

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA

ORIENTADORA: PROF. DRA. MARIA ISABEL HABCKOST DALLA ZEN

CRISTINE KONAT TEIXEIRA

**“LER É VIAJAR”:**  
Um Estudo Sobre a Construção da Primeira Leitura

PORTO ALEGRE  
2011/1

Cristine Konat Teixeira

**“LER É VIAJAR”:**

Um Estudo Sobre a Construção da Primeira Leitura

Trabalho de conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora:

Prof. Dra. Maria Isabel Habckost Dalla Zen

Porto Alegre

2011/1



Dedico a todas as pessoas que contribuíram com este trabalho, em especial meus parceiros de pesquisa, crianças que espontaneamente participaram de maneira ativa de toda a construção desta reflexão sobre o ensino da leitura. Que possamos continuar viajando e aprendendo muito através dos encantos da leitura.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a todas as pessoas que de alguma maneira se fizeram presentes e importantes durante esta etapa que se completa.

... À Deus, pela vida e por proteger e guiar meu caminho.

... À minha família, meu porto seguro e fonte de incentivo, apoio e força, em especial aos meus pais, por serem meus exemplos de vida, pessoas éticas, responsáveis e dedicadas, pois sem eles nada seria possível. Além disso, aos meus irmãos que também vivenciaram cada momento da minha trajetória acadêmica.

... À minha irmã Tatiane, por ficar diversas madrugadas acordada comigo, ajudando a construir materiais para o estágio, para o TCC e para os meus alunos.

... Ao meu amado Gustavo, que há seis anos me compreende e é meu companheiro em todas as horas.

... À minha querida orientadora Professora Dra. Maria Isabel H. Dalla Zen, por permitir que em nossa convivência eu aprendesse ainda mais a partir dos seus conhecimentos, contribuindo para a minha formação profissional como uma professora alfabetizadora que reflete sobre os conhecimentos linguísticos que todo professor deveria saber.

... Aos mestres da Faculdade de Educação, pelos ensinamentos e questionamentos produzidos durante o Curso.

... Às minhas colegas, amigas e professoras Catharina, Manuela, Débora, Laura e Bruna pelas diversas reflexões, trocas de experiências e angústias que fizemos e nos intervalos das disciplinas.

... Aos meus alunos, pois é com eles que vivencio tudo que aprendi durante a graduação.

Aprender a ser pedagogo, a reatar com a estação da infância que é a dos possíveis do ser humano exige domínio de teorias e, sobretudo, exige uma elaboração pedagógica que não pode ser confundida com a aprendizagem e o domínio de mais uma teoria. É antes um saber sobre o percurso pedagógico, formador, que vai tornando possíveis as possibilidades de sermos humanos.

*Miguel G. Arroyo*

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo identificar características da *primeira leitura* em crianças do 2º ano do Ensino Fundamental. Inserido no campo da linguagem, foi realizado com dois grupos distintos de alunos, oriundos de duas escolas públicas, sendo uma de Porto Alegre e outra da região metropolitana. Foram realizadas duas sessões de leitura com cada grupo, constituído por cinco alunos leitores, escolhidos pelas suas professoras. Tais sessões foram gravadas com o consentimento prévio dos responsáveis pelas crianças e das instituições. Ancorada nos estudos sobre alfabetização, e tendo como autor referência Cagliari (1999), a investigação parte do princípio de que decifração e decodificação são noções diferentes. A *primeira leitura* ou *leitura decifração* é fundamentada na maneira como o leitor decodifica e interpreta o texto, compreendendo o que está escrito. Nas análises, busco interpretar o modo como as crianças responderam às intervenções pedagógicas sobre leitura. Essas intervenções implicaram estratégias envolvendo análise de palavras, frases, textos, para que os alunos demonstrassem suas aprendizagens. Interessou-me, portanto, atribuir sentido às lógicas apresentadas nas resoluções: os “erros” e “acertos” e suas significações. Ficou evidente nesses grupos a presença de indicadores da primeira leitura, bem como de outras noções como, por exemplo, a de rima, um indício de consciência fonológica.

**Palavras-chave:** Leitura. Alfabetização. Letramento.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>1 PARA COMEÇAR: ESCOLHAS E QUESTÕES.....</b>	<b>10</b>
2 VOU À ESCOLA PARA APRENDER A LER E ESCREVER.....	14
2.1 ALFABELETRANDO.....	15
2.2 LER É VIAJAR E FLUTUAR NAS HISTÓRIAS.....	17
2.3 PRIMEIRA LEITURA OU LEITURA DECIFRAÇÃO VERSUS DECODIFICAÇÃO .....	19
<b>3 PRODUZINDO O MATERIAL EMPÍRICO.....</b>	<b>21</b>
3.1 DOS CRITÉRIOS ADOTADOS.....	21
3.2 DAS INTERVENÇÕES.....	25
<b>3.2.1 Ser Falante da Língua Portuguesa.....</b>	<b>26</b>
<b>3.2.2 Saber Segmentar a Fala Para a Escrita: Palavras, Consoantes e Vogais...</b> .....	<b>27</b>
<b>3.2.3 Princípio Acrofônico como Ponto de Partida.....</b>	<b>28</b>
<b>3.2.4 O Alfabeto Como um Conjunto de Letras.....</b>	<b>28</b>
<b>3.2.5 Categorização Funcional das Letras: Relações Entre Letras e sons.....</b>	<b>29</b>
<b>4 A GENTE LEMBRA DO PASSADO.....</b>	<b>30</b>
4.1 PERGUNTA PARA QUEM INVENTOU.....	35
4.2 E EU QUE VOU SABER.....	37
4.3 RIMA E COMBINA.....	38
4.4 CONSEGUIES LER COM TRANQUILIDADE? NÃO SEI.....	39
4.5 PODE SER DOS DOIS LADOS!.....	41
<b>5 PARA LER E ESCREVER MELHOR.....</b>	<b>45</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>47</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>50</b>

## APRESENTAÇÃO

Este estudo decorre de minhas experiências e questionamentos obtidos durante e depois da prática pedagógica exercida através do estágio obrigatório do Curso.

Na primeira seção, apresento minhas inquietações e perguntas que nortearam a pesquisa que foi realizada em duas escolas da rede pública de ensino. Além disso, aponto um objetivo para a investigação, tentando alcançá-lo durante as análises do material produzido.

No capítulo seguinte denominado “Vou à escola para aprender a ler e escrever”, aponto meus referenciais teóricos, trazendo-os para a realidade em que o estudo foi realizado, argumentando minhas escolhas e meu posicionamento frente à temática da alfabetização, do letramento e da leitura, defendendo a ideia de construção da *primeira leitura*.

Seguindo o trabalho, serão expostos o material empírico utilizado nas sessões de intervenção para busca e produção dos dados, bem como algumas características dos sujeitos participantes e do contexto em que foi realizada a pesquisa. Ainda neste capítulo, apresento o referencial teórico para as intervenções que foram realizadas, Cagliari (1999) entre outros autores, de modo que fosse possível observar quais habilidades de leitura são evidenciadas pelos alunos em processo de alfabetização.

Na terceira seção chamada “A gente lembra do passado” e nas suas subseções analiso os dados produzidos, exemplificando-os com trechos transcritos dos encontros de sessão de leitura com as crianças para compreender quais são os conhecimentos e habilidades de leitura apresentadas nesta fase da escolarização por crianças de diferentes contextos.

Para concluir o trabalho, faço algumas considerações sobre a pesquisa, além de algumas constatações sobre o professor alfabetizador na contemporaneidade.

## 1 PARA COMEÇAR: ESCOLHAS E QUESTÕES

Escolhas: preferências, predileções, opções.<sup>1</sup>

São, então, possibilidades e caminhos que podemos seguir. Neste trabalho, minhas escolhas foram frutos de minhas experiências. São efeitos dos lugares de onde posso escutar, falar e ser ouvida: escola, universidade. Assim sendo, tais escolhas fazem parte das minhas vivências como pessoa, estudante e professora. Digo isto, pois acredito que esses acontecimentos me remetem a refletir não somente sobre minha vida particular, mas também sobre o meu trabalho, minha função na sociedade e minhas práticas pedagógicas, que buscam uma construção contínua e um aperfeiçoamento do (meu) fazer docente.

Neste sentido, o que apresento aqui vem ao encontro do meu trabalho com crianças de 5 a 6 anos. Durante algum tempo vivi dentro da escola como “coadjuvante”, como estagiária, tendo como função apenas ser um elemento de apoio e assistência às turmas em que passei. Entretanto, não posso lastimar por não ter sido a protagonista. Tenho este período como um dos mais importantes na minha carreira de aprendiz de professora. Aprendi muito, e sei que também ensinei. Como exemplo, cito uma lembrança que tenho de aprendizagem minha e de um aluno: questionada como se escrevia a palavra ÁGUA, auxiliei a criança a construir a palavra, porém quando chegou à escrita do último “A”, o menino disse que não podia colocar outro “A”, porque ele já havia escrito esta letra na palavra. Neste momento, posso dizer que aprendi, pois refleti sobre o que o aluno falou, sobre sua hipótese a respeito da suposição de que não poderia repetir a mesma letra na palavra, e pude pensar sobre como as crianças observam o funcionamento da língua. Percebi também que, a partir dessas lógicas interpretativas, é preciso criar intervenções adequadas. Essas experiências no contexto escolar me levaram a acreditar nas possibilidades de “ser professora”. Digo isto, pois quando entrei, pela primeira vez, na sala de aula do primeiro ano, para assumir aquela turma durante o período de estágio obrigatório com supervisão e docência compartilhada, tive como fundamentação e apoio não apenas minhas escolhas teóricas, mas também as práticas vividas. Assim, quando recebi o desafio de trilhar um caminho junto a uma

---

<sup>1</sup> FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

turma de alfabetização, senti que não estava despreparada, nem poderia: era uma estudante de Pedagogia. Minhas escolhas teóricas e minhas práticas dentro da escola acalmaram minha euforia e serviram de impulso para meu crescimento profissional. Busquei constantemente fazer o meu melhor (leia-se: estudar, planejar, produzir materiais, executar, repensar...), e acabei percebendo que a alfabetização é algo que me fascina, me encanta.

Portanto, não poderia ser diferente a proposição deste trabalho. O que me interessou expor e discutir decorreu da alfabetização.

Mas discutir o quê?

Hoje reflito e identifico que a minha prática poderia ter contemplado ainda mais algumas habilidades de leitura. Retomando e reavaliando meu diário de campo e meu relatório de estágio, percebi o quanto dei importância à escrita. A exploração da leitura e do seu funcionamento, em muitos momentos, ficou em segundo plano e isso passou a me inquietar decorrido o tempo de estágio.

A leitura me acompanhou-me durante o período de estágio, mas as relações letra/som em diferentes contextos, entre outros aspectos, poderiam ter sido mais abordadas. Além de estar estudando, executando, produzindo materiais e repensando sobre o processo de alfabetização, mesmo assim, dei muita importância à construção da escrita. Agora, já distante da turma que segue em seu processo de aprendizagens, tenho como indagação uma questão que, acredito, deveria ter estado mais presente em meu trabalho: muitos alunos, de fato, já estavam lendo, porém *eles compreendiam o que estava escrito? O que as crianças, em processo de alfabetização, dominam da chamada primeira leitura ou leitura decifração, segundo Cagliari (1999)? Que habilidades de leitura dominam para construir significados? O que o aluno nos conta sobre suas aprendizagens poderia ser considerado como elemento importante no processo de ensino-aprendizagens?*

A prática da leitura se faz presente em nossas vidas desde o momento em que começamos a "compreender" o mundo à nossa volta. No constante desejo de decifrar e interpretar o sentido das coisas que nos cercam, de perceber o mundo sob diversas perspectivas, de relacionar a realidade ficcional (histórias inventadas, novelas, desenhos...) com o nosso cotidiano estamos, de certa forma, lendo - embora, muitas vezes, não nos demos conta. A atividade de leitura não corresponde a uma simples decodificação de símbolos, mas significa, de fato, interpretar e

compreender o que se lê. Decifrar e decodificar, como veremos a seguir no decorrer do texto, são tarefas distintas.

A intenção desta pesquisa é ouvir e interagir com as crianças. Sempre tive a curiosidade de escutar as crianças, e não apenas tê-las como objeto de pesquisa, através das minhas inferências sobre elas, concebidas de modo indireto. A criança fala, escuta, interpreta, relaciona e questiona. Quis ver esses saberes e gestos de aprendizagens ao vivo e a cores. Assim, desafiei-me a torná-las sujeitos concretos da minha pesquisa, participantes ativos, para identificar *quais são os seus conhecimentos acerca da chamada primeira leitura ou leitura decifração* (CAGLIARI, 1999). *Quais são as suas perspectivas, os seus pontos de vista sobre a própria aprendizagem da leitura escolar.*

Por isso, tenho como referencial teórico básico, entre outros sobre o tema da alfabetização, a leitura do livro “Diante das Letras”, de Luiz Carlos Cagliari e Gladis Massini-Cagliari, que abordam a leitura e a escrita em seu processo inicial. Além disso, neste mesmo livro, o autor propõe algumas noções básicas de decifração da escrita, que tenho como base para minha metodologia de pesquisa. Os autores referidos discutem em seus artigos a ideia de que um texto pode ter muitas leituras, porém, “[...] o leitor não precisa necessariamente chegar a uma coerência em tudo igual à idealizada por aquele que escreveu, mas a alguma leitura (no sentido de “interpretação”) que poderia ser considerada coerente em relação ao produto do escritor, adequada [...]”. (MASSINI-CAGLIARI, 1999, p. 113). Desta forma, explica como acontece a *primeira leitura* ou *leitura decifração*, ou seja, o leitor identifica e interpreta o texto não chegando a uma coerência exata, porém compreende o que está escrito, conseguido estabelecer relações.

Cruz (2008), organizadora do livro *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*, afirma que é importante que se tenha a pertinência de procurar ouvir as crianças nos diferentes contextos em que elas circulam. Desta forma, tenho como desafio ouvir as crianças no espaço escolar. Vygotsky (2007, p. 13) atribuiu importância à fala, expondo que “A fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo”. Aqui, o objetivo é dar voz à criança e moldar a pesquisa às possibilidades de captar essa voz.

Após a mudança legislativa do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos, há uma tensão entre os discursos pedagógicos sobre alfabetização. A discussão maior gira em torno da faixa etária adequada para o ingresso das crianças no Ensino

Fundamental, mas será que é somente a faixa etária que influencia no processo de alfabetização? Cada vez as crianças estão chegando mais cedo ao Ensino Fundamental. De fato, isto tem implicações no processo de alfabetização destes alunos, visto que muitos deles não estão preparados para esta etapa da aprendizagem, alguns por serem muito pequenos, outros por não terem experiências prévias de leitura, mas não podem ser considerados apenas esses aspectos como importantes. A formação docente também suscita reflexões, ou seja, o professor precisa ter múltiplas noções acerca da alfabetização e do letramento: pedagógicas, psicológicas, sociológicas, linguísticas. Ser professor alfabetizador, para muitos, é um desafio.

O professor alfabetizador, muitas vezes, é questionado sobre os processos de alfabetização e letramento. Embora este fato seja corriqueiro, é fundamental que ele tenha conhecimento sobre o que está falando. Seus discursos e práticas têm efeito no ensino e na aprendizagem como atividades escolares. Cagliari (1999, p.20) defende em seus estudos que “[...]o professor que estuda à medida que ensina e ensina o que estuda e pesquisa[...]” é um professor que sabe intervir, ou seja, que sai da passividade, que além de mediar as aprendizagens dos alunos, diz como as coisas são e como funcionam, ajuda o aluno a ir adiante, ensina como resolver as dificuldades.

Refletindo sobre as necessidades que o professor alfabetizador tem em conhecer profundamente o que envolve a construção de aprendizagens e suas relações, mas também pelo fato de ser surpreendido ao acompanhar o processo de letramento, busco nesta pesquisa aprofundar meus estudos no campo da linguagem, por querer ser uma professora alfabetizadora mais qualificada e conhecedora daquilo a que me proponho ensinar. Ter ideias corretas sobre o sistema de escrita, bem como mostrar o que podemos fazer para decifrar o que está escrito são algumas intenções que tenho ao escrever e discutir sobre alfabetização e letramento.

## 2 VOU À ESCOLA PARA APRENDER A LER E ESCREVER...

Estudos recentes têm demonstrado preocupação e interesse em refletir sobre a mudança legislativa do ensino de oito para nove anos, bem como o ingresso cada vez mais precoce de crianças pequenas à escolarização. Observa-se nestas pesquisas a relevância do fator idade e sua relação com o processo de alfabetização que é iniciado no primeiro ano do Ensino Fundamental, aos seis anos de idade. Assim como na Educação Infantil, o início do trabalho em uma turma de primeiro ano também requer um processo de adaptação, especialmente para aqueles alunos que nunca frequentaram qualquer instituição educativa, embora que para as crianças que já tiveram experiência escolar, a entrada na escola também seja um evento “novo”. E para ambos os grupos de crianças existe uma exigência direta ou indireta: aprender a ler e escrever, mesmo que o objetivo do primeiro ano não seja alfabetizar, visto que a mudança proposta pelo MEC prolonga o tempo de alfabetização e letramento para os três primeiros anos do Ensino Fundamental.

A ampliação do ensino permite que haja mais tempo para o aprendizado, considerando todos os fatores que estão envolvidos no processo. Portanto, não deve ser encarada como um tempo de antecipação das atividades escolares das crianças de sete para as de seis anos. A nova lei não prevê apenas uma modificação de nomenclatura.

O imaginário social culturalmente difundido, “conhecido” com relação à escola, e especificamente referente à primeira série ou ciclo do Ensino Fundamental, tem se caracterizado como um rito de passagem entre o brincar, a socialização, o prazer, inerentes à Escola Infantil, e o compromisso, a seriedade, assunção da responsabilidade e do árduo trabalho de aprender a ler. (SCHWARTZ , 2005, p. 65).

Entendo que a expectativa criada com o processo de alfabetização – tanto pelas crianças, como pelos seus pais e professores – é comum. Porém, penso que a principal ideia a ser compreendida é que o primeiro ano é um tempo de novidades e desafios. Desta forma, acredito que a proposta pedagógica deve ter como ponto de referência as peculiaridades infantis, as características de desenvolvimento e aprendizagem definidas pelo professor e o contexto no qual os alunos estão inseridos considerados no trabalho que é desenvolvido dentro da sala de aula. Além

disso, os alunos necessitam apropriar-se das diferentes linguagens com as quais poderão expressar-se. Assim, conforme Pacheco (2005, p. 83)

Nesse caso, pode-se dizer que a alfabetização é o tecido que interliga e promove a interação entre alunos e alunas, professoras, ambiente, relações de aprendizagem, de cooperação, informações, pesquisa. Esses e outros elementos constituem o contexto da alfabetização e estão simultaneamente presentes, interligados ao cotidiano complexo das classes onde se aprende a ler e a escrever.

È importante, neste momento, refletir e discutir sobre alfabetização e letramento, como práticas a serem desenvolvidas nas turmas de alfabetização. Para além de métodos e possíveis receitas...

## 2.1 ALFABELETRANDO<sup>2</sup>

Primeiramente, é importante esclarecer meu entendimento sobre ambos os processos: alfabetização e letramento. Entendo que ambas as práticas são interdependentes, sendo possível, desta forma, “alfabetizar letrando e letrar alfabetizando”. (TRAVERSINI, MÜLLER, 2010, p. 41), ou seja *Alfabeletrando*.

Saber que há distinção entre aprender o código (alfabetização) e ter habilidade de usá-lo (letramento) é indispensável. São questões indissociáveis, porém cada um tem a sua especificidade.

Dornelles (2010, p. 25) disserta sobre o processo de alfabetização escrevendo “Penso no processo de alfabetização como uma dinâmica que se dá numa cartografia traçada em muitos mapas, os quais apontam muitos caminhos a serem alcançados e perseguidos. Caminhos de muitas mãos”. Interpreto essa afirmação refletindo sobre os diversos métodos<sup>3</sup> de alfabetização existentes (sintéticos, analíticos...) como possíveis caminhos a serem percorridos, mas que sempre tem um mesmo destino final: a aprendizagem da leitura e da escrita. São percursos com diversas vias, mas com os mesmos objetivos. De acordo com essas

---

<sup>2</sup> Utilizo o termo criado pelas organizadoras do livro *Alfabeletrar: fundamentos e práticas*, Maria Isabel H. Dalla Zen e Maria Luiza M. Xavier (2010).

<sup>3</sup> Sobre métodos conferir Ferreiro e Teberosky (1999).

reflexões, a ideia apresentada por Trindade (2010, p. 17) vem ao encontro do que está sendo discutido quando ela expõe

[...] reafirmo que não há como alfabetizar e letrar (não importa a ordem!), na escola, sem o uso de múltiplos métodos que contemplem os processos de ensino e de aprendizagem, isto é, de aquisição (codificação e decodificação) e usos da língua escrita.

Entretanto, cabe a cada professor escolher/criar/repensar em práticas de ensino e didáticas que contemplem todos esses discursos sobre alfabetização e letramento.

*Alfabeletrar* não é fácil, pois é um processo longo e trabalhoso. Ter clara e definida a compreensão da natureza da escrita, de suas funções e usos, bem como a habilidade de usar esse código apre(e)ndido é indispensável. Cagliari afirma que “A alfabetização é, sem dúvida, o momento mais importante da formação escolar de uma pessoa, assim como a invenção da escrita foi o momento mais importante da História da humanidade [...]”. (1996, p. 10). Entretanto, completo esse pensamento argumentando que a alfabetização é *um dos* momentos mais importantes da formação escolar, juntamente com o letramento, pois sem ele, a aquisição do código escrito não tem sentido, na medida em que é necessário desenvolver capacidades para usá-lo. Além disso, é necessário entender que a aprendizagem da linguagem escrita é muito mais do que a aprendizagem de um código de transcrição, pois segundo Ferreira (1992, p. 102) a construção da linguagem “[...] é a construção de um sistema de representação”. A linguagem, neste sentido, é pensada como uma forma de produção constante de sentidos, onde significados são constantemente (trans)formados e representados.

Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. Os estudos sobre o letramento, desse modo, não se restringem somente àquelas pessoas que adquiriram a escrita, isto é, aos alfabetizados. Buscam investigar também as conseqüências da ausência da escrita a nível individual, mas sempre remetendo ao social mais amplo, isto é, procurando, entre outras coisas, ver quais características da estrutura social têm relação com os fatos postos.

Magda Soares discute o conceito de letramento em contraposição a alfabetização, argumentando que

Alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já 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. (SOARES, 1998, p. 22).

Assim, fica caracterizado que o letramento vai além da alfabetização. Não existe processo de alfabetização sem letramento. Letramento, neste sentido, não é um conjunto de habilidades individuais; é um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem num contexto social. E mais: vai além dessas práticas, visto que inclui também as práticas de oralidade. O letramento é cultural.

Portanto, dissociar alfabetização e letramento é um equívoco, porque a inserção da criança no mundo letrado, ou seja, no mundo da escrita e da leitura num determinado contexto ocorre simultaneamente através desses dois processos. A alfabetização se desenvolve também por meio de práticas sociais de leitura e escrita, através de atividades de letramento e este último, acontece através da aprendizagem, dependendo da alfabetização.

## 2.2 LER É VIAJAR... É FLUTUAR NAS HISTÓRIAS

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante [...] Ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido... ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação. E a experiência da compreensão será tão mais profunda quanto sejam nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes na experiência escolar aos que resultam do mundo da cotidianidade. (FREIRE, 1995, p. 29-30).

Um dos temas centrais dos currículos escolares (e principalmente da alfabetização) é o ensino da leitura, mas para que a aprendizagem da leitura ocorra é necessário compreender o processo de leitura e o seu desenvolvimento. A Psicolinguística é um dos ramos da Linguística que aborda a leitura como

construtiva e como busca de significado. Por isso, falar, escrever, escutar e ler são processos psicolinguísticos, processos em que há intercâmbio ativo de significado. Sem significado não há leitura, e os leitores não podem obter significado sem utilizar o processo.

Ler é um processo de descoberta e uma atividade extremamente complexa, visto que conforme Cagliari (1996, p. 149) a leitura

[...] envolve problemas não só semânticos, culturais, ideológicos, filosóficos, mas até fonéticos [...] Tudo o que se ensina na escola está diretamente ligado à leitura e depende dela para se manter e desenvolver.

A leitura é um ato linguístico e, por isso, precisa estar ligada ao funcionamento da linguagem, assim como da língua que está sendo lida. É a manifestação que o leitor apresenta ao tentar interpretar o pensamento do autor, colocado em forma de escrita. É a busca pela atribuição de sentido ao que é lido. É uma experiência cotidiana e pessoal. Cada pessoa faz a sua própria leitura, ela é única para um só: e é aí que se encontra o encanto da leitura.

Cagliari enfatiza que o ensino da leitura é a atividade fundamental a ser desenvolvida pela escola de modo que “É muito mais importante saber ler do que saber escrever”. (1996, p. 148). A escrita, neste caso, é indissociável da leitura, já que o objetivo da escrita é a leitura. Porém, “[...] quem vai escrever só é capaz de fazê-lo se souber ler o que escreve”. (CAGLIARI, 1996, p. 169). Ou seja, a leitura é uma habilidade que precede a escrita, pois ela é um ato de percepção, tradução, compreensão e decifração.

Deve-se lembrar que a leitura não é a fala da escrita, mas um processo próprio que pressupõe um amadurecimento de habilidades linguísticas em parte diferentes das que ocorrem na produção da fala espontânea.

O ensino da leitura e, particularmente, a importância da literatura na formação pessoal e intelectual do ser humano ainda nas séries iniciais, encontram pouco espaço nos planejamentos dos professores. A motivação da leitura é muito mais fácil de ser observada do que a própria avaliação do processo que acontece nessa aprendizagem. Teberosky e Cardoso (1993) afirmam que a posição da criança é diferente ao escrever, ler, copiar ou ditar e desta forma, propõe que os diferentes tipos de atividades executados nas salas de aula levem em conta aspectos linguísticos do que é estudado.

Assim, exponho alguns dos diferentes tipos de leitura que podem ser realizados: a leitura pode ser ouvida, vista ou falada. A seguir, destaco alguns dos que considero principais tipos de leitura que precisam fazer parte do cotidiano das turmas em processo de alfabetização.

A partir de meus estudos através do material escrito por Cagliari (1996 e 1999), cito dois tipos de leitura que são abordados em sala de aula, de classes de alfabetização.

- Leitura Oral: A leitura oral é feita somente por quem lê, mas pode ser dirigida a outras pessoas, que também “lêem” o texto ouvindo-o. Os primeiros contatos das crianças com a leitura ocorrem desse modo. Ouvir histórias é uma forma de ler: ouvir uma leitura também favorece muito a reflexão. Na leitura oral, também se percebe maior cuidado em respeitar os sinais de pontuação e falar corretamente a entoação das frases.
- Leitura Visual ou Leitura Silenciosa: A leitura visual tem grandes vantagens sobre os outros tipos de leitura. Não só inibe o leitor por questões linguísticas, como permite ainda uma velocidade de leitura maior, podendo ele parar onde quiser e recuperar passagens já lidas, o que a leitura oral de um texto não costuma permitir.

### 2.3 PRIMEIRA LEITURA OU DECIFRAÇÃO VERSUS DECODIFICAÇÃO

A atividade da leitura envolve, não apenas o ato da decodificação de um código, mas abrange uma atividade de maior complexidade. Conforme Cagliari (1999, p. 134) “Ler em uma primeira abordagem é decifrar e transformar o que está escrito em material de linguagem oral e, somente depois disto, a compreensão de um texto se processa”. O que essa afirmação quer dizer? Fundamentalmente, não existe leitura sem decifração da escrita, ler é decifrar, porque se o texto não for decifrado, permanecerá sendo uma “caixa fechada”.

Um texto pode ter inúmeras leituras e cabe ao leitor não somente decodificar o que está escrito. O leitor não precisa chegar a uma coerência exata do que está

escrito, mas precisa ser capaz de interpretar o que o autor escreveu. Neste sentido, torna-se um *analisador de escritas*.

A leitura é uma decifração e uma decodificação. O ato de ler compreende desde a decodificação dos símbolos até a análise reflexiva do seu conteúdo. O leitor deverá em primeiro lugar decifrar a escrita, depois entender a linguagem encontrada, em seguida decodificar todas as implicações que o texto tem e, finalmente, refletir sobre isso e formar o próprio conhecimento e opinião a respeito do que leu. A leitura sem decifração não funciona adequadamente, assim como sem a decodificação e demais componentes referentes à interpretação, se torna estéril e sem grande interesse. A leitura é uma atividade estritamente lingüística e a linguagem se monta com a fusão de significados com significantes.

Deixar as crianças construírem hipóteses a respeito das regras de decifração do sistema de escrita, segundo Massini-Cagliari (1999, p. 117) “[...] apresenta-se como melhor solução”. Desta maneira, ao partirem da observação da própria fala e de palavras escritas e da intervenção do professor, as crianças terão a capacidade de chegar à construção da *primeira leitura*, por meio da reflexão das regras coletivas.

### 3 PRODUZINDO O MATERIAL EMPÍRICO

Este estudo pode ser caracterizado como uma pesquisa educacional de inspiração etnográfica, pois pretendeu descrever algo particular em relação à aprendizagem de leitura de grupos específicos de crianças, bem como as manifestações desses sujeitos participantes no contexto interativo em que se desenvolveu. Nessa perspectiva, teve como mediadoras as questões propostas, resultando estas em uma grande quantidade de informação, geradas pela documentação produzida. Assim, busquei com a pesquisa contribuir na significação dos espaços estudados e analisados, de modo a reestruturar e/ou formular novos questionamentos.

Santos (2005, p. 10) reflete que “A experiência etnográfica passaria, então, por ter estado lá, tendo que descrever aqui (na volta da viagem) [...]”; deste modo, documentou-se a pesquisa com vídeos, gravação de falas e diário de campo da pesquisadora como formas de registro, para depois descrever o que foi falado, criado, imaginado, produzido, inclusive com gestos.

Com base no ponto de partida da etnografia – “[...] interação entre o pesquisador e seus objetos de estudo [...]” (FONSECA, 1999, p. 58) –, meu interesse foi pensar neste método como instrumento que poderá enriquecer a intervenção e a ação educativa.

#### 3.1 DOS CRITÉRIOS ADOTADOS

Segundo Duarte (2002, p. 141) as pesquisas de cunho qualitativo

[...] exigem a realização de entrevistas, quase sempre longas e semi-estruturadas. Nesses casos, a definição de critérios segundo os quais serão selecionados os sujeitos que vão compor o universo de investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado.

Deste modo, buscando uma compreensão real e o mais fiel possível do que proponho investigar, para a realização deste estudo, alguns critérios foram pré-estabelecidos, sendo eles:

1º) Realização da pesquisa em três estabelecimentos de ensino: dois da rede pública e um da rede privada.

2º) Escolas que possibilitassem o contato com os alunos, além da sua localização geográfica;

3º) Limite do número de crianças;

4º) Escolha de alunos por parte da professora, que, na sua percepção, já estivessem efetivamente lendo.

A escolha das escolas<sup>4</sup> para a realização da pesquisa teve como eixo norteador a questão da localização em diferentes zonas da cidade de Porto Alegre e da região metropolitana (diferentes contextos) e a possibilidade de acesso às instituições e aos alunos. Desta forma, a primeira escola escolhida (Escola Viver), localizada na zona Leste, faz parte da rede pública de ensino de Porto Alegre, espaço onde realizei meu estágio curricular do sétimo semestre do Curso de Pedagogia/UFRGS. Por exercer práticas pedagógicas com uma turma de primeiro ano, em que muitos alunos já estavam lendo, comecei a questionar o que de fato esses alunos dominariam sobre a leitura. Para a pesquisa, os alunos participantes desta escola são os mesmos da turma do estágio, atualmente no segundo ano do Ensino Fundamental.

A segunda instituição em que a pesquisa foi realizada (Escola Aprender) também é da rede pública, mas do município de Alvorada. A escolha deste estabelecimento aconteceu devido ao fato de outra colega do grupo do Trabalho de Conclusão de Curso ser a professora titular de uma turma de segundo ano, turma que ainda encontra-se em processo de alfabetização.

Além destas duas escolas, tentei uma terceira. Gostaria de ter realizado a pesquisa em uma escola da rede particular de ensino, porém não fui autorizada. Mesmo tendo trabalhado nesta escola por três anos, recebi uma resposta negativa da direção ao propor o que seria feito, visto que este trabalho não foi baseado apenas em observações, mas também em intervenções com os alunos. Por este motivo, a escola deveria entrar em contato com os pais dos alunos para solicitar a

---

<sup>4</sup> Os nomes atribuídos às escolas são fictícios por motivos éticos.

autorização da participação dos mesmos, fato este que seria “complicado”, conforme a diretora. O acesso à escola privada é muito difícil, quando se trata de fazer pesquisas com as crianças, mesmo quando o projeto está sob a responsabilidade de instituição de pesquisa reconhecida como é o caso da UFRGS, prevendo, também, o termo de consentimento informado.

Esclareço que, na continuidade dos procedimentos de aproximação com as escolas que aceitaram fazer parte do estudo (as públicas, neste caso), foi providenciado que todos os alunos participantes levassem um termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE A), explicando aos pais o trabalho que seria feito e solicitando a sua autorização. Somente após a aprovação dos responsáveis pelas crianças a pesquisa iniciou. Além disso, no termo foi esclarecido que as sessões de leitura seriam gravadas e filmadas, bem como as imagens que identificam as crianças ficariam sob sigilo, ou seja, seriam (e foram) usadas apenas para retomada dos gestos, das respostas durante as sessões de leitura pela pesquisadora. Ou seja, nenhuma criança seria (foi) identificada pelo nome, instituição ou pela imagem. Após a escrita do trabalho este material, portanto, será extinto/inutilizado, respeitando questões éticas.

Ainda como critério de escolha dos participantes (além das instituições) considerei a realização da pesquisa com alunos do segundo ano do Ensino Fundamental em função das supostas experiências de leitura nesta etapa. Além disso, limitei o número de crianças, para interagir mais de perto e de forma particularizada com elas, o que só seria possível, e em tempo hábil, com um grupo menor. Deste modo, tive como base o número máximo de cinco crianças em cada escola.

O quarto critério ponderou a escolha das professoras, a disposição das mesmas em ceder os alunos. Pedi para que cada professora titular escolhesse cinco alunos que, na sua avaliação, já estariam lendo.

Para interpretar o que os alunos demonstram como características da *primeira leitura*, elaborei algumas intervenções – a partir da leitura de Cagliari (1999) e do quadro-resumo (APÊNDICE B) que desenvolvi a partir das noções básicas de decifração da escrita propostas pelo mesmo autor. A partir deste quadro, estabelecemos (eu e minha orientadora) que eu faria dois encontros (sessões de leitura) com cada grupo de cinco alunos, com a duração máxima de uma hora. Nesses encontros, os alunos manifestariam suas experiências com a leitura e

realizariam algumas atividades para a investigação da *primeira leitura*. Além disso, tive como preocupação, como apontei anteriormente, gravar e filmar todas as sessões, para que fosse possível fazer uma análise criteriosa, levando em consideração uma diversidade de aspectos apresentados. Captar imagens já se tornou, então, um recorte, uma seleção do que será analisado mais adiante. Entretanto, os vídeos e áudios não foram meus únicos instrumentos para análise dos dados produzidos, considere também o meu diário de campo de pesquisa.

### **3.1.1 As Escolas**

A Escola Viver é uma instituição de ensino localizada no bairro Agronomia, em Porto Alegre. Por ser pública, tem como alunos crianças e adolescentes pertencentes às diversas classes sociais. É uma escola que atende o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) e o Ensino Médio, além da Educação de Jovens e Adultos. Funciona nos turnos manhã, tarde e noite.

Tendo como referência a concepção de conhecimento como um processo alicerçado na interação do sujeito com o meio, sendo enriquecido nas relações interpessoais, um dos principais objetivos do colégio é a buscar promover espaços de reflexão e ação voltados para uma visão crítica da realidade. Desta forma, tem como finalidade, em seu Projeto Pedagógico, a apropriação do conhecimento através do desenvolvimento do Ensino, da Pesquisa e da Extensão.

A outra instituição de ensino (Escola Aprender) em que foi realizada a pesquisa, localizada na região metropolitana de Porto Alegre, também funciona nos turnos manhã, tarde e noite, das 7h50min às 11h50min, das 13h15min às 17h15min, e das 19h às 22h30min, respectivamente. Na parte da manhã ocorrem as aulas das Séries Finais do Ensino Fundamental, à tarde somente dos Anos iniciais, e à noite da Educação de Jovens e Adultos. Sua mantenedora é a Secretaria Municipal de Educação, com quem a escola mantém uma boa relação.

É uma escola com um público bem diversificado, pois há alunos de diferentes classes sociais. A maioria dos alunos reside no bairro, mas por ser uma escola central e a escola municipal mais próxima da sede da prefeitura, é vista no município

como uma escola modelo, fazendo com que muitos alunos de outros bairros nela estudem.

Segundo o regimento escolar, a filosofia da escola prioriza o compromisso ético com uma visão transformadora e crítica da realidade, estimulando a participação da comunidade. O Projeto Político-Pedagógico é elaborado pela escola e pelos representantes da comunidade escolar.

### **3.1.2 Os Alunos**

Os alunos da Escola Viver, de modo geral, são muito participativos e apreciam contar suas aprendizagens. Fazem relações dos assuntos abordados em sala de aula com as experiências e vivências do seu cotidiano.

No final do ano passado (término do estágio de docência) apresentavam escritas alfabéticas e muitas hipóteses ortográficas. A leitura, naquele momento, foi compreendida como sendo fluente nos momentos em que os alunos identificavam letras, sílabas, palavras e frases.

Os alunos da Escola Aprender também apresentam-se muito participativos em sala de aula, relacionando-se bem uns com os outros e também com a professora. Todos apresentam, neste momento, escritas alfabéticas e leitura sem dificuldades.

## **3.2 DAS INTERVENÇÕES**

Nos espaços de narrativas propostos na pesquisa, a linguagem ocupou um lugar central, sendo ela verbal, corporal ou gráfica, na medida em que atuou como instrumento mediador e básico na elaboração das intervenções, bem como na pesquisa colocada em prática. Leite (2008) explica que partindo da linguagem, seja ela qual for, não se busca, nas diversas expressões das crianças, explicações únicas e verdadeiras, mas versões, olhares e significações diversas.

Francischini & Campos (2008, p. 114) expõem que a utilização de diversos materiais

[...] tem sido um recurso na investigação com crianças que possibilita ao pesquisador observar, registrar e analisar as ações desses sujeitos na construção, na renovação e na expansão de funções e de significados dos espaços e das experiências do cotidiano.

Desta forma, o primeiro encontro partiu de uma “explosão de ideias”, tendo como instrumentos objetos escolares que lembram leitura (livros, cadernos, letras móveis, gibis, palavras cruzadas, revistas, jornais, agenda), dispostos no meio de uma roda com os alunos. Perguntei aos alunos o que aqueles objetos lembravam. Caso nenhuma questão sobre leitura aparecesse, fazia algumas perguntas, tais como: *e o que mais podemos lembrar? Destes objetos, quais temos na sala de aula? Para que usamos?* Esta intervenção teve como objetivo fazer os alunos falarem sobre suas experiências culturais com relação à leitura. *Que vertigem de ideias apareceria sobre suas práticas escolares de leitura?*

### 3.2.1 Ser Falante da Língua Portuguesa

Após a explosão de ideias, apresentei, na roda, alguns cartões com diferentes perguntas referentes ao ato de ler e escrever. Esta ideia de intervenção partiu da leitura da primeira noção de decifração anunciada por Cagliari (1999, p. 135), qual seja, “Ser falante da Língua Portuguesa”; segundo o autor, é preciso que o leitor seja falante da língua em que o texto está escrito, visto que ele deve encontrar-se diante de algo que compreenda. Mas procurei observar, também, conhecimentos pertinentes às experiências de letramento do grupo.

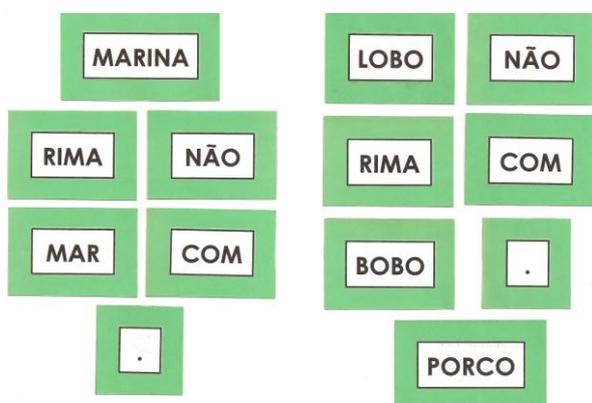


A partir dos cartões apresentados, e principalmente tendo como base o texto escrito em português, perguntei: O que é letra? O que é palavra? O que é frase?, com o intuito de investigar o que as crianças participantes da pesquisa sabem/entendem sobre as unidades linguísticas.

### 3.2.2 Saber Segmentar a Fala Para a Escrita: Palavras, Consoantes e Vogais

Contada, lida, recriada, dramatizada, qualquer que seja a modalidade de expressão, a história faz parte do universo infantil [...] possuem um poder de sedução e de centralização da atenção da criança incomparável com outras estratégias [...] uma ampla mobilização – cognitivo-afetiva – é desencadeada na criança a partir de atividades com histórias. (FRANCISCHINI; CAMPOS, 2008, p. 108).

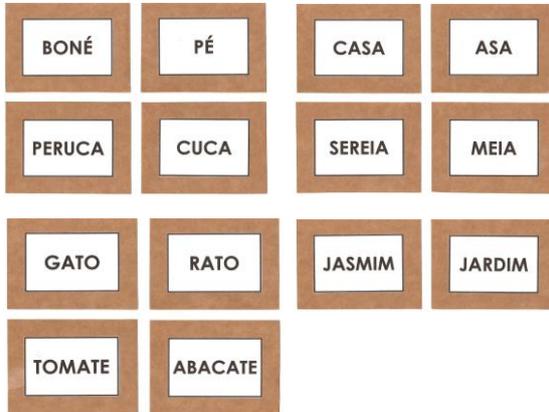
Ao refletir sobre o que os autores Francischini & Campos (2008) afirmam a importância de utilizar histórias em pesquisas com crianças, propus iniciar a segunda sessão de leitura com a contação do livro infantil *Rima ou Combina?*<sup>5</sup>. Primeiramente, exploramos a capa do livro, observando e relatando os indícios que ela apresenta sobre o que encontraríamos dentro da história. Em seguida, li os poemas escolhidos do livro pelos seus atrativos literários.



A partir de um enunciado oral explicativo, os alunos tiveram que organizar uma pilha de palavras (distribuídas em cartões) em uma frase (de acordo com o contexto do livro), sendo que no meio dessas palavras havia uma “intrometida”, que não se adaptava ao conteúdo semântico da leitura realizada. O objetivo desta atividade foi verificar a interpretação do texto, para perceber se os alunos têm o controle do significado do que estão lendo, se deixam espaços entre palavras, demonstrando, mais uma vez, noção deste segmento lingüístico.

<sup>5</sup> Livro de poesias infanto-juvenil que apresenta poemas com a mesma estrutura - começam afirmando certa qualidade de dois ou três objetos, animais, frutas ou crianças, para em seguida negar/comparar ou colocar em dúvida com outra característica ou situação. Caracteriza-se por ter versos brincantes que exploram semelhanças e diferenças entre o significado das palavras e seus sons.

### 3.2.3 Princípio Acrofônico como Ponto de Partida



Ainda em roda, distribuí, no chão, cartões de jogo da memória construídos a partir de palavras dos poemas do livro. A proposta deste jogo é encontrar os pares de palavras que rimam, observando a palavra como um todo. Entretanto, foram colocados dois pares de palavras que não rimam, para que eu pudesse questionar: o que essas palavras têm de diferente das demais? O que é rima? Em seguida, após encontrar os pares, os alunos tiveram que analisar quais dos pares que combinavam (do ponto de vista da rima e do ponto de vista contextual), como por exemplo: Peruca combina com cuca? (Sim, pois ambos referem-se à cabeça), etc.

### 3.2.4 O Alfabeto Como um Conjunto de Letras

Escrevemos palavras somente com letras. Este é um dos princípios a serem compreendidos pela criança e o objetivo desta intervenção é testar se ele foi bem apropriado.



Apresentei, em cartões, escritas com diferentes símbolos – palavras encontradas na história lida –, como por exemplo: palavras alfabéticas, palavras escritas com números no meio, escrita silábica, enigmas (desvendar o que está escrito a partir de desenhos) e questionei os alunos: quais destes cartões tu consegues ler com tranquilidade? Por que tu consegues ler? A partir das respostas obtidas, outras intervenções foram feitas, para perceber se o princípio proposto por Cagliari (1999) correspondia ao entendimento do grupo específico da pesquisa.

### 3.2.5 Categorização Funcional das Letras: Relações Entre Letras e sons

ORGANIZAR AS PALAVRAS NA TABELA, CUIDANDO A LETRA QUE SE REPETE EM TODAS AS PALAVRAS E O SEU SOM.			
RATO	RIMA	PERUCA	CAROÇO
PIRULITO	RABO	ROSEIRA	MARINA

Assim como as outras intervenções, a atividade partiu de palavras encontradas no livro trabalhado. Para descobrir como estabelecem a relação entre letra e sons (leitura), as crianças preencheram tabelas com palavras retiradas do texto, encaixando-as de acordo com a posição e o som de algumas letras, para descobrir em quais circunstâncias/contexto tal letra é usada. Deste modo, o aluno constrói as regras ortográficas, fazendo generalizações, chegando à formulação de novas regras, pela observação entre fala e escrita. Tive como objetivo investigar como se pensa as relações entre letras e sons como atividade fundamental e indispensável para a aprendizagem da leitura.

Nas análises, relato como se sucederam as sessões de leitura, bem como discuto as soluções encontradas pelas crianças no desenvolvimento das atividades de leitura, relacionando tais soluções com as características da chamada *primeira leitura*.

#### 4 A GENTE LEMBRA DO PASSADO...

Caderno tem capa, mas não voa.  
 Papel não tem capa, mas voa.  
 Livro tem capa. E voa?  
 [...]  
 Quem pode me contar?  
 Será que ler é voar?  
 (LAGARTA, 2007, p. 9-11)

Esta é uma passagem do poema lido para as crianças durante as intervenções realizadas e que considero muito instigante e curiosa. Afinal, para as crianças o que é ler? Quais são os conhecimentos implicados no “saber ler”? O que é preciso para saber ler? Essas são questões que tentei observar nas respostas dos grupos com os quais a pesquisa foi realizada. Entretanto, acredito ser importante mencionar alguns aspectos referentes ao início da investigação.

Na primeira sessão de leitura na Escola Viver estavam presentes três alunos, dos cinco escolhidos pelas professoras, pois os outros dois faltaram à aula naquele dia. Decidi, então, seguir adiante e conversar com esses alunos disponíveis.

Já na Escola Aprender, todo o grupo estava presente no primeiro encontro.



Organizei previamente o material<sup>6</sup> no chão da biblioteca da escola (Escola Viver), para fazermos a “explosão de ideias” sobre leitura e seus aspectos culturais, representados nas falas das crianças. Já na Escola Aprender, a organização do material foi em uma sala de aula disponível. Ao chegarmos ao local organizado, as crianças sentaram em volta dos objetos (cadernos, livros, jornal, revistas, letras móveis, agendas, palavras cruzadas, ditados, jogo de bingo e trabalhos realizados) que estavam tapados. Tirei o pano que cobria os objetos e os alunos puderam mexer para explorar o material da pesquisa antes de começarem a falar sobre o que lembravam olhando para aqueles elementos.

<sup>6</sup> Vale retomar aqui a escolha de materiais que remetem à cultura escolar.

Ao descobrir os objetos, na Escola Viver, as crianças, imediatamente, começaram a falar que lembravam algumas coisas. J.<sup>7</sup> e D. foram os alunos que mais falaram, enquanto V. preferiu ler os livros de história que por ali encontrou.

Entretanto, na Escola Aprender todos os alunos preferiram explorar os objetos, antes de fazerem qualquer menção ao que lembravam.

Algumas questões sobre leitura foram feitas, de modo indireto, nos dois grupos da pesquisa, pois as respostas obtidas na conversa ficaram mais na questão da escrita, do que da leitura. A partir dos meus questionamentos, consegui atentar mais meu olhar e minha escuta para o que poderia estar subentendido nas falas dos alunos.

Pesquisadora – E aqui, olhando para isso – apontando para os gibis – o que vocês lembram?

J. – A gente lê o gibi na aula quando termina a atividade.

Percebo na fala desta aluna um indício de leitura como entretenimento. Neste caso, ler funciona “para passar o tempo”. Nos capítulos anteriores, explicitiei que minha preocupação e desejo de pesquisar sobre a leitura decorreu da minha prática pedagógica no Estágio de Docência da universidade, pois percebi que meus planejamentos e a minha atuação docente poderiam ter contemplado mais a leitura. Deste modo, ao ouvir J., reforcei meu questionamento: que habilidades de leitura os alunos dominam para construir significados se essas habilidades são pouco avaliadas pelo professor? Ávila (2005, p. 26) enfatiza que

A leitura e a escrita constituem-se como práticas interligadas, logo é importante trabalhá-las com a mesma ênfase e intimamente relacionadas, embora essas aprendizagens não ocorram sempre ao mesmo tempo e com a mesma intensidade.

Concordo que não ocorre na mesma intensidade, na medida em que os professores não trabalham em sala de aula com a mesma amplitude nos dois processos (leitura e escrita). No caso apresentado, contraponho dizendo que a leitura é muito mais que um simples passatempo!

---

<sup>7</sup> Por questões éticas, não menciono os nomes dos alunos, referindo-me a eles apenas pela letra inicial dos seus nomes.

Pesquisadora – E o que vocês fazem nos cadernos?  
 D. – A gente estuda e faz atividade.  
 Pesquisadora – E o que mais?  
 D. – A gente escreve a data, escreve a rotina, escreve tudo.  
 J. – É que a gente escreve.  
 Pesquisadora – Vocês só escrevem?  
 V. – Às vezes a gente desenha, às vezes a “sora” dá alguma coisa pra gente pintar, às vezes a gente faz o tema.  
 Pesquisadora – Então o caderno só serve para escrever e pintar?  
 D. – E pra colar! E escrever tuuuuuudo.

Por que o caderno, de acordo com as falas dos alunos, não é reconhecido como um objeto de leitura? Conforme aponta Cagliari “Escrever e ler são duas atividades da alfabetização conduzidas mais ou menos paralelamente”. (CAGLIARI, 1996, p. 167). Posso salientar que ler e escrever são práticas distintas e que não há relação estabelecida nestas aprendizagens escolares com as práticas exercidas na sala de aula. Mas por quê? Acredito, novamente, que isso ocorre pela falta de focalização nas habilidades de leitura, ou seja, as crianças automatizam as atividades escritas como se estas não dependessem da leitura.

Já no outro grupo de pesquisa, os alunos fazem relação entre o uso do caderno e a leitura, como se pode observar no trecho a seguir:

Pesquisadora – E no caderno, o que vocês fazem?  
 K. – A gente faz a data, o roteiro e faz atividades, ditado...  
 Pesquisadora – O caderno serve só para fazer atividades?  
 G. – Não. Tem coisas de copiar, de pintar, de escrever, de colar e de tema.  
 Pesquisadora – Ele serve para mais alguma coisa?  
 E. – Ele serve para muita coisa também. Escrever e ler também.

As falas destes alunos sugerem que a leitura na sala de aula deste grupo é vista também como uma atividade e uma aprendizagem escolar, de modo que as próprias crianças reconhecem o seu caderno, logo, o seu objeto de registros gráficos, como um artefato capaz de ser lido, interpretado, além de ser um espaço para a criatividade (desenhos) e intervenções dirigidas pela professora.

Pesquisadora – Quais destes objetos vocês encontram na escola?  
 E. – Livros, revistas...  
 G. – Isso aqui – mostrando o gibi – tem.  
 Pesquisadora – E para que servem essas coisas aqui?  
 K. – Para aprender mais.  
 Pesquisadora – E o que mais? O que a gente pode fazer com essas coisas?  
 G. – A gente pode aprender.  
 E. – A gente pode aprender, ler, brincar e se divertir.  
 P. – E o livro?  
 G. – O livro é pra aprender a ler.  
 Pesquisadora – E o gibi?  
 E. – O gibi faz a gente se divertir, brincar e aprender também.

Em contraponto com o que foi mostrado anteriormente, aqui o gibi é tido como um material presente na sala de aula, que serve para além da diversão e do passatempo: ele também é um objeto possível de construir aprendizagens.

Não cabe o argumento de trabalhar apenas com a norma culta porque o aluno já domina as demais: isso não é verdade, uma vez que o aluno, quando chega à escola, pode dominar bem uma ou duas variedades e alguns elementos de várias, mas sempre tem muito que aprender de diversas variedades, inclusive das que domina. (TRAVAGLIA, 1997, p. 41).

Nos anos iniciais, é importante que o aluno tenha contato com bons modelos de textos verbais (além dos não-verbais) e com os mais diferentes gêneros discursivos, observando-os e refletindo sobre suas características específicas, a fim de que se apropriem desse conhecimento e o utilizem no momento em que produzirem seus próprios textos, adequando o gênero a situação de uso.

Pesquisadora – E todas essas coisas que a gente está olhando aqui, para que servem? O caderno vocês me disseram que serve pra escrever, pra pintar e pra colar.  
 D. – E pra aprender.  
 Pesquisadora – E as outras coisas?  
 D. – Revista a gente revisa.  
 Pesquisadora – Revisa?  
 D. – É, revisa.  
 Pesquisadora – Como assim? O que é revisar?  
 D. – É olhar a revista.  
 Pesquisadora – E os livros, o jornal?  
 D. e J. – Servem pra gente ler, pra aprender.  
 D. – E escrever melhor.  
 [...]

D. cita um exemplo:  
 D. – Se eu to lendo um livro eu consigo escrever histórias.  
 Pesquisadora – E tu V., para que tu achas que servem todas essas coisas?  
 V. – Pra aprender, pra escrever e pra ler.  
 Pesquisadora – E onde vê esses materiais?  
 V. – Na escola.

Neste trecho transcrito da primeira sessão de leitura, são indicadas algumas noções sobre leitura. Primeiramente, “revisar” é um conceito que é mencionado como “olhar a revista”. Neste caso, posso traduzir essa informação como “passar os olhos” e não de fato ler detalhadamente o conteúdo das matérias. Já os livros e o jornal estão diretamente ligados à leitura de aprendizagem, sendo possível através deles “aprender” sobre alguma coisa. Assim, ressalto que ler e escrever são tarefas distintas, porém com algum sentido em comum.

Pesquisadora – E nas atividades, o que vocês fazem?  
 V. – Tem vários tipos... Pintar, escrever, fazer pesquisa – às vezes a “sora” dá livros pra gente pesquisar, às vezes é no computador.

Entendo, a partir desta fala, que o aluno mostra, novamente, o pouco reconhecimento das atividades específicas de leitura, visto que em nenhum momento foram referidas de modo direto intervenções ligadas a esta aprendizagem. Fica concretizado que as atividades escolares dão maior importância ao ato de aprender a escrever do que ler. Cagliari (1996) também considera que na prática, ao longo do ano escolar, se dá muito mais ênfase à escrita do que à leitura, ou seja, a leitura fica em “segundo plano”, como se percebe nos ditos do aluno: “às vezes” a professora dá livros para eles pesquisarem.

Ficou evidente na primeira sessão de leitura, tanto na Escola Viver, como na Escola Aprender, que os *eventos de letramento*<sup>8</sup> fazem parte do cotidiano destes alunos. Neste sentido, Kleiman (1995, p. 40) argumenta que os eventos de letramento são “[...] situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas”. Os eventos e práticas de letramento acontecem em diferentes contextos sociais. As práticas de letramento são modelos que construímos para os usos culturais em que produzimos significados na base da leitura e da escrita.

---

<sup>8</sup> Sobre eventos de letramento ver Kleiman (1995).

#### 4.1 PERGUNTA PARA QUEM INVENTOU...

Depois de conversarmos sobre os objetos, cada criança pegou um cartão para ler e responder às perguntas que estavam escritas: O que é letra? O que é sílaba? O que é palavra? O que é frase? O que é texto? Recordo que esta intervenção é nomeada como “Ser falante da língua portuguesa”, conforme anunciada na seção 3.2.1, baseada nas considerações de Cagliari (1996, p. 29) que registra “A criança não só sabe falar o português, como sabe também refletir sobre a sua própria língua”. e também reconhecer as suas unidades linguísticas.

##### **O que é letra?**

D. – Letra é o que tem no ABC. Por exemplo: A é uma letra, B é uma letra, C é uma letra, D é uma letra... E com essas letras se escrevem palavras.

J. – Têm vinte e seis letras no alfabeto.

D. – Meu nome tem oito letras.

G. – Letra é AEIOU... até o Z.

E. – E a gente monta palavras com o AEIOU ou BCDEFGHIJKLMNOPQRSTUVWXYZ. E a gente faz com as vogais e as consoantes.

##### **O que é sílaba?**

E. – É quando as coisas juntam. Sempre tem que ter uma vogal.

D. – É como BI-CI-CLE-TA.

Pesquisadora – E como a gente sabe o que é sílaba?

D. – É assim: a gente tem que separar colocando um traço.

E. – Sílaba é separar as palavras, os pedacinhos.

G. – Separar de dois, de três ou de quatro.

Pesquisadora – Separar de dois, três ou quatro o quê?

G. – Letras.

K. – São os pedacinhos que a gente separa, tipo BANANA, a gente separa BA-NA-NA.

##### **O que é palavra?**

K. – Palavra é uma coisa como a gente pega todas as letras e monta uma.

E. – Palavra é quando a gente junta letras para formar uma palavra.

D. – Palavra é tipo... livro. Livro é uma palavra.

Pesquisadora – Por que livro é uma palavra?

J. – Por que é juntado com letras. Por exemplo: MESA é uma palavra. Mas existem letras que são diferentes. Tipo CASA, era pra ser com Z, mas é com S. MESA era pra ser com Z, mas é com S.

Pesquisadora – E por que essas palavras não são com Z?

V. – Porque quando tem uma vogal antes é com S.

D. – Porque quando tem uma vogal antes ou depois é com S. MESA, E é uma vogal e A também, por isso é com S.

**O que é frase?**

H. – É fazer a frase escrevendo com as letras.

V. - Várias palavras juntas. O rato roeu a roupa do rei de Roma. Isso é uma frase.

Pesquisadora – E o que nós precisamos para escrever uma frase?

G. – Pensar, se concentrar e fazer...

K. – Pensar, se concentrar e pensar na letra que vai.

**O que é texto?**

J. – Texto é uma coisa que a gente escreve. É história.

M. – É uma história que a gente faz.

H. – Escrever e fazer os negócios.

Pesquisadora – Que negócios?

H. – As linhas e depois as letras que é para formar a história.

G. – Primeiro a gente faz as linhas, depois a gente escreve e às vezes dá para desenhar.

Os alunos, ao reconhecerem as unidades linguísticas, demonstraram saberes importantíssimos. Por exemplo: E., ao conceituar sílaba, remete-se ao fato de que esta tem que ter uma vogal. Relacionam as letras ao conjunto do alfabeto, assim como evidenciam consciência sintática ao entenderem que as palavras se articulam na frase. Arriscam-se na formulação de hipóteses ortográficas ao pensarem no emprego da letra S entre vogais.

Cagliari aponta alguns indícios sobre a avaliação escolar expondo que “Há uma avaliação errada no processo escolar, não por causa da Psicologia, Pedagogia, Fonoaudiologia ou dos métodos, mas porque há uma visão deturpada do fenômeno linguístico”. (CAGLIARI, 1996, p. 34).

Ao analisar as reflexões dos alunos acerca de aprendizagens e conceitos básicos abordados no primeiro ano do Ensino Fundamental, percebi que os dois grupos de pesquisa contemplam questões de noções fonológicas (ênfase nos aspectos interpretativos dos sons), morfológicas (combinação entre morfemas para formar unidades maiores, tais como a palavra), de sintaxe (formação, estruturação da frase), de semântica (função e uso dos significados e como eles ocorrem nos textos) e de pragmática (estudo da língua, em que circunstâncias e com que finalidade se faz o uso da linguagem). Construir esses conceitos é como estudar a ortografia, “Ao contrário do que muitas pessoas pensam, aprender ortografia não é só uma questão de memória. Nem sempre, para acertar a grafia das palavras, é necessário decorar sua forma correta”. (MORAIS, 1998, p. 27) Ou seja, o estabelecimento de conceitos é repensado, transformado, compreendido e

construído junto com os alunos, embora que, por vezes, seja necessária a sua memorização, devido às regularidades e irregularidades da língua escrita. A diferença reside na maneira como cada leitor utiliza esse processo.

#### 4.2 E EU QUE VOU SABER...

Na seção em que foi apresentada a metodologia da pesquisa, foram expostos alguns eixos de investigação, bem como de análise. Por ora, discutirei o item 3.2.2 denominado “Saber Segmentar a Fala Para a Escrita: Palavras, Consoantes e Vogais”.

Para tal averiguação, foi proposto aos dois grupos da pesquisa que organizassem cartões de palavras<sup>9</sup> em uma frase anunciada oralmente. As frases eram: MARINA NÃO RIMA COM MAR e LOBO NÃO RIMA COM PORCO (esta contendo a palavra intrometida “bobo”), ambas retiradas dos poemas lidos.

Todos os alunos (10) identificaram (lendo) as palavras vocalizadas pela pesquisadora e organizaram/reproduziram a frase tal como foi oralizada. Durante a intervenção, realizada individualmente, nenhuma das crianças aceitou o encaixe da palavra intrometida da segunda oração. Além disso, todos os alunos utilizaram o ponto no final das reproduções, embora nem todos soubessem explicar o porquê do uso do ponto, como se observa nos seguintes trechos transcritos:

Pesquisadora – Agora, organiza para a profe os cartões na frase MARINA NÃO RIMA COM MAR.  
 E. organiza as fichas com facilidade e identifica todas as palavras da frase, apontando com o dedo durante a sua leitura.  
 E. – Marina não rima com mar. Ponto.  
 Pesquisadora – E por que precisa do ponto?  
 E. – E eu que vou saber... Não sei.

Já na intervenção seguinte, o aluno consegue dar uma razão para o uso do ponto final.

---

<sup>9</sup> Ver na subseção 3.2.2.

Pesquisadora – Agora, organiza para mim estes cartões na frase MARINA NÃO RIMA COM MAR.  
 G. procura na ordem as palavras ditadas. E constrói a frase, mostrando cada palavra com o dedo.  
 G. – Marina não rima com mar. E o ponto.  
 Pesquisadora – Por que tem o ponto?  
 G. – Porque acabou!

Ressalto o uso do ponto final e a sua justificativa para tal, pois conforme CAGLIARI (1996) para saber ler é preciso distinguir todas as marcas apresentadas durante a escrita e a leitura de um texto, como acentos e sinais de pontuação, entre outros, visto que estas marcas da escrita fazem parte “do conjunto de formas gráficas que forma o alfabeto”.

#### 4.3 RIMA E COMBINA

O “Princípio Acrofônico como Ponto de Partida” foi investigado a partir da brincadeira de jogo da memória<sup>10</sup> construído a partir das rimas dos poemas lidos. Ao direcionar a atenção das crianças para a estrutura sonora das palavras, o jogo de rimas promove sua consciência de que a fala não tem apenas significado e mensagem, mas também uma forma.

Antes de usarmos o jogo, é importante anunciar que, durante a leitura dos poemas, os alunos dos dois grupos de pesquisa fizeram inferências relacionadas ao conteúdo do livro, bem como identificaram as rimas ouvidas. Neste sentido,

A inferência é um meio poderoso através do qual as pessoas contemplam a informação disponível utilizando o conhecimento conceptual e linguístico e os esquemas que já possuem. Os leitores utilizam estratégias de inferência para inferir o que não está explícito no texto. Mas também inferem coisas que se farão explícitas mais adiante. (GOODMAN, 1987, p. 17)

As inferências e predições evidenciadas pelas crianças antes e durante a leitura dos poemas foram importantes, na medida em que os alunos já significavam

---

<sup>10</sup> Para retomar os cartões do jogo, ver subseção 3.2.3.

a construção da rima a partir da leitura oral que era feita. Desta forma, reafirmaram a noção de rima que já haviam demonstrado com as inferências, enfatizando suas noções acerca da consciência fonológica.

G. começa escolhendo os primeiros cartões do jogo da memória.  
 G. – Pé e boné.  
 Pesquisadora – Rimam essas palavras?  
 G. – Não sei.  
 Pesquisadora – Pensa no som das palavras, repete elas: pé e boné.  
 G. – Sim.  
 Pesquisadora – Por quê?  
 G. – BonÉ e pÉ. As duas terminam com É.  
 E o jogo continua.  
 J. – Abacate e meia. Não rimam.  
 D. – Tomate e rato. Não.  
 V. – Gato e rato. Sim.  
 E. – Casa e jardim. Não.  
 G. – Jasmim e jardim. Sim.  
 [...]

Costa (2003, p. 138) afirma a importância de se trabalhar na escola, principalmente em turmas de alfabetização, a consciência fonológica, definindo-a como “[...] a consciência de que as palavras são formadas por diferentes sons ou grupos de sons e que elas podem ser segmentadas em unidades menores”. Por isso, concordo com a autora, pois acredito que esta noção é um importante recurso no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, pois ela é uma capacidade que permite fazer generalizações sobre as formas sonoras e regulares da linguagem e operar com ela.

#### 4.4 CONSEGUIES LER COM TRANQUILIDADE? NÃO SEI...

É importante ter clara a ideia de que o alfabeto é um conjunto de letras, conforme mencionado na seção anterior. Para isso, busquei investigar o que os alunos apresentavam como unidades (palavras/frase) possíveis de serem lidas. Lembro que os cartões utilizados para esta intervenção estão disponíveis na subseção 3.2.4.

Organizei uma tabela para agrupar as respostas obtidas, com a intenção de dar maior visibilidade aos dados obtidos. Portanto, enfatizo que o propósito da tabela não é classificar alunos, mas permitir maior clareza para a discussão do material empírico produzido.

<b>Cartões</b>	<b>Leram com tranquilidade (decifrou)</b>	<b>Não leram (não decifrou)</b>
KZA	2	8
DRAGÃO	10	0
E5TR3L4	2	8
3M UM D14 D3 V3R40, 3574V4 N4 PR414.	2	8

Para se compreender devidamente o que é a ortografia, é preciso saber o que é a escrita e como funciona, porque a ortografia é apenas um dos usos de um tipo de escrita chamado “alfabético”. E esse é apenas um dos tipos de escrita que usamos na sociedade. (CAGLIARI, 1996, p. 64)

O cartão KZA foi o primeiro a ser lido pelos alunos. Esta ficha substituiu a palavra “CASA” por letras do mesmo som, porém com a primeira sílaba incompleta. É possível inferir que alguns alunos já fizeram essa mesma hipótese de escrita da palavra, no momento em que apresentavam escritas silábico-alfabéticas. Mas, no estágio de leitura em que se encontram, somente dois alunos conseguiram decifrar a palavra CASA escrita deste modo. Os outros alunos não souberam responder, dizendo “este eu não consigo”.

Já o cartão DRAGÃO, por estar escrito de maneira alfabética, não se tornou difícil para a leitura das crianças, como se pode perceber pela tabela, isto é, todos os alunos conseguiram ler com tranquilidade o que estava escrito.

Os dois últimos cartões que apresentavam escritas com letras e números (caracteres intrometidos, que apresentam traços de grafemas convencionais) misturados, tornaram-se um tanto quanto confusos para os alunos. Somente dois alunos conseguiram ler tranquilamente o que estava escrito, demonstrando competência leitora ao decifrar as palavras mesmo na ausência de caracteres convencionais. As consoantes apresentadas funcionaram como a chave de leitura. Os outros oito alunos buscaram uma leitura analítica, letra por letra, número por número, tomando como base a decodificação dos caracteres (letra e número), sem atribuição de sentido, o que poderia evidenciar uma leitura decifração.

#### 4.5 PODE SER DOS DOIS LADOS!

A intervenção descrita na seção 3.2.5 e denominada “Categorização Funcional das Letras: Relações Entre Letras e sons ” tem como objetivo interpretar o modo como as crianças realizaram a atividade de maneira a atribuir sentido às lógicas utilizadas: “erros” e “acertos” e suas significações apresentadas.

Para tanto, organizei uma tabela, com o intuito de sintetizar as intervenções realizadas entre os dois grupos da pesquisa. Ressalto que a importância destes dados servirá para uma reflexão acerca do material empírico produzido, não tendo como finalidade uma quantificação e/ou classificação dos alunos. Busca-se, neste sentido, trazer à discussão as significações das aprendizagens sobre leitura.

Organização da tabela	Alunos
Pelos sons da letra repetida	4
Por pares de palavras e som da letra repetida	2
Pelas rimas e pelos sons da letra repetida	3
Pelas rimas, pelos sons das letras e por pares de palavras	1

Para esclarecer e evidenciar os quatro tipos de organização que os alunos fizeram na tabela, trago alguns exemplos.

RATO	PIRULITO
RIMA	MARINA
RABO	CAROÇO
ROSEIRA	PIRUCA

Figura 1: Tabulação das palavras pelos sons da letra repetida

Neste primeiro exemplo (Figura 1), a aluna separou em duas colunas as palavras de acordo com o som da letra que se repete em todas as palavras, no

caso, a letra “R”, com seus sons forte e brando, demonstrando facilidade e compreensão da atividade. Outras três crianças também construíram a tabela da mesma forma.

Pode-se observar, também, a transcrição da fala na palavra PERUCA, pois, geralmente, é pronunciada como PIRUCA. Embora as palavras estivessem escritas acima da tabela, a aluna escreveu de acordo com a sua pronúncia.

RATO	RABO
PERUCA	PIRULITO
RIMA	ROSEIRA
MARINA	CAROÇO

Figura 2: Tabulação das palavras por pares de palavras e sons da letra repetida

O segundo modelo apresentado (Figura 2), mostra uma característica diferente apenas na distribuição das palavras na tabela. Dois alunos separaram as palavras de acordo com o som da letra que repete, mas também fizeram relações entre pares de palavras para que pudessem escrevê-las na tabela. Ou seja, percebe-se que existe “erro” na distribuição das palavras em cada coluna, pois a pesquisadora explicou como deveria ser realizada a construção da tabela (palavras que apresentam a letra R com o mesmo som todas do mesmo lado), há acerto na escolha dos pares de palavras pelo som.

PIRUCÁ	RATÓ
PIRULITO	RABO
RIMA	ROSEIRA
MARINA	CAROÇO

Figura 3: Tabulação das palavras pelas rimas e pelos sons da letra repetida

A terceira tabela apresentada (Figura 3) é montada da mesma maneira por três alunos. Este exemplo assinala a separação das palavras de acordo com as letras que se repetem, mas também pelas rimas possíveis entre as palavras, como é o caso das palavras RIMA/MARINA e ROSEIRA/CAROÇO, vocábulos que apresentam rimas e a mesma sílaba nessas palavras. Ou seja, os alunos relacionaram som da letra ao som da rima, aproximando palavras que rimam. Nestes casos, os alunos apresentam noções de consciência fonológica em suas interpretações e inferências sobre a forma sonora das palavras.

RATÓ	PIRULITO
RABO	MARINA
RIMA	ROSEIRA
PERUCA	CAROÇO
ROSEIRA	

Figura 4: Tabulação das palavras de acordo com os sons da letra repetida e pelas rimas.

Apenas dois alunos (Figura 4) perceberam a existência de dois erres com sons diferentes (uma sílaba com som forte e a outra com o som brando) na palavra ROSEIRA. Ao perceberem que ROSEIRA poderia encaixar-se em ambos os lados da tabela, procuraram a pesquisadora para perguntar se poderiam assim fazer.

ROSEI	RATO	RARO
RA	PIRULITO	CAROÇO
	PERUCA	
	RIMA	
	MARINA	

Figura 5: Tabulação das palavras de acordo com os sons da letra repetida e pelas rimas e por pares de palavras.

No último caso apresentado (Figura 5), somente um aluno utilizou como critérios de seleção: pares de palavras em que a letra “R” faz o mesmo som e rimas entre as palavras, como RIMA e MARINA. Além disso, duas crianças deixaram fora da tabela a palavra ROSEIRA, demonstrando dúvida quanto à sua posição nos grupos de palavras. Posso pensar que esses alunos inferiram os sons diferentes das duas letras no interior da palavra e preferiram não encaixá-la.

## 5 PARA LER E ESCREVER MELHOR

[...] precisamos considerar é que a eficiência na leitura (traduzida pela capacidade de compreensão e articulação das informações contidas em um texto e a inserção destas em uma rede de significações e informações mais ampla) só tem sentido se for atingida com uma conquista igualmente relevante: a formação de sujeitos capazes de ver na leitura um ato de prazer, de encantamento, de ludicidade. (KAERCHER, 2010, p. 54).

As necessidades de uso da leitura e da escrita são evidenciadas no convívio com outras culturas letradas. Nas seções anteriores, quando apresentei os referenciais teóricos discutindo-os através de minhas reflexões e constatações nas análises do material produzido, verifiquei que a leitura por si só, como um ato de interpretação e a compreensão das habilidades linguísticas são necessárias para a decifração do texto. Neste sentido, concordo com Kaercher (2010), quando expõe que além de considerar as habilidades de leitura, o professor deve dar sentido à aprendizagem da mesma, conquistando e formando sujeitos leitores desejosos por este conhecimento. Há de haver uma articulação profícua entre o aprender na escola e o gostar de aprender.

Cagliari (1996) afirma que se exige muito mais do aluno com relação à escrita do que com relação à leitura. Este fato se deve por dois motivos: 1º) o professor sabe avaliar mais facilmente os acertos e erros da escrita; 2º) o professor não sabe bem o que o aluno faz quando lê, principalmente quando ele lê em silêncio. Essas são evidências observadas e interpretadas a partir das transcrições das sessões de leitura, além da análise das imagens gravadas, decorrendo também dos estudos que realizei antes e durante a pesquisa, pois, para poder avaliar as habilidades de leitura que foram investigadas, estudei vinte e nove noções sobre a aprendizagem da primeira leitura<sup>11</sup>. Desta forma, posso afirmar que o que falta ao professor alfabetizador é também conhecer as habilidades linguísticas que são construídas durante o processo de alfabetização, sobretudo a leitura e a escrita, que são fundamentalmente atos linguísticos.

Além de didáticas, de teorias sobre alfabetização e letramento é necessário reconhecer a linguística como um conhecimento presente durante todo o processo. E mais: ela vai além do processo de aquisição do código escrito e da sua

---

<sup>11</sup> Ver epígrafe número 2.

compreensão, pois para escrever e ler é preciso ter noções fonológicas, morfológicas, ortográficas, sintáticas, etc. E isto tudo é linguística: é estudo da linguagem.

Os alunos, de maneira geral, apresentaram diversas aprendizagens sobre a escrita e, sobretudo, em relação à leitura. Sabem que se leem palavras, frases e textos a partir da combinação das letras do alfabeto; relacionam letras e fonemas correspondentes, têm noção das unidades linguísticas, apresentam noções importantes de consciência fonológica (rimas), leem e constroem significados. Consegui avaliar e perceber estes conhecimentos, porque os estudei anteriormente. Na época em que realizei meu estágio de docência do sétimo semestre não soube avaliar corretamente a leitura, pois não tinha os saberes linguísticos necessários para tal avaliação. Agora, percebo e reafirmo a importância deste conhecimento para qualquer professor, especialmente ao professor alfabetizador. Como avaliar a leitura na escola? Como criar estratégias de avaliação sem saber as noções implicadas nesta aprendizagem?

Ou seja, é preciso conhecer além das hipóteses e níveis de escrita, é necessário compreender a essência de todo o processo de construção da escrita e da leitura: é imprescindível conhecer os fenômenos linguísticos implicados nos processos desenvolvidos.

## REFERÊNCIAS

- ÁVILA, Ivany Souza. Algumas Ideias para Pensar sobre as Práticas Pedagógicas em Alfabetização. In: **Educação e Cidadania**, ano 7, n. 7, 2005, P. 23-30.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Scipione, 1996.
- COSTA, Adriana Corrêa. Consciência Fonológica: relação entre desenvolvimento e escrita. In: **Letras de Hoje**, v. 38, n. 2, jun/2003, P. 137-153.
- CRUZ, Silvia Helena Vieira. Apresentação. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A Criança Fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008, P. 11-31.
- DALLA ZEN, Maria Isabel H.; XAVIER, Maria Luisa M. **Alfabetizar: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- DORNELLES, Leni Vieira. A Produção de Sujeitos Alfabetizados. In: DALLA ZEN, Maria Isabel H.; XAVIER, Maria Luisa M. **Alfabetizar: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- DUARTE, Rosália. Pesquisa Qualitativa: Reflexões Sobre o Trabalho de Campo. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, mar/2002, P. 139-154.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre Alfabetização**. Tradução de Horácio Gonzáles (et. al.). São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.
- FONSECA, Cláudia. Quando Cada Caso NÃO é um Caso: Pesquisa etnográfica e Educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 10, jan/fev/mar/abr/1999, P. 58-78.
- FRANCISCHINI, Rosângela; CAMPOS, Herculano Ricardo. Crianças e Infâncias, Sujeitos de Investigação: Bases Teórico-Methodológicas. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A Criança Fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008, P. 102-117.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

- LAGARTA, Marta. **Rima ou Combina?**/ Marta Lagarta; ilustração Suppa. São Paulo: Ática, 2007.
- LEITE, Maria Isabel. Espaços de narrativa – onde o eu e o outro marcam encontro. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A Criança Fala: a escuta de crianças em pesquisas.** São Paulo: Cortez, 2008, P. 118-140.
- KAERCHER, Gládis Elise da S. Brincando com as Palavras e com os Livros na Escolarização Inicial. In: DALLA ZEN, Maria Isabel H.; XAVIER, Maria Luisa M. **Alfabetizar: fundamentos e práticas.** Porto Alegre: Mediação, 2010.
- KLEIMAN, Ângela B. (org.). **Os Significados do Letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das Letras: a escrita na alfabetização.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.
- MORAIS, Artur Gomes de. A norma ortográfica do português: o que o aluno pode compreender? O que ele precisa memorizar? In: MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender.** São Paulo: Ática, 1998, p. 27-36.
- PACHECO, Suzana Moreira. Refletindo sobre o cotidiano da alfabetização. In: **Educação e Cidadania**, ano 7, n. 7, 2005, P. 79-96.
- SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. Sobre o Etnógrafo-Turista e Seus Modos de ver. In: COSTA, Maria Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs.). **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005, P. 9-22.
- SCHWARTZ, Suzana. Quando o que parece muito óbvio em alfabetização não é tão óbvio assim. In: **Educação e Cidadania**, ano 7, n. 7, 2005, P. 59-78.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- TEBEROSKY, Ana; CARDOSO, Beatriz (orgs.). **Reflexões sobre o Ensino da Leitura e da Escrita.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A variação lingüística e o ensino de língua materna. In: TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no primeiro e segundo graus.** São Paulo: Ed. Cortez, 1997.
- TRAVERSINI, Clarice Salete; MÜLLER, Cristiane. “Gosto de Cruzar os Braços”: as representações culturais construídas pelas crianças. In: DALLA ZEN, Maria Isabel H.; XAVIER, Maria Luisa M. **Alfabetizar: fundamentos e práticas.** Porto Alegre: Mediação, 2010.

TRINDADE, Iole Faviero. Não há como Alfabetizar sem Método. In: DALLA ZEN, Maria Isabel H.; XAVIER, Maria Luisa M. **Alfabetizar**: fundamentos e práticas. Porto Alegre: Mediação, 2010.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
TRABALHO DE CONCLUSÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA**

**Título da pesquisa: INVESTIGANDO A PRIMEIRA LEITURA: Características e Intervenções Possíveis**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

A presente pesquisa está vinculada ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e é orientada pela Professora Doutora Maria Isabel Habckost Dalla Zen. É produzida para fins de Trabalho de Conclusão de Curso e tem como objetivos *identificar o que as crianças leitoras demonstram como características da primeira leitura, a fim de que se possa pensar em intervenções nesta fase e, contribuir para uma reflexão acerca da aprendizagem inicial da leitura.*

Para tanto, serão ouvidos cinco alunos de uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental. A pesquisa será realizada em dois encontros com a duração máxima de uma hora. Nestes encontros, os alunos falarão sobre as suas experiências com a leitura, sendo estas falas registradas com um gravador de voz e através de vídeo com a câmera digital (não identificando as crianças participantes). Além disso, serão realizadas algumas intervenções para a investigação da *primeira leitura*. As investigações caracterizam-se por serem atividades desenvolvidas com objetivos para fins da pesquisa.

A pesquisadora-aluna assume o compromisso ético de manter em anonimato os nomes das crianças e das instituições nas quais fará sua pesquisa, tanto no Trabalho de Conclusão, quanto em artigos, ou congêneres, que possam ser desdobrados do mesmo.

Eu, \_\_\_\_\_, responsável pelo(a) aluno(a) \_\_\_\_\_, da turma \_\_\_\_\_, declaro, por meio deste termo, que concordei em que o(a) aluno(a) participe da pesquisa intitulada INVESTIGANDO A PRIMEIRA LEITURA: CARACTERÍSTICAS E INTERVENÇÕES POSSÍVEIS, desenvolvida pela pesquisadora CRISTINE KONAT TEIXEIRA, ciente dos seus objetivos acadêmicos do estudo. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é coordenada pela PROFESSORA DRA. MARIA ISABEL HABCKOST DALLA ZEN, a quem poderei contatar a qualquer momento que julgar necessário, através do e-mail [beladzen@terra.com.br](mailto:beladzen@terra.com.br).

---

Assinatura do responsável pelo(a) aluno(a)

---

Assinatura da Aluna Pesquisadora  
Cristine Konat Teixeira

---

Assinatura da Professora Orientadora  
Maria Isabel Habckost Dalla Zen

## APÊNDICE B – Quadro resumo do texto base para as intervenções propostas

<b>NOÇÕES BÁSICAS DE DECIFRAÇÃO DA ESCRITA (CAGLIARI, 1999, p. 135-157)</b>		
<b>NOÇÕES</b>	<b>COMPREENDENDO...</b>	<b>INTERVENÇÕES</b>
Ser falante da Língua Portuguesa	É preciso ser falante da língua em que o texto está escrito, pois o leitor deve encontrar-se diante de algo que compreende.	Apresente cartões com diferentes tipos de língua escrita: português, alemão, árabe, japonês... E perceba se a criança identifica apenas como possível de ser lido o texto de sua língua materna.
Saber a diferença entre desenho e escrita	Diferenciar o desenho como uma representação de objetos do mundo e a escrita como referência da linguagem oral. A noção de palavra é fundamental.	
Não se escreve com rabiscos	É importante fazer com que a criança veja que temos símbolos próprios para escrever, ou seja, temos convenções compartilhadas pela sociedade.	
A fala aparece na escrita segmentada em palavras	Nosso sistema de escrita exige que deixemos espaços entre as palavras que dizemos.	
O que é a palavra: ideias & sons – letras & ortografia	Além de ser fruto da segmentação da fala, a palavra é também uma unidade de significado. Quando a criança tenta ler, precisa chegar a palavra para poder dizer o que está escrito.	
Controlar o significado das palavras nas segmentações	A descoberta do que está escrito implica em descobrir o significado, não apenas os sons. Deste modo, os sons são o ponto de partida, mas as palavras são o ponto de chegada da decifração.	

<p>Como controlar as sequências de sons das palavras nas segmentações</p>	<p>Para a criança, pensar, analisar e interpretar o que ouve é muito difícil. Em atividades de segmentação de enunciados (frases) em palavras ou unidades menores das palavras (sílabas, vogal, consoante...) o aluno é capaz de problematizar o seu entendimento sobre como utilizar as letras e como funciona a escrita.</p>	<p>Tanto oralmente, como também com material escrito atividades que levem a observação de rimas, sons iniciais de palavras, pares mínimos (ex.: bata-pata).</p>
<p>Saber segmentar a fala para a escrita: palavras, consoantes e vogais</p>	<p>Deixamos espaços em branco para escrevermos enunciados. O aluno precisa compreender e identificar as palavras e os segmentos vocálicos que as compõem.</p>	<p>A partir de um enunciado oral, o aluno precisa identificar as partes que o compõem. Em seguida, deve atribuir letras e reconstruir esse enunciado de palavra em palavra. Trata-se de desmontar e remontar a estrutura linguística dos enunciados com uma palavra intrometida.</p>
<p>Escreve-se com letras</p>	<p>Conhecer o alfabeto é fundamental para alguém se alfabetizar. É preciso nomeá-las. O aluno deve compreender que para escrever é preciso utilizar as letras de um alfabeto,</p>	<p>Pedir para que o aluno escreva algumas palavras. Perguntar: Por que escreveste desta forma?...</p>
<p>O alfabeto como um conjunto de letras</p>	<p>Quando compreendido que escrevemos com letras de um alfabeto, logo o recurso a ser utilizado no momento da escrita serão as letras. Decifrando o que está escrito, só aparecerão letras, ou seja, um conjunto pequeno de símbolos.</p>	<p>Apresentar escritas com diferentes símbolos (ex.: palavras, palavras escritas com desenhos no meio...) Questionar: o que é possível ler? Por que consigo ler?</p>
<p>O que é uma letra: unidade abstrata</p>	<p>Assim como os números, as letras também são abstratas. A grafia é apenas um suporte. O aspecto gráfico da letra pode variar, mas a noção abstrata que a identifica permanece sempre a mesma.</p>	<p>Observar as diversas fontes de letras: computador, revistas, propagandas, jornais.</p>

<p>Categorização das letras: a unidade na variedade</p>	<p>O valor funcional das letras é determinado pela ortografia. Nem sempre as letras têm o mesmo valor sonoro. Desta forma, se o professor explica que as letras têm somente um som, ao tentar escrever, os alunos terão dificuldades na atividade.</p>	
<p>O nome das letras</p>	<p>É o item essencial para a decifração. Conseguir reconhecer a grafia e identificar o nome da letra é o primeiro passo para conseguir decifrar o material escrito. Aprender o nome das letras é uma questão de decorar.</p>	
<p>Princípio acrofônico como chave da decifração da escrita</p>	<p>As letras ganharam seus nomes de acordo com os sons que precisavam representar antigamente. Para decifrar uma escrita é crucial que se chegue à palavra como um todo.</p>	<p>Jogo de rimas a partir de uma história lida.</p>
<p>O princípio acrofônico é um ponto de partida. O ponto de chegada é a ortografia</p>	<p>Ensinar o princípio acrofônico é essencial. Entretanto, é preciso compreender a ortografia como estruturadora do nosso sistema de escrita.</p>	
<p>Categorização gráfica: inúmeros alfa-betos com as mesmas letras</p>	<p>Existem muitos alfabetos. Os estilos das letras geram alfabetos diferentes (graficamente), como por exemplo o alfabeto grego, o fenício, o latino, etc. Desta forma, as letras são categorizadas pela sua função, de acordo com a ortografia e língua utilizada.</p>	
<p>Varição gráfica das letras controlada pela ortografia</p>	<p>Nosso sistema de escrita é alfabético ortográfico. Neste sentido, é essencial que se aprenda corretamente a ortografia. Se não há compreensão sobre a ortografia, fica difícil entender o que são as letras e como funcionam.</p>	

<p>Varição funcional das letras contro-lada pela ortografia</p>	<p>É importante que os alunos tenham esclarecido que a variação linguística e a ortografia são um ponto de partida na escrita. A transcrição fonética deve ser usada para representar na escrita e de modo exato como as pessoas falam, mas isso implica na escrita correta das palavras.</p>	
<p>Categorização funcional das letras: relações entre letras e sons</p>	<p>As relações entre letras e sons (leitura) é diferente das relações entre sons e letras (escrita). Neste momento, a ortografia serve para “neutralizar” a variação linguística que também está implicada nesses processos. É mais fácil aprender a ler do que escrever. É interessante ensinar as regras ortográficas desde cedo. O professor não precisa estudar todas as regras com os alunos, mas mostrar que a maneira como se pensa as relações entre letras e sons é fundamental e indispensável.</p>	<p>Fazer colunas de palavras com os diversos casos de uso da letra estudada, para descobrir em que circunstâncias tal letra é usada. Depois que o aluno percebe como se montam as regras, consegue chegar a formulação de outras regras pela simples observação das relações entre fala e escrita.</p>
<p>A ortografia como volta ao sistema ide-ográfico</p>	<p>Quando o aluno está aprendendo a decifrar a escrita, precisa partir das letras para chegar às palavras. Mas depois, a leitura passa a ser feita pela identificação das palavras como um todo. O mesmo acontece na escrita.</p>	
<p>A ortografia como forma congelada de escrita, neutralizando a variação lin-guística</p>	<p>O aluno não precisa aprender a falar o dialeto padrão para aprender a decifrar ou escrever. A ortografia não reflete a uma fala individual. Ela é uma forma congelada de escrita.</p>	

<p>Ortografia determina o valor que as letras têm, gráfica e funcionalmente</p>	<p>A ortografia, a categorização gráfica e funcional das letras tem que estar presente em tudo que se faz. Porém, primeiramente algumas ideias tem que ser trabalhadas isoladamente. Cabe ao aluno construir uma união de todas as ideias, tarefa complicada!</p>	
<p>Variação escrita e falada</p>	<p>O problema maior é começar por uma escrita fonética, sem se dar conta das implicações e exigências da ortografia. Hoje em dia, vários dialetos são falados diariamente. Usa-se um na escola, outro com a família... Mostrar onde e quando utiliza-los é tarefa da escola.</p>	
<p>Palavras variam não só de acordo com as regras fonológicas, mas também de acordo com regras morfológicas (formas lexicais diferentes)</p>	<p>Eventos de concordância, ou morfo-sintáticos implicam nos conhecimentos que uma pessoa precisa ter para ler e escrever. Porém, em alguns casos não há explicação, a não ser decorar certas formas estereotipadas.</p>	
<p>Escrita não é transcrição fonética</p>	<p>A escrita fonética cria vícios que prejudicam o aluno quando for escrever,</p>	
<p>Não se escreve qualquer letra para qualquer palavra: há regras</p>	<p>Ensinar regras óbvias ou banais ajuda os alunos a se sentirem seguros na construção do seu conhecimento.</p>	
<p>Identificar outros sinais da escrita (além de letras), como os acentos, os diacríticos, marcas, etc.</p>	<p>Além das letras presentes em qualquer material escrito, sinais de pontuação e outras marcas da ortografia também são identificadas.</p>	<p>Pontuar um texto. Encontrar em um texto outras marcas da escrita do conjunto de formas gráficas que forma o alfabeto.</p>
<p>Aspectos secundários das letras: tamanho, direção, linearidade, espacia-lidade, maiúscula, estilo, caligrafia, etc.</p>	<p>A escrita se assenta sobre uma linha de base.</p>	<p>Identificar letras maiúsculas e minúsculas, sentido de leitura...</p>

<p>Ler não é só decifrar os sons das letras e das palavras, mas conseguir pensar uma mensagem elaborada por outra pessoa e representada na escrita</p>	<p>Para se ter a compreensão de um texto é necessário conduzir de forma correta, além das palavras, o ritmo e a entoação.</p>	<p>Leitura em voz alta.</p>
--	---	-----------------------------