz uma frase e ela falou um outro jeito que ficava melhor. (Juliana, 5º ano).

Observou-se que desde cedo as crianças reconhecem que saber ler e escrever é a porta de acesso aos saberes acumulados histórica e socialmente pela humanidade. Portanto, o valor da leitura e da escrita se mostrou na forma com que valorizavam as atividades em geral. Mesmo que muitas vezes tenha se constatado trabalho com ênfase na letra e na sílaba, promovendo pouca reflexão linguística por parte dos alunos, eles consideraram que esse tipo de trabalho é importante para a aprendizagem desejada:

Eu gosto de pintar as letras porque é bem legal. Ensina a entender as letras. É legal saber escrever. (Renato, 1º ano).



Atividade de completar com a sílaba pra formar a palavra ajuda porque é uma lição. Toda lição ajuda. (Anita, 2º ano).

Copiar texto da lousa ajuda pra eu saber mais, melhora a letra, vou escrevendo mais rápido. A letra boa é importante pra professora entender. (João, 4º ano).

Renato e Anita, iniciando o Ensino Fundamental, valorizaram atividades que, a princípio, pouco podem contribuir para a compreensão do funcionamento da escrita alfabética, pois as executam sem discussão, sem reflexão, sem questionamentos e relações entre usos e formas. Muitas práticas pedagógicas tratam a escrita como algo transparente para aqueles que não sabem ler e, por isso, algo que se revela por si só. Lemos (2009, p. 17, grifo da autora), ao discutir a aquisição da escrita, destaca que muitas vezes espera-se que este objeto “[...] se torne transparente pela simples apresentação ou exposição de relações entre letras e sons, quer sob a forma de sílabas, quer sob a forma de palavras, quer sob a forma de textos ou do que se supõe que umas e outros ‘querem dizer’”.

João, que estava na época no 4º ano, já revelou uma preocupação com uma das funções da escrita – a comunicação. Nesse sentido evidenciou a importância de melhorar a letra para a professora entender. Sem dúvida, a legibilidade da letra torna-se importante em razão das possibilidades de entendimento do outro. Por outro lado, apenas isso não garante a compreensão, pois a linguagem escrita envolve um contexto de produção de significados e sentidos, gerados nas diversas situações discursivas, que passam pela forma e conteúdo, mas, sobretudo pelo funcionamento social. Nessa direção, Rojo e Cordeiro (2004, p. 11) destacam que

[...] trata-se de focar, em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos.

Isso não significa abandonar o trabalho de análise e reflexão sobre a língua, tanto oral como escrita, mas realizá-lo a partir de contextos significativos de produção dentro do universo escolar. Os processos sociais

de produção da leitura e da escrita contemplam também os processos escolares. Isso significa que estes, não devem partir de textos empobrecidos linguisticamente, com repetições desnecessárias, simplificações que artificializam a linguagem. Em nome do ensino da escrita se obscurece o uso da linguagem.

Outro aspecto demonstrado pelos dados se refere ao desejo de saber escrever certo. Os alunos entrevistados explicitaram uma preocupação em compreender a convenção escrita:

[Sobre completar com M ou N] Acho difícil, mas ajuda porque tem muita gente que não sabe e saber isso é importante. (Amanda, 3º ano).

Nesse sentido, as atividades que os levavam a exercitar a ortografia eram reconhecidas como importantes para que evoluíssem no aprendizado. Por outro lado, não se deve desconsiderar a necessidade de ampliar os recursos de reflexão sobre a língua escrita, para que o ensino da escrita não se reduza ao desenho da palavra. É fundamental para a alfabetização evidenciar as relações lógicas possíveis, buscando a produção de significados e sentidos a partir do funcionamento concreto da escrita. As práticas pedagógicas que se distanciam da reflexão linguística, da discussão das regularidades, do reconhecimento da complexidade que envolve a compreensão do sistema alfabético e ortográfico da escrita, podem levar a uma aprendizagem sem significado, afastando os alunos da leitura e da escrita. Mais uma vez se apresenta o desafio da reflexão sobre a língua a partir dos usos, das situações discursivas.

Durante o processo de alfabetização, os alunos, mesmo sem terem se apropriado de boa parte dos conhecimentos a respeito do sistema alfabético têm condições de se inserirem em situações concretas de uso da escrita, inclusive produzindo textos com os recursos que têm naquele momento. Encarar tais produções como provisórias e reveladoras dos conhecimentos que os alunos têm é fundamental para o planejamento de situações didáticas que possam promover a ampliação e o desenvolvimento de novos conhecimentos sobre a escrita. Isso não significa a anulação da ação pedagógica do professor que traz informações, que é modelo de leitor e escritor, que discute, que mostra como é, que problematiza, que é mediador.

Os dados demonstraram que os alunos querem saber como se escreve, querem ser corrigidos, eles sabem que não sabem tudo que é preciso, ainda. Por isso, valorizaram as atividades que consideravam possibilitar maior compreensão sobre o funcionamento da escrita, que poderiam aproximá-los e inseri-los cada vez mais no universo simbólico da escrita. Nesse sentido, é possível discutir que é importante que os alunos compreendam a finalidade das atividades realizadas, pois quando não conseguem percebê-la, progressivamente, o fazer torna-se sem sentido e penoso, gerando cansaço e desânimo. Os dados revelaram essa situação algumas vezes em relação à cópia da lousa. O que se destacou é que se tratava de uma atividade que trazia dor na mão, que os alunos tinham preocupação, pois se atrasavam e ainda, uma atividade que não promovia a reflexão:

Copiar tem vez que eu fico atrasada. (Janine, 2º ano).

Cópia eu não gosto porque dói muito a mão. (Amanda, 3º ano).

É melhor a gente pensar do que copiar. Produção de texto ajuda mais, porque eu aprendo mais, fico mais inteligente. (Maurício, 3º ano).

Maurício, do 3º ano, ao destacar que era melhor pensar do que copiar mostrou que entender o funcionamento da escrita é prioritário. Refletir sobre o sistema alfabético/ortográfico da escrita gera compreensão. A cópia sem uma finalidade explícita cansa, dói, leva à distração e ao atraso, pois não se mostra claramente como um recurso que promove avanço na compreensão da escrita. Por outro lado, quando a finalidade da cópia evidencia-se como um recurso para gerar maior compreensão ou sistematizar, pela memorização, uma informação ortográfica, ela passa a ser reconhecida como algo importante. Um exemplo disso foi o comentário da aluna Vitória, do 5º ano:

Quando a professora corrige meu texto ela fala que está bom. Tem alguns errinhos, ela corrige e fala que está bom e eu fico contente. A gente tem que copiar cinco vezes as palavras erradas. Isso ajuda não errar mais. É bom. (Vitória, 5º ano).

O que se destacou foi a expectativa em aprender as convenções da escrita e, por isso, as atividades que sistematizam as normas alfabéticas e ortográficas, mesmo que variem no grau de reflexão que proporcionam, somadas às correções das professoras apontando onde é preciso refazer são consideradas importantes.

Até aqui, os dados revelaram o quanto os alunos valorizaram as atividades propostas, destacando com frequência os momentos em que os aspectos ortográficos eram explorados. No roteiro de entrevistas com os alunos, intencionalmente, exploramos também outras frentes de trabalho com a língua escrita – a produção de texto e a leitura.

Foram observadas poucas situações envolvendo a produção de texto. Mas, como as observações tinham frequência de duas a três vezes na semana, não foi possível precisar qual era a regularidade com que os alunos produziam textos. Por essa razão, nas entrevistas foi solicitado que falassem sobre tal atividade. O que se evidenciou em seus comentários foi que tais momentos, para a grande maioria, eram muito bem vistos. Embora a produção de histórias, como as crianças falavam, fosse considerada um grande desafio era, ao mesmo tempo, um momento que produzia grande aprendizado e promovia uma aproximação maior com a professora, pois ela ensinava como fazer. Dependendo do ano que o aluno cursava, ora um aspecto, ora outro ficava mais evidenciado.

No 1º ano, os alunos entrevistados além de destacarem a importância de escrever histórias para aprender mais e o fato da professora ensinar como fazer, expressaram também a possibilidade de diversificar procedimentos e materiais – desenhar, pintar, ler e escrever:

Gostei porque a gente escreve e vai escrevendo e vê que vai ficando melhor. Eu gosto porque a gente pinta, escreve, lê. (Camila, 1º ano).

Escrever história eu gosto. Ajuda porque a gente vai aprendendo e assim a gente consegue. A professora me ensina. (Sara, 1º ano).

No 2º e 3º ano o que se evidenciou foi o desafio que a produção de texto traz, colocando em relação o pensar e o aprender:

Gostei porque a gente tinha que pensar pra fazer uma história porque a gente tinha que escrever várias coisas. (Gustavo, 2º ano).

Produção de texto ajuda mais, porque eu aprendo mais, fico mais inteligente. (Maurício, 3º ano).

No 4º e 5º ano o que se destacou foi a possibilidade de aprender sobre a escrita de diferentes gêneros e sobre as convenções textuais:

No livro tem rimas, textos, cartas... a gente pode mandar pra todo lugar, mas tem que ter CEP e outras coisas. (Gisele, 4º ano).

Ela passa bastante [produção de texto] eu prefiro escrever poesia e fábula. (Fernando, 5º ano).

Ainda em alguns comentários surgiu o reconhecimento de que escrever quando se tem várias informações sobre o assunto contribuiu para que a produção fluísse mais livremente. Os alunos apontaram tanto a leitura individual de textos como a apreciação das leituras feitas pelas professoras como condição para a ampliação do repertório de cada um. Da mesma forma, foi possível identificar nos dizeres dos alunos que a produção de texto oral era um procedimento que contribuía para a produção escrita posterior:

Quando ela lê, ela pede pra gente falar sobre a história. Eu gosto de falar. Assim eu já entendendo sobre a história eu consigo escrever as coisas que ela pedir depois. (Daniela, 4º ano).

Eu gosto mais de texto. Pra escrever bem precisa ter começo meio e fim. Lendo história ajudou muito. As coisas que eu leio me ajudam a escrever o texto. (Fernando, 5º ano).

Os alunos revelaram as relações entre textos orais e textos escritos que possibilitam a produção de significados e sentidos. As situações discursivas orais dão significado ao texto escrito e, nos baseando em Lemos (2009, p. 29, grifo da autora), o papel do professor é o de intérprete. “Lendo para a criança, interrogando a criança sobre o sentido do que

‘escreveu’, escrevendo para a criança ler, [...] insere-a no movimento linguístico-discursivo da escrita”.

O acesso a diferentes textos por meio da leitura feita pelo próprio aluno ou pela professora permite a ampliação do repertório linguístico que serve de referência e de modelo para novas produções. Os alunos entrevistados nos levam a pensar na intertextualidade como constitutiva não só do processo de compreensão dos textos, mas também do processo de produção dos mesmos. Segundo Weis (apud, MORAES, 2009, p. 15) “[...] aprender a produzir textos é aprender a mover-se num espaço intertextual. Implica as diferentes maneiras pelas quais um texto é dependente do conhecimento de outros textos previamente existentes para poder ser produzido e compreendido”.

Desta forma, as atividades de leitura realizadas em sala de aula ganham especial importância. Os dados apontaram que havia momentos de leitura individual silenciosa e em voz alta, leitura coletiva e a leitura feita pelas professoras. Essa última, na maioria das vezes, se restringia à leitura dos enunciados das atividades e dos textos indicados para que os alunos respondessem as questões de interpretação posteriormente. Os dados sugeriram que a leitura feita pelas professoras ficava muito restrita à leitura do material didático, revelando uma baixa frequência da leitura de textos literários com a finalidade de fruição:

Gosto de ler livro de conto de fadas, gibi. É raro a professora ler. Eu gostaria que ela lesse mais (Catarina, 4º ano).

Eu gosto de ler, mas a professora não lê muito pra nós. Lendo a gente aprende muitas coisas. (João Pedro, 4º ano).

Foram observadas em sala de aula situações de leitura coletiva e leitura individual, tanto silenciosa como em voz alta. Em alguns contextos os momentos de leitura em voz alta geravam algum constrangimento:

Gosto de ler texto. Porque eu fico lendo no meu canto. Assim eu gosto. Cada um lendo o seu. Quando ela pede pro outro ler eu não gosto. Eu tenho vergonha de ler pros outros. Prefiro ler sozinha pra mim mesmo (Ana, 4º ano).

Muitas críticas se fazem à escola na questão da formação do leitor. Apesar do seu importante papel enquanto instância formadora parece que da forma como a leitura é explorada – de maneira fragmentada, como tendo uma única finalidade (ler para responder), como forma de controle (se continuar esse barulho não vamos à biblioteca, ou não vou continuar a ler a história) – afasta os alunos da leitura. Desde os anos iniciais do Ensino Fundamental o que os dados demonstraram, na maioria das vezes, foi uma redução da leitura ao material didático e o uso da mesma para treino – leitura em voz alta – sem muitas vezes a clareza de que para isso é preciso que o aluno se prepare, estude o texto, para que possa de fato se constituir um leitor, por meio de situações com chances de maior sucesso.

Em contrapartida, houve comentários sobre a leitura relacionada à sua função social, onde os alunos assumem o papel de leitor mais autônomo, buscando informações ou lazer – a leitura fruição. Mas nesses casos, parece que partiram de um interesse pessoal:

Eu gosto bastante de ler. Sempre que a gente vem na biblioteca pra pegar livro eu pego aqueles livros grossos. Eu quando começo a ler um livro eu quero saber o final, não imposta se tem mil páginas. (Michele, 4º ano).

Teve uma atividade que me ajudou a entender o habitat dos animais. Era para fazer uma pesquisa sobre golfinho, os lugares onde ele vive, aí eu tive que pesquisar na internet pra saber onde eles viviam, o habitat deles natural. Antes eu não sabia qual era certo o habitat dele. Depois que eu pesquisei fiquei sabendo melhor, que é o mar e tem também o peixe-boi, que é água doce. (Gilberto, 5º ano).

Lamy e Hoeller (2010, p. 51-52) ao discutirem a leitura e a escrita de professores que participavam do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) fazem uma reflexão sobre a situação da escola atualmente. Salientam que

[...] a constatação de que a escola [...] ainda enfrenta sérias dificuldades, talvez por não conseguir acompanhar na mesma

velocidade as transformações tecnológicas ocorridas na sociedade, ou por ter de conviver com um emaranhado de problemas de ordem e causas estruturais desta mesma sociedade, indiferente às desigualdades e injustiças sociais, aliado e agravado pelas incertezas do fazer pedagógico que, muitas vezes, oscila entre práticas de ensino tradicionais e os ditos modismos que se revestem de um fazer sem muita clareza de onde se quer chegar – são alguns dos muitos problemas e desafios que os profissionais da educação veem surgir a cada dia.

Nesse sentido, as autoras apontam para a necessidade de revisão de concepções e posturas de alguns professores, problematizando as práticas de leitura docente. Chamam a atenção para o fato de a leitura poder se tornar uma aventura envolvente e desafiante se for conduzida de forma tal que os alunos “[...] iniciantes e inexperientes possam sentir-se atraídos por essa caminhada, repleta de surpresas e encantos, abrindo-lhes assim, as portas para o mundo letrado” (LAMY; HOLLER, 2010, p. 54). Evidencia-se aqui o envolvimento provocado por um leitor mediador proficiente, que na escola é o professor. Capello (2009, p. 178) também discute a formação do leitor na escola, salientando que

[...] nas séries iniciais, o trabalho com o texto não pode se restringir a meramente buscar as opiniões do aluno sobre personagens e acontecimentos – antes disso, é importante planeja-lo no caminho da compreensão plena do que está lendo e ajuda-lo a ler o que não está explícito.

Ao discutirmos o papel das professoras na formação do leitor, salientamos que a relação das crianças com o texto depende fundamentalmente da mediação do adulto. Na realidade, a mediação pedagógica é imprescindível para a aprendizagem tanto da leitura como da escrita. Os alunos precisam de professores que os ensinem, que expliquem o que “[...] já sabem, o que fizeram e por que fizeram, nas suas tentativas de aprendizagem, e o que precisam fazer e como, para dar um passo à frente e progredir, sobretudo se [...], por iniciativa própria, não descobrem o que devem fazer para progredir” (CAGLIARI, 2009, p. 85). Neste pro-



cesso, é necessário entender que os alunos precisam de espaço de atuação e de condições que possibilitem a reflexão e a construção de conhecimentos na escola, mas as ideias que as crianças formulam precisam contar com a colaboração ativa do adulto.

## 5 Considerações finais

As atividades de leitura e de escrita observadas nas salas de aula do 1º ao 5º ano mostram uma prática pedagógica que oscila entre um ensino que aposta em exercícios repetitivos, no trabalho fragmentado a partir de sílabas que não produzem significado, no trabalho com textos que se restringe a responder questões ou a buscar a opinião dos alunos, e uma prática pedagógica que considera as práticas de leitura e escrita como processos de interação, que envolve o pensar, o falar, o escrever, num processo discursivo onde o professor se coloca como intérprete de todo o tipo de produção realizada.

As expectativas dos alunos em aprender a ler e a escrever fazem com que estejam disponíveis, sensíveis e abertos para aprenderem o que os professores têm para ensinar, valorizando todas as atividades, acreditando que as realizando estarão assegurando essa aprendizagem. A escola é reconhecida como o lugar legítimo de aprendizagem e, ler e escrever se constituem em portas de acesso ao conhecimento valorizado pela sociedade.

Os dados apontaram que os alunos esperam compreender cada vez mais como a escrita funciona e, por isso, veem com bons olhos a correção da professora, o modelo oferecido, os exercícios ortográficos e as cópias com a finalidade de memorizarem a escrita convencional. Mas, tudo isso deve ser realizado de maneira significativa, mantendo uma estreita relação com as maneiras como a escrita funciona e circula socialmente. É preciso aproximar, na sala de aula, a versão social e a versão escolar de uso da escrita (MORAES, 2009). Nesse sentido, a produção de texto constitui-se numa atividade que os alunos reconhecem que produz efetivo aprendizado, sentem-se (re)produzindo um processo legitimado e valorizado pela sociedade. Escrever é produzir textos, é fazer circular informações.

Para finalizar, os alunos anseiam por professores leitores, que os façam mergulhar no mundo da escrita, que os façam sentir-se inseridos na cultura letrada.

## Notas

- 1 Pesquisas desenvolvidas junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (SP). Versão preliminar discutida no II Simpósio Alfabetização, Leitura e Escrita: balanço crítico de uma década. Universidade Federal do Espírito Santo, out. 2011. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Núcleo de Pesquisa em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo.
- 2 Para outras informações acessar: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br>.
- 3 Os nomes usados são fictícios.

## Referências

- ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G.; FERREIRA, A. T. B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? *Rev. Bras. Educ.*, 38 (13), p. 252-264, 2008.
- ANDRADE, L. T. A escrita dos professores: textos em formação, professores em formação, formação em formação. *Educ. Soc.*, 85 (24), p.1297-1315, 2003.
- \_\_\_\_\_. Personagens e enredos de práticas pedagógicas na cena da formação docente. *Educ. Soc.*, 110 (31) p. 179-197, 2010.
- BARRERA, S. D.; MALUF, M. R. Variação lingüística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. *Psicol. Esc. Educ.* (Impr.), 1(8), p. 35-46, 2004.
- CAGLIARI, L. C. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas*. 4. reimpr. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 61-86.
- CAPELLO, C. Para além do espelho d'água – Língua e leitura na escola. In: COELHO, L. M. (Org.). *Língua materna nas séries iniciais do Ensino Fundamental*. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 173-192.
- COELHO, L. M. *Língua materna nas séries iniciais do Ensino Fundamental: de concepções e de suas práticas*. Petrópolis: Vozes, 2009.

- COSTA VAL, M. G. (Org.). *Alfabetização e língua portuguesa*: livros didáticos e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, Ceale/FaE/UFMG, 2009.
- \_\_\_\_\_.; MARCUSCHI, B. Poemas na escola: análise de textos de aluno. *Educ. rev.*, 2 (26), p. 65-88, 2010.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução Diana M. Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FRADE, I. C. A S. Alfabetização na escola de nove anos: desafios e rumos. In: SILVA, E. T. *Alfabetização no Brasil*: questões e provocações da atualidade. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 73-112.
- GARCIA, R. L.; ZACCUR, E. (Org.). *Alfabetização*: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes. São Paulo: Cortez, 2008.
- GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2003.
- GOULART, C. M. A. Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização. *Rev. Bras. Educ.*, 18, p. 5-21, 2001.
- \_\_\_\_\_. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. *Rev. Bras. Educ.*, 33 (11), p. 450-460, 2006.
- KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- \_\_\_\_\_. Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento. *Educ. Pesqui.*, 2(27), p. 267-281, 2001.
- KRAMER, S. *Alfabetização, leitura e escrita*: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2006.
- LAMY, G. A. A.; HOELLER, S. A. O. (Org.). *Alfabetização em destaque*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- LEITE, S. A. S. (Org.). *Alfabetização e letramento*: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas: Komedi: Arte Escrita, 2001.
- \_\_\_\_\_.; COLELLO, S. M. G. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Summus Editorial, 2010.
- LEMOS, C. T. J. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e letramento*: perspectivas linguísticas. 4. reimpr. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 13-32.
- LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1994.

- MORAES, M. B. de. O texto como objeto de estudo – Escrevendo na escola. In: COELHO, L. M. (Org.). *Língua materna nas séries iniciais do Ensino Fundamental*. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 11-42.
- MORTATTI, M. R. L. *Os sentidos da alfabetização*: São Paulo – 1876/1994. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Educação e letramento*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S. H. V. *A criança fala*: a escuta de crianças em pesquisa. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.
- ROJO, R. O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas*. 4. reimpr. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 121-172.
- \_\_\_\_\_.; CORDEIRO, G. S. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- ROSLING, T. M. K.; PRETO-BAY, A. M. R. (Org.). *Teoria e práticas de letramento*. Brasília: INEP, 2007.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- TASSONI, E. C. M. *As práticas pedagógicas e a relação afeto-cognição*: um estudo para a formação de professores. Relatório de Pesquisa, fev. 2012.
- \_\_\_\_\_. M.; DRAGOJEVIC, H. *As práticas de escrita nas séries iniciais no Ensino Fundamental*. Relatório de Pesquisa, ago. 2011.
- TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Letramento e alfabetização*: as muitas facetas. *Rev. Bras. Educ.*, 25, p. 5-17, 2004.
- VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- ZIBETTI, M. L. T.; SOUZA, M. P. R. A dimensão criadora no trabalho docente: subsídios para a formação de professores alfabetizadores. *Educ. Pesqui.*, 2(36) p. 459-474, 2010.

Recebido em 25 fev. 2012 / Aprovado em 16 mar. 2012

#### Para referenciar este texto

TASSONI, E. C. M. A leitura e a escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a prática docente a partir da voz dos alunos. *EccoS*, São Paulo, n. 27, p. 191-209. jan./abr. 2012.

