UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA – LICENCIATURA

NICOLE FISCHER PEREZ

PRÁTICAS DE LEITURA, ESCRITA E ORALIDADE: LETRAMENTO COM ALUNOS ALFABETIZADOS

Porto Alegre
2013

NICOLE FISCHER PEREZ

PRÁTICAS DE LEITURA, ESCRITA E ORALIDADE: LETRAMENTO COM ALUNOS ALFABETIZADOS

Trabalho de conclusão de curso, apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia, pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra dos Santos Andrade

Porto Alegre

2013

Agradecimentos

Em primeiro lugar, agradeço à Deus pelo dom da vida, por permitir que eu trilhasse um caminho acadêmico de crescimento constante.

Agradeço aos meus amados familiares – Luis, Esther e Pâmela – por compreenderem meu afastamento devido à tantas escritas e leituras. Saibam que o carinho de vocês tornou todo este processo mais tranquilo. Obrigada pelo apoio oferecido através das conversas, dos olhares, da atenção.

Ao meu irmão Luiz, por acreditar – antes mesmo do começo – que eu trilharia este caminho, e por me incentivar rumo à esta jornada. Lu, esta vitória é nossa !

Ao querido Yuri, por ser uma de minhas fontes de motivação para atingir objetivos cada vez maiores. A tua presença trouxe mais alegria à esta caminhada.

Agradeço á minha orientadora Sandra, por acreditar neste sonho junto comigo, e por se empenhar tanto na qualificação deste trabalho.

RESUMO

O estudo discute como as práticas de leitura, escrita e oralidade em turmas de 3º a 5º ano são planejadas e desenvolvidas por um determinado grupo de alunas estagiárias da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no período de 2013/1, em seus estágios obrigatórios. Tem como objetivo identificar e analisar tais práticas pedagógicas com alunos alfabetizados, que ocorrem entre 3º e o 5º ano do ensino fundamental de nove anos. Esta pesquisa é de caráter qualitativo e utiliza ferramentas de estudo de caso, contando com entrevistas semiestruturadas realizadas com três alunas estagiárias. Foram analisados, também, seus diários de classe, a fim de entender como tais planejamentos foram construídos e desenvolvidos, e se os objetivos a que cada estratégia de ensino se propõe foram alcançados na perspectiva da leitura, escrita e oralidade. Como referencial teórico, foram utilizadas pesquisas de autores como Street e Lefstein (2007 apud PICCOLI 2009) e Cafieiro (2007), na área do letramento, e Soares (2003), na área da alfabetização. Os dados gerados inferem que as alunas estagiárias julgam que as atividades desenvolvidas contemplam em grande parte os objetivos propostos. Ainda evidenciou-se a influência que as orientadoras exercem na escolha dos materiais de apoio pedagógico utilizados para a construção do planejamento semanal.

Palavras-chave: Letramento. Práticas de leitura, escrita e oralidade. Formação de professores.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 4

2 ESCOLHENDO CAMINHOS RUMO À INVESTIGAÇÃO..... 7
2.1 O papel do pesquisador e as abordagens de pesquisa..... 8
2.2 O estudo de caso: alunas estagiárias..... 11
2.3 Metodologia de pesquisa..... 11

3 LEITURA, ESCRITA E ORALIDADE: CONSTRUINDO CONCEITOS..... 15
3.1 Alfabetização e letramento..... 16
3.2 Letramento com alunos alfabetizados..... 19

4 ENTREVISTANDO COLEGAS: ALUNAS ESTAGIÁRIAS..... 22
4.1 Entrevistando a aluna estagiária Manuela..... 22
4.2 Entrevistando a aluna estagiária Daline..... 23
4.3 Entrevistando a aluna estagiária Amanda..... 24

5 ANALISANDO PRÁTICAS DE LETRAMENTO COM ALUNOS ALFABETIZADOS..... 26
5.1 Atividades de leitura..... 26
5.1.1 Leitura modelo e leitura silenciosa..... 26
5.1.2 Leitura compartilhada e interpretativa..... 29
5.2 Atividades de escrita..... 32
5.2.1 Produção textual do gênero carta..... 32
5.2.2 Autocorreção de textos no computador..... 34
5.3 Atividades de oralidade..... 36
5.3.1 Interpretação oral de poesia..... 36
5.3.2 Interpretação oral de livro..... 39

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 42

REFERÊNCIAS..... 44

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido..... 46

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso (TCC) constitui-se de uma pesquisa sobre as práticas de leitura, escrita e oralidade desenvolvidas por três alunas em seus estágios obrigatórios de prática docente, em turmas de 3º a 5º ano. Os estágios obrigatórios foram realizados no sétimo semestre do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2013/1. As práticas de letramento realizadas com alunos já alfabetizados nos períodos observados, que objetivam o exercício compreensivo e crítico da leitura, da escrita e da oralidade, são denominadas nesta pesquisa *letramento com alunos alfabetizados*.

Como justificativa para tal pesquisa, encontra-se a minha experiência docente no estágio obrigatório, com uma turma de 1º ano do ensino fundamental de nove anos. Escolhi esse período para ministrar aulas porque sempre tive interesse em entender como as crianças começam a aprender a ler e a escrever, em acompanhar todo esse processo, tentar compreender o raciocínio de cada criança rumo à escrita e à leitura. O referido estágio foi realizado sob orientação de Luciana Piccoli, e senti que cresci muito com ela, em relação às questões da alfabetização e do letramento, dentre outras.

Quando o estágio estava se encerrando e paralelamente eu realizava as avaliações de cada aluno, percebi em quão pouco tempo cada aluno conseguiu crescer. Via alunos que antes não conseguiam identificar o próprio nome, já escrevendo algumas palavras segundo sua própria hipótese de escrita, hipótese esta que a cada dia se assemelhava mais com a hipótese alfabética.

Mas justamente ao final desse estágio, comecei a me perguntar: E se eu conseguisse ministrar aulas para essa mesma turma no 3º, 4º ou 5º ano, como eu daria continuidade ao seu letramento? Quais atividades seriam relevantes de lhes propor? E quanto às minhas colegas, quais atividades foram elaboradas em seus estágios com turmas de 3º a 5º ano? Tais questões me pareceram tão vitais de serem investigadas que decidi transformá-las em problema de pesquisa de TCC.

Por esses motivos, decidi realizar uma pesquisa sobre como o letramento com alunos alfabetizados foi pensado e desenvolvido por um determinado grupo de alunas estagiárias. Minha pesquisa tem como objetivo identificar e analisar as

práticas de leitura, escrita e oralidade, com dois focos principais: o planejamento da atividade (de quais documentos as alunas estagiárias fizeram uso para elaborar os planejamentos) e o seu desenvolvimento (se tal atividade conseguiu atingir os objetivos propostos na perspectiva da leitura, escrita e oralidade).

Esta pesquisa é de caráter qualitativo e utiliza como ferramenta metodológica o estudo de caso, pois há uma delimitação específica de caso a ser pesquisado. Para entender quais práticas de letramento as alunas estagiárias elaboraram, bem como os materiais pedagógicos utilizados em sua elaboração e suas percepções sobre o alcance dos objetivos propostos, realizei análises dos diários de classe das alunas estagiárias. Após tais análises, foi preciso promover entrevistas semiestruturadas, a fim de entender mais amplamente as questões relacionadas às práticas de letramento, como o andamento das atividades propostas, e o entendimento de cada aluna estagiária sobre os objetivos alcançados.

Para os referenciais de análise, foram utilizados estudiosos da área do letramento, como Street e Lefstein (2007 apud PICCOLI, 2009), os quais afirmam que o letramento envolve a leitura, a escrita e a oralidade, e Cafieiro (2010), que aponta diferenciações entre o letramento recebido por uma criança analfabeta e uma já alfabetizada. Quanto à área da alfabetização, utilizo Soares (2003), quando exemplifica que “[...] alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita” (2003, p. 36). Em minha pesquisa, farei uso desta definição de Soares para exemplificar o que entendo por alfabetização.

Este trabalho está organizado da seguinte forma: após esta introdução, no segundo capítulo, intitulado *Escolhendo caminhos rumo à investigação*, exponho e justifico a metodologia utilizada para responder ao problema de pesquisa. No capítulo *Alfabetização e letramento: construindo conceitos*, desenvolvo teoricamente minha compreensão acerca dos termos alfabetização, letramento e letramento com alunos alfabetizados. No capítulo 4, *Entrevistando colegas: alunas estagiárias*, apresento as alunas estagiárias e um pouco de sua trajetória acadêmica. No quinto capítulo, *Analisando práticas de letramento com alunos alfabetizados*, examino as práticas de leitura, escrita e oralidade elaboradas por tais alunas estagiárias, estabelecendo relações entre as entrevistas concedidas, os trechos dos diários de classe e o referencial teórico. Finalmente, nas *Considerações finais*, reflito sobre as

informações obtidas a respeito das práticas de letramento através das entrevistas e dos diários de classe e sobre minhas aprendizagens com esta pesquisa.

2 ESCOLHENDO CAMINHOS RUMO À INVESTIGAÇÃO

No início de minha trajetória como estudante/pesquisadora, em minha caminhada acadêmica na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, percebi que o papel do pesquisador não se resume a pensar e elaborar pesquisas, mas se ater ao seu desenvolvimento, para que a investigação se desenvolva com respeito e compromisso ético ao sujeito/caso estudado.

Recordo que no primeiro semestre do curso de graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRGS, nos foi ofertada a disciplina *Introdução à pesquisa em Educação*, sob orientação do Prof. Dr. Marcelo Magalhães Foohs. Por meio dessa disciplina, pude entender um pouco mais sobre como se dá o processo de pesquisa, desde a escolha da ideia central sobre o que se quer pesquisar, até os caminhos percorridos para que o problema de pesquisa seja respondido.

Tais caminhos, em se tratando de pesquisa, devem ser trilhados sob uma perspectiva ética que, de acordo com Cenci (2002, p. 90), nasce amparada ao ideal aristotélico de justa medida e equilíbrio de ações. O termo justa medida, ainda de acordo com Cenci, seria a busca do agir humano em prol do bem para todos; ética, neste contexto, seria o cuidado que o pesquisador deve possuir para que o sujeito não sofra prejuízos de espécie alguma. É o pesquisador adotando medidas que permitam ao entrevistado relatar, sem coerções e receios, sua visão dos fatos, nos quais o pesquisador irá se debruçar.

Na presente pesquisa, adotei tal ideia de ética, e observo como essa conduta é importante e urgente em pesquisas, principalmente na área das ciências humanas, que lidam com pessoas. Como procedimentos éticos que tomei em minha pesquisa, apresentei primeiramente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para as alunas-estagiárias, no qual constam os objetivos a que a pesquisa se propõe a estudar e a garantia de anonimato da entrevista. Após o término da escrita do TCC, as gravações das entrevistas concedidas serão armazenadas pelo período de cinco anos, sem serem publicadas, e após serão descartadas. Apresentarei os resultados da pesquisa que obtive, sem alterá-los para corroborar uma determinada teoria ou prática. Tais procedimentos são fundamentais para que a minha pesquisa seja desenvolvida com ética e respeito aos entrevistados, na tentativa de preveni-los dos mínimos riscos possíveis que possam existir.

2.1 O papel do pesquisador e as abordagens de pesquisa

Outro ponto que sinto necessidade de destacar e que entendo como uma das questões centrais sobre o processo da pesquisa, antes mesmo de iniciá-lo, é o papel do pesquisador e as diferenças em pesquisa nas ciências. Amorim (2003) elucida o conceito exotopia, construído por Mikhail Bakhtin (1993), teórico russo que se preocupou em analisar a linguagem com base em discursos cotidianos, filosóficos, científicos, artísticos e institucionais. De acordo com Amorim (2003, p. 14), exotopia significa “desdobramentos de olhares a partir de um lugar externo”; é o pesquisador na tentativa de compreender o olhar do outro a partir do seu próprio lugar, diferente daquele que é objeto de sua pesquisa. O uso desse conceito pelo pesquisador é um dos fatores que lhe auxiliará a regular o trabalho e a atividade crítica; é entender que o olhar do pesquisador não coincide com o olhar que o outro tem de si mesmo, do que experienciou. Por isso, “Enquanto pesquisador, minha tarefa é tentar captar algo do modo como ele se vê, para depois assumir plenamente meu lugar exterior e dali configurar o que vejo do que ele vê” (AMORIM, 2003, p. 14).

Quanto às diferenças nas abordagens de pesquisa, de acordo com Rampazzo (2004), a Pedagogia – parte integrante das ciências humanas – preocupa-se em entender o fenômeno da educação e suas implicações. Para isso, o método científico adotado é visivelmente diferente das ciências experimentais, como Física e Química, nas quais o pesquisador analisa e *manipula* os objetos de experimento. Nas ciências humanas, o pesquisador procura compreender, por exemplo, os pontos de vista dos sujeitos e suas relações com os demais sujeitos e ambientes. No caso de minha pesquisa, escolhi justamente pesquisar como as alunas da Faculdade de Educação da UFRGS elaboram suas práticas pedagógicas de leitura, escrita e oralidade em turmas de 3º a 5º ano. Percebo que tal temática/prática é essencial para que o aluno de tais anos escolares seja inserido em práticas sociais diferenciadas, as quais contemplam o uso da escrita e da leitura para facilitar a comunicação entre os sujeitos (SOARES, 2003), e a resolução de problemas da vida cotidiana. Como exemplo destas situações cotidianas, podemos citar como é importante conseguir ler a placa de ônibus para se chegar onde se deseja, consultar preços nos rótulos de produtos para inferir se será possível adquiri-

lo, entender de quanto em quanto tempo deve ser ministrado determinado medicamento através da leitura da bula etc.

Depois que o pesquisador houver construído o conceito de si mesmo (papel a ser desempenhado, por exemplo) e, consequentemente, ter pensado/repensado sua prática, é preciso que escolha determinados caminhos pelos quais sua pesquisa será *guiada*; feita sua escolha pela temática, que crie/use ferramentas que o levem a responder seu questionamento de pesquisa. Conforme minhas investigações realizadas sobre o ato de pesquisa e seus passos, compreendi que,

> Uma vez estabelecido o objeto de pesquisa, o passo seguinte é decidir como coletar informações para estudá-lo. O uso de técnicas combinadas, isto é, a utilização coerente de mais de uma técnica, permite suprir lacunas e tornar mais completa a coleta de informações em campo. (VÍCTORA; KNAUTH; HASSEN, 2000, p. 61).

Para tal, realizei uma busca em textos da disciplina *Reflexão sobre a prática docente*, ofertada na UFRGS, a fim de entender quais são os tipos de pesquisa existentes, e escolher algumas ferramentas para que o estudo fosse conduzido. Dentre os variados tipos de pesquisa, linhas e recursos que podemos seguir, conforme Ludke e André (1986) apresentam amplamente, escolhi conduzir minha pesquisa sob a ótica qualitativa, pois ela atende os requisitos que serão valiosos para a minha investigação. Em vista de caracterizá-la, a fim de que o leitor entenda como se dará tal processo, listo cinco características principais que, de acordo com Ludke e André (1986), a pesquisa qualitativa possui:

1) Tem o ambiente natural como fonte de dados do pesquisador. Ou seja, usa o ambiente escolhido como um recurso para extrair dados das fontes que auxiliarão no desenvolvimento da pesquisa. O ambiente escolhido para o andamento da pesquisa – no caso, a realização das entrevistas – será a Faculdade de Educação da UFRGS, situada na cidade de Porto Alegre/RS, devido à facilidade que as alunas estagiárias possuem de se locomover até ela, sendo um lugar de fácil acesso e, consequentemente, um lugar conhecido.
2) Os dados coletados serão descritivos. Para que o leitor compreenda como foram planejadas, construídas e *aplicadas* as atividades de leitura, escrita e oralidade desenvolvidas pelas alunas estagiárias, será preciso uma descrição o mais fiel possível dos eventos/atividades desenvolvidas,

como também do comportamento e posicionamento das próprias alunas estagiárias. Também é preciso lembrar que a entrevista será, evidentemente, descritiva, contando até mesmo com pormenores, como a receptividade da entrevistada às perguntas, se se mostrou à vontade em responder o que lhe era solicitado, se suas respostas deram conta de responder às perguntas satisfatoriamente. Tais detalhes podem parecer pequenos a algum leitor despercebido, mas são ricos para o observador atento. Esses dados contarão com descrições tanto de ambientes de sala de aula e demais espaços educativos quanto de práticas realizadas e documentos construídos pelas alunas estagiárias.

3) A preocupação com o processo, com a caminhada, é maior do que com o resultado. Um dos tantos objetivos a que a pesquisa qualitativa se propõe é estudar como o problema de pesquisa se apresenta; no meu caso, analisar quais procedimentos cada atividade de leitura, escrita e oralidade demanda, e como a aluna estagiária percebeu sua interação com os alunos da turma em que realizou o estágio obrigatório.
4) O significado que o sujeito coloca nas coisas e pessoas é motivo de atenção do pesquisador. Por isso, tentarei compreender a perspectiva que as alunas estagiárias têm de suas próprias práticas pedagógicas, para que o meu entendimento sobre tais fazeres, dizeres e impressões seja o mais completo possível. Para alcançar esses resultados, a entrevista com cada aluna estagiária será de suma importância.
5) A análise dos dados não busca, antes mesmo do estudo, uma evidência que comprove hipóteses. Em pesquisas da área de humanas, não é costumeiro se preocupar em comprovar hipóteses antes do início do estudo; será o próprio estudo que dará alguns norteamentos sobre os processos analisados, os quais primeiramente são inacessíveis ao pesquisador. Faz-se pesquisa justamente para tentar entender um fenômeno ou buscar solução para uma problemática.

2.2 O estudo de caso: alunas estagiárias

Após escolher a pesquisa qualitativa, optei por realizar um estudo de caso: escolhi alunas estagiárias da Pedagogia da UFRGS, mais precisamente três estudantes que já finalizaram seus estágios obrigatórios em 2013/1. Tais alunas realizaram sua graduação na referida universidade e no presente momento realizam a escrita do TCC sobre sua trajetória no curso, sendo um dos requisitos para obter o diploma de licenciatura em Pedagogia.

O estudo de caso, de acordo com Ludke e André (1986), seria um recorte bem delimitado de um caso em particular, para ser analisado; pode ser tanto uma pessoa quanto um determinado objeto. Resolvi analisar práticas de leitura, escrita e oralidade que algumas alunas estagiárias realizaram em seus estágios obrigatórios no curso de Pedagogia da UFRGS. Para que o estudo começasse de fato, decidi comunicar minha intenção de pesquisa às minhas colegas (alunas estagiárias 2013/1), perguntando se alguma delas teria interesse em participar. Expliquei-lhes detalhadamente a pesquisa, informando que a mesma ocorreria em duas principais etapas: análise de documentos pessoais (diários de classe) e entrevista, para *dar conta* de meu problema de pesquisa: Quais práticas de letramento (leitura, escrita e oralidade) as alunas estagiárias do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul 2013/1 desenvolveram no trabalho realizado em turmas de 3º a 5º ano?

2.3 Metodologia de pesquisa

Entre as ferramentas de pesquisa que julguei apropriadas, encontram-se as de coletas de dados, registros e análises. É importante observar que cada uma dessas ferramentas fará uso de outras determinadas técnicas (VÍCTORA; KNAUTH; HASSEN, 2000). Nesta categoria de coleta de dados, escolhi a pesquisa documental, a qual é muito difundida no meio acadêmico também na área da educação. Promoverei essa pesquisa para analisar os diários de classe (que serão abordados mais adiante) das alunas estagiárias em questão. Através de tal instrumento de pesquisa, terei um primeiro panorama sobre as práticas de leitura,

escrita e oralidade utilizadas pelas alunas em suas salas de aula, a fim de identificar como ocorreram.

A pesquisa documental contemplará os diários de classe das alunas estagiárias que decidiram participar da pesquisa, pois, de acordo com Phillips (1974) apud LUDKE; ANDRÉ, 1986), documento é entendido como todo material escrito que possa ser encarado como fonte de informações sobre o comportamento humano. Para estes autores, são concebidos como documentos tanto leis e regulamentos quanto autobiografias, jornais, revistas e livros; inclusive diários. Importante ressaltar, neste momento, que utilizo o termo “documento” para me referir, especificamente, aos diários de classe das alunas estagiárias e aos materiais pedagógicos utilizados por elas para a elaboração de seus planejamentos. Entretanto, compreendendo que, em algumas perspectivas teóricas as narrativas das alunas estagiárias também poderiam se configurar como documentos.

Quanto aos documentos, há uma espécie de catalogação usada por Víctora, Knauth e Hassen (2000) e que julguei oportuno comentar. Existem três tipos de documentos que podemos fazer uso para pesquisas em educação, como em demais áreas, sendo eles oficiais (leis, regulamentos, diretrizes), pessoais (diários, cartas) e públicos (livros, revistas, discursos). O diário de classe, então, constitui-se em um documento pessoal, pois é construído individualmente; nele, são relatadas as atividades sistematizadas que as alunas realizaram em seus estágios, os objetivos a que cada atividade se propõe, listagem de materiais para a realização das atividades, impressões pessoais da própria autora e anexos, contendo os materiais elaborados e usados, como nomes de livros, textos etc. Fiz uso da pesquisa documental em complementação com outra técnica muito difundida: a entrevista.

Quando realizei a leitura dos diários de classe, percebi que somente a entrevista poderia dar conta de problemáticas que começaram a surgir, como o aprofundamento nas explicações relativas ao diário de classe. Apenas lendo o diário de classe não é possível entender de forma mais completa e fiel como ocorreu a atividade em sala de aula, os caminhos que trilharam para escolher os materiais pedagógicos que pesquisaram para construir as atividades.

Para encarar o desafio de entrevistar minhas próprias colegas, realizei leituras sobre técnicas e procedimentos, embasando-me em Silveira (2002) para saber como proceder. Após a primeira entrevista, senti o que Silveira já havia escrito.

> Meia hora depois, findo o encontro, com os agradecimentos e saudações de praxe, entrevistadora e entrevistada se separam. O registro sonoro da conversa, então, se torna *o* documento, *o* registro fiel, *a* fonte de dados, *o* material a ser descrito, analisado, categorizado. (SILVEIRA, 2002, p. 119).

Como Andrade (2012) argumenta, a entrevista não retratará o acontecido (como se isso fosse possível em sua totalidade), mas produzirá um entendimento daquilo que aconteceu, daquilo que se vivenciou. A entrevistada apresentará um determinado olhar/interpretação do ocorrido, da acolhida da turma, do modo como a atividade foi conduzida.

A experiência é relatada através da memória, a qual, de acordo com Yunes (2009), não apresentará somente os fatos que o sujeito vivenciou, mas o modo como os encara e os lembra. Também é preciso clareza para compreender que a memória, de acordo com a mesma autora, não é um depósito arrumado, indexado, classificado; nenhuma memória é estática, intocável, pois ela se sobrepõe a outras, com as quais se mistura e se funde. Memória não é apenas lembrança pura, pois envolve construção sobre os processos passados, suas sensações e seus sentimentos. Por tais razões e apontamentos, percebo que minhas entrevistadas darão uma versão do acontecido, do modo como lembram; a experiência, no momento em que se concede a entrevista, é reinterpretada; a memória é ressignificada devido às demais experiências (ANDRADE, 2012). O modo como cada aluna estagiária lembra a construção e o desenvolvimento da atividade, a acolhida da turma, terá uma semelhança com o ocorrido, será uma construção sobre o que aconteceu.

Após tais explicações, escolhi o tipo de entrevista que pretendo usar para abordar meu problema de pesquisa envolvendo um estudo de caso: entrevista com roteiro semiestruturado. Essa entrevista foi composta por um roteiro previamente elaborado, contendo algumas perguntas norteadoras, as quais podem se desdobrar em outras mais, a fim de elucidar os pontos a serem pesquisados. Esse tipo de entrevista permite uma organização flexível e amplifica os questionamentos conforme as informações são fornecidas pelo entrevistado (FUJISAWA, 2000).

Elenco as perguntas norteadoras, lembrando que para cada entrevistada, após analisar seus diários de classe, serão usadas perguntas diferenciadas: situação acadêmica (concluindo o curso, expectativa de futuro docente), experiência em estágios não obrigatórios (bolsas de pesquisa, estágios remunerados, não

remunerados), experiência no estágio obrigatório (relação entre si e a turma, professora titular, escola, documentos pesquisados para o planejamento diário de aulas, como o curso contribuiu para a prática docente etc.). Entre as formas de registros existentes para apresentar as entrevistas e as impressões (VÍCTORA; KNAUTH; HASSEN, 2000), optei pela gravação em áudio, com a intenção de que nenhuma fala se perca e que a proximidade com a entrevistada seja garantida. As alunas estagiárias, antes mesmo de serem entrevistadas, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A), para segurança de ambas as partes, de que as alunas estão dispostas a conceder a entrevista, e que esta ocorrerá em sigilo.

Após tais procedimentos, encaminharei a finalização da pesquisa: análise e interpretações. Ainda de acordo com Víctora, Knauth e Hassen (2000), é preciso que a análise vise à compreensão dos dados obtidos. É o momento no qual o pesquisador não apenas reunirá o material coletado, mas agirá na tentativa de analisar em que medida tais dados podem responder à sua problematização de pesquisa; é o entrelaçamento entre os dados obtidos, a discussão que os dados suscitam e sua sistematização, a conclusão a que se chega, sendo uma das etapas mais instigantes da pesquisa.

3 LEITURA, ESCRITA E ORALIDADE: CONSTRUINDO CONCEITOS

A alfabetização e o letramento em educação infantil e nos ciclos de alfabetização preparam o estudante para um longo caminho estudantil, muito além de simplesmente decodificar o código alfabético. Podemos observar que a literatura atual acerca da temática alfabetização e letramento visa a propiciar ao professor um leque de opções sobre o uso que o aluno pode fazer de sua capacidade de decodificação do código alfabético e o modo como o usa para interagir com os demais sujeitos e usufruir de outras funcionalidades mais individuais. Tais funcionalidades individuais são aquelas em que não é necessária a interação com outros sujeitos, como conseguir ler e compreender os passos de uma receita de bolo, ler a placa do ônibus que se pretende tomar, identificar e conseguir assinar seu nome, enfim, várias outras funções que estão relacionadas ao cotidiano. E este seria um dos principais objetivos do letramento: possibilitar as diferentes formas de comunicação que envolvem práticas de leitura, escrita e oralidade entre sujeitos ou entre o sujeito e o mundo letrado; proporcionar o uso da escrita nas diferentes situações sociais e culturais a fim de resolver os problemas cotidianos.

Através de uma breve pesquisa em trabalhos de conclusão do curso de graduação de Pedagogia no Lume – repositório da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, composto por monografias, dissertações e teses escritas pelos alunos –, é possível observar o grande volume de trabalhos de conclusão de curso, sobre os mais variados assuntos. Neste caso, pesquisei sobre as temáticas letramento e alfabetização para verificar se o letramento nos anos finais do ensino fundamental de nove anos é abordado em tais trabalhos ou se aparece mais vinculado à alfabetização.

Em minha pesquisa, após visualizar algumas páginas de busca no Lume dos anos de 2013 e 2012, percebi que o maior conteúdo era destinado à análise da alfabetização e do letramento na educação infantil e nos dois primeiros anos do ensino fundamental de nove anos, e poucos trabalhos a respeito do letramento com crianças que já possuem maior domínio das práticas de leitura, escrita e oralidade. Essa constatação reforça a relevância e o meu interesse em pesquisar o letramento (práticas de leitura, escrita e oralidade) que ocorre do 3º ao 5º ano, não somente

pelo motivo citado acima, mas devido à minha própria vivência no estágio obrigatório do curso de Pedagogia.

Em meu estágio obrigatório, decidi me inserir em uma turma de 1º ano do ensino fundamental de nove anos, pois, no decorrer do curso, interessei-me pela área do letramento e da alfabetização, e tinha curiosidade de entender, de ver com meus próprios olhos como esse processo seria percorrido, tanto por mim quanto pelos alunos. Após estudar teóricos como Magda Soares e Arthur Gomes de Morais, percebi como a questão da alfabetização é complexa, e como a apropriação do sistema de escrita é marcante para os alunos. Lembro que sistematicamente eu realizava a chamada diária, através de crachás com nomes dos alunos, e eles próprios deveriam me dizer se aquele colega que chamei havia vindo à aula, e onde se encontrava seu crachá com seu nome. É válido lembrar que tal atividade, para crianças que ainda não foram plenamente alfabetizadas, é uma tarefa difícil. Por observar o andamento de tal atividade, pude confirmar, junto com diferentes autores, que a alfabetização e o letramento andam juntos e que, unidos, podem construir uma série de significados para os alunos. A atividade dos crachás não era simplesmente uma atividade esvaziada de sentido, mas sim *"Uma forma não somente de se informar dos nomes da turma, como se isto não servisse para nada, mas o que fazer a respeito disto; é saber que a Manuella veio, que a Clarissa faltou e que eu sentirei sua falta. É ter mais autonomia pelo fato de eu saber escrever o nome do Guilherme, e poder lhe mandar um recado"* [1]. Percebia que minha prática estava contextualizada, e que conseguia conciliar a alfabetização com o letramento.

Enquanto eu criava situações em sala de aula para tornar possível a sistematização da alfabetização e do letramento, pensava: se eu tivesse a oportunidade de lecionar para a mesma turma, daqui a três ou quatro anos, como eu daria continuidade ao processo de letramento de tais alunos? De quais atividades eu faria uso para que o letramento fosse contemplado, de modo que a aprendizagem focasse a tríade do letramento, leitura, escrita e oralidade? Minhas interrogações não caíram no esquecimento; transformei-as em problematização de TCC.

3.1 Alfabetização e letramento

[1] Os trechos em itálico, ao longo deste trabalho, referem-se a trechos de diários de classe construídos no 8º semestre do curso de Pedagogia da UFRGS.

Neste momento, esclarecerei sobre o que entendo por alfabetização e letramento, e sobre o uso, neste trabalho, do termo letramento com alunos alfabetizados, fruto da necessidade que senti de nomear o letramento que ocorre em torno do 3º ao 5º ano, pelos motivos que citarei no decorrer do texto.

Em meados do ano de 1980, se dá simultaneamente a invenção do letramento no Brasil, na França e em Portugal, para nomear fenômenos distintos da alfabetização; de acordo com Magda Soares (2003), o letramento seria o termo que denomina o uso social que se faz com a competência de saber decodificar o código alfabético. Surge a necessidade de reconhecer e nomear as práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas que as práticas de ler e escrever resultantes da alfabetização. No mesmo ano, tanto nos Estados Unidos quanto na Inglaterra, a palavra *literacy* tornou-se foco de atenção e discussão, resultando em uma gama de artigos e livros sobre o tema.

Também seria válido lembrar que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) lançou uma proposta, em meados de 1980, para que as avaliações internacionais tentassem englobar as competências de leitura e escrita além da tentativa de medir meramente a decodificação do código alfabético. Tal proposta foi apresentada porque parte da população dos EUA e da Inglaterra não conseguia participar de forma concreta nas práticas sociais que exigem um determinado grau de letramento; para exemplificar, nas avaliações realizadas entre 1970 e 1980 nos Estados Unidos pela National Assessment of Educational Progress (NAEP), jovens graduados na *high school* não apresentaram as competências necessárias para ter sua atuação assegurada em práticas sociais e profissionais que contemplem a escrita.

Para relatar um caso mais aproximado, dentro da realidade brasileira, o qual é pontuado por Magda Soares (2003), é importante observar que os conceitos de alfabetização e letramento vêm se cruzando há alguns anos em nosso país. Nas produções acadêmicas brasileiras, letramento e alfabetização quase sempre aparecem associados, até mesmo como sinônimos. Pode-se verificar tal ocorrência a partir de produções acadêmicas, mídias e censos demográficos, nos quais as mudanças de concepção de alfabetização são claramente expostas. Como exemplo, podemos citar como era diferenciada, nos anos de 1940 e 1950, uma pessoa alfabetizada de uma analfabeta; enquanto o Censo de 1940 caracterizava o

indivíduo alfabetizado como sendo o possuidor da habilidade de ler e escrever o próprio nome, o Censo de 1950 o caracterizou como sendo o indivíduo que consegue ler e escrever um bilhete simples, apresentando claramente uma determinada noção de letramento. Passou-se da verificação de habilidade de escrita do próprio nome para a habilidade de utilizar a escrita e a leitura em uma prática social. É interessante que esse fato não ocorreu nos países acima citados, apesar de vir dessas duas nações o termo letramento, inventado simultaneamente, por razões diferenciadas. Como podemos observar, letramento, no caso brasileiro, está atrelado à aprendizagem da escrita e da leitura.

Após realizar uma breve pesquisa no livro *Letramento – um tema em três gêneros*, de Magda Soares (2003), percebi que o termo que é empregado para letramento não deixa claro se leva em consideração a oralidade. Em excertos do livro, encontrei as seguintes afirmações:

> [...] e *Literacy* designa o estado ou condição daquele que é *literate*, daquele que não só saber ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita. (ibidem, p. 36).
>
> [...] e o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (ibidem, p. 40).
>
> Letramento: estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. (ibidem, p. 47).
>
> [...] letramento envolve dois fenômenos bastante diferentes, a leitura e a escrita, cada um deles muito complexo, pois constituído de uma multiplicidade de habilidades, comportamentos, conhecimentos. (ibidem, p. 48).

Por entender a oralidade como parte integrante do letramento, apoiar-me-ei no argumento de Street e Lefstein (2007), conforme Piccoli (2009) exemplificou em sua tese de doutorado, assegurando que letramento abarcaria a escrita, leitura, fala e audição. É importante ressaltar que tanto a fala quanto a audição estariam presentes no termo oralidade. Para corroborar tal ideia, Piccoli (2009, p. 83) discorre sobre o assunto, afirmando:

> Street e Lefstein (2007), ao discutirem a diferença entre fala e textos escritos [...] explicitam que a escrita envolve muitas características paralinguísticas equivalentes, de alguma maneira, aos gestos, à expressão facial e à entonação da língua falada, tais como a escolha do tipo, do tamanho e da cor da letra, a disposição do texto no papel, o uso de aspas... Assim, há mais semelhanças do que diferenças entre a oralidade e a escrita. O letramento, portanto, não pode ser separado da oralidade, uma

> vez que características atribuídas a apenas um dos domínios podem ser encontradas em ambos.

Goulart (2006) defende basicamente a mesma ideia: não pode haver uma separação exata entre a leitura e a oralidade, pois ambas estariam interligadas através de processos que estariam em relação. A autora afirma que a criança, em relação à linguagem verbal, desenvolve também aspectos relacionados à leitura e à escrita, e vice-versa:

> As práticas discursivas orais das crianças influenciam o processo de apropriação da linguagem escrita e sofrem influências desse processo. As duas modalidades de linguagem verbal, tanto a oral quanto a escrita, estão, pois, em constante interação. (BAPTISTA, 2010 p. 5)

Em resumo, assumo a posição de Street e Lefstein (2007 apud PICCOLI, 2009, p. 83) em relação ao letramento, entendendo a oralidade como sua parte constituinte. Compreendo alfabetização, em parte, como Magda Soares (2003) exemplifica: "[...] alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita..." (2003, p. 36). Sob minha ótica de pesquisadora, a alfabetização seria não somente a decodificação do código alfabético, o entendimento da relação existente entre os fonemas e grafemas, mas também a atribuição de significados e sentidos à escrita, à leitura (CAFIEIRO, 2010). Acredito que tal visão sobre a alfabetização, de que não é importante somente decodificar o código, mas entendê-lo em seu contexto, seria um começo para práticas alfabetizadoras de sucesso.

3.2 Letramento com alunos alfabetizados

Finalizado o entendimento sobre os termos alfabetização e letramento, entrarei aos poucos na explicação do letramento com alunos alfabetizados. Defendo que esta etapa do letramento começa após o aluno estar lendo e escrevendo textos mais complexos e exigentes. O Ministério da Educação (MEC) lançou o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012), o qual defende que as crianças deveriam ser alfabetizadas até completar oito anos, ou seja, até o final do 3º ano do ensino fundamental de nove anos. O programa é entendido como um "compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos

estados e municípios” (ibidem, p. 1). Para entender melhor os direcionamentos que o programa propõe, são traçados quatro pilares nos quais ele é sustentado:

1) o sistema de escrita alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
2) o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da educação básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;
3) conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;
4) a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem.

Conforme o programa – o qual também prevê práticas de letramento em conjunto com a alfabetização –, o 3º, o 4° e o 5° ano do Ensino Fundamental, ainda seriam de alfabetização, compreendendo-a em sentido ampliado, qual seja, o de proporcionar domínio mais amplo da leitura e da escrita, oferecendo textos mais complexos, do cotidiano e fartos de sentido e, além disso, desenvolvendo a escrita ortográfica dos alunos. Acredito, no entanto, que é possível esperar que em dois anos de trabalho sistematizado e intensivo, dificilmente uma criança não conseguirá se alfabetizar, mesmo que entre na escola sem saber escrever sequer seu nome, ou possuindo um pequeno grau de letramento. Cafieiro (2010) explica essa questão, antes mesmo da criação do referido programa, indicando que “O esperado e desejável é que os alunos saiam das turmas de alfabetização (do primeiro e do segundo ano) já sabendo, pelo menos, ler textos curtos, de temas familiares” (p. 96). Por conseguinte,

> O desafio das séries que se sucedem às de alfabetização é o de fazer os alunos lerem compreensiva e criticamente textos cada vez mais longos, de vários gêneros, de diversos temas, com frases e períodos complexos. Esse desafio pode ser encarado como o ensino sistemático de estratégias de leitura. (ibidem, p. 96).

O enunciado acima explica, em partes, o que entendo pelo termo letramento com alunos alfabetizados: refere-se às práticas de leitura, escrita e oralidade que ocorrem do 3º ao 5º ano do ensino fundamental de nove anos, com alunos que já estão alfabetizados, os quais já decodificam o código alfabético, mas de uma maneira diferenciada.

Julgo importante realizar a diferenciação entre o letramento que recebem uma criança não alfabetizada e uma que já estaria plenamente alfabetizada. As práticas de leitura, escrita e oralidade com alunos já alfabetizados diferem daquelas que lhes são propostas inicialmente, em turmas de educação infantil ou 1º e 2º anos, mesmo que haja algumas familiaridades entre si. No letramento com alunos alfabetizados, estaria em jogo o desenvolvimento das práticas de leitura, escrita e oralidade de outras capacidades relacionadas, como as de “inferir, estabelecer relações de causa, consequência, finalidade, compreender globalmente, perceber uma crítica expressa [...]” (CAFIEIRO, 2007, p. 97). Essas habilidades podem estar se fazendo presentes, em intencionais propostas pedagógicas, desde o último ano do ciclo de alfabetização. Tal trabalho tende a ser mais complexo e demorado, pois difere em partes daquele letramento inicial, da educação infantil até o 2º ano do ensino fundamental de nove anos. As atividades de letramento com alunos alfabetizados demandam uma leitura não exatamente global de palavras, nem apenas de sílabas, mas de uma rede complexa de palavras e enunciados, que somente um aluno já alfabetizado e com um determinado grau de letramento poderia dar conta.

4 ENTREVISTANDO COLEGAS: ALUNAS ESTAGIÁRIAS

Para a realização desta pesquisa, decidi que lançaria o convite às minhas colegas de faculdade através de um e-mail, o qual foi destinado para todas as alunas que realizaram suas práticas em 3º, 4º e 5º anos, explicando-lhes um pouco do que eu gostaria de pesquisar em seus diários, ou seja, suas práticas pedagógicas de leitura, escrita e oralidade. Também deixei claro que uma das etapas de tal pesquisa contaria com uma entrevista, para que pontos dos seus planejamentos fossem discutidos através de perguntas elaboradas por mim. Meus objetivos com esta pesquisa seria entender como as alunas elaboraram as atividades de letramento em suas primeiras semanas como professoras-estagiárias, de quais materiais de apoio pedagógico fizeram uso para elaborar tais atividades e se os objetivos propostos para cada atividade foram alcançados.

Enquanto aguardava as respostas dos e-mails, recebi a confirmação de quatro colegas que gostariam de colaborar para a entrevista e a análise de seus diários de classe. Continuei os encaminhamentos necessários, mantendo contato através de e-mails e conversas na própria Faculdade de Educação. Mas, no momento da entrega do diário de classe, uma colega acabou desistindo. E entendo em partes sua desistência, pois ter seu trabalho como objeto de pesquisa não é uma tarefa a que muitas estariam confortáveis em se submeter. Esse desconforto por ser agravado principalmente se pensarmos que a publicação, apesar do anonimato, estaria expondo um certo *veredicto* sobre o seu trabalho no estágio obrigatório. Por mais que não seja a intenção deste estudo, sei quanto é delicado que outra pessoa lance olhares sobre um trabalho desempenhado com tanto esforço. Então, as entrevistas contaram com três alunas estagiárias, cujos nomes sofreram alterações para que suas identidades fossem mantidas em sigilo.

4.1 Entrevistando a aluna estagiária Manuela

Após combinações prévias com Manuela, a primeira entrevistada, sobre horários e lugares para a nossa entrevista, escolhemos realizá-la no prédio da Faculdade de Educação da UFRGS, no 8º andar, por ser um dos espaços mais calmos e silenciosos da universidade, no qual a entrevista poderia ocorrer sem

interrupções. Pensei em reservar uma sala de aula específica para a realização das entrevistas, mas, como não queria determinar o tempo de duração, preferi realizá-la no 8º andar, onde há mesas e cadeiras disponíveis para estudo e pesquisa.

A aluna estagiária que entrevistei, a qual a chamarei de Manuela, é estudante do curso de Pedagogia da UFRGS há cerca de quatro anos, e atualmente cursa duas disciplinas e constrói a escrita do seu TCC. No começo da entrevista, enquanto ajeitava o material para gravar o áudio, Manuela me pareceu muito à vontade com aquela situação. Com o desenrolar da entrevista, enquanto eu realizava algumas perguntas referentes à sua experiência em estágios, tanto realizados na UFRGS quanto fora, permaneceu calma e receptiva, apresentando respostas bem elaboradas e nada sucintas. A duração de nossa entrevista foi de cerca de 30 minutos.

Conforme a entrevista ocorria, consegui descobrir muitos anseios e desejos da Manuela, bem como sua trajetória acadêmica. Manuela sempre realizou estágios não obrigatórios “dentro da própria UFRGS”, como ela mesmo diz; já foi bolsista técnica e científica, realizou alguns intercâmbios que a universidade oferece para aprofundar mais seus conhecimentos fora do Brasil, e gosta de apresentar os resultados de suas pesquisas no Salão de Iniciação Científica da universidade. Como Manuela possui esse perfil de liderança, eu acreditava que ela se sentia confortável quanto à disciplina em sala de aula e com confiança em ministrar aulas, mas a entrevista me mostrou um outro lado que eu não conhecia: Manuela atualmente trabalha em uma escola de ensino privado de Porto Alegre, na parte da gestão, e tem receios em entrar em sala de aula. Disse-me que é complicado, principalmente em um 5º ano, com os conteúdos. E com crianças pequenas, segundo ela, tem que ter prática. Quanto aos seus planos futuros, pensa na possibilidade de realizar uma pós em gestão pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

4.2 Entrevistando a aluna estagiária Daline

A segunda aluna estagiária entrevistada, à qual chamarei de Daline, possui experiências de docência bem variadas. Nossa entrevista, igualmente como a de Manuela, ocorreu no prédio da Faculdade de Educação da UFRGS, no 8º andar,

onde pudemos conversar um pouco a respeito de sua trajetória acadêmica e de suas atividades elaboradas sobre letramento com alunos alfabetizados. Daline é estudante do curso de Pedagogia há cerca de quatro anos, e no momento dedica-se à escrita de seu TCC sobre a área de linguagem. Nossa entrevista teve duração de cerca de 25 minutos.

Sua trajetória como professora estagiária começou com seu interesse em participar de uma monitoria de pesquisa, em um colégio federal, onde permaneceu por um ano em meio. Após esse período, o qual lhe rendeu muitas experiências positivas de docência, surgiu a oportunidade de realizar um estágio com crianças que possuíam uma realidade diferente – de classe social baixa – e decidiu trabalhar com crianças de uma escola municipal de Porto Alegre, onde realizava suas atividades com crianças de seis anos, em um 1º ano. Nesta experiência, ficou cerca de um ano e relatou que sentiu dificuldades quanto à disciplina dos alunos, mas que havia sido uma experiência positiva. Com as aprendizagens que os seus estágios lhe haviam proporcionado, sentiu o desejo de se voltar para a iniciação científica na área da gestão, na qual permaneceu por mais um ano; mas a sala de aula a chamava. Decidiu, por fim, voltar à sala de aula, agora em um colégio privado de Porto Alegre com uma turma de 1º ano, onde trabalhou cerca de um ano.

Atualmente, é estagiária de um projeto de origem americana sobre o ensino da matemática para 3º e 5º anos do ensino fundamental de nove anos, e está se identificando com a atividade, pois acredita que a matemática deve ser trabalhada de uma maneira lúdica, partindo da realidade do aluno.

4.3 Entrevistando a aluna estagiária Amanda

A terceira aluna estagiária entrevistada, que denominarei Amanda, realizou um certo equilíbrio entre seus estágios em sala de aula e pesquisa, como poderemos comprovar a seguir. Desde o começo da entrevista, ela me pareceu tímida em suas respostas, as quais eram mais sucintas do que as repostas das demais entrevistadas. Por conseguinte, nossa entrevista durou cerca de 20 minutos.

Seu primeiro estágio na área da educação ocorreu em uma escola particular com crianças de três anos, onde permaneceu por apenas um mês, pois relatou não se identificar com tal faixa etária. Após essa experiência, decidiu que seria

interessante trabalhar com crianças maiores, com cerca de seis anos, e entrou para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), no qual realizou trabalhos acerca das temáticas indígena, afro e patrimônio. No Pibid, ficou cerca de três anos, nos quais não somente realizou planejamentos sobre as referidas temáticas, mas realizou pesquisas sobre como seus alunos encaravam o indígena no começo do programa e no final. Dos resultados de tal pesquisa, construiu um artigo com suas demais colegas.

Concluída a experiência, sentiu desejo de encarar atividades novas, já que estava no final do curso, e atualmente é monitora de disciplina na UFRGS. Grifa que é interessante ser monitora de disciplina, pois revê a matéria de novo, aprende mais e auxilia os alunos em suas dúvidas.

5 ANALISANDO PRÁTICAS DE LETRAMENTO COM ALUNOS ALFABETIZADOS

Para realizar as análises sobre as práticas de leitura, escrita e oralidade, decidi realizar uma divisão entre tais atividades em três tópicos principais, a fim de manter uma determinada organização dentro do próprio trabalho. A parte analítica está dividida em unidades do letramento – leitura, escrita e oralidade. Em cada atividade apresentada, apontarei a aluna estagiária que a desenvolveu/elaborou.

A seção analítica desta pesquisa está dividida em atividades de leitura, atividades de escrita e atividades de oralidade, mesmo que, em casos específicos, determinadas atividades podem apresentar relações entre a leitura e a oralidade, por exemplo. O critério para a organização de tais atividades se dará através dos objetivos descritos no diário de classe de cada aluna estagiária e das entrevistas, ou seja, a qual unidade do letramento com alunos alfabetizados cada aluna estagiária atribuiu mais ênfase.

Os tópicos apresentarão as atividades referentes a cada domínio das unidades do letramento com alunos alfabetizados que serão analisadas, juntamente com trechos do diário de classe e das entrevistas, para averiguar três fatores principais sobre os quais a pesquisa se preocupa em identificar: Quais atividades de letramento com alunos alfabetizados as alunas estagiárias elaboraram? De quais documentos elas fizeram uso para construir os planejamentos, e como chegaram até eles? Como os objetivos que cada estratégia de ensino se propõe a contemplar são alcançados? Após tal seção, apresentarei as considerações pertinentes à parte analítica da pesquisa.

Os textos que apresento em destaque, nas próximas seções, referem-se aos trechos dos diários de classe.

5.1 Atividades de leitura

5.1.1 Leitura modelo e leitura silenciosa

A seguinte atividade de leitura foi desenvolvida pela aluna estagiária Amanda, em uma turma de 3º ano do ensino fundamental de nove anos de uma escola

pública da cidade de Porto Alegre. Em seu diário de classe, podemos observar a descrição da atividade:

> Levarei imagens de coelhos e ovos de páscoa e farei perguntas sobre o significado dessas imagens para eles, depois da discussão darei uma cópia do conto “O coelhinho que não era da páscoa” de Ruth Rocha, falarei um pouco sobre a autora e o gênero conto, lerei o texto para a turma e depois cada um fará a leitura silenciosa do texto.

Como objetivo, Amanda pontua:

> Trabalhar a páscoa como tema cultural, questionar sobre os significados dela para cada aluno, utilizar um conto sobre a páscoa e trabalhar com o seu repertório de palavras.

A atividade ocorreu da seguinte maneira: no início da aula, com as classes dos alunos organizadas em U (como de costume), Amanda apresenta para a turma imagens de coelhos e ovos de Páscoa como motivação prévia para a atividade que viria a seguir. Percebo que a aluna estagiária utiliza uma estratégia que Goodman (1970) aponta como eficiente, a qual começa antes mesmo de ler o texto: as inferências que os alunos realizam frente ao título do texto, a motivação prévia, os comentários que são gerados sobre a leitura que se fará. Tais estratégias motivam o aluno a criar predições quanto ao que será lido.

Ao apresentar tais imagens, inicia uma discussão com os alunos sobre o significado dessas imagens para eles, o que elas representam, e após, distribui uma cópia do conto *O coelhinho que não era de Páscoa*, de Ruth Rocha, apresentando brevemente a autora. Neste momento, a atividade de leitura se inicia, partindo primeiramente da leitura modelo apresentada por Amanda. É importante pontuar que a leitura modelo realizada pela professora é um momento importante no processo de aprendizagem de *decodificar* o texto escrito, não se resumindo somente em decodificar o código alfabético. É importante ensinar ao aluno a perceber igualmente os sinais que sugerem entonações de vozes diferentes, pausas que o texto aponta, exclamações em frases, fala de um personagem. Enfim, é uma variedade de códigos que o leitor precisa compreender para acessar o que o escritor pretendeu transmitir.

Após a leitura modelo, Amanda solicita que os alunos façam a leitura silenciosa, como chama, para que cada um realize a tentativa de ler o texto do mesmo modo como ela o fez. Como os alunos já se encontram no 3º ano e estavam alfabetizados, a maioria, de acordo com Amanda, não encontrou dificuldades em realizar tal leitura silenciosa. Para que a atividade sobre o trabalho com o repertório de palavras pudesse ser realizada, era preciso que a turma tivesse lido o texto e que apontasse quais palavras não estavam claras quanto ao seu significado, e quais palavras eles conheciam. Amanda realizou esta atividade de apontamento de significados de palavras no quadro negro, dialogando com seus alunos a partir da leitura realizada sobre o texto.

Como se observa, tal atividade de leitura e análise sobre o repertório de palavras caracteriza-se como uma atividade de letramento com alunos alfabetizados, pois é possível inferir que havia dois objetivos a serem atingidos (os quais não estavam apresentados no diário de classe) que somente um aluno já alfabetizado poderia dar conta: realizar a leitura de um texto de cerca de duas páginas e atribuir sentido ao que se lê (CAFIEIRO, 2010).

Como afirmam Street e Lefstein (2007 apud PICCOLI, 2009), a escrita possui características que remetem a gestos, entonações da língua falada, expressões faciais e, por isso, haveria mais semelhanças entre a escrita e a oralidade do que diferenças, as quais precisam ser entendidas em tal contexto. O tipo e o tamanho da letra, por exemplo, podem ser usados para dar mais ênfase ao que se escreveu, para indicar que a personagem poderia estar gritando ou falando alto (no caso, ao usar letras maiúsculas), dentre outras interpretações. É preciso avaliar cada situação. Por isso é grifada, mais uma vez, a leitura modelo da professora como um dos meios de o aluno entender como decodificar satisfatoriamente cada sinal de pontuação, por exemplo, para que sua leitura se desenvolva, que seu entendimento acerca do texto seja ampliado. É preciso que, após as atividades de proposta de leitura, o aluno torne-se cada vez mais um leitor que compreende o que lê; esse é um dos grandes objetivos que a professora que deseja letrar seus alunos deve possuir em suas práticas de leitura, escrita e oralidade.

Na atividade relatada, Amanda fez uso do documento livro, sob o título *O coelhinho que não era de Páscoa*, de Ruth Rocha. A escolha desse livro foi feita através da indicação das professoras do seminário da sétima etapa do curso de

Pedagogia, sobre como trabalhar a temática da Páscoa com os alunos. Amanda optou por utilizar esse livro, pois viu a importância de trabalhar a Páscoa não somente em seu sentido religioso (ressurreição de Jesus Cristo), mas como um tema cultural, no qual cada pessoa tem o seu próprio jeito de comemorar, atribuindo significados e ritos diversos a uma mesma data.

Quanto aos objetivos pontuados pelo seu diário de classe, podemos afirmar que em parte foram alcançados. Amanda relata que a conversa sobre os significados da Páscoa não foi muito interessante, pois era início de estágio e os alunos estavam um pouco dispersos nesse momento. Mas o encaminhamento do restante da atividade foi mais produtivo, pois os alunos realizaram a leitura do texto e a exploração do repertório de palavras desconhecidas de modo satisfatório. Pude entender que até mesmo o nervosismo de Amanda no começo da aula pode ter propiciado uma discussão pouco explorada, mas tais experiências fazem parte da caminhada docente.

5.1.2 Leitura compartilhada e interpretativa

A atividade de leitura compartilhada e interpretativa foi dirigida pela aluna estagiária Daline em uma turma de 3º ano do ensino fundamental de nove anos de um colégio federal da cidade de Porto Alegre. Em seu diário de classe, podemos entender como a atividade foi desenvolvida:

> Depois do retorno do tema que servirá como motivação prévia, entregarei uma folha para cada aluno com a história e proporei leitura individual. Então, conversaremos sobre o que eles entenderam sobre a história e eu proporei uma leitura compartilhada, perguntando quem gostaria de participar lendo trechos da história em voz alta. Para finalizar, eu realizarei a última leitura da história apresentando as imagens do livro.

Como objetivo desta atividade, destaca:

> Exercitar a leitura interpretativa de uma história, individualmente e coletivamente

Daline, no começo da aula, faz uso de uma motivação prévia diferenciada, sobre a qual eu ainda não havia lido a respeito: usa a conversa sobre o tema do dia

anterior, no qual propõe que cada criança realize inferências sobre o título da história que contará no dia seguinte: *Os chifres de Filomena*, de David Small.

Primeiramente, Daline pede que cada aluno fale a respeito de suas ideias em torno da história, do que ela poderia abordar. Após algumas respostas criativas e engraçadas, com as quais os alunos ficaram ainda mais curiosos para entender do que se tratava a história, começa a atividade de leitura, entregando uma folha para cada aluno realizar a sua leitura individual. É importante apontar que todos os alunos de Daline estavam alfabetizados e que tal atividade era vista como fácil.

De acordo com Cafieiro (2007), a aula de leitura deve começar com a "ativação" de conhecimentos anteriores do leitor – e Daline decidiu começar sua aula com a ativação de inferências que os alunos realizaram sobre o título da história. Aponto que ela está de acordo com o que os autores aqui utilizados indicam como o melhor começo de uma aula de leitura. A partir de tal atividade, é possível afirmar que a atividade de leitura individual é vista não somente como o ato de decodificar o texto alfabeticamente, mas dar sentido ao que se lê, sendo sujeito ativo de seu processo de aprendizagem (CAFIEIRO, 2007). Daline, ao lhes entregar o texto para a leitura individual, desejava que cada aluno compreendesse a mensagem que o autor almejava passar através do texto, e que cada aluno desenvolvesse a capacidade de pensar a respeito daquela escrita e de seus significados.

A ideia de Goodman (1970) sobre a qual a leitura seria um certo jogo de adivinhação psicolinguística se faz presente na prática de Daline. Esta "adivinhação" seria resultante da seleção de pistas que o próprio texto apresenta, é a capacidade de antecipar o que ainda não foi visto, é realizar inferências sobre o que se está lendo. Enquanto os alunos leem um texto que ainda não conhecem, realizam predições quanto ao rumo da história. A motivação prévia que escolheu lhe auxiliou a atingir seu objetivo.

Terminada a leitura individual, Daline inicia um diálogo sobre o que os alunos conseguiram entender da história que leram, indo em direção à interpretação. Neste momento, mais uma vez a estagiária faz uso de uma das funções do letramento com alunos alfabetizados, ao interpretar, juntamente com a turma, qual seria a mensagem que o autor quis passar para o leitor. De acordo com Cafieiro (2007), este é um dos desafios das turmas que se sucedem às de alfabetização: auxiliar os alunos a lerem textos cada vez mais complexos, entendendo-os critica e

compreensivamente. A abordagem de Daline seria a estruturação de um ensino sistemático de estratégias de leitura.

Com tal leitura individual e diálogo sobre o texto, a estagiária segue seu planejamento, comunicando que a próxima atividade será uma leitura compartilhada, na qual cada aluno que se sentir à vontade poderá ler um determinado trecho da história. Daline possui um objetivo com essa atividade: verificar como os alunos indicam, em suas falas, os sinais de pontuação do texto, as entonações que devem ser realizadas, as pausas, enfim. Percebo que ela usa uma estratégia diferente da que Amanda utilizou; em vez de primeiramente ler o texto para os alunos, *indicando* o modo como se lê, optou por deixar os alunos lerem primeiro. E isso tem uma intencionalidade clara, pois queria observar como seus alunos leriam um texto que ainda não havia sido lido por ela (não teriam um modelo de leitura desse texto), e se conseguiriam *decodificar* os códigos, como entonação das falas dos personagens, sinais de pontuação, e compreender o contexto semântico.

O documento que Daline utilizou para elaborar seu planejamento da referida atividade foi o livro *Os chifres de Filomena*. Ao lhe perguntar como havia escolhido a obra, disse-me que o comprou por indicação de sua professora na disciplina de Linguagem 3, e que se lembrava dessa sugestão mesmo após cerca de dois semestres passados. Também relatou que voltou a olhar o material desta disciplina para elaborar suas demais atividades em torno do letramento de seus alunos, e que tais materiais pedagógicos foram muito úteis para planejar, pois conseguiam aliar a teoria com a prática, exemplificando atividades.

Nessa atividade, os objetivos propostos foram alcançados, e há alguns pontos sobre os quais é preciso se debruçar, para entender por que essa prática de leitura foi produtiva. A atividade começou com uma motivação prévia instigante, em que os alunos deveriam apresentar o que imaginaram sobre a história com o título *Os chifres de Filomena*, antes mesmo de conhecê-la. O segundo ponto produtivo foi que Daline, após tal diálogo, lhes entregou a história – que a turma estava esperando ansiosamente – e lhes pediu uma leitura silenciosa, na qual cada aluno deveria ler e pensar a respeito da história. Nesse momento, houve silêncio na sala de aula, certamente devido à intensidade da motivação prévia apresentada. Percebi como foi importante a escolha de uma boa motivação para que os alunos conseguissem ler com curiosidade o texto, que se engajassem na leitura. Outra observação que se

pode fazer é quanto à estratégia de Daline, ao propor a leitura compartilhada de um texto que os alunos tiveram tanta curiosidade em ler. Os alunos não se sentiram constrangidos em ler o texto, até mesmo pelo seu teor, já que apresentava uma situação inusitada, engraçada, e cada aluno queria ler a parte que mais lhe chamou a atenção. Este foi um dos motivos de tal atividade de leitura ser produtiva: a boa escolha do texto, adequado para a faixa etária dos alunos, não muito extenso, engraçado, inusitado. E, mais uma vez, a indicação de material sugerido por uma professora da Faculdade de Educação aparece como uma ótima opção para o planejamento de atividades em torno do letramento com alunos alfabetizados.

5.2 Atividades de escrita

5.2.1 Produção textual do gênero carta

A seguinte atividade de produção textual foi realizada pela aluna estagiária Manuela, em uma turma de 5º ano do ensino fundamental de nove anos de uma escola estadual da cidade de Porto Alegre. A partir do seu diário de classe, é possível entender como a atividade foi desenvolvida:

Motivação prévia para a produção: “Contação de histórias”: poemas da obra de Ricado Silvestrin – Pequenas Observações sobre a vida em outros planetas. Baseadas nas observações contadas por Ricardo, os alunos deverão escrever uma carta para alguém que vive no Planeta Terra, sendo que eles mesmos habitam outro planeta diferente da Via-Láctea! Produção textual feita em uma folha xerocada com o comando.

Como objetivo, Manuela destaca:

Produção textual: Uma carta para o Planeta Terra.

Ao conversar com Manuela, consegui entender de uma forma mais clara como a atividade foi desenvolvida, e quais eram os objetivos que se propunha a alcançar. Antes mesmo de essa aula iniciar, Manuela já fazia um trabalho muito intenso com produção textual dos alunos, em que eles elaboravam um texto e, após alguns apontamentos de Manuela, revisavam eles mesmos o seu próprio texto. Isso

conferia uma autonomia grande para os alunos, e eles começaram a perceber que poderiam aprimorar cada vez mais sua produção textual, já que não se escreve apenas para si, pois há sempre um interlocutor.

Sabendo da importância que a motivação prévia possui, Manuela resolveu contar alguns poemas do livro *Pequenas observações sobre a vida em outros planetas*, de Ricardo Silvestrin, que fala sobre como é morar em outros planetas. Tal escolha de Manuela mostrou-se produtiva, pois os alunos se interessaram pela temática, pelos poemas curiosos como *O planeta ao contrário*, e outros. Manuela *despertou* nos alunos a vontade de imaginar como seria viver em um planeta diferente do nosso, quais seriam as características das pessoas, da natureza, do clima etc. Após a contação de alguns poemas, distribuiu uma folha estruturada para cada aluno (tarefa individual) e lançou a proposta de fazerem um texto do gênero carta (gênero textual anteriormente trabalhado em aula), imaginando que moravam em outro planeta e tentando explicar para a professora Manuela como era viver nesse planeta, convidando-a para visitá-lo.

A atividade, de acordo com a aluna estagiária, ocorreu com alunos pensativos, escrevendo e escrevendo sobre como seria o seu próprio planeta. Realmente houve um engajamento da parte dos alunos com a atividade, que ficou evidenciado pelo silêncio na sala de aula, já que a escrita é uma tarefa complexa, na qual primeiro se precisa organizar as ideias para depois *achar* palavras para colocar no papel, dar conta do gênero textual solicitado, pensar no seu leitor, realizar uma escrita ortográfica, com coesão e coerência textual, capacidades desejáveis para alunos de 5º ano. Ao analisar a proposta de atividade de Manuela, lembro de Goulart (2006), ao afirmar que a linguagem escrita deve ser uma fonte de interações entre os sujeitos, e isso ficou muito marcado na atividade proposta.

A escrita de uma carta tinha uma intenção: comunicar à professora sobre como era legal viver em outro planeta, descrevendo-o. Existia uma função muito específica que Manuela endereçava à escrita: a interação entre os sujeitos. Acredito que esse foi um dos pontos pelos quais a atividade “deu certo”, como a própria Manuela relatou, afinal os alunos conseguiram enxergar essa função da escrita e sentiram desejo de fazer uso dessa função. Para entender essa função da escrita e usá-la, é preciso que o aluno esteja alfabetizado e que possua um certo grau de letramento, a ponto de entender qual seria o conteúdo de uma carta, quando se usa

este gênero textual e para que se usa, e conseguir utilizar tal gênero textual satisfatoriamente. Por esses fatores, esta se configura em uma atividade de letramento com alunos alfabetizados. Além disso, destaca-se o peso que a motivação prévia possui para que o trabalho se desenvolva plenamente, pois foi isso que tornou a atividade interessante e curiosa aos olhos dos alunos, a ponto de sentirem vontade de escrever sobre a invenção de seu próprio cotidiano em outro planeta.

Quanto aos materiais pedagógicos que Manuela usou para elaborar a atividade, esta relatou que sua orientadora de estágio havia sugerido trabalhar com o livro *Pequenas observações sobre a vida em outros planetas*, de Ricardo Silvestrin, e julgou que tal ideia seria produtiva para continuar motivando os alunos a escreverem textos de diferentes gêneros textuais e estilos. Ao conversar com Manuela, ela me disse que já usou várias indicações de sua orientadora e que gostava de segui-las, pois existia relação entre as indicações e as propostas que desejava realizar.

Em relação ao seu objetivo, percebo que o mesmo não possui a estrutura estudada dentro da Faculdade de Educação. É preciso que o objetivo contemple duas questões: o que e para quê. Seria necessária uma indicação do verbo que apontaria o que o aluno deveria ser capaz de realizar com aquela atividade. Apesar desse apontamento, Manuela me disse que conseguiu contemplar o seu objetivo. Grifou que foi contemplado o seu objetivo principal – ver alunos escrevendo em gênero textual carta –, porque houve uma aceitação por parte da turma em relação à proposta, certamente devido à motivação prévia.

5.2.2 Autocorreção de textos no computador

A atividade de autocorreção de textos no computador foi dirigida pela aluna estagiária Daline, em uma turma de 3º ano do ensino fundamental. Em seu diário de classe, podemos compreender como ela estruturou sua elaboração:

> Proporei que os alunos transcrevam seus textos já elaborados para o livro da turma em um programa de edição de texto nos seus computadores, realizando as correções que forem necessárias.

Quanto aos seus objetivos, elaborou-os da seguinte forma:

Objetivos – realizar autocorreção de textos levando ao aprimoramento de habilidades relativas a acentuação, pontuação e utilização de letras maiúsculas.

De acordo com Daline, a atividade ocorreu no início da aula, sem uma motivação prévia estabelecida. Após os alunos chegarem à sala de aula e copiarem o roteiro de atividades em seus cadernos, a estagiária lhes comunicou que naquele momento iriam para a sala de informática a fim de transcrever os textos já elaborados, realizando as correções necessárias. O texto que a turma já havia elaborado foi inspirado no livro *Crianças como você*, de Barnabas Kindersley e Anabel Kindersley, o qual aborda o cotidiano de crianças de diferentes partes do mundo. Daline teve a ideia de, a partir deste livro, trabalhar a identidade de cada aluno e confeccionar um livro da turma no mesmo estilo.

A atividade de transcrever textos no computador ocorreu com certa tranquilidade, e os alunos gostaram de realizar a correção certamente devido ao fato de usarem computadores e editores de texto para tal. Segundo Daline, até mesmo o editor de texto dava algumas *pistas* sobre os erros dos alunos, e isso deixava a atividade mais interessante, auxiliando-os quando eles próprios não percebiam seus erros.

Outro ponto pertinente quanto à atividade se encontra no argumento de Goulart (2006), ao afirmar que as duas modalidades de linguagem verbal, tanto oral quanto escrita, estão em incessante interação. Devido a essa interação, o aluno talvez possua dificuldades em perceber que há diferenças em nossa fala e nossa escrita. Podemos falar *quarta-fêra*, entretanto escrevemos quarta-feira, como a própria Daline aponta. Marcuschi (2010) também contribui para refletir sobre a diferença entre língua falada e língua escrita. A partir desse autor, entendo que a prática de Daline configura-se como uma atividade da escola contemporânea, pois percebe a diversificação da linguagem em seus variados meios, tanto escritos como orais, e não assume uma postura de *certo ou errado* frente a *erros* na linguagem. Percebe tais *erros* como uma variação linguística, que deve ser respeitada e compreendida em seu contexto sócio-histórico. E para alunos de 3º ano, é uma atividade que exige um certo nível de entendimento entre tais diferenças, as quais

podem não ser percebidas claramente por alunos que não estão alfabetizados, por exemplo. É preciso que o aluno se dê conta das mudanças na oralidade e na escrita para que possa realizar as correções necessárias em seu texto, não somente nos erros gramaticais, mas também nos erros ortográficos, na variação linguística.

Ao conversar com Daline sobre quais materiais pedagógicos ela utilizou para elaborar seu planejamento, citou o livro *Crianças como você*, de Barnabas Kindersley e Anabel Kindersley, que lhe foi indicado pela coordenadora da escola e pela sua professora titular. Ela procurou o livro na própria biblioteca da escola e percebeu que seria interessante propor, a partir desse livro, a escrita de um texto narrativo sobre como cada aluno vive.

Através dos resultados da atividade – que segundo Daline foram ótimos –, percebo que a escolha do livro serviu como uma motivação prévia, sem ser apresentada como tal, e isso a auxiliou para que seu objetivo fosse alcançado. Os alunos foram ao laboratório de informática entusiasmados, porque tinham uma motivação, um interlocutor real: aquela escrita estaria dentro de um livro, em que todos poderiam ler o que cada um deles pensava a respeito de si mesmo, de seus gostos pessoais. É inegável como a força de saber que há um interlocutor (e sempre há!) pode ser uma motivação para uma escrita reflexiva, uma escrita da qual cada aluno queira se orgulhar. Daline afirma, confiante, que seu objetivo – o de ver seus alunos realizando as correções necessárias dos textos, reescrevendo-os – foi alcançado, pois houve uma mobilização dentro da turma para que a atividade se tornasse especial. Afinal, viraria um livro.

5.3 Atividades de oralidade

5.3.1 Interpretação oral de poesia

A seguinte atividade de interpretação oral foi realizada pela aluna estagiária Manuela, em uma turma de 5º ano. A seguir, destaco um trecho de seu diário de classe que explica a atividade:

> Motivação prévia – distribuição da tirinha do Cascão. Texto base da semana: Poesia Verdades e Mentiras de Glaucia Lemos: leitura modelo da professora e leitura em voz alta pelos alunos.

A partir de tal atividade, Manuela tinha como objetivo:

Interpretação oral.

A seguinte atividade teve início com uma motivação prévia: distribuição de uma tirinha do personagem Cascão, na qual ele aparece tomando banho e dizendo: “Primeiro de abril!”. A partir dessa tirinha, Manuela iniciou uma conversa com os alunos sobre a data referida pelo personagem, explicando-lhes os possíveis motivos de este ser o dia da mentira. Após a conversa breve, distribuiu para os alunos uma folha estruturada, contendo a poesia *Verdades e Mentiras*, de Glaucia Lemos, para que cada aluno acompanhe a leitura que ela própria fará. Terminada sua leitura, que foi a leitura modelo para a turma – respeitando os sinais de pontuação e pontuando as falas dos personagens e os sentimentos que estão presentes em cada fala, como tristeza, alegria, raiva, criando um sentido para o texto que lhes é lido –, solicitou que os alunos leiam em voz alta alguns trechos, justamente para notar se eles conseguem destacar tais elementos em sua fala.

Depois de concluída tal atividade, iniciou a interpretação oral da poesia, com uma conversa com os alunos sobre o que eles entenderam da poesia, elencando cinco perguntas sobre as quais se concentra para dirigir a conversa:

1 – Primeiramente, vamos destacar as palavras desconhecidas: ancoradouro, quebra-queixo, trapalhada. 2 – Este poema fala sobre que tipo de mentiras? 3 – Quem você acha que inventou estas expressões? 4 – Vocês considerariam estas “mentiras” como mentiras de verdade? 5 – O que seria, pra vocês, uma “mentira” de verdade?

Enquanto dirigia a atividade e o diálogo em torno de tais perguntas, notou que a turma não apresentou o engajamento que esperava. As respostas dos alunos eram sucintas e eles não demonstraram interesse em continuar com a discussão sobre a poesia. Como estratégia de mudança de atividade, Manuela tomou a seguinte decisão:

Percebi que os alunos estavam bastante agitados, talvez pela forma mais oral da aula. Assim, resolvi passar no quadro um exercício de gramática.

Ao conversar com Manuela, pude perceber que a atividade não foi satisfatória, pois os alunos não mantiveram uma discussão a respeito da poesia e, por isso, Manuela considera que seu objetivo com a atividade – interpretação oral – não foi alcançado plenamente, apesar de a turma haver começado a discussão em torno da poesia, embora sem finalizá-la.

Ao lhe questionar sobre os possíveis motivos de a atividade não ter alcançado sucesso, pontuou que era início de estágio, que estava nervosa em como desenvolver uma atividade complexa com alunos do 5º ano, e que a discussão deveria ter começado no "horário nobre" da aula (os primeiros 30 minutos, em média). Mas, como distribuiu a tirinha do personagem Cascão, fez a discussão em torno da tirinha e depois leu um pequeno texto sobre o dia da mentira, Manuela acredita que "demorou" para começar a atividade principal para atingir seu objetivo. Mas também é preciso destacar que talvez as perguntas que Manuela fazia para a turma fossem um tanto complexas, até mesmo para um 5º ano, perdendo assim a atratividade que a proposta poderia possuir. Apesar de as práticas de letramento com alunos alfabetizados irem ao encontro de atividades nas quais os alunos devem pensar, refletir critica e compreensivamente acerca do que leem, nem sempre esta será uma tarefa fácil de realizar por parte dos alunos. Manuela conhecia pouco a turma, era início de estágio, e ela ainda estava julgando as propostas que poderiam dar certo para a turma.

Mas o desenrolar dessa atividade me surpreendeu: como na atividade oral os alunos estavam mais agitados, resolveu iniciar outra atividade não planejada anteriormente, e escreveu exercícios de gramática no quadro negro para a turma copiar e responder. Acredito que haja outros encaminhamentos para o problema de *agitação* da turma, mas percebo que Manuela aprendeu algumas lições de docência com essa atividade, para que suas próximas tentativas de interpretação oral sejam dirigidas de formas mais eficazes.

Quando perguntada sobre quais materiais pedagógicos fez uso para construir o planejamento da atividade analisada, disse-me que não houve indicação de professoras, e ela mesma conhecia a poesia e decidiu usá-la. Disse-me que achava a poesia legal para ser trabalhada com um 5º ano, pois havia algo de engraçado nela, e sua tentativa foi de criar um elo entre a poesia e a data do dia da mentira.

5.3.2 Interpretação oral de livro

A seguinte atividade de exploração oral de livro foi desenvolvida pela aluna estagiária Amanda, em uma turma de 3º ano do ensino fundamental de nove anos de uma escola pública da cidade de Porto Alegre. Em seu diário de classe, podemos entender um pouco da descrição da atividade:

> Farei a contação do livro "Elmer, o elefante xadrez" na primeira parte da aula, a motivação prévia será a janelinha com o título do livro. Depois eles terão que responder no caderno duas perguntas de interpretação do livro.

Como objetivo, aponta:

> Explorar o livro: Elmer o elefante xadrez.

Ao conversar com Amanda sobre os objetivos propostos para essa atividade e como havia se dado o desenvolvimento, disse-me que queria explorar a oralidade dos alunos através da conversa sobre a história (após sua contação), realizando perguntas sobre ela para verificar o que a turma entendeu. Apesar de tais objetivos não estarem presentes em seu diário de classe, levei-os em consideração, pois estavam presentes na prática de Amanda.

Com as classes dos alunos organizadas em U, apresentou a atividade da "Janelinha" como motivação prévia, para que os alunos realizassem a inferência sobre o título. Após descoberto o título – os alunos não sentiram dificuldades em entendê-lo –, Amanda iniciou uma conversa com a turma sobre as impressões que cada aluno trazia consigo sobre o título da história *Elmer, o elefante xadrez*, de David McKee. Após conversar com a turma sobre o que uma história de um elefante chamado Elmer podia conter, iniciou a contação da história (leitura modelo), enquanto lhes apresentava as ilustrações das páginas do livro. Terminada a contação, escreveu no quadro duas perguntas de interpretação, para que cada um

respondesse individualmente e, após, coletivamente. Concluída a escrita no caderno e as perguntas respondidas, Amanda começou a comandar um pequeno debate sobre o livro, perguntando aos alunos o que haviam entendido da história, quais alternativas estavam certas e por quê. Nesse momento, queria ouvir dos alunos não somente as respostas certas, mas justificativas que embasassem seus pontos de vista. E a resposta que obteve dos alunos foi satisfatória, pois eles citavam exemplos para responder as perguntas que Amanda lhes havia proposto. De acordo com a estagiária, seu objetivo foi alcançado pela maior parte dos alunos; alguns sentiram mais dificuldades em interpretar o texto. Mas é preciso lembrar que nenhuma turma é homogênea. Como Cafiero (2007, p. 85) aponta, a leitura é

> [...] um processo cognitivo, histórico, cultural e social de produção de sentidos. Isso significa dizer: o leitor – um sujeito que atua socialmente, construindo experiências e história – compreende o que está escrito a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos de mundo. Ou seja, o leitor é sujeito ativo do processo.

Em sua prática pedagógica, Amanda acredita que cada sujeito possui uma caminhada distinta e que, através das experiências de letramento que cada aluno construiu, o nível de dificuldade de entendimento sobre o enredo de uma determinada história será diferente entre os sujeitos, pois isso também depende em parte de seus conhecimentos de mundo. Alguns alunos sentiram mais dificuldades em verbalizar o que entenderam da história, por exemplo, enquanto outros se expressavam melhor e haviam construído uma compreensão igualmente melhor do que aconteceu com o elefante Elmer.

Para que um aluno consiga estar inserido realmente nessa prática de letramento com alunos alfabetizados – compreender a escrita a partir das relações entre a informação do texto e seus conhecimentos –, é necessário que esteja alfabetizado e que possua uma caminhada de práticas de letramento que contemplem a oralidade como uma das formas de expressar as inferências que realiza, críticas e conclusões a respeito do que se lê.

Quanto aos alunos que tiveram dificuldades em realizar a interpretação textual oralmente, dentro de uma turma na qual a maioria consegue, percebo que este é um dos desafios lançados aos professores: como auxiliar aqueles alunos que não compreendem muito bem um texto mais simples e, ao mesmo tempo, como

construir atividades mais complexas para aqueles que julgam tal atividade fácil? Ou seja, como lidar com os diferentes níveis de alfabetização e letramento?

Para elaborar essa atividade, Amanda recebeu indicação do referido livro, emprestado por sua orientadora. Amanda leu o livro e julgou que seria apropriado para alunos de 3º ano, pois a história era atrativa, o livro era bem ilustrado e o título interessante. Após ler a obra, chegou à conclusão de que poderia usá-la em seu planejamento semanal.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste estudo, pude conhecer um pouco das práticas de letramento com alunos alfabetizados realizadas por minhas colegas de faculdade, e pontuo que me surpreendi positivamente. Visualizei em seus diários de classe uma variedade de práticas que contemplavam a leitura, a escrita e também a oralidade, a qual eu me perguntava se seria levada em consideração em tais planejamentos. Apesar de cada aluna estagiária, por vezes, dar um enfoque maior para a leitura e a escrita, percebo que a oralidade – parte integrante do letramento com alunos alfabetizados – não foi esquecida, mas trabalhada com atividades diferenciadas. Também pude observar o cuidado que cada uma apresentou na elaboração dos objetivos propostos para as atividades, suas descrições e impressões a respeito da turma e do andamento das atividades nos diários de classe. Todos esses dados, bem como as entrevistas, auxiliaram-me a entender como cada proposta foi elaborada e dirigida, possibilitando o entendimento sobre o alcance referente aos objetivos propostos.

Outro ponto que julguei interessante e que me parece um achado de pesquisa é justamente a aceitação das indicações que as alunas estagiárias recebiam de orientadoras e professoras quanto aos materiais pedagógicos a serem utilizados na elaboração dos planejamentos. É possível destacar que as orientadoras e as demais professoras de disciplinas anteriores possuem um *peso* muito forte na escolha dos documentos que as alunas estagiárias fazem uso, pois, das seis atividades analisadas, quatro delas possuíam indicação de documentos por professoras da UFRGS. Percebo como a função da orientadora é importante para as alunas estagiárias, e como estas utilizam os documentos que lhes são propostos. Acredito que o simples fato de utilizar um documento proposto pela orientadora transmite maior certeza de que a atividade será proveitosa, que será embasada em um material de qualidade. Talvez esse pensamento explique em partes por que os documentos indicados pelas orientadoras e demais professoras da UFRGS sejam tão bem aceitos e utilizados. Utilizar o documento que a orientadora indicou dá uma sensação de segurança quanto à prática pedagógica.

Destaco, igualmente, as observações realizadas pelas alunas estagiárias sobre os objetivos propostos para cada atividade. Nesse ponto, observei que haviam objetivos *implícitos*, que não apareciam nos planejamentos, mas que eram levados

em conta na hora do desenvolvimento da atividade. Em objetivos de atividades que, nos diários de classe, apareciam somente como explorar a leitura, a entrevistada me relatava que queria explorar também a oralidade, que seus alunos exercitassem o poder de argumentação referente à sequência de fatos narrados, por exemplo. Pude observar que apenas lendo seus diários de classe, e não realizando as entrevistas, eu teria um entendimento diferente daquele desenvolvido pelas alunas estagiárias. Por isso, foi imprescindível a realização das entrevistas com cada aluna estagiária, para entender de fato os objetivos que as atividades de ensino contemplavam, além daqueles que estavam destacados.

Outro achado interessante da pesquisa é a percepção das alunas estagiárias sobre o alcance dos objetivos propostos. A maioria delas soube identificar como as atividades de letramento com alunos alfabetizados haviam atingido os objetivos, apresentando exemplos que corroboravam suas ideias. Elas grifaram que perceberam que os objetivos foram alcançados através do envolvimento da turma, do engajamento frente às propostas que lançavam; algumas apontaram a motivação prévia como um dos fatores para o êxito das atividades propostas. E realmente a motivação prévia é o momento no qual o professor realiza uma espécie de *convite* para o começo da aula, apresentando um estímulo para o aluno se interessar por aquele determinado conteúdo. E as três alunas estagiárias tinham esse conhecimento e utilizaram tal estratégia.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: KRAMER, Sônia; JOBIM, Solange; FREITAS, Maria Teresa (org.) **Ciências humanas e pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003. p. 11-25.

BAPTISTA, Mônica Correia. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. CEALE: UFMG, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>. Acesso em: 14 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Coleção explorando o ensino – ensino fundamental, língua portuguesa. CAFIEIRO, Delaine. **Letramento e leitura: formando leitores críticos**. Brasiília, 2010

BRASIL. Ministério da Educação. Coleção explorando o ensino – ensino fundamental, língua portuguesa. MARCUSCHI, Beth. **Escrevendo na escola para a vida**. Brasília, 2010

CENCI, Angelo Vitório. **O que é ética?** Elementos em torno de uma ética geral. Passo Fundo: A.V. Cenci, 2002.

FUJISAWA, Dirce Shizuko. **Utilização de jogos e brincadeiras como recurso no atendimento fisioterapêutico de criança**: implicações na formação do fisioterapeuta. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.

GOODMAN, K; NILES, O. (Ed.). Reading process and program. Urbana: National Council of teachers of English, 1970. p. 470 - 495. In: **Leitura e cognição: propósitos de leitura diferentes influem na geração de inferências**?. GERBER, Regina Márcia; TOMITCH, Lêda Maria Braga. Maringá, v.30, n. 2, p. 139-147, 2008.

GOULART, Cecília. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

PICCOLI, Luciana. **Prática pedagógica nos processos de alfabetização e de letramento : análises a partir dos campos da sociologia da linguagem.** Porto Alegre: UFRGS, 2009. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul., Porto Alegre, 2009

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia Científica**. São Paulo: Loyola, 2004

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados.** In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). Caminhos investigativos II, outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. pg. 119.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

VÍCTORA, Ceres; KNAUTH, Daniela Riva; HASSEN, Maria Nazareth. **Pesquisa Qualitativa em Saúde**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

YUNES,Eliana.**Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados**. Curitiba:Ed. Aymoré. 2009.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

PESQUISA: práticas de leitura, escrita e oralidade.

COORDENAÇÃO: Nicole Fischer Perez.

Você está sendo convidada a participar da pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso da graduanda Nicole Fischer Perez sobre a temática letramento, sob orientação de Sandra dos Santos Andrade do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS. A pesquisa tem como finalidade investigar algumas das práticas de leitura, escrita e oralidade desenvolvidas em 3° á 5° anos por um determinado grupo de alunas estagiárias do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul 2013/1 em seus estágios obrigatórios. Com a pesquisa, a pesquisadora procurará entender como tais alunas estagiárias constróem seus planejamentos sobre a temática do letramento, de quais fontes fazem uso para elaborar tais planejamentos e quais são as competências que cada estratégia de ensino contempla.

Ao participar desta pesquisa, você será convidada á ser entrevistado pela pesquisadora, a qual estará munida de um roteiro de perguntas sobre a sua prática no estágio obrigatório e demais vivências acadêmicas. Tais perguntas, respostas e observações realizadas através da entrevista farão parte do Trabalho de Conclusão de Curso da pesquisadora; as entrevistas serão gravadas para fins de pesquisa. Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, decido
participar desta pesquisa.

Assinatura do pesquisador Assinatura do entrevistado

_____ _____

Local e data das assinatura: Porto Alegre, ____/____/____