

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO MEDIADOS PELA LITERATURA INFANTIL, NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Sandra Danieli Werlang

RESUMO

Este artigo analisa os processos de alfabetização e letramento, em uma classe de primeiro ano do Ensino Fundamental, a partir da interação com a leitura literária. A pesquisa justifica-se em virtude da ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos, que implica iniciar a alfabetização ainda no 1º ano, assim como pela intenção de contribuir para a formação de leitores proficientes, utilizando o acervo do PNBE 2014. Fundamentam a investigação, estudos de Soares (2001), Gomes (2004), Ramos (2010). A pesquisa empírica assume enfoque qualitativo, realizando-se a partir de princípios da pesquisa-ação. Além de estudo bibliográfico, a investigação cria e aplica projeto de leitura, análise de categorias depreendidas a partir da aplicação do planejamento elaborado. Os resultados obtidos revelam que utilizando a literatura como fio condutor da prática educativa no primeiro ano, aspectos como o planejamento adequado, a mediação e a intervenção pontual, a vivência coletiva em sala de aula com os alunos, promovem o progresso dos estudantes, rumo à alfabetização e ao letramento.

Palavras-chave: Leitura. Mediação literária. PNBE 2014. Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Inicialmente, é preciso afirmar que todo ser humano faz escolhas nos mais diversos âmbitos. Na vida profissional não é diferente. É possível escolher uma formação permanente e ascendente na trajetória profissional, ou então se acomodar, tornando a prática pedagógica ultrapassada, com convicções equivocadas e descontextualizadas, muitas vezes.

Alfabetizar alunos, numa perspectiva de letramento, associado ao uso de obras literárias, e os estudos do PNAIC, possibilitaram aprofundar o conhecimento sobre a variedade e qualidade dos acervos literários, inclusive, os provindos do Programa Nacional Biblioteca da Escola.

Cabe à escola a função de inserir o aluno no mundo letrado. É preciso, portanto, estar atento à responsabilidade do professor como a pessoa que, de forma intencional e planejada, será a ponte dos primeiros contatos, na maioria das vezes, entre os alunos e a leitura propriamente dita.

Tendo em vista um docente leitor essa pesquisa definiu como problema o seguinte enunciado: que contribuições a presença da leitura de obras literárias oferece ao processo de

alfabetização e letramento? O objetivo geral desta pesquisa é investigar contribuições da interação com a leitura literária, mediada pelo professor, para a alfabetização e letramento. Para se efetivar a investigação, os objetivos específicos foram definidos da seguinte forma:

- a) Analisar obras do acervo disponibilizado pelo PNBE 2014;
- b) Selecionar 5 (cinco) obras desse acervo para compor propostas de leitura para leitor iniciante;
- c) Avaliar o processo de significação e apropriação da escrita das crianças, utilizando obras literárias do PNBE 2014;

Na construção da pesquisa, privilegiam-se, entre outros, estudos sobre infância, alfabetização, letramento, mediação e acervos literários. Para isso, se faz necessário compreender as concepções de infância e criança, partindo dos referenciais de Ariès (1981) e adensar os conceitos de alfabetização e letramento, buscando-se estudos de Magda Soares (2013) e Emília Ferreiro (1998), Ferreiro e Teberosky (1999).

2. Concepção de infância e criança

Segundo pesquisas realizadas por Ariès (1981), é possível afirmar que este sentimento era ausente até o século XVI, surgindo a partir dos séculos XVII e XVIII. Nas palavras de Ariès (1981), a ausência de representações da vida da criança na Idade Média ocorreu pelo desinteresse por esta fase da vida.

A criança moderna é muito diferente daquela apontada por Ariès. No início do século XX, dizia-se que a criança, por meio da alfabetização e da educação, poderia se tornar um adulto civilizado. Nesse sentido, o papel da escola seria o divisor de águas entre a criança e o adulto. Para Neil Postman (1999, p. 165), em relação à escola:

[...] é ela a única instituição pública que nos resta baseada no pressuposto de que há diferenças importantes entre a infância e a idade adulta e que os adultos têm coisas de valor a ensinar às crianças. Por este motivo, otimistas ingênuos ainda escrevem livros aconselhando educadores sobre como devem conduzir-se, e em particular, sobre como poderiam levar a cabo atividades preservadoras.

A partir do momento em que a criança entra na escola, ela passa a ser influenciada de diversas formas. Uma delas é a influência exercida pelo professor e pelos colegas. Cabe ao educador proporcionar momentos lúdicos, de leitura, que despertem o interesse da criança, que torne a leitura prazerosa.

2.1 Alfabetização e letramento

Para compreender o processo de alfabetização e letramento na infância, é preciso conceituá-los. Com este propósito, a visão de Magda Soares sobre a temática se faz essencial, ao explicar que “alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita”. (SOARES, 1998, p. 47)

O primeiro termo, *alfabetizar*, corresponde ao processo pelo qual se adquire a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-la para ler e para escrever. Contempla conhecimentos e destrezas variados, como compreender o funcionamento do alfabeto, memorizar as convenções letra/som e dominar seu traçado, usando instrumentos como lápis, papel ou outros que os substituam. Já o segundo termo, *letrar*, está relacionado ao exercício efetivo e competente da alfabetização, nas situações em que precisamos ler e produzir textos reais.

O trabalho do professor, nesse aspecto, implica agir como mediador entre a criança, em fase de alfabetização e letramento, e o universo letrado, nesse caso, traduzido pelo livro literário ou outro material que se usa para esta atividade.

O processo de alfabetização ocorre de diversas formas como defendido pela teoria criada por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999). As autoras afirmam que para a criança aprendente, em fase inicial, as letras, sílabas e fonemas não fazem sentido. Elas precisam compreender principalmente o que as letras representam e como criar estas representações pela escrita.

Na visão de Soares, a alfabetização ocorre gradualmente. Esse mesmo ponto de vista é compartilhado por Teresa Colomer (2007, p. 52) ao defender que “os primeiros contatos com a leitura se produzem, em grande parte, através de formas orais e, inclusive, mediante narrativas audiovisuais.” De acordo com Colomer, a existência de livros destinados às crianças que ainda não sabem ler é uma realidade bem consolidada na atualidade, e faz com que desperte o interesse da criança pelo livro. Com isso, ao chegar à idade da alfabetização, o trabalho e a inserção do livro, na prática pedagógica, se torna mais prazeroso, pois a criança já está habituada com esse tipo de material.

2.3 Práticas pedagógicas X programas e legislação de incentivo à leitura e à alfabetização

As práticas pedagógicas estão pautadas em questões fundamentais como: o planejamento, a flexibilização e a mediação, visando autonomia dos alunos.

Partindo desse pressuposto, o professor planeja a leitura com objetivos diversos, entre eles: ler por prazer, ler para obter informações e até mesmo sobre um tema específico. Essas questões norteiam o planejamento do professor, pois tais estratégias direcionam as condutas diante do texto escrito. Toda vivência do professor, como leitor, deve pautar o trabalho em sala de aula. Colomer (2007, p. 116), em suas pesquisas sobre leitura, conclui que:

A competência literária dos alunos melhorava se os professores organizavam um contexto de trabalho em que ocorriam as seguintes situações: projetos ou unidades prolongados de trabalho, leitura em várias ocasiões a cada dia, releitura das obras, atividades de resposta criativa, um tempo de leitura individual, estímulo às recomendações mútuas, um bom acervo de livros e intervenções do professor, com perguntas e comentários que estimulavam tanto a prestar atenção aos detalhes e sentimentos suscitados, como a observar e apreciar as obras, de modo que as interpretações fluíssem entre as crianças.

A inserção de crianças de 6 anos no Ensino Fundamental tem trazido um olhar diferenciado para esse sujeito, além de explicitar habilidades e competências a serem desenvolvidas nessa fase. Entende-se que os programas Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) contribuem para a formação leitora e a alfabetização do estudante do primeiro ano do Ensino Fundamental, por meio da escolarização da literatura.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)¹ privilegia a formação leitora do estudante. Trata-se de ação governamental entendida como

[...] um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios, com o objetivo de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade e ao final do 3º ano do ensino fundamental.

A literatura comparece efetivamente na biblioteca escolar por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, criado em 1997. Toda vez que se pensa no termo literatura, quase que automaticamente é estabelecido uma ligação com a palavra leitura, pois são vocábulos interligados.

A partir do PNBE e do PNAIC, cabe ao professor utilizar estes recursos, oferecidos pelos programas, e abrir a janela para que o indivíduo se encante com o livro. Para compreender estas etapas da alfabetização e letramento este estudo traz uma abordagem de pesquisa-ação, contemplando alunos do 1º ano do Ensino Fundamental e utilizando como fio

¹ Informações obtidas no portal do MEC. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto> Acesso em: 20 jul. 2014

condutor da aprendizagem a leitura literária. O percurso metodológico será apresentado a seguir.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

O foco no contexto da vida real, na prática pedagógica, almeja analisar o processo de alfabetização e letramento, a partir da utilização do acervo literário como mais uma opção para aprendizagem e apropriação do sistema alfabético. Retomando a metodologia escolhida, pesquisa-ação, é possível associar esse método com a aprendizagem, pois:

[...] pesquisas em educação, comunicação e organização acompanham as ações de educar, comunicar e organizar. Os “atores” sempre têm de gerar, utilizar informações e também orientar a ação, tomar decisões, etc. Isso faz parte tanto da atividade planejada quanto da atividade cotidiana e não pode deixar de ser diretamente observado na pesquisa-ação. (THIOLLENT, 2009, p. 72)

Para que se efetive a pesquisa, seguem-se alguns passos, que, somados à construção da base teórica sobre infância, alfabetização, letramento, PNBE, entre outros, estão apresentadas a seguir:

1º passo: análise do acervo PNBE a partir de critérios como: elementos da narrativa, fantástico, lúdico, possibilidades de intervenção pedagógica, instrumentalização para alfabetização;

2º passo: seleção de 5 (cinco) títulos a serem trabalhados em sala de aula;

3º passo: organização de propostas mediadoras, buscando priorizar a escolarização da literatura por meio de prática que contemple dimensão simbólica de cada obra e ainda contribua para alfabetização e letramento;

4º passo: aplicação em sala de aula - partindo inicialmente de observações seguidas de aplicação. Os registros serão feitos em fichas de observação, gravações de áudio e vídeo – para posterior análise de todo o processo;

5º passo: criação de um diário da turma que contemple pontos positivos e negativos do dia, seguindo a transcrição das crianças em relação à leitura trabalhada, conforme a atividade. As sessões serão gravadas com áudio e vídeo para posteriormente serem transcritas e analisadas.

6º passo: construção de categorias a partir da análise dos dados coletados;

7º passo: análise das vivências ocorridas em sala de aula, contemplando também avaliações feitas pelos estudantes em três momentos distintos: no início do projeto para delimitar o nível de conhecimento dos alunos; intermediário, para verificar a apropriação decorrente das atividades realizadas em aula e; avaliação final para encerramento das atividades.

Nesse sentido, a Turma 1Ano2 (os sujeitos) e o acervo literário, descritos a seguir, são os protagonistas da pesquisa.

3.2 A Turma 1Ano 2 – conhecendo os sujeitos

Os sujeitos dessa pesquisa, além da pesquisadora, são os estudantes de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, que é composta por 17 (dezesete) alunos, cinco meninas e doze meninos.

As crianças da turma têm entre seis e sete anos de idade, revelam interesses comuns, principalmente, nas atividades lúdicas. De modo geral, possuem bom relacionamento entre si e com a professora, mas os interesses de gênero prevalecem, fazendo com que meninos e meninas se distanciem nos momentos de brincadeira.

No que tange ao processo de alfabetização e letramento, os alunos em sua maioria, sabem escrever o nome, mas nem todos identificam as letras. Demonstam interesse em ouvir histórias, cantar, brincadeiras de roda, contudo, nem todos conseguem participar integralmente da atividade proposta, evidenciando a questão do limite e tolerância de tempo estar muito presente em alguns alunos.

3.3 O acervo literário

Apesar do 1º ano do Ensino Fundamental ser a fase inicial da alfabetização, escolheu-se o acervo da Educação Infantil para esta pesquisa pelo fato de algumas crianças não terem frequentado esta etapa e, portanto não tiveram acesso aos livros pertencentes à categoria. Outro fator para a escolha foi a estrutura das obras, construídas a partir de vocabulário simples e adequado para alfabetização. Pela caracterização do projeto de pesquisa e pelo tempo disponível para realização do mesmo, selecionou-se 5 (cinco) obras que são: *Quem tem medo de monstro?* de Ruth Rocha; *Parlendas para brincar*, de Josca Ailine Baroukh e Lucila Silva de Almeida; *Coco Louco*, de Gustavo Luiz & MIG; *Misturichos*, de Beatriz Carvalho e Renata Bueno; e *Chapéu*, de Paul Hoppe.

Elaborou-se um quadro com os objetivos gerais para todas as obras da aplicação e outros com os objetivos específicos a serem priorizados em cada obra selecionada. A seguir, o quadro 1 traz os objetivos gerais, comuns a todas as obras:

| FOCO/OBJETIVO |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ Incentivar o gosto pela leitura, através do contato com o livro; ✓ Explorar partes que compõe o livro, identificando capa, contracapa, tipo de letra utilizada, imagens, cores; ✓ Compreender e diferenciar autor/ilustrador; ✓ Estimular a imaginação; ✓ Interagir com a obra; ✓ Explorar o lúdico que o texto possibilita; ✓ Refletir sobre o sistema de escrita alfabética; ✓ Pensar sobre a escrita, analisando a letra inicial/final das palavras e número de letras; ✓ Perceber e refletir a relação entre fonema/grafema, isto é, entre fala e escrita; ✓ Ampliar a competência linguística; ✓ Compreender a sequência lógica proposta pelo texto, a partir de fatos e acontecimentos; ✓ Refletir sobre a estrutura segmentar da fala (consciência fonológica) como parte do processo de formação leitora; ✓ Comparar a escrita de palavras que rimam, observando suas semelhanças e diferenças grafofônicas; |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Para perceber os níveis de escrita e leitura dos alunos foram feitas avaliações iniciais, descritas a seguir.

3.4 Avaliação dos alunos

Para compreender de que forma cada aluno se encontrava no processo da escrita e de leitura, foi realizada avaliação diagnóstica no início e final do ano letivo.

Além de acompanhar os níveis de escrita, são verificados os níveis de leitura. O teste de leitura foi realizado, individualmente, na sala de aula. Os resultados foram anotados em planilhas, desenvolvidas de acordo com as orientações de Teberosky e Ferreiro (1999). Para realização dos testes iniciais de leitura, foram oferecidos aos alunos fichas de leitura com o alfabeto em sequência e aleatório, assim como uma pequena lista com palavras simples, com uma ou duas sílabas sem consoante intermediária. No que tange à escrita, realizou-se um ditado com palavras formadas por duas ou três sílabas, caracterizadas pela sequência de vogal e consoante, como: “bola – casa – escola”, entre outras. Como resultado, obteve-se o seguinte quadro síntese em relação ao desempenho dos estudantes.

Quadro 2: Níveis de aprendizagem inicial de leitura e escrita - Turma 1Ano2

| Alunos | 1a | 1b | 1c | 2a | 2b | 2c | 3a | 3b | 3c | N L | L I | S I | SS | SC | F T |
|--------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|--------|--------|--------|----|----|--------|
| A1 | | X | | | | | | | | | X | | | | |
| A2 | | X | | | | | | | | | X | | | | |
| A3 | X | | | | | | | | | X | | | | | |
| A4 | X | | | | | | | | | X | | | | | |
| A5 | | X | | | | | | | | X | | | | | |
| A6 | X | | | | | | | | | X | | | | | |
| A7 | X | | | | | | | | | X | | | | | |
| A8 | | X | | | | | | | | | X | | | | |
| A9 | | X | | | | | | | | | X | | | | |
| A10 | | X | | | | | | | | | X | | | | |
| A11 | | | | X | | | | | | | | X | | | |
| A12 | X | | | | | | | | | X | | | | | |
| A13 | | X | | | | | | | | | X | | | | |
| A14 | X | | | | | | | | | X | | | | | |
| A15 | | X | | | | | | | | X | | | | | |
| A16 | X | | | | | | | | | X | | | | | |
| A17 | | X | | | | | | | | | X | | | | |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora - dados de fevereiro de 2014.

Como se percebe, a maioria dos alunos ainda não lê e nem reconhece o alfabeto, seja ele sequencial ou aleatório. A opção pelas obras do acervo do PNBE 2014 (Educação Infantil) se justifica, neste caso, porque possui escrita e ilustrações que apoiam o entendimento dos alunos nas questões iniciais de alfabetização. A proposta de texto das obras é simbólica, contribuindo para ampliar a relação das crianças com o entorno. Por serem obras literárias, existe a repetição de termos e estrutura que auxilia na leitura.

O próximo capítulo traz o exemplo de uma das aplicações dos roteiros do Projeto de Mediação Literária.

4 NA TRILHA DA APLICAÇÃO – *Parlendas para brincar*

Para cada uma das obras, realizou-se planejamento específico procurando contemplar aspectos literários, associados ao alfabetizar letrando. Dessa forma, a dos cinco títulos escolhidos e trabalhados, este artigo apresenta apenas um deles para exemplificar. A obra escolhida foi *Parlendas para Brincar*.

A obra é um convite para brincar com a sonoridade das palavras e, ao mesmo tempo, aprender brincando, acessando assim à tradição cultural do povo brasileiro. O livro também estimula o aluno a participar das brincadeiras oralmente e, depois, pensar e compreender a escrita dessas brincadeiras. Geralmente é com a bagagem (oral) que a criança chega à escola e usa-a com a finalidade de aprendizagem na alfabetização, trazendo inúmeras vantagens, entre

elas: o interesse do aluno, a contemplação do lúdico, conhecimento de mundo passado de geração em geração, momentos de prazer e alegria, desenvolvimento da afetividade, entre outras

Explorar o livro é a atividade inicial do grupo. É o momento de enamorar-se pelo título, de esperar a hora em que a professora irá mediar a aproximação entre o futuro leitor e o título, por meio do contato visual e, posteriormente, tátil. Partindo dessa situação, a professora mostra a obra aos alunos, inicia a exploração e retoma elementos do livro, como capa, contracapa, número de palavras que compõe o título da obra, entre outros. A partir do título, questiona: “*O que vocês pensam que são parlendas?*”

– *É para brincar!* (A13) E A5 acrescenta: – *É brincar bonito...*

A professora retoma a fala e explica que existem brincadeiras que muitas pessoas sabem e conhecem, como nossos pais, tios, avós e que são brincadeiras de antigamente - uns vão ensinando os outros.

A10 interrompe a professora e acrescenta que sua avó já lhe ensinou diversas brincadeiras, exemplificando com “Unidunitê”, que está no livro. A docente aproveita a manifestação do aluno e mostra ao grupo o registro desta parlenda no exemplar. Os estudantes gostam de perceber que aquilo que fazem em seus momentos lúdicos, como cantar “Unidunitê” também está num livro. E, assim, as parlendas se materializam, levando em consideração que “o letramento também se faz por meio da oralidade” (BUSATTO, 2003, p. 7).

A professora reforça que é possível aprender a ler e escrever com uma diversidade de textos, sejam eles lidos por alguém, ou ouvidos.

Ainda apresentando o livro, salienta para um aspecto diferencial do mesmo: sua divisão em partes que tratam de diferentes tipos de parlendas, ou seja, parlendas para brincar, para brincar de memória, para brincar de escolher, para brincar de dizer, para brincar com quadrinhas, para brincar com números, de rimar e de enrolar língua, e, à medida que vai folheando o exemplar, mostra as ilustrações e lê alguns trechos para o grupo. Da mesma forma, questiona o que eles percebem nas páginas.

A seguir, a professora abre o livro na página 37 (atividade 2), e os alunos percebem que se trata de parlendas para brincar com números, a partir da caracterização proposta pela mesma. Eles estabelecem relações com número de objetos, idades de cada um deles, número da sala, etc. Essa relação entre a parlenda e o numeral enriquece as atividades de expressão corporal, pois podem utilizar os dedos também como forma de representação, associadas ao corpo. Dividem os versos de várias formas: em grupos, entre meninos e meninas, etc. A

proposta da parlenda possibilita brincar e apropriar-se da língua falada em forma de rimas, trava-línguas para, posteriormente, pensar acerca da escrita.

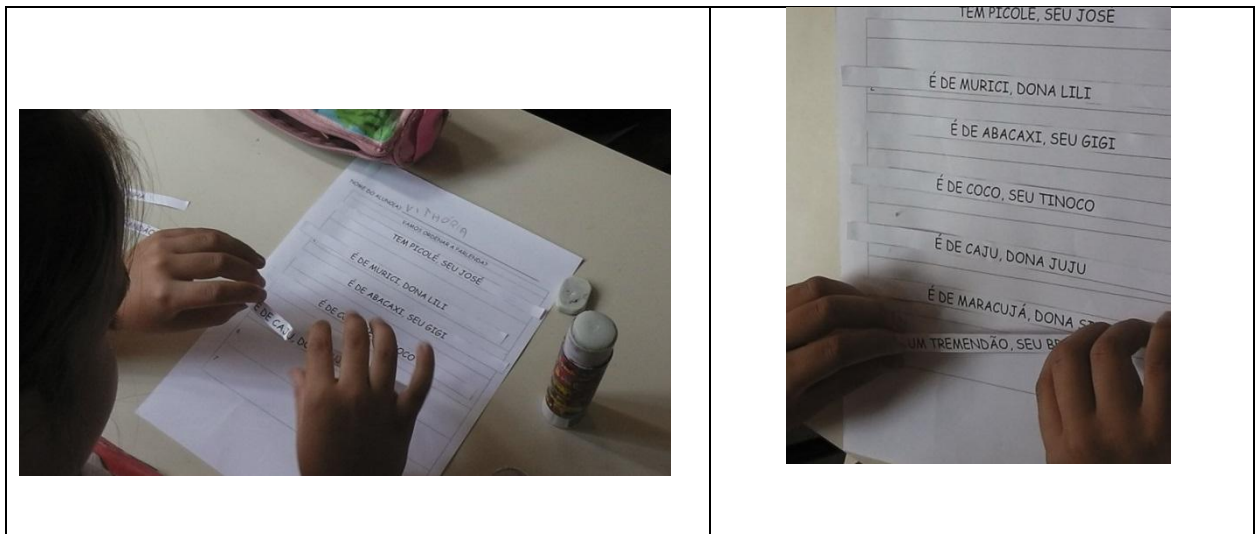
Dando sequência, a professora questiona quais diferenças encontram entre a parlenda anterior e a parlenda da (figura 7). Os alunos apontam, primeiramente, o “tamanho da parlenda”, afirmando que a primeira delas (um dois, feijão com arroz...) é “bem mais comprida de dizer”, enquanto a última é “curta”. Trabalhar e comparar os gêneros da tradição oral desperta o interesse da criança pela leitura e pela escrita. Conforme Lenice Gomes (2012), os alunos constituem imagens, partindo do oral, que estão presentes na diversidade de ritmos, entonações, como as parlendas listadas anteriormente.

A pesquisadora envia, como tema de casa, diversos trava-línguas da obra em questão, para que os alunos memorizem. Também foi pedido que os alunos perguntem aos pais se eles conhecem outros trava-línguas, para que também fossem apresentados em aula. Os alunos, no dia seguinte, declamam os trava-línguas que mais gostam e também contam que os pais conhecem vários, como o aluno A10 que relata: *Eu gostei muito dessas frases. Minha mãe me contou uma que é assim: O rato roeu a roupa do rei de Roma.* A5 logo completou: *- Minha mãe falou a mesma frase, mas tinha mais coisas, era assim: O rato roeu a roupa do rei de Roma, o rei de Roma com raiva roeu o resto.* Todos os alunos se divertiam e declamam, mesmo com algumas dificuldades, mas no geral a atividade designada como tema foi divertida. Pela brincadeira, houve incremento da sua consciência fonológica.

No dia seguinte, a professora retoma o texto, a partir da atividade do planejamento, denominada “Encontro com o texto”. A parlenda é “Tem picolé, seu José”, página 13 do livro. Ao iniciar propõe uma pseudo leitura², e pede que os alunos façam inferências e hipóteses. As palavras “abacaxi, caju, picolé, coco e maracujá” são identificadas por alguns dos alunos que já estão no nível silábico. A leitura silábica ocorre mais pela decodificação das sílabas simples que essas palavras possuem, sem a presença de consoantes intermediárias, facilitando a silabação e, conseqüentemente, a compreensão das palavras. Para os demais estudantes, as atividades são de acordo com seu nível, propondo assim: contagem de palavras de cada verso ou identificação das letras ou sílabas iniciais de termos da parlenda. Dando sequência a atividade, a professora entrega uma folha com a parlenda, escrita em tiras desordenadas, com a finalidade de que os alunos recortem cada verso da parlenda, ordenem na sequência correta e, por final, coleem numa outra folha para que haja o registro, conforme Figura 1.

² Pseudo leitura: releitura do texto, pausadamente, palavra por palavra, por parte do professor e repetição dos alunos. Auxilia os alunos a estabelecer vínculo do discurso oral com o texto. (PARREIRA, 2008)

Figura 1 Trabalho realizado pelos alunos



Fonte: Acervo da pesquisadora

Aqui mais uma vez se evidencia o uso de uma mesma atividade para todos os níveis, porém com direcionamentos distintos. Para o trabalho com identificação com rimas presentes no texto, a professora fez uso de outras estratégias, no caso, associar as tecnologias nas atividades em sala de aula, e para isso usou o programa *power point*, escrevendo cada verso da parlenda num slide e incluindo figuras. Com esta possibilidade de retomar diversos tópicos trabalhados em momentos anteriores, foi realizada: a contagem de palavras de cada verso, a localização de determinadas palavras nos slides, palavras com a mesma quantidade de letras, palavras com rima, associação entre imagem e palavra escrita, e, por último, a partir dos slides os alunos formulam pequenos desafios para os colegas, demonstrados a seguir:

- A10 desafiou A13 a procurar a palavra SAPO e circular com a caneta, enquanto era exibido o slide no quadro branco;
- A1 pergunta para A7 a localização da palavra COCO, e por último;
- A4 desafiou A11 a puxar (ligar) a palavra BICO com a sua respectiva imagem.

Como culminância das atividades relacionadas a obra, realiza-se um Quebra-Cuca. Nessa atividade, os alunos agrupam os picolés, buscando atender três critérios: palavra-chave (fruta) da parlenda, imagem dessa palavra e palavra que rimava, conforme Parlenda *Tem picolé, seu José*, e imagem 2 a seguir:

Figura 2: Picolé de Rima



Fonte: Acervo da pesquisadora

Ao acessar a oralidade, a escola ganha um grande aliado para ampliar as possibilidades de aprendizagem de seus alunos que, por vezes, se sentem acolhidos e reconhecidos em sua essência ao reencontrarem esses textos no ambiente escolar.

Concluindo a aplicação desta obra no Projeto de Mediação Literária, pode-se afirmar que os textos de tradição oral, como as parlendas, são alfabetizadores, permitindo a oportunidade de integração entre brincadeiras, experiências infantis, e conhecimentos prévios, necessários à alfabetização e ao letramento.

5 NA LINHA DE CHEGADA: CATEGORIAS

Faz-se necessário refletir acerca do processo e de aspectos latentes vivenciados. A maioria dos alunos demonstrou ter gostado da proposta de aprendizagem, isto é, o uso do livro literário no processo de alfabetização, mesmo que não o verbalizassem explicitamente. Outro aspecto, salientado pelos discentes, no momento em que se expressaram individualmente sobre o projeto, foi a oportunidade de conhecer, manusear, ler e aprender com o livro literário.

Todas essas relações são observadas e registradas pela pesquisadora, contrapondo com as contribuições da psicogênese da língua escrita, defendida por Emília Ferreiro e Teberosky. Tais conceitos, se trabalhados concomitantemente, contribuem para o sucesso na alfabetização. Assim, categorias eleitas foram: (a) **ludicidade**; (b) **planejamento como prática reflexiva**; (c) **avaliação: do início ao fim**. Nesse sentido, a partir da aplicação do projeto, objeto de estudo dessa dissertação, as categorias estabelecidas para a análise, já descritas anteriormente, serão discutidas a seguir.

5.1 Os caminhos da ludicidade

Na aplicação de *Parlendas para brincar*, de Josca Ailine Baroukh e Lucila Silva de Almeida, destaca-se o universo lúdico que as rimas e ritmos propõem. O texto é um caminho e desafio, escolhido pela pesquisadora, para oportunizar as crianças a alfabetização e letramento literários.

Inicialmente, na quadrinha “*Você diz que sabe muito*”, os alunos puderam expressar-se corporalmente, brincando e criando gestos que facilitavam a memorização da mesma. Os movimentos criados para o primeiro enunciado da quadrinha: “*você diz que sabe muito, lagartixa sabe mais*”, foi proposto pelo grupo de alunos, com o uso das mãos, num movimento que lembra a mistura entre estar apreensivo e um dedo indicando a razão. A partir daí, as crianças solicitavam, sempre que possível a dramatização de cada parlenda evidenciando assim que toda aprendizagem perpassa pelo corpo, a partir das brincadeiras surgidas ou propostas.

Na fase inicial de escolarização, entende-se que não é necessário explicar para os alunos que eles precisam aprender a ler e escrever, pela relevância dessas habilidades em suas vidas futuras. O que precisam de fato é vivenciar pelo ludismo os desafios propostos e assim irem aprendendo. Ao refletir sobre a ludicidade na prática pedagógica e olhar para a experiência realizada em sala, entende-se que a vivência e a convivência no meio lúdico possibilitam o aprendizado. Não se pode atribuir a ludicidade a solução para os problemas educacionais, mas pode ser um caminho a ser trilhado, principalmente no que tange à alfabetização e letramento.

Cabe, então, ao professor planejar as aulas com este propósito lúdico e refletir sobre a sua prática, procurando tornar a aprendizagem significativa, que leva a segunda categoria de análise identificada.

5.2 Planejamento como prática reflexiva

Escolhido como segunda categoria para discussão e diante das inúmeras possibilidades que o mesmo abarca, optou-se pelo viés do planejamento como prática reflexiva. Este se constitui na formulação do projeto de pesquisa e na criação e organização de seus roteiros. Ressalta-se que a construção deste projeto se deu por etapas e, em muitos momentos, surgiram alterações em função de imprevistos surgidos, reconduzindo todo planejamento.

A partir das necessidades dos alunos, questões como as demandas individuais, os objetivos a serem alcançados no 1º ano de Ensino Fundamental, entre outras, precisam de respostas. Para tanto, é necessário buscar no planejamento das atividades e na prática reflexiva estas respostas.

Na perspectiva de um planejamento reflexivo, a professora seleciona algumas parlendas que seriam de agrado às crianças e as trabalha conforme o roteiro construído. No entanto, em várias atividades o planejamento se apresentou com novos desafios trazidos pelos alunos. Como exemplo, traz-se o pedido dos alunos de realizarem uma tarefa em casa, isto é, cada um traz uma parlenda a ser trabalhada em aula. E como o entusiasmo deles era imenso, o planejamento foi remanejado de forma a contemplar a parlenda exemplificada por eles.

Nestes casos, aproveita-se para trabalhar a importância do livro literário, que continha uma parlenda que eles sabiam. Este foi o momento de proporcionar aos alunos a compreensão de que, aquilo que se diz (oral), também pode estar escrito. Os alunos se sentiram muito importantes e isso se refletiu na análise geral, quando os alunos indicaram que esta foi a obra preferida na aplicação do projeto.

Ao propor escritas de quadrinhas e trava-línguas, e possibilitar que o aluno reflita acerca do sistema de escrita alfabética como, por exemplo: inferir com qual letra escreve determinada palavra, onde ele irá incluir espaços em branco para separar as palavras, é dar a oportunidade de aprender de forma lúdica. E a partir dos resultados dessas ações, o professor planeja as próximas ações. Assim, ao ouvir e perceber as particularidades de cada aluno, reconfigura-se o planejamento, acolhendo as demandas.

A prática reflexiva não se caracteriza como um sinal de dúvida ou fraqueza do professor; ao contrário, mostra que o professor é competente o suficiente a ponto de flexibilizar seu planejamento. Após a análise do planejamento reflexivo, é preciso voltar-se para a figura do professor, que é justamente quem interfere e conduz os alunos em suas relações estabelecidas, com a literatura infantil.

5.3 Avaliação: do início ao fim

Uma das funções necessárias ao docente, no seu trabalho pedagógico com alunos, a partir de planejamentos e objetivos propostos, é o avaliar.

Avaliações diagnósticas permitem observar atentamente cada aluno. Entretanto, sabe-se que o resultado da aprendizagem não está centrado somente nele (aluno), mas também em

seu entorno, como o ambiente escolar, a metodologia de ensino aplicada, o planejamento, o professor mediador entre outros aspectos.

Pautado constantemente pela reflexão, a pesquisadora tem a função de verificar os níveis de aprendizagem do grupo 1Ano2. Para tanto, apresenta-se o quadro síntese utilizado também em períodos anteriores.

Quadro 3: Níveis de aprendizagem final – Turma 1Ano2

| Alunos | 1a | 1b | 1c | 2ª | 2b | 2c | 3a | 3b | 3c | N L | L I | S I | SS | SC | F T |
|--------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|--------|--------|--------|----|----|--------|
| A1 | | | | X | | | | | | | X | | | | |
| A2 | | | | X | | | | | | | X | | | | |
| A3 | | X | | | | | | | | | X | | | | |
| A4 | | | | X | | | | | | | | X | | | |
| A5 | | | | | X | | | | | | | X | | | |
| A6 | | | X | | | | | | | | X | | | | |
| A7 | | | X | | | | | | | | X | | | | |
| A8 | | | X | | | | | | | | X | | | | |
| A9 | | | | | X | | | | | | | X | | | |
| A10 | | | | | | X | | | | | | | X | | |
| A11 | | | | | | X | | | | | | | | X | |
| A12 | | X | | | | | | | | | X | | | | |
| A13 | | X | | | | | | | | | X | | | | |
| A14 | | | X | | | | | | | | | X | | | |
| A15 | | | | X | | | | | | | | X | | | |
| A16 | | | | X | | | | | | | | X | | | |
| A17 | | | X | | | | | | | | | X | | | |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

É fato que apesar de um curto período de aplicação do projeto houve avanços. Porém, na pesquisa, surgem questionamentos como: - *Por que será que alguns sujeitos não avançaram mais em alguns níveis? O uso do livro literário não os encantou ou não fez diferença?* Sabe-se que tais alunos demonstraram crescimento em outros aspectos, tais como a expressividade, a socialização de ideias, entre outros.

Assim como se avaliam os processos dos alunos, a pesquisadora, enquanto professora mediadora, precisa pensar suas práticas. E estas se dão a partir, de observações diárias, registros do cotidiano escolar e recortes reflexivos de situações, às vezes inusitadas, surgidas e trazidas pelos alunos, durante o processo. Nesse sentido, a presença da dúvida enquanto incerteza torna a reflexão do professor mais rica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final da trajetória da pesquisa, se faz necessário apresentar as considerações e ponderações em relação à aplicação do projeto, repensar algumas condutas e práticas, com o intuito de apontar novas possibilidades. A busca por respostas demandou a realização da investigação. No entanto, essa questão não aceita resposta simples, e não depende apenas de um olhar, mas de uma soma de olhares – que pode ser a partir da escola, do professor ou do aluno – personagem principal no processo de ensino aprendizagem.

O ludismo esteve presente em muitos momentos, trazendo encanto aos alunos e desafios a pesquisadora.

Ao interagir, especificamente, com alunos em período de alfabetização e letramento, numa perspectiva literária, o professor dedica-se a formar um leitor, seleciona bons livros, é bom contador de histórias, faz visitas à biblioteca, mostra através de seu exemplo, uma postura leitora, a fim de que não se distraiam com outras coisas.

Compreender e respeitar as necessidades infantis quanto à construção de sentidos do texto, por cada sujeito, é essencial. Porém, promover momentos em que o trabalho coletivo significa compartilhar e pertencer a um grupo é igualmente relevante. A interação entre momentos individuais e coletivos precisa ser pensada e planejada pelo professor que passa a ser o mediador destas situações.

Nem todas as respostas para essa pesquisa são mensuráveis, mas podem se tornar apontamentos para outras possíveis reflexões. É fato que os alunos da turma 1Ano2 evoluíram em muitos aspectos. Mesmo aqueles que não avançaram tanto, em relação à escrita e à leitura, tiveram outros ganhos, como a expressividade e desenvolvimento da linguagem, evidenciados nas brincadeiras propostas e nos roteiros aplicados.

A criação de hábitos de leitura em sala de aula, incluindo o manuseio dos livros literários, a escolha na biblioteca, para começar a definir seu gosto pela leitura também são contribuições geradas no decorrer da pesquisa. Mais do que adquirir e ampliar vocabulário, a criança passa a agir sobre a linguagem e a brincar com os vocábulos. Outro conceito que passou a fazer parte do repertório das crianças, de forma natural, no seu cotidiano, foi a palavra rima. A mesma não foi abordada teoricamente, mas dentro de um contexto de obras literárias. Os alunos ao perceberem a presença de palavras que combinavam pela sua sonoridade, compreendem o significado de rima e identificaram-na em leitura feita pela professora em voz alta, nas atividades de identificar termos rimados, entre outros.

A partir da análise e da reflexão é possível afirmar que a aplicação deste projeto durante um ano letivo, integralmente, no 1º ano do Ensino Fundamental, é um desafio a ser pensado, no que tange ao pesquisador e aos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, apontam-se algumas considerações:

A importância de promover formação docente específica aos professores sobre obras selecionadas pelo PNBE, a fim de que conheçam os títulos, compreendam o Programa, atentem para os prazos de recebimento e principalmente, que direcionem ao trabalho pedagógico com os alunos.

Para finalizar, a pretensão de trazer a literatura para o cotidiano dos alunos, torna-se um trabalho de longa duração, pois assim como alfabetizar, formar um leitor é processo gradual que deve ser entendido por toda escola e também pela família. A afinidade com os livros, mesmo sem saber ler, é o primeiro passo para encorajar o aluno a entrar no universo da leitura.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lucila Silva de. BAROUKH, Josca Aline. **Parlendas para brincar**. São Paulo: Panda Books, 2013.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética**. Ano 1: unidade 3. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional: Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNBE na escola: literatura fora da caixa**. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Guia 1 – Educação Infantil.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1998.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAES, Fabiano. SANTOS, Fábio Cardoso dos. **Alfabetizar letrando com a literatura infantil**. São Paulo: Cortez, 2013.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro, RJ: Graphia, 1999.

RAMOS, Flávia Brocchetto. **Literatura infantil: de ponto a ponto**. Curitiba: CRV, 2010.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1998.

_____. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (organizadoras). **Escolarização da leitura literária**. 2.ed., 3.reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TEBEROSKY, Ana. COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtiva**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

THIOLLENT, Michel Jean-Marie. **Metodologia da pesquisa-ação**. 17.ed. São Paulo: Cortes, 2009.