

Ana Paula Pereira de
Araújo Roque

Ensino da leitura com letras de canções na alfabetização



**EDITORA
SAL DA TERRA**



ENSINO DA LEITURA COM LETRAS DE CANÇÕES NA ALFABETIZAÇÃO

ANA PAULA PEREIRA DE ARAUJO ROQUE

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R786e Roque, Ana Paula Pereira de Araújo.

Ensino da leitura com letras de canções na alfabetização / Ana
Paula Pereira de Araújo Roque – João Pessoa : Sal da Terra, 2023.

Livro digital

ISBN 978-65-5886-241-3

1. Alfabetização . 2. Leitura. 3 Letras-Canções. I. Título.

CDU 378.124

Bibliotecário responsável: David Coelho Moura de Lemos – CRB/PB 968

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	3
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	8
1.1 ABORDAGENS ACERCA DA LEITURA	8
1.2 CONCEPÇÕES DE LEITURA E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS	11
1.3 LEITURA SIGNIFICATIVA: PROCESSO DE CRIAÇÃO E RECRIAÇÃO DO CONHECIMENTO.....	17
1.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	19
1.5 O ENSINO DA LÍNGUA E OS GÊNEROS TEXTUAIS	25
1.6 O GÊNERO TEXTUAL CANÇÃO E A LEITURA.....	26
2 METODOLOGIA	30
3 DESCRIÇÃO DA PROPOSTA E ANÁLISE DOS RESULTADOS	31
3.1 PRIMEIRO ENCONTRO COM A TURMA, AULA INAUGURAL.....	33
3.2 SEGUNDO ENCONTRO	35
3.3 TERCEIRO ENCONTRO	37
3.5 ANÁLISE QUALITATIVA DOS RESULTADOS	41
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS	44
APÊNDICES	48
APÊNDICE 1	48
APÊNDICE 2	49
APÊNDICE 3	50

INTRODUÇÃO

A leitura é de extrema importância à realidade social porque é uma competência indispensável ao desenvolvimento pleno dos indivíduos, podendo torná-los, de fato, cidadãos, ou seja, seres capazes de interferir no ambiente em que vivem e interagir conscientemente com os demais membros da sociedade.

Magnani (1994) corrobora com esse pensamento ao afirmar que:

A leitura, compreendida em seu sentido lato, e, sobretudo, em seu caráter plural e dialógico, constitui-se em precioso instrumento no processo de produção do conhecimento por possibilitar o contato do leitor com diferentes formas de vivenciar e compreender o mundo. (MAGNANI 1994, p. 13)

Observamos que a escola, enquanto instituição educacional tem fundamental importância na capacitação e desenvolvimento humano, por ser uma entidade prioritariamente constituída para a educação e formação dos indivíduos sociais, tendo a função de prover-lhes com competências e habilidades que permitam a sua convivência, comunicação e atuação no grupo social, de forma mais ampla. Assim, o desenvolvimento da leitura, escrita, oralidade, informatização, compreensão e aplicação matemática, dentre tantas outras, corresponde a uma tarefa imanente à escola, à qual deve dedicar-se com prioridade e eficiência.

Especificamente com relação aos processos de ensino e aprendizagem da capacidade leitora, é certo que estes precisam ser mediados por estratégias didáticas eficazes e dinâmicas, de modo que os educandos sintam-se atraídos, motivados, abrindo-se, assim, um campo de estímulos favoráveis ao pleno desenvolvimento desses processos e, à possibilidade concreta de resultados mais positivos quanto aos objetivos pretendidos. Visando a formação do comportamento leitor, pode-se lançar mão do trabalho com canções, que além de, por seu caráter lúdico, ser uma proposta convidativa, ainda pode proporcionar momentos significativos de partilha das experiências advindas do contexto social imediato.

Esta prática não se restringe apenas ao que está registrado no texto escrito apresentado e lido, mas, de modo mais amplo, todos os aspectos envolvidos que auxiliam na compreensão podem ser considerados como ação de leitura: uma melodia, um gesto, uma expressão, uma imagem, um símbolo. Nessa concepção, leitura engloba não somente o conhecimento verbal (escrito e oral), mas principalmente o conhecimento de mundo. Nesse sentido, Koch (2008, p.10) pontua que o texto é “o próprio lugar da interação e sua compreensão deixa de ser entendida como simples captação de uma representação mental ou como a decodificação de mensagem resultante de uma codificação de um emissor para se tornar uma atividade”.

Com relação à forma com que a escola vem desenvolvendo o ensino da leitura, Antunes (2003) lança questionamentos, considerando que, tradicionalmente, aquele ocorre como prática de decodificação da escrita, sem levar em conta sua dimensão de interação verbal. Desenvolve, assim, atividades sem conexão com os usos sociais que se faz da leitura, que institucionalmente deve ocorrer com o objetivo de servir como meios para outras ações consideradas prioritárias, dentro e fora da escola, como a interpretação do texto lido ou a produção de um texto pelo aluno.

As canções assim como as parlendas, adivinhas, trava-línguas, entre outros, fazem parte da tradição oral e sempre estiveram presentes no imaginário social das pessoas. Esses textos caracterizam-se pela sua difusão através da oralidade e, recuperados pela memória, adquirem a função de encantar, divertir, entreter e cultivar valores.

O presente trabalho apresenta o texto oral canção como objeto de ensino da leitura, considerando que este pode favorecer a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem daquela nas séries iniciais.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa e participante que tem por objeto de estudo o ensino da leitura, mediado pelo gênero canções infantis. A motivação para esse estudo foi e está sendo (re) construída na nossa prática diária de pedagoga e docente no Ensino Fundamental na rede pública do Município de João Pessoa, Estado da Paraíba. Têm, contudo, suas raízes em uma experiência pedagógica vivenciada em uma turma multisseriada da zona rural de Remígio. Naquela oportunidade ficou evidenciada a boa receptividade dos alfabetizandos com a proposta metodológica de leitura a partir do gênero canções e outros da tradição oral. Foram também observados avanços significativos daquela clientela quanto ao seu processo de aprendizagem da leitura.

A pesquisa foi realizada no Ensino Fundamental, especificamente no primeiro ano deste nível de ensino, início do processo de alfabetização, por entendermos que se trata de um momento crucial na formação do sujeito leitor, o qual deverá estar imerso em situações significativas de leitura a partir de práticas motivadoras.

Ressaltamos, ainda, a necessidade de ampliar reflexões acerca da temática da formação de leitores, sendo indispensável contextualizá-la no âmbito de concepções linguísticas que a fundamentam, bem como essa formação nas propostas teóricas da Linguística Aplicada.

É central, portanto, que façamos uma reflexão sobre o papel do professor polivalente e também de língua portuguesa nas escolas com relação à metodologia de ensino da língua,

considerando, principalmente, as teorias linguísticas que dizem respeito às diferentes abordagens de leitura.

Buscamos atender às recomendações sugeridas no Programa de Mestrado de Linguística e Ensino da UFPB e da linha de pesquisa Teoria Linguística e Métodos refletindo sobre propostas de ensino da leitura que, ao longo dos estudos voltados para a língua, contribuirão para o amadurecimento teórico da abordagem da leitura.

Este estudo está voltado para questões teóricas da leitura em diferentes facetas. Indo, portanto, dos aspectos descritivos aos aspectos aplicados, possibilitando à reflexão crítica do ensino da língua, valorizando uma atitude didático-pedagógica reflexiva no tocante ao ensino da leitura, coerente com a realidade vivenciada na sala de aula do 1º ano do ensino fundamental. Desta forma, pretende-se oportunizar a vivência de uma metodologia dialética e interacionista, ou seja, que tenha compromisso com o ensino da leitura num processo de alfabetização pautado na perspectiva do letramento.

Para este trabalho, traçamos como objetivo geral analisar como o ensino da leitura desenvolvido com letras de canções pode contribuir para a aprendizagem significativa da leitura e a formação de leitores. A proposta ora apresentada partiu do pressuposto de uma experiência pedagógica de alfabetização vivenciada com uma turma multisseriada da zona rural de Remígio, como já descrito acima. Desta forma, este objetivo geral apresenta a intenção de sistematizar a proposta.

Traçado o objetivo geral delimitamos como objetivos específicos organizar e propor atividades de leitura com letras de canções à luz de fundamentos teóricos a partir da concepção sociointeracionista. Com este objetivo pretendemos demonstrar a viabilidade do ensino da leitura na alfabetização mediado com canções infantis próprias do contexto da turma investigada, inclusive, por elas selecionadas a partir de suas preferências. Um segundo objetivo é verificar, a partir das atividades propostas, como se dá a aprendizagem da leitura pelas crianças do 1º ano com o uso das canções. Aqui esperamos observar o comportamento da turma quanto à receptividade da proposta metodológica e consequente motivação para a leitura.

A relevância do trabalho pedagógico na alfabetização com a mediação de canções justifica-se por estas estarem presentes no universo cultural das crianças, uma vez que se trata de um gênero presente na tradição oral, o qual poderia ser mais explorado no cotidiano escolar em prol da formação de leitores, desde os primeiros anos de escolarização.

Em virtude da importância da leitura como geradora de competências e habilidades diversas, e, principalmente, de possibilitar a compreensão de mundo e consequente atuação

cidadã, esta tem recebido nos últimos anos uma atenção especial tanto por parte dos órgãos públicos com programas de incentivo à leitura, quanto por parte da escola que acredita que, através dela, os problemas da educação serão solucionados.

Há décadas pesquisadores, de diferentes linhas teóricas, dedicam-se às pesquisas sobre a formação do leitor na tentativa de auxiliar na construção de um referencial teórico que explique de que modo as pessoas se aproximam do material escrito.

É curioso notar que dispomos de uma vultosa produção teórica acerca da leitura, porém ainda constatamos índices alarmantes de defasagem quanto ao ensino-aprendizagem desta. No que diz respeito à formação de crianças leitoras, persiste à busca por metodologias eficientes.

A preocupação com essa questão é que faz com que pesquisadores como Solé (1998), Kleiman (1999), Lerner (2002) se debrucem sobre o significado e o sentido do processo de ensino-aprendizagem da leitura, por este motivo compõem o embasamento teórico deste estudo. Nessa perspectiva, destacamos os trabalhos de Kleiman (1999), que, à luz da linguística, explicita as relações entre o material escrito e o leitor, principalmente nas abordagens de leitura propostas pela escola.

A escola necessita dar um tratamento didático à leitura considerando-a efetivamente como prática social relevante desde os anos iniciais, desta forma, rompendo a lógica equivocada de que primeiro se aprender a ler no sentido restrito de decodificar, isto no início da escolarização, e depois se aprender a ler no sentido amplo de compreender, nos anos posteriores e ao longo da vida.

A relevância social desta pesquisa ratifica - se no cenário educacional brasileiro em que a Educação Básica ainda precisa avançar muito na formação de leitores, precisamente, na primeira fase do ensino fundamental. Optamos por investigar e trabalhar com canções infantis por acreditarmos que estas se configuram um gênero textual com características que favorecem a descoberta, por parte das crianças, das relações entre o oral e o escrito. Além disso, rompe com a lógica da decodificação mecânica de letras em sons, comumente ainda praticada em muitas salas de alfabetização.

O estudo bibliográfico desta pesquisa também se respalda em uma epistemologia sócio-histórica inspirada nos trabalhos de Vigotsky (1984, 1987) Paulo Freire (1921,1997) e Bahktin (1987- 1992-2011), contemplando autores como; Schneuwly (1994, 1996) e Dolz (1996); Marcuschi (2008); Moita Lopes (1996); Mary Kato (1985); Kleiman (1989); Solé (1998), entre outros, que contribuíram para a construção teórica da linguística e o desenvolvimento das teorias sobre a leitura.

Pesquisas e produções científicas voltadas para a alfabetização são constantes, mas é fato inegável que a Educação Básica ainda precisa avançar muito na formação de leitores, mais precisamente na primeira fase do ensino fundamental. De acordo com os Parâmetros curriculares Nacionais (2001) a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significados do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, de tudo o que sabe sobre a língua.

O processo de leitura precisa ser compreendido por sujeitos e agentes educacionais não como mera decodificação mecânica de letra por letra, palavra por palavra, mas como uma construção de sentidos, em que a “leitura é um objeto de conhecimento em si mesmo e um instrumento necessário para a realização de novas aprendizagens” (SOLÉ,1998, p.21) é uma atividade de integração de conhecimentos.

A concepção de leitura apresentada nos PCN alerta que a partir do desenvolvimento de modelos interativos, a leitura deixou de ser essencialmente centrada no texto. Segundo Moita Lopes (1996, p.138) esta passou a ser compreendida como um processo que envolve tanto a informação disponível na página impressa quanto à informação que o leitor traz para o ato de leitura. Dentro desta perspectiva, a língua está intimamente associada à atividade social em constante uso comunicativo.

Considerando que a prática de leitura se realiza como interação entre textos e leitores e deve ter o professor como mediador, durante todo esse processo em sala de aula, estabeleceremos o uso das estratégias de leitura tendo como instrumento principal o gênero canções infantis para atingirmos os objetivos já descritos, em virtude de acreditarmos que este possa contribuir como estímulo para a aprendizagem significativa daquela.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 ABORDAGENS ACERCA DA LEITURA

Este capítulo insere-se na discussão de alguns teóricos, acerca de concepções de leitura que subjazem o fazer pedagógico do professor ao ensinar a ler e que refletem de forma relevante na formação do leitor.

No livro *A importância do ato de ler* Paulo Freire discutiu a temática da leitura destacando a indissociável relação entre a Leitura do Mundo e a leitura da palavra. Foi dialogando acerca da importância do ato de ler durante o Congresso Brasileiro de Leitura, ocorrido em Campinas, novembro de 1981, que Freire propôs uma concepção de leitura que se distancia dos tradicionais entendimentos do termo como sonorização do texto escrito, defendendo, portanto, que a leitura começa na compreensão do contexto em que se vive:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1988, p.19- 20)

Por entendermos que a leitura insere-se em práticas sociais significativas quando parte do contexto cultural dos alunos, nosso trabalho contempla canções conhecidas das crianças do 1º ano B, desta forma a leitura de mundo das crianças as conduzirá para a leitura da palavra através da mediação pedagógica do professor alfabetizador.

A leitura enquanto processo complexo que emana de intensa atividade mental requer do leitor interações entre informação visual e não visual. A primeira é fornecida pelo autor por meio do registro gráfico e a segunda pelos conhecimentos prévios do leitor. “A leitura é um ato de compreensão da vida (...) que se justifica, na medida em que orienta o leitor para um conhecimento mais profundo da realidade” (KLEIMAN, 1999, p).

Ao entrar em contato com o texto, o leitor apoia-se em seus conhecimentos prévios, “essenciais à compreensão, pois lhe permitem fazer as inferências necessárias, para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente e esse tipo de inferência é um processo inconsciente do leitor proficiente”, segundo Kleiman (1998).

O leitor proficiente compreende que o processo de leitura não resulta da mera decodificação, pois além do reconhecimento global das palavras envolve as capacidades de inferir e antecipar sentidos.

Freire (2011, p.19) defende a compreensão crítica do ato de ler, visto que este não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas abrange entendimentos da realidade, ou seja, se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. Para o referido autor “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Pressupõe, assim, um movimento dialético do mundo à palavra e da palavra ao mundo, em que texto e contexto entrecruzam-se. Para Freire, a decifração da palavra flui naturalmente da leitura de mundo.

Compreendemos que a construção de sentidos não se dá da mesma forma por diferentes sujeitos, em contextos variados. Conforme diz Koch (2008, p.21), “considerar o leitor e seus conhecimentos, seu lugar social, seus valores, suas vivências implica aceitar uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação a um mesmo texto”.

Em oposição a essa pluralidade de sentidos da leitura, lembramos que nos primeiros estudos da língua, a leitura era explanada como um ato passivo do leitor, ou seja, mero processo de decodificação das composições linguísticas de um texto, considerado como única fonte de sentido.

Na visão mecanicista de leitura o ensino era focado na aprendizagem de habilidades que envolvia a “codificação” e “decodificação” do texto, priorizando a memorização de sílabas, palavras soltas, frases descontextualizadas. O sujeito aprendia a decodificar bem as palavras, mas não conseguia entender o que estava lendo. Neste sentido, pondera Rojo (2009, p.76): “Podemos dizer que no início da metade do século XX, ler era visto – de maneira simplista – apenas como um processo perceptual e associativo (...) nesta perspectiva aprender a ler encontrava-se altamente equacionado a alfabetização.” Percebemos, assim, que até meados do século XX, a leitura era meramente uma atividade mecânica, dissociada das práticas de letramento, concepção que se afirma nos dias atuais.

As concepções mais atualizadas da língua compreendem a leitura como processo de interação entre autor, texto e leitor num movimento dialético de compreensão e construção de sentidos, rompendo, assim, com o mito da interpretação única, fruto do pressuposto de que o significado está dado no texto. Sendo assim, a tarefa do professor é apresentar diversidades de leituras diretamente relacionadas às práticas sociais dos alunos, levando-os a interagir com o texto no seu próprio contexto social.

No final da década de 60, já começam a surgir teorias cujo foco de estudos desloca-se do texto para o leitor, em que este último passa a assumir papel decisivo, leitor é participante ativo no processo de leitura. Posteriormente, já na década de 1980, o ensino da leitura centrado no desenvolvimento das referidas habilidades, desenvolvido com o apoio de material

pedagógico que priorizava a memorização de sílabas e/ou palavras e/ou frases soltas, passa a ser questionado com maior ênfase e outras práticas surgem no cenário educacional brasileiro.

Compartilhamos do entendimento de Almeida (2008.p. 65) quando afirma que nas últimas décadas, os estudos linguísticos avançaram consideravelmente na área do ensino e enveredaram por diferentes posturas que marcaram o século passado e trouxeram significativa contribuição, de modo especial, ao ensino da leitura em Língua Materna no Brasil.

Em estudos mais recentes a leitura é ratificada como um processo de interação entre o leitor e o texto mediante o qual “os sentidos do texto são construídos na interação texto-sujeitos” (KOCH, 2011, p.17). Antes mesmo da leitura ser compreendida pelo viés sociocognitivo foi abordada por meio de processos cognitivos distintos, contemplando processamentos ora focados no texto, ora no leitor.

Fundamentamos nosso entendimento acerca desses processamentos linguísticos com base na distinção estabelecida por Solé (1998, p. 23) e Kleiman (1996, p.35), quanto aos processamentos dos tipos: *bottom-up*, *top down* e o interativo.

O processamento do tipo *bottom-up* ou ascendente ocorre com mecanismos cognitivos que privilegiam as partes do texto, leitura linear de palavra por palavra, cujo foco do leitor é o domínio do vocabulário. Nessa visão, o leitor será aquele que constrói o significado do que leu com base exclusivamente nos dados apresentados no texto, praticamente não existe construção de sentidos, leitura das entrelinhas.

No processamento descendente ou *top down* o leitor aborda o texto globalmente. Este tipo centra-se, essencialmente, no que o leitor traz para o ato da leitura, ou seja, as experiências prévias adquiridas.

O processamento interativo, segundo Kleiman (1996, p.35-36) é aquele que envolve tanto o processamento do tipo *bottom-up* ou ascendente quanto o descendente ou *top down*, ou seja, consiste na interação entre o que está dito no texto e o conhecimento que o leitor traz para o ato da leitura.

Quando se fala nesta prática interacional pode-se começar pela leitura de mundo, ou seja, uma leitura de resgate, que de acordo com Freire (1988, p. 20) trata-se da experiência de vida da pessoa, da percepção da sua própria realidade e de como vai tomando consciência do que está a sua volta. Este autor exemplifica tal fato na seguinte narrativa:

Me vejo então na casa mediana em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fosse gente tal a intimidade entre nós. A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço – o sítio das avencas de minha mãe -, o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial

se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. (FREIRE, 1988, p. 20)

Em suas palavras Freire revela como ele construiu a compreensão do ato de ler a partir do mundo particular em que vivia. “[...] a compreensão crítica do ato de ler se veio em mim constituindo através de sua prática.” (FREIRE, 1988, p.25).

Esse pensamento traduz bem o real significado da leitura, de como essa deve ser percebida, em sua essência e com todo o seu potencial de fruição. Ação capaz de descortinar mundos a partir do universo particular do leitor, levando-o a alçar voos, viajar na imaginação, transcender a sua própria realidade e voltar a ela com um novo olhar, uma nova compreensão.

É justamente nesse contexto que cabe chamar a atenção para os desafios postos à escola de tornar os alunos bons leitores, ou seja, desenvolver neles a competência do aprender a ler e do ler para aprender; ler para se informar; ler para se divertir; ler para diferentes finalidades sociais. Nessa perspectiva, destacam-se os trabalhos de Kleiman (1999), que, à luz da linguística, explicita as relações entre o material escrito e o leitor, principalmente nas abordagens de leitura propostas pela escola.

Numa abordagem cognitivo-processual da leitura, Kleiman (1998, p. 7) afirma que “o papel do professor é criar oportunidades que permitam o desenvolvimento de processos cognitivos: conhecimento dos aspectos envolvidos na compreensão e das diversas estratégias que compõem esse processo”. Enfoca, portanto, como se opera a compreensão do texto e, assim como Freire (1987) e Koch (2008), trabalham a leitura como interação, como um ato social. Tais afirmações vêm ao encontro do que acreditamos acerca da leitura.

Continuaremos a abordagem sobre leitura buscando compreender o que é leitura, e para tal, nos valeremos de conceitos apresentados no dicionário e formulados e por alguns teóricos estudiosos dessa temática, como também dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, doravante PCNLP, e no Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil, RCNEI.

Mesmo diante do pouco que já foi dito até o momento podemos constatar a magnitude e complexidade do tema leitura, haja vista que o ato de ler consolida-se em entender, interpretar, decifrar, decodificar e compreender. É um tema de fundamental relevância e, devido toda sua amplitude que faremos apenas algumas considerações.

1.2 CONCEPÇÕES DE LEITURA E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Dando continuidade ao movimento iniciado no item anterior consideramos importante apresentar algumas visões acerca de definições da leitura. Dessa forma, partimos de uma definição mais genérica, apresentada no dicionário de língua portuguesa Houaiss (2009):

Leitura é ação ou efeito de ler; [...] ler é inteirar-se do conteúdo de; entender ou decifrar o conteúdo de; pronunciar em voz alta, adivinhar, predizer, ver e interpretar o que está escrito; identificar letras ou palavras [...] maneira de compreender de interpretar um texto, uma mensagem, um acontecimento [...] (HOUAISS, 2009, p.11667)

Tais acepções abrangem um universo de conceitos para a leitura que a definem por perspectivas distintas e, ao mesmo tempo, complementares. São distintas porque abordam concepções de leitura ora focadas no autor, ora focadas no texto. Complementares porque convergem para a compreensão da leitura como processo.

De acordo com a concepção focada no autor, a leitura consiste na captação do pensamento de quem produziu o texto escrito, por esta perspectiva leitura é “decifrar o conteúdo de” (HOUAISS, 2009, p.11667), desconsiderando-se, portanto, as experiências e os conhecimentos do leitor.

A definição de leitura como “Entender ou decifrar o conteúdo de” apresentado pelo dicionário, evidencia a concepção de leitura focada no texto. Nesta compreensão, a leitura é uma atividade que exige do leitor foco no texto, haja vista que o que deve ser lido está dito no texto, cabe ao leitor o reconhecimento do sentido das palavras.

Analisando ainda os conceitos apresentadas pelo dicionário, é possível considerá-los complementares porque embora, sendo a leitura uma atividade de produção de sentidos, não podemos negar a atividade de decodificação do sistema notacional também presente na leitura. A leitura é a realização do objetivo da escrita, e a escrita tem uma convencionalidade social fundamentada num código (CAGLIARI, 2009, p.131).

Ainda de acordo com Cagliari (2009, p.133), a leitura é uma decifração e uma decodificação, pois o leitor primeiro decifra a escrita e depois entende a linguagem encontrada, em seguida, decodifica implicações que o texto tem, reflete sobre o decodificado e forma o próprio conhecimento e opinião a respeito do que leu.

De fato, conceber que a leitura é um processo que envolve a construção de sentidos a partir do texto não é desconsiderar a importância da apropriação do sistema de escrita alfabética e de convenções da escrita.

Ao emprendermos um estudo sobre a concepção de leitura que subjaz a prática pedagógica, carecemos esclarecer questões de cunho teórico, relacionadas à linguística. Neste

viés dispomos dos estudos de Koch (2008, p.9) que alerta para a importância de percebermos que a “concepção de leitura decorre da concepção de sujeito, de língua, de texto e de sentido que se adote.” É sob o enfoque da perspectiva linguística sociointeracionista, em que a língua é considerada enquanto atividade de cunho social, voltada para uma prática enunciativa que surge, assim, uma outra didática de ensino da Língua Portuguesa, que deverá vir acompanhada de práticas docentes de ensino da leitura coerentes com a formação de leitores.

Nesta perspectiva, podemos afirmar que:

Toda proposta de ensino do português tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, uma determinada concepção de língua. Nada do que se realiza na sala de aula deixa de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos, a partir dos quais os fenômenos linguísticos são percebidos e tudo conseqüentemente se decide. Desde a definição dos objetivos, passando pela seleção dos objetos de estudo, até a escolha dos procedimentos mais corriqueiros e específicos, em tudo está presente uma determinada concepção de língua, de suas funções, de seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagem. (ANTUNES, 2003, p.39).

Acerca das diferentes concepções da língua, Koch (2011, p.14) faz uma distinção entre as que abordam a língua como representação do pensamento, a língua enquanto estrutura e a língua como lugar da interação.

Na primeira visão, língua como representação do pensamento, o texto é concebido como produto lógico das ideias do autor, nada mais cabendo ao leitor, senão captar essa manifestação externa, configurando-se em um receptor passivo, que apenas capta as mensagens e intenções do autor. Ou seja, o sentido está centrado no autor e suas intenções. Neste sentido, a língua é representação do pensamento de um sujeito psicológico, individual, que constrói uma representação mental que será transmitida e deverá ser captada pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada.

Na segunda abordagem, que compreende língua como estrutura/código, esta é concebida como uma ferramenta empregada para transmitir uma mensagem codificada por um emissor. Nesse caso, o texto é um produto que será, posteriormente, decodificado pelo leitor, bastando a este o conhecimento do código utilizado. O sentido do texto está nas palavras e estruturas do texto, determinados por um código regulado por um sistema de signos pré-determinados, exterior ao sujeito.

Na terceira concepção, a língua como lugar da interação, esta é entendida como um processo e não um produto. Os sujeitos são vistos como atores construtores sociais que, dialogicamente, constroem e são construídos no texto. Exige-se do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o texto não é simples produto da

codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo. O sentido é construído na interação texto-sujeito, não é algo que preexista a essa interação.

Diferentemente das duas primeiras concepções de língua apresentadas, na interacional, “a língua é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (KOCH, 2011, p.17). A intrínseca relação entre concepção de língua, leitura e produção de sentidos assenta-se na identificação da pluralidade de leituras e sentidos em que o ato de ler se estabelece como uma atividade guiada pela bagagem sociocognitiva do leitor, que por sua vez tem conhecimento da língua e das coisas do mundo.

É importante observar que, conforme pontua Koch (op. cit.), a visão de língua adotada tem implicações diretas na concepção de leitura. Isso, por sua vez, reflete diretamente nas propostas de ensino desenvolvidas pelo professor. Ao tomar consciência acerca de concepções que fundamentam sua prática pedagógica o professor adquire para a sua atuação profissional uma maior segurança quanto a definição de estratégias didáticas, concorrendo para que se efetive um ensino de melhor qualidade.

Dando continuidade ao que nos propusemos apresentar, discutiremos o conceito de leitura à luz do referencial curricular nacional para a educação básica, PCN. Conforme os PCN (2001, p.53), a leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de objetivos, de seus conhecimentos sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem.

Neste sentido, a leitura de um texto é uma atividade interativa que exige muito mais que o conhecimento linguístico compartilhado entre autor, texto e leitor. No ato da leitura o leitor mobiliza estratégias tanto de ordem linguística como de ordem cognitivo discursiva participa ativamente da construção de sentidos Koch (2013, p.11). O significado do texto não está apenas no leitor, nem no texto, mas na cooperação e interação entre ambos. Desta forma:

Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. (PCN 2001, p.53)

Com essa compreensão a leitura é concebida como prática social relevante, uma ferramenta que pode ser empregada para diminuir a injustiça social, quando fornece oportunidade ao leitor de acesso ao saber construído socialmente.

Desta forma, pode-se identificar que a perspectiva de leitura adotada nos PCN de Língua Portuguesa está ancorada na concepção sociointeracionista da língua, em que o leitor e

o autor do texto são agentes que dialogam num processo de construção de significados e a linguagem é tida como uma forma de interação social.

O texto dos PCN sugere também que algumas concepções de leitura devem ser superadas, sendo a leitura como decodificação uma delas. Pois, uma prática de leitura na escola, focada na formação do leitor crítico, deve admitir várias leituras, rompendo com o mito da interpretação única, fruto do pressuposto de que o significado está dado no texto. Nesta seara, cabe a pergunta: se um dos seus objetivos é formar leitores competentes, estaria a escola dando um lugar de maior prestígio à leitura desde o início do processo de escolarização?

Algumas concepções de leitura que subjazem o fazer pedagógico do professor ao ensinar a ler refletem de forma relevante na formação do leitor. Tomemos como exemplo o aprendizado inicial da leitura orientado por materiais preparados exclusivamente para ensinar a ler, na perspectiva de apenas uma das estratégias de leitura, a decodificação.

Decidir conduzir o ensino da leitura com esse entendimento concorre-se para constituir um público de leitores capazes de decodificar e com significativas dificuldades de compreender o que lê.

Solé (1998, p.33) alerta e considera que o problema do ensino da leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é leitura, da forma como é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no projeto curricular da escola, dos meios que se arbitram para favorecê-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la. Portanto, aprender a ler perpassa uma construção de sentidos, a partir de objetivos claros para o que se pretende na leitura.

Sobre o exposto, acrescenta Orlandi (1991, p.59):

“quando lemos estamos produzindo sentidos (reproduzindo-os ou transformando-os). Mais do que isso, quando estamos lendo, estamos participando do processo (sócio-histórico) de produção de sentidos e o fazemos de um lugar e com uma direção histórica determinada”.

O gosto pela leitura e o despertar pelo prazer de ler podem nascer desde o início da escolarização através de momentos de interação entre professor e alunos e entre alunos e alunos, através de diálogos com textos lidos e da valorização à leitura do outro. Para que ocorra essa evolução no processo de formação de leitores, é importante buscar condições que a favoreçam.

Moita Lopes (1996), ao defender o modelo interacional de leitura no campo de ensino de línguas, considera que modelos linguísticos oriundos de correntes tradicionais da

linguística não dão conta de fatores que são relevantes para tal propósito. O ato de ler é visto como um processo que envolve tanto a informação impressa no papel, quanto a que o leitor traz para o texto. Este autor presume que modelos interacionais oferecem uma maneira mais adequada de se compreender a ação leitora, de forma que possa haver progressos verdadeiros no ensino da leitura.

Portanto, ler é um processo que envolve sujeitos e sentidos em busca de significados. No momento que vivemos, as mudanças estão acontecendo rapidamente e o nosso objetivo, enquanto educadores conscientes é ressignificar a prática de leitura presente no cotidiano escolar. Ela precisa ser repensada, precisa ser concebida como uma prática que ultrapasse os muros da escola e que possibilite ao aluno utilizá-la em situações diversas do seu próprio cotidiano. Precisa motivá-lo, estimular a sua criatividade, favorecer e suscitar nele o gosto de ler diferentes gêneros textuais e possibilitar, ainda, reflexões a partir de sua realidade e tomadas de decisões no seu contexto histórico social. “A leitura como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal.” (PCNLP, p.57)

Na perspectiva de Vygotski (1991) a interação social torna-se o espaço de constituição e desenvolvimento da consciência do ser humano desde que nasce, e nesse processo de interação, reside a importância da linguagem.

É importante destacarmos que na fase de seis, sete anos, na infância, mais que em outras fases da formação do leitor, ler é uma atividade partilhada, na qual se confirmam sentidos e funções da leitura, construídos pela curiosidade de quem descobre o significado do que lê em situações concretas de interação social. Este entendimento fundamenta-se no RECNEI (Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil), que esclarece que a educação infantil também tem seu referencial curricular, no que diz respeito à linguagem oral e escrita, estando em consenso com os PCNLP.

De acordo com o RECNEI, a linguagem oral possibilita comunicar ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas, estabelecer relações interpessoais e intrapessoais, em que as palavras só têm sentido em enunciados e textos que significam e são significados através de situações concretas, onde as crianças entram em contato com a escrita, mas não precisam ler convencionalmente para compreender o que estão lendo, pois elas fazem a leitura de mundo, que vai além das entrelinhas.

O texto, então, considerado como a unidade máxima do funcionamento da língua. Assim, o processo de compreensão textual não é uma decodificação de sequência de palavras escritas ou faladas, mas um “evento interativo e não se dá como um artefato monológico e

solitário, sendo sempre um processo e uma coprodução (coautorias em vários níveis)” (MARCUSCHI, 2008, p. 80).

Com base na concepção de língua, de leitura e de ensino e aprendizagem, foram ocorrendo mudanças também no processo de alfabetização (discutido neste estudo), que até fins dos anos 80 do século XX, consistia em memorizar mecanicamente as famílias silábicas, juntá-las para ler e formar palavras, e somente após as crianças estarem “alfabetizadas”, poderia ter contato com textos mais “longos” e “difíceis”:

Assim, não fazia parte do discurso escolar da época trazer para as salas de aulas o mundo da escrita real, em seus diversos gêneros, e era também igualmente incomum se falar em leitura e produção de textos antes do final da alfabetização formal. Textos eram habitualmente banidos da educação infantil e, na melhor das hipóteses, as crianças ouviam contos de fada ou histórias de livros infantis contados ou lidos pelo (a) professor (a). Não raramente, as crianças apenas estavam “autorizadas” a ler os textos presentes nas cartilhas (BRANDÃO E LEAL, 2005, p.28).

Neste contexto, quando ocorriam atividades de leitura pelos aprendizes em sala de aula, não acontecia na perspectiva de uma leitura interativa e não se estabelecia um sentido ao que lia, a linguagem escrita, muitas vezes a criança tinha como atrativo para a leitura apenas os textos cartilhados, que seguiam uma sequência aleatória de palavras e frases, sem nenhuma lógica, semântica ou discursiva necessária. Os “textos” eram pré-textos para somente estabelecer a relação grafema/fonema.

1.3 LEITURA SIGNIFICATIVA: PROCESSO DE CRIAÇÃO E RECRIAÇÃO DO CONHECIMENTO

Para que efetivamente a leitura seja, efetivamente, significativa ou produtora de sentido precisa ter significado para aquele que lê. Em outras palavras o leitor precisa compreender o que está posto no texto e, mais ainda, tal conteúdo deve ter relevância para ele, de modo a associar-se aos conhecimentos que traz consigo e que automaticamente podem ser acionados no momento da leitura. Koch e Elias (2013, p.39) pontuam que durante o processo de leitura o leitor aciona três sistemas de conhecimento: o conhecimento linguístico, o enciclopédico e o interacional.

Nessa interação que o leitor faz entre os conhecimentos que lhes são próprios é que vai se estabelecendo o processo de construção de novos conhecimentos e ou reconstrução dos que tem armazenado na memória. Para a concepção interacional, dialógica da língua, essa relação

permite que os leitores se constituam enquanto sujeitos ativos que ao mesmo tempo constroem e são construídos a partir do texto (Koch e Elias, 2013, p.10).

Em sua obra Paulo Freire já afirmava que a leitura de um texto sempre parte de uma outra anterior, menos crítica (FREIRE, 2011). Isto pressupõe uma construção, uma recriação de conceitos e também de sentidos. Pressupõe, também, bem mais que o conhecimento do código linguístico, que embora fundamental, precisa interagir e integrar-se a outros conhecimentos para que, de fato, se estabeleça uma ação dinâmica, produtora de significado, de sentido.

O conhecimento linguístico permite ao leitor, a compreensão que se dá no nível de organização do material linguístico na superfície textual (Koch e Elias 2013, p.40). Em outras palavras este conhecimento diz respeito materialidade da língua nos âmbitos lexical e gramatical.

O conhecimento enciclopédico é também chamado de conhecimento de mundo e se refere às vivências pessoais do leitor, as quais são acionadas no momento da leitura. Para Koch (op.cit, p.43) “é preciso num e noutro caso ativar conhecimentos das coisas do mundo para produzirem sentido a partir do linguístico materialmente constituído”. Sem esse tipo de conhecimento se compromete, assim, do texto, considerando que esta ocorra de forma satisfatória e significativa.

O conhecimento interacional está relacionado às formas de interação possibilitadas pela linguagem e, por sua vez, engloba outros quatro conhecimentos: o ilocucional, o comunicacional e o superestrutural.

Quanto ao conhecimento ilocucional, Koch e Elias (2013, p.47) chamam a atenção para o princípio de que o sentido nem sempre está explícito no texto, nem tudo está “dito no dito”. Desta forma, o conhecimento ilocucional diz respeito às estratégias que permitem ao leitor identificar o sentido proposto pelo autor ao produzir determinado texto.

O conhecimento comunicacional é o que considera a situação comunicativa apresentada e ou produzida, segundo Koch e Elias (2013) diz respeito à:

- Quantidade de informação necessária numa situação comunicativa concreta, para que o parceiro seja capaz de reconstruir o objetivo da produção do texto;
- Seleção da variante linguística adequada a cada situação de interação;
- Adequação do gênero textual à situação comunicativa (KOCH E ELIAS, 2013. p.50).

Ao compartilhar regras comuns os usuários da língua ao adotarem determinada variante linguística conseguem garantir o sucesso da comunicação, desta forma o

conhecimento comunicacional apoia-se na adequação do uso da língua considerando-se os interlocutores envolvidos, o conteúdo a ser apresentado com vistas a atender o propósito comunicativo.

O conhecimento metacognitivo é aquele através do emprego de uma variedade de ações linguísticas determinadas busca promover a compreensão do texto pelos sujeitos da interação.

O conhecimento superestrutural relaciona-se ao conhecimento sobre os gêneros textuais e para as autoras Koch e Elias (2013, p.54), este conhecimento é o que permite a identificação de textos como exemplares adequados aos diversos eventos da vida social. Assim, a partir de situações em que os vários gêneros são experimentados em situações de interação, constrói-se esse conhecimento de forma coletiva, entre os membros de uma mesma cultura e ou sociedade.

Para que a leitura se configure como uma atividade significativa, é necessário que haja, assim, um processo de construção e reconstrução do conhecimento, que exige o acionamento de saberes pré-existentes, e o inter-relacionamento entre conhecimentos de naturezas diversas, bem como o envolvimento entre os vários sujeitos da ação interativa.

1.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

O processo de alfabetização no Brasil traz na sua trajetória desafios constantes, especialmente, em relação aos resultados negativos, que apesar das mudanças ocorridas após 1980, apresentando novos estudos e conseqüentemente um novo paradigma, atualmente ainda permanecem as limitações nas nossas escolas em alfabetizar.

Até meados desta década, as práticas de alfabetização eram fundamentadas em métodos, chamados na atualidade de “tradicional”, em que para aprender a ler e a escrever, os alunos precisavam apresentar a prontidão necessária, desenvolvendo habilidades perceptivo-motoras, como: coordenação motora, discriminação visual, entre outros. Por ser o Brasil um país que ainda vem reincidindo no fracasso em alfabetização, recentemente, em 2012, o MEC lança o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC com o objetivo de assegurar às crianças brasileiras o direito de se alfabetizar até os oito anos de idade.

Em outras circunstâncias, do ano dois mil pra cá, o MEC já havia lançado outros programas voltados para os anos iniciais. Em dois mil e um lançou o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - Profa, cujo objetivo era oferecer aos professores

alfabetizadores o conhecimento teórico e didático da alfabetização a partir dos estudos da Psicogênese da língua. Posteriormente em dois mil e oito o MEC apresenta o Pró-letramento Programa de Formação continuada de Professores dos anos/séries iniciais no qual o principal objetivo era oferecer suporte à ação pedagógica dos professores para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura, escrita e matemática.

Mesmo assim o atual cenário do Brasil em termos de alfabetização das crianças até oito anos de idade revela que 15,2% desse público ainda não são alfabetizadas conforme dados do censo 2010 do IBGE. (Portal do MEC, 2014).

Confrontando os dados coletados apresentados no portal do MEC com a realidade vivenciada no contexto da escola pública podemos constatar que de fato algumas práticas de alfabetização desenvolvidas nas séries iniciais ainda não atingiu seu principal objetivo que é ensinar a ler e escrever. Com esta constatação confirmamos a necessidade premente de se investir cada vez mais em ações focadas na educação básica, especialmente no processo de alfabetização na perspectiva do letramento.

Os métodos ditos tradicionais subsidiam práticas de alfabetização que artificializam as práticas escolares de ensino da leitura e escrita, em que são utilizados “textos”, ou melhor, pseudotextos, muito comuns em cartilhas utilizadas para ensinar os alunos a aprenderem o código alfabético. Como abordado por Albuquerque e Morais:

Os diferentes métodos controlavam e garantiam a aprendizagem quando existia prontidão. O controle era feito a partir da apresentação das unidades que deveriam ser memorizadas- letras/ fonemas/padrões silábicos, no caso dos métodos sintéticos, ou textos/frases com um repertório de palavras que deveriam ser memorizadas, no caso dos métodos analíticos- sempre com base em uma sequência a ser seguida. O aluno só poderia ser apresentado a novas unidades uma vez que tivesse memorizado as anteriores. (ALBUQUERQUE E MORAIS 2006, p. 129):

Subjacente a qualquer método de ensino e aprendizagem existe uma concepção teórica que o concebe. Neste sentido, os métodos tradicionais de alfabetização trazem a visão empirista/ associacionista de aprendizagem, que é concebida como uma” simples acumulações das informações recebidas do exterior, sem que o sujeito precisasse em sua mente, reconstruir esquemas ou modos de pensar, para poder compreender os conteúdos” (MORAIS, 2012, p. 27).

Como consequência desta concepção de aprendizagem supramencionada a escrita é considerada meramente como um código de transcrição que converte as unidades sonoras em unidades gráficas, e a leitura consistindo apenas na decodificação das unidades gráficas em

unidades sonoras, sem reflexão ou questionamento sobre a natureza do objeto de conhecimento, no caso aqui, o sistema de escrita alfabético.

A partir da década de 80, novos estudos foram realizados na área de alfabetização à luz das teorias construtivistas e interacionistas de ensino, os quais passaram a criticar as práticas tradicionais baseados nos métodos analíticos e sintéticos, como também o contexto de evasão e repetência no ensino público, especialmente o fenômeno da retenção nas séries iniciais.

Nesta conjuntura, podemos apontar os estudos de Ferreiro e Teberosky (1988), os quais contribuíram para o incremento de novas práticas de alfabetização, que muitos educadores passaram a ressignificar, considerando-o como um processo de construção do conhecimento. A teoria da psicogênese da escrita, assim como foi denominada, concebe a escrita alfabética como um sistema notacional, de representação e não como um código:

A distinção que estabelecemos entre sistema de codificação e sistema de representação não é apenas terminológica. Suas consequências para a ação alfabetizadora marcam uma nítida linha divisória. Ao concebermos a escrita como um código de transcrição que converte as unidades sonoras em unidades gráficas coloca-se em primeiro plano a discriminação perceptiva (visual e auditiva). Os programas de preparação para a leitura e a escrita que derivam desta concepção centram-se, assim exercitação da discriminação, sem se questionarem jamais sobre a natureza das unidades utilizadas. (FERREIRO, 1998, p. 14-15).

Portanto, segundo Ferreiro e Teberosky (1988), para a criança ou adultos analfabetos se apropriarem da leitura e da escrita, eles partem de hipóteses que elaboram a partir da convivência no contexto grafológico, afinal a leitura e a escrita são produtos culturais e não necessariamente estes sujeitos precisam ir à escola para pensar em como se lê e se escreve.

A teoria da psicogênese da escrita apresenta diferentes níveis acerca do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), tais como: a) Nível Pré-silábico (caracterizado principalmente pela inexistência de qualquer correspondência entre grafia e som); b) Nível Silábico (já estabelece esta correspondência, porém no nível da sílaba, adotando uma letra para cada sílaba, que poderá ter um valor sonoro convencional ou não); c) Nível Silábico- alfabético (considerada um nível de transição onde ora escreve silabicamente, ora escreve alfabeticamente) e finalmente o Nível Alfabético (quando inicia a fonetização de cada sílaba percebendo-a constituída por mais de uma letra, apesar de apresentar problemas de ortografia).

Diante do exposto, a teoria da psicogênese da escrita, mostra o percurso evolutivo, de construção e reconstrução de conceitos e princípios que compõe o SEA, os quais precisam ser compreendidos e não tratados como um conhecimento pronto na mente dos aprendizes, ou

que bastaria ser transmitidos, como é tratado pelos métodos tradicionais de ensino da alfabetização (MORAIS, 2012).

Esta perspectiva evolutiva desconstrói a ideia de que muitas das dificuldades que os aprendizes apresentavam, durante a alfabetização, (como por exemplo: troca e/ou omissão de letras ao escrever), os quais eram vistos como patológicos, nada mais eram do que as hipóteses que os aprendizes constroem para compreenderem o SEA, e o desvio, antes temido e necessariamente evitado, neste contexto passam a ser um indício revelador dos níveis de aprendizagem, no sentido de se buscar estratégias e intervenções para que estes avancem em suas aprendizagens. Deste modo, o desvio nesta perspectiva é considerado construtivo, ou seja, o que à primeira vista parece ser um desvio, na verdade é a tentativa de um alargamento do campo de conhecimento linguístico.

Mais uma contribuição desta teoria diz respeito à necessidade de permitir que as crianças se apropriassem do SEA, a partir da inserção da diversidade textual na sala de aula, com atividades significativas de leitura e escrita, oportunizando a interação com os diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade. Para Morais:

A teoria da psicogênese da escrita, desde seu anúncio, nos chamou atenção para a natureza social dos objetos da língua escrita e sistema de escrita alfabética. Assim evidenciou que as oportunidades de vivenciar práticas de leitura e escrita influenciam muitíssimo o ritmo do processo de apropriação do sistema alfabético e dos conhecimentos sobre a linguagem usada ao escrever. (MORAIS 2012, p. 75):

Porém, adverte que uma compreensão equivocada da psicogênese da escrita e a tendência em focar somente no letramento, fizeram com que muitos pesquisadores e educadores, considerassem que qualquer trabalho em que houvesse a sistematização da apropriação do sistema de escrita alfabética, como por exemplo, trabalhar com as palavras e suas unidades menores: sílabas e letras, fosse enfrentado como um retrocesso aos métodos tradicionais de alfabetização.

Neste sentido, difundiu-se um discurso de que, somente com a inserção das crianças em práticas sociais de leitura e de escrita, elas aprenderiam a ler e a escrever, espontaneamente, discurso este apontado por Magda Soares (2004), como certo apagamento da alfabetização, ao que ela denominou de *desinvenção* da alfabetização, haja vista desconsiderar especificidades que são inerentes e indispensáveis na alfabetização quanto a apropriação do SEA.

Pondera esta autora:

O neologismo *desinvenção* pretende nomear a progressiva perda da especificidade do processo de alfabetização que parece vir ocorrendo na escola brasileira ao longo das últimas décadas. Certamente essa perda da especificidade da alfabetização é fator explicativo- evidentemente não é o único, mas talvez um dos mais relevantes- do atual fracasso na aprendizagem e, portanto no ensino da língua escrita nas escolas brasileiras, fracasso hoje tão reiterado e amplamente denunciado (SOARES, 2004, p. 8).

Deste modo, este apagamento da alfabetização, como pontua a autora, é o prejuízo acarretado quando se desconsidera sua especificidade, fato ocorrido especialmente com a mudança de paradigma, evidenciado entre os anos 1980, com o paradigma cognitivista 1990, e com o paradigma sociocultural em que houve um exagero no foco da faceta psicológica da alfabetização (processo de construção do sistema de escrita), em detrimento da faceta linguística (fonética e fonologia), deixando ofuscarem-se os conhecimentos específicos do SEA.

Neste contexto, Soares (2004) defende a *reinvenção* da alfabetização, porém não se trata de uma volta aos métodos tradicionais, mas sim considerar a alfabetização numa perspectiva de letramento, em que os dois processos ocorrem simultaneamente, entretanto cada um apresenta suas especificidades.

Ainda de acordo com a referida autora:

Dissociar alfabetização de letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita - a alfabetização - e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita - o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p.14).

Assim, a autora enfatiza a necessidade do trabalho específico do ensino da Alfabetização (ação de ensinar/aprender a ler e a escrever), porém inserido nas práticas de letramento (o sujeito faz uso social da leitura e da escrita, ou seja, exerce as práticas sociais que usam a leitura e a escrita), apesar de serem processos indissociáveis e interdependentes. Acrescenta ainda que só assim poderá ser garantido aos alunos ao final do Ciclo de Alfabetização, ler e produzir textos em diferentes situações.

A alfabetização e o letramento enquanto fenômenos diferentes e complementares revelam-se como faces indissociáveis de uma mesma moeda, pois o domínio do sistema de alfabético e ortográfico da escrita por si só não garantem ao usuário da língua a conquista e o usufruto pleno desse conhecimento.

Romper com uma perspectiva na qual se focalizava no ensino, os passos da cartilha, o método, que geralmente recomendava partir do que era considerado simples – as letras, sílabas, fonemas – para o que se julgava mais complexo – os textos, não é possível passar a uma perspectiva que negligencie o processo de apropriação do SEA em prol do letramento apenas.

É indispensável garantir o domínio do sistema alfabético, que se consolida progressivamente, através das reflexões que a criança faz, em suas interações com este objeto de conhecimento e com os outros, a respeito da natureza e funcionamento da escrita, em toda sua complexidade, focando seus variados níveis, as diversas unidades da língua – fonemas, sílabas, palavras, frases, textos – e os diversos sistemas semióticos que a acompanham.

Sabemos que as crianças aprendem a falar espontaneamente interagindo no universo familiar, porém a aprendizagem da leitura e escrita não ocorre da mesma forma e neste sentido uma das funções principais da escola é alfabetizar o que não significa necessariamente desconsiderar a experiência em linguagem da criança e tornar o processo de alfabetização mecânico e sem sentido.

Superar a tradicional separação entre “alfabetização em sentido estrito” e “alfabetização em sentido amplo” ou, para dizê-lo com nossas palavras, entre “apropriação do sistema de escrita” e “desenvolvimento da leitura e da escrita”. Essa separação é um dos fatores responsáveis pelo fato da educação do ensino fundamental centrar-se na sonorização desvinculada do significado, e da compreensão do texto ser exigida nos níveis posteriores de ensino sem que haja tido uma preparação dos alunos para isso, já que a compreensão é avaliada, mas raramente tomada como objeto de ensino. o manejo do sistema alfabético é um requisito prévio para a utilização da linguagem escrita como tal, para a interpretação e produção de textos escritos correspondentes aos diferentes gêneros que circulam na sociedade (LERNER, 2002, p.40).

É necessário, portanto, que o usuário da língua dotado destes conhecimentos possa participar da cultura escrita socialmente produzida desenvolvendo atitudes e capacidades necessárias para usar a língua em práticas sociais diversas.

No entanto, é importante destacar que mesmo diante da contribuição destes estudos sobre o processo de alfabetização e letramento ao longo das décadas, com mudanças nas práticas de leitura e escrita referendadas pelas novas perspectivas teóricas, muitos dos alunos do Sistema Público de Ensino, chegam ao 3º ano do Ensino Fundamental sem consolidar seu processo de alfabetização e mais grave ainda chegam aos anos finais do Ensino Fundamental semi-analfabetos.

1.5 O ENSINO DA LÍNGUA E OS GÊNEROS TEXTUAIS

Os estudos acerca dos gêneros textuais têm sido foco de muita atenção por parte de pesquisadores e professores, tendo em vista as evidências do papel dialógico e social que a linguagem assume, uma vez que esta se materializa na produção dos variados gêneros textuais, quer sejam orais ou escritos.

O ensino da língua pautado na perspectiva do letramento considera que os discursos se organizam em textos – orais ou escritos – e que estes se constituem em gêneros textuais diversos que circulam socialmente. Sendo assim, a escola deve tomar para si a tarefa de promover a aprendizagem significativa, a partir desses textos, da linguagem em uso, de modo a desenvolver nos educandos capacidades de leitura e produção textual com funções e formas distintas, condizentes com os contextos de circulação e uso dos gêneros textuais.

De acordo com Marcuschi (2008, p.151) o estudo dos gêneros textuais é hoje uma fecunda área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais. Portanto, além de reconhecer que os gêneros textuais estão vinculados a vida social e cultural dos indivíduos, influenciando-os nas mais diversas atividades comunicativas, trabalhar em sala de aula com gêneros textuais tem muito a contribuir para o propósito do professor de fazer com que seus alunos sejam leitores fluentes e escritores de bons textos.

Depreendemos que o trabalho didático com os gêneros textuais além de favorecer o conhecimento e a familiaridade sistemática com os diversos textos, deve possibilitar ao aluno o desenvolvimento de uma postura crítica frente à realidade social que a ele se apresenta.

“Acreditamos que, ao levar o aluno a aprender a ler as estratégias discursivas com que se tecem os diferentes gêneros, o professor estará contribuindo com sua parcela para formar o cidadão no sentido pleno.” (BRANDÃO, 2000, p.43), ou seja, a garantia de acesso aos conhecimentos da língua que permita a este cidadão atuar nas diversas esferas da atividade humana, de modo que de fato possa participar e intervir. Portanto, é indispensável à escola trabalhar os gêneros textuais a partir de uma concepção de linguagem como interlocução e da escrita como prática sociocultural e discursiva, o que implica principalmente em favorecer a ampliação das possibilidades de letramentos.

Nesse sentido, de acordo com os PCNLP.

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso a informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo. Assim, um

projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (PARÂMETROS CURRILARES NACIONAIS, 2001, p.23)

Diante do exposto podemos constatar que o trabalho didático com os gêneros na escola constitui-se sem dúvida numa contribuição das mais importantes, pois conforme Marcushi (2008, p.151) o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais. Desta forma possibilita ao aluno conhecer e dominar práticas sociais de linguagem reais e usuais.

Ao refletirmos sobre as possibilidades do trabalho pedagógico de leitura com os gêneros textuais voltados para as turmas de alfabetização constatamos que este se vincula a perspectiva interacional e sociodiscursiva de caráter psicolinguístico, uma vez que se ocupam com o ensino dos gêneros em língua materna.

Do ponto de vista dos estudos advindos da psicolinguística, esta também procurou desvendar as dificuldades relativas à competência de leitura e constatou que muitas delas estão ainda ligadas à fase inicial do processo de alfabetização, em que se procura desenvolver atitudes e disposições favoráveis ao ato de ler.

Tais estudos reconhecem, portanto que a capacidade de identificação global das palavras é indispensável para a aquisição da fluência na leitura bem como a capacidade de antecipar e confirmar hipóteses relativas ao conteúdo dos textos a serem lidos e a capacidade de buscar pistas textuais para a construção de inferências e, também a capacidade de construir compreensão global do texto lido, utilizando pistas explícitas e implícitas, fazendo extrapolações. Nenhuma dessas capacidades é facilmente automatizada, necessita das intervenções do professor alfabetizador. Percebemos que em alguns contextos de sala de aula os alunos ficam ainda presos à informação visual do texto, lentos na decodificação, pouco fluentes (KLEIMAN, 1989; KATO, 1995).

Depreendemos que em se tratando do ensino e aprendizagem da leitura e escrita, estes quando desenvolvidos mediante o uso de textos concorrem para alfabetizar letrando mesmo sendo processos independentes são indissociáveis compete a escola considerar leitura e escrita como práticas sociais.

1.6 O GÊNERO TEXTUAL CANÇÃO E A LEITURA

A alfabetização na perspectiva do letramento insere-se na prática pedagógica de trabalhar com gêneros textuais, pois estes permitem relacionar diferentes áreas de conhecimento, contribuindo para o aprendizado e a aplicação da escrita e da leitura em situações reais. Compreendemos que os gêneros emergem dos processos de interação social e que cabe a escola buscar se aproximar e levar para a sala de aula os gêneros já conhecidos pelo aluno. Assim, o estudo do gênero canção pelos alunos do 1º ano do ensino fundamental é notadamente atraente para este público, tanto pela sua função social como pela forma composicional.

Gêneros são modelos de “enunciados relativamente estáveis” (Bakhtin, 2012), ou seja, embora possuam uma configuração própria, estão sujeitos às modificações que o intercâmbio com outros gêneros produzem, como também às mudanças históricas, sociais e até mesmo tecnológicas.

Para Bakhtin (2012, p.261), todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem em que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana e o emprego da língua efetuam-se em forma de enunciados:

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional- estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. (BAKHTIN, 2012, p.261)

Porém, com as mudanças conceituais sobre o ensino da língua ocorridas a partir destes estudos, a leitura e a escrita tornaram-se o seu conteúdo central e não mais consideradas somente atividades de decodificação e codificação, mas práticas sociais, que devem ser implantadas no cotidiano escolar, desde muito cedo, independente de a criança estar alfabetizada ou não. Pois é justamente no convívio com a diversidade textual existente na sociedade que os aprendizes vão desenvolver capacidades para escrever, antes mesmo que saiba ler e escrever com autonomia.

Portanto, foi observado que é possível sim, a criança ler textos nos primeiros anos de escolarização, mesmo antes de ter o domínio pleno da base alfabética, antes de “saber ler”, no sentido convencional, assim explicita o caderno de Alfabetização e Linguagem do Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Pró-Letramento, 2008, p.50):

Dar visibilidade a esses textos na sala de aula do 1º ano favorece a valorização e a apreciação da cultura popular, assim como o estabelecimento de um vínculo prazeroso com a leitura e a escrita. As canções enquanto textos, pertencentes à tradição oral e dos quais as crianças conhecem de memória, possibilitam o avanço nas hipóteses a respeito da língua escrita e o envolvimento ativo na leitura mesmo que elas ainda não a dominem.

Dentro dessa perspectiva, o estudo do gênero canção pelos alunos do 1º ano do ensino fundamental é especialmente interessante tanto pela sua função social como pela forma composicional. Pois, no caso específico do gênero canção, encontramos uma zona fronteira com o texto literário, em especial, o texto poético. O que tentaremos mostrar, nesse trabalho, é a particularidade da canção, no que toca à articulação entre texto e canção para aprendizagem significativa da leitura.

Consideramos fundamental trabalhar o ensino da leitura com textos conhecidos de memória pelas crianças porque este trabalho pedagógico favorece o estabelecimento de correspondências entre o falado e o escrito possibilitando assim o uso de antecipações e inferências desde o início da aprendizagem da leitura. De acordo com os estudos do Programa de Formação de Professores - PROFA:

Embora os alunos não saibam ler convencionalmente, podem e devem ser colocados no papel de 'leitores'. Para que estejam construindo a idéia de que a escrita é uma representação do falado, estabelecer uma relação entre o que é falado e que está escrito coloca problemas que ajudam a refletir sobre as partes escritas. Portanto, propor atividades de leitura utilizando textos que os alunos sabem de cor, (...) significa propor situações de aprendizagens significativas (PROFA-MEC/SEF, MÓDULO 1 UNIDADE 4 TEXTO 9, P.1, 2001).

Procuraremos lançar mão do argumento de que o gênero canção pode tornar-se cada vez mais presente em sala de aula, especialmente no 1º ano do ensino fundamental. A recomendação dos PCN é que os livros didáticos contemplem grande variedade de gêneros textuais, entre eles a canção. Os PCN definem o gênero canção como um gênero textual que envolve um elemento linguístico (verbal) e dois extralinguísticos (a melodia e o ritmo). Vejamos alguns objetivos que justificam a presença da canção em sala de aula: trabalhar com a materialidade texto (letra), com a música (ritmo, melodia); resgatar a cultura, sensibilizar e trabalhar o aspecto crítico-social dos educandos; constituir mediação entre sujeito e mundo, entre imagem e objeto.

A princípio torna-se relevante selecionarmos canções que sejam de interesse comum e conhecidas pelas crianças porque conscientes da importância de valorizar a cultura infantil e o

que é próprio da infância, devemos mediar o ensino a partir dos que elas sabem para facilitar a aprendizagem do que elas ainda não sabem acerca do que está escrito na canção.

Ao trabalhar com o ensino da leitura nesta perspectiva, é possível desenvolver o gosto pela leitura com uma aprendizagem prazerosa através do cantar e brincar, como também se colabora para que as crianças pensem sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética, uma vez que é possível que observem e reflitam sobre a segmentação das palavras e sua grafia.

A criança, quando que é levada a relacionar leitura e escrita com as práticas sociais e com o prazer de aprender a ler e escrever, participando de atividades prazerosas, lúdicas e diferenciadas, consegue estar completamente envolvida com esses dois processos e compreende a utilização das diversas funções da linguagem escrita, por isso, as metodologias de ensino da leitura, fundamentadas na perspectiva sociointeracionista, revelam-se enriquecedoras para o trabalho docente.

2 METODOLOGIA

Pautados pelos princípios metodológicos da pesquisa qualitativa, priorizamos a pesquisa participante em que nos propomos desenvolver atividades pedagógicas para ensinar a ler; e em seguida analisar a viabilidade dessas atividades em turmas de 1º ano.

Ancorados na perspectiva sociointeracionista de ensino e aprendizagem da língua em que o ensino da leitura para seu aprendizado inicial se desenvolve dentro de uma prática ampla não fragmentada e não hierarquizada; levantamos o seguinte problema: Será que o ensino proposto a partir das letras de canções pode favorecer o processo de aprendizagem da leitura pelas crianças do 1º ano do ensino fundamental?

Baseados na experiência docente da pesquisadora que atua nas séries iniciais do ensino fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nazinha Barbosa, pertencente ao Município de João Pessoa no Estado da Paraíba, a presente pesquisa escolheu a turma do primeiro ano, do turno da manhã da escola mencionada.

Reconhecemos que no caso da pesquisa participante, processo pelo qual o pesquisador adota para entrada em campo é crucial, pois nesta etapa ocorre a sensibilização do grupo para a participação no processo. Todo processo foi permeado, concomitantemente a realização das etapas previstas, por estudo bibliográfico. A pesquisa bibliográfica permite a compreensão e explicitação dos processos de aprendizagem e de uso da língua, bem como concepções linguísticas que subjaz o ensino da leitura.

Para tanto, o estudo bibliográfico respalda-se em uma epistemologia sócio-histórica inspirada nos trabalhos de Vigotsky (1984, 1987) e Bahktin (1987- 1992-2011). Será centrado em autores como; Schneuwly (1994, 1996) e Dolz (1996); Marcuschi (2008); Moita Lopes (1996); Mary Kato (1985); Kleiman (1989); Solé (1998), entre outros, que contribuíram para a construção teórica da linguística e o desenvolvimento das teorias sobre a leitura.

Utilizada a técnica da observação direta do desempenho em leitura dos alunos, por meio da aplicação de atividades de leitura dirigidas à eles, com o objetivo de colhermos dados qualitativos relacionados ao comportamento leitor das crianças frente às propostas de leitura adotamos o diário de bordo e a gravação de algumas atividades. O diário de bordo foi um recurso utilizado para o registro do processo de pesquisa, constitui-se ferramenta importante nas anotações das observações realizadas durante a aplicação das atividades com turma pesquisada.

3 DESCRIÇÃO DA PROPOSTA E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Resgatando o objetivo geral que é analisar como o ensino da leitura desenvolvido com letras de canções pode contribuir para a aprendizagem significativa da leitura e a formação de leitores, buscamos organizar e propor atividades de leitura com letras de canções à luz de fundamentos teóricos a partir da concepção sociointeracionista, bem como demonstrar a possível viabilidade do ensino da leitura na alfabetização mediado por canções infantis pelo fato de entendermos que estes textos são próprios ao universo das crianças da turma de 1º ano, antiga sala de alfabetização, e, se constitui um gênero adequado para se estimular o processo contando ainda com o incentivo da ludicidade inerente a esse gênero textual.

Sequência de atividades

As atividades da proposta foram desenvolvidas de forma sequenciada no decorrer de quatro encontros, tendo como objetivos principais:

Objetivos:

- Vivenciar a brincadeira de roda interagindo com os colegas de sala;
- Refletir e dialogar sobre o tema apresentado na cantiga;
- Ler a canção e estabelecer uma relação entre o falado e o escrito;

Quanto à execução da proposta, esta foi desenvolvida a partir das seguintes ações:

O passo a passo:

- Explicação do conteúdo temático da canção através de uma roda de conversa.
- Exploração do texto escrito para localizar as partes da canção / texto ouvidas ao cantar.
- Utilização do conhecimento construído sobre o sistema de escrita e a familiaridade com o gênero canção que sabe de memória para fazer o ajuste entre a canção /o texto que cante e o texto escrito.
- Leitura do texto, apontando palavra por palavra, para que as acompanhe à medida que canta. Chamar a atenção para a direção do texto, os limites gráficos das frases e os espaços existentes entre as palavras.
- Realização de atividades de procura e localização de palavras no texto conhecido, ou seja, isolamento das palavras como meio para que a criança possa refletir sobre as características da escrita com sua atenção focalizada em uma unidade linguística do texto, a palavra.

Um dos pressupostos das atividades é desenvolver nos alunos, que se encontram na faixa etária de seis, sete anos, atitudes e disposições favoráveis à leitura de forma que esta seja libertada do caráter formal, obrigatório, realçando seu aspecto lúdico e prazeroso.

Defendemos o ensino da leitura na alfabetização com textos, ou seja, alfabetização em contexto de letramento que consiste em usar os textos para usufruir de sua leitura, se informar, se divertir, conhecer, dentre outras funções e objetivos referentes ao letramento, em outras palavras, para letrar-se, e também para pensar e aprender sobre o sistema de escrita alfabética, que é também o que possibilita as práticas de leitura e escrita autônoma e a ampliação das possibilidades de letramentos.

A turma do 1º ano B selecionada para esta pesquisa funciona no turno matutino, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Nazinha Barbosa, situada no Bairro de Manaíra, na cidade de João Pessoa, Paraíba; unidade escolar em que a pesquisadora leciona. Apesar de não ser professora titular da turma esta a escolheu pelo fato desta série se constituir o primeiro ano do ciclo de alfabetização e o marco formal de iniciação das crianças no processo de escolarização. A referida turma é composta por vinte e cinco alunos dos quais dezoito são do gênero masculino e sete do feminino.

A pesquisa foi realizada no mês de julho e agosto do ano de 2013, sempre com a participação direta da pesquisadora, também sujeito da pesquisa, em se considerando a experiência e o envolvimento profissional estabelecido no decorrer dos quatro anos atuando como professora das séries iniciais da escola citada acima. A opção por alunos do primeiro ano foi motivada pela intenção de aprofundar a reflexão sobre a prática pedagógica da alfabetização na perspectiva do letramento e por compreendermos que se trata de uma etapa importante na escolarização, é o início do processo formal de aprendizagem da leitura, escrita e cálculo.

Na intenção de aprofundar a compreensão acerca de estratégias pedagógicas de ensino da leitura na alfabetização na perspectiva do letramento e na formação do leitor, buscaremos neste trabalho destacar uma experiência de ensino da leitura nas quais foram propostas situações didáticas por meio de sequências de atividades de leitura com canções, onde as crianças da turma do 1º ano B puderam ler, cantar e brincar para atender a diferentes propósitos da leitura. À medida que fomos apresentando neste texto as atividades realizadas discutiremos, concomitantemente, as possíveis aprendizagens dos alunos quanto à utilização de estratégias de leitura.

A seleção do Gênero canção foi resultado da compreensão de que a interação dos alunos do 1º ano com as práticas de linguagem presentes nas canções infantis pode contribuir

para a aprendizagem significativa da leitura. A relevância deste ponto reside na premissa de que é preciso partir de textos que façam parte do contexto sociocultural desse público, onde o conhecimento de mundo e as experiências pessoais possam ser ativados para a construção de outros conhecimentos.

A turma objeto da pesquisa compreendida por 25 crianças da faixa etária entre cinco e sete anos, que conforme Piaget encontra-se no período pré-operatório, estágio do desenvolvimento humano que compreende o período de dois a sete anos e fase em que se evidencia o aparecimento da função simbólica ou semiótica da linguagem. Para Piaget a linguagem é uma função cognitiva semiótica de representação no pensamento dos elementos presentes no contexto social, ocorre na fase dos cinco aos sete anos, especialmente através do jogo simbólico de imitações e faz de conta. Neste sentido Chamarelli (2007, p.11) esclarece que uma cantiga de roda mais do que fazer com que as crianças cantem ou coreografem, ensina-lhes a própria língua, suas nuances, suas formas. E ainda pondera, “a maneira como os signos nelas estão dispostos talvez nos indiquem como a mente processa as línguas.” (op. cit, p.12)

No decorrer da pesquisa, destacamos que o ato de ler, o gosto pela leitura e a formação do leitor crítico, são passíveis da intervenção do professor e da escola como elementos desencadeadores do processo. Partindo dessa premissa, entendemos que a escola e o professor, com a utilização de uma metodologia adequada podem oportunizar situações didáticas significativas para o desenvolvimento do gosto pela leitura.

A sistematicidade no ensino da leitura implica preparar tarefas de acordo com o estágio de desenvolvimento e o nível linguístico dos alunos de modo que eles possam avançar. Concordamos com Solé (1998, p.166) quando esclarece que na verdade não ensinamos leitura, conduzimos o aluno para que possa desenvolver e aplicar estratégias de leitura. Trata-se de um processo social, mas principalmente individual por isso aquele precisa internalizar e aplicar estratégias de leitura.

Neste sentido foi dada continuidade à proposta de ensino da leitura com canções. A vivência das atividades desenvolveu-se em quatro encontros com duração média de noventa minutos para cada momento, distribuídos um por semana.

3.1 PRIMEIRO ENCONTRO COM A TURMA, AULA INAUGURAL

Planejado o primeiro contato direto em sala de aula com as crianças da turma agendamos, com a professora titular, para o dia dezoito de julho do ano de 2013 o início da

execução de nossa proposta. Durante o primeiro encontro, na aula inaugural, recuperamos os conhecimentos prévios das crianças acerca das canções com o objetivo de levantar o repertório da turma. Para este momento o encaminhamento dado foi cantar e brincar de roda de modo a fortalecer a interação das crianças e selecionar uma canção para o desenvolvimento das atividades posteriores. A identificação das preferências da turma deu-se através de uma roda de conversa conduzida por meio de perguntas. Vejamos no quadro 1 a transcrição de parte do diálogo estabelecido com a turma:

QUADRO 1: DIÁLOGO SOBRE PREFERÊNCIAS DAS CANÇÕES

<p>Pergunta 1: Quem aqui gosta de cantar?</p> <p>Alunos: Eu, eu, eu! (todos falam ao mesmo tempo)</p> <p>Aluno x - Quando eu crescer tia eu vou ser cantor.</p> <p>Pergunta 2: Alguém da turma sabe cantar?</p> <p>Alunos: Sei... Eu sei tia! Deixa eu cantar?</p> <p>Pesquisadora - Deixo sim, daqui a pouco vamos cantar.</p> <p>Aluno x –</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td> <p>Ciranda, cirandinha...</p> <p>Vamos todos cirandar.</p> <p>Vamos dar a meia volta...</p> <p>Volta e meia vamos dar!</p> </td> </tr> </table> <p>(O aluno X começa a cantar e as outras crianças acompanham.)</p> <p>Pesquisadora: Em que momentos, quando é que, vocês cantam ou escutam alguém cantar?</p> <p>Aluna M: Vejo manhinha balançando meu irmão pra dormir aí ela canta. Ah, ah, ah... oh, oh, oh... vai dormir nenenzinho senão a cuca vai pegar!</p> <p>Pergunta 3: Vocês cantam e brincam de roda?</p> <p>Aluno N: Sim, tia. Às vezes brinco na rua!</p> <p>Pesquisadora: Quem mais quer falar?</p> <p>Aluno M: Na creche eu também cantava e assistia o Patati - Patatá...</p>	<p>Ciranda, cirandinha...</p> <p>Vamos todos cirandar.</p> <p>Vamos dar a meia volta...</p> <p>Volta e meia vamos dar!</p>
<p>Ciranda, cirandinha...</p> <p>Vamos todos cirandar.</p> <p>Vamos dar a meia volta...</p> <p>Volta e meia vamos dar!</p>	

Fonte da autora

As respostas das crianças evidenciam que existe uma relação significativa na infância com as canções. Desde a mais tenra idade aquelas mantêm contato com as canções. De acordo

com Veríssimo de Melo (1985) as primeiras canções são os Brincos, caracterizados, por este estudioso do folclore, como: “as mais fáceis, as primeiras que ouvimos na infância, ditas ou recitadas para entreter ou aquietar meninos” (MELO, 1985, p. 38). Ainda conforme este autor existe infinitas manifestações folclóricas na primeira infância. Depois dos acalantos, cuja função é adormecer as crianças, seguem-se os brincos, nos quais elas participam de modo menos passivo, cabendo aos adultos à iniciativa de realizá-los.

3.2 SEGUNDO ENCONTRO

No segundo encontro recuramos um pouco da conversa inicial estabelecida no encontro em que as crianças mostraram-se muito motivadas lembramos a turma que a canção escolhida para ser cantada pela maioria da turma foi *Atirei o pau no gato*.

Ao iniciarmos a canção, percebemos o quanto as crianças a conheciam. Então, com a colaboração da professora solicitamos que os alunos formassem rodas para fazerem uma brincadeira muito divertida. Nesta atividade as crianças brincaram umas com as outras, promovendo a interação através do contato físico - brincando com o corpo, girando, agachando realizando movimentos de acordo com os sugeridos pela canção, algo que eles demonstraram já conhecer bem, o que pode ser observado através do apêndice 1.

Foi no clima de animação, entusiasmo e respeito às inclinações naturais da infância para o lúdico que brincamos e cantamos *Atirei o pau no gato*. A ludicidade foi o ponto de partida do ensino da leitura com as canções infantis, onde movimentos, como: dar as mãos em um círculo, ouvir e cantar seguindo o que sugere a música como girar para a esquerda ou para a direita, levantar ou abaixar, proporcionou a interação da turma. Isto serve de incentivo para o desenvolvimento infantil; promovendo a socialização e colaborando para a conscientização do espírito de grupo. A esse respeito Vigotski (1988) constata que o desenvolvimento cognitivo da criança se dá por meio da interação com outros indivíduos em que a aprendizagem é, portanto, uma experiência social mediada pela linguagem.

O interessante é que muitas crianças verbalizaram que já haviam brincado em casa com essa canção, com o pai ou a mãe, ou na rua com crianças da vizinhança de onde moram. Após a brincadeira, solicitamos que elas se sentassem no chão da sala de aula em círculo e falassem as canções que conheciam para registrarmos num cartaz. Foi uma agitação, todos falando ao mesmo tempo. Intervimos orientando-as a respeitarem os turnos de fala. Estabelecemos uma sequência de falas, e assim produzimos coletivamente um cartaz com uma lista das canções conhecidas pelas crianças da turma, como mostra o apêndice 2.

Para trabalharmos o ensino da leitura com letras de canções nos inspiramos também nos estudos de Solé (1998, p.19) acerca de estratégias de leitura a partir do modelo interativo. Esta autora, ao tratar do ensino inicial da leitura, isto é, do que acontece quando uma criança pequena aprende a ler, alerta que os estudos acerca do aprendizado inicial da leitura não devem suscitar a expectativa de que primeiro se aprende a ler e depois se aprende a compreender, mas defende a simultaneidade desses processos.

Contudo, a etapa inicial da leitura apresenta especificidades que demandam tratá-la didaticamente de modo peculiar. Por isso o alfabetizador precisa compreender o papel das habilidades de decodificação quando nos referimos ao ensino da leitura das crianças de 6,7 anos do 1º ano que estão aprendendo a ler.

Os PCNLP (2001) abordam essa questão, ressaltando que é possível que a criança não alfabetizada leia e escreva desde que seja colocada em situações didáticas que favoreçam a reflexão sobre o sistema alfabético de escrita e sua correspondência fonográfica. Nessa direção, a leitura pode acontecer de duas formas: pelo ajuste de leitura de texto que a criança sabe de cor à sequências escritas e pela estratégia de antecipação, por meio de pistas oferecidas pelo próprio texto.

Para Solé (1998, p.52) “Ler não é decodificar, mas para ler é preciso saber decodificar.” Isto significa que a dimensão maior da leitura não reside apenas na estratégia de decodificação de símbolos gráficos, mas na articulação entre as estratégias de leitura que culminará na compreensão do que foi lido, sem necessariamente seguir um processo linear. A esse respeito esclarece a autora supramencionada:

Durante muito tempo consideramos a atividade de ler como uma sequência, na qual o aprendiz passa por certas etapas que poderíamos caracterizar mais ou menos da seguinte maneira: 1º, a criança não sabe nada sobre a leitura (= não sabe o código); 2º a criança aprende o código (= mecanismo); 3º, a criança já pode compreender (= mistério). Esta sequência não é válida, porque 1º, a criança sabe coisas relevantes sobre a leitura embora não saiba o código (= conhecimentos prévios relevantes); 2º, se a deixarmos, a criança pode se basear nestes conhecimentos para aprender a leitura (= se ensina e se aprende a compreender e se ensina e se aprende o código em atividades significativas de leitura) e 3º, a criança pode aprender a utilizar a leitura como meio de aprendizagem e de prazer (= situações de ensino especificamente dirigidas para esse fim). (SOLÉ, 1998,p. 171)

Isso significa que mediar o acesso ao sistema de escrita visando o processo de construção da autonomia pessoal do leitor pode funcionar como valioso instrumento para facilitar a leitura e a compreensão de textos durante os anos iniciais de escolarização. Concorre, ainda, para que ele aprenda as correspondências que existem entre os sons da

linguagem e os signos ou o conjunto de signos gráficos – letras e conjunto de letras que representam.

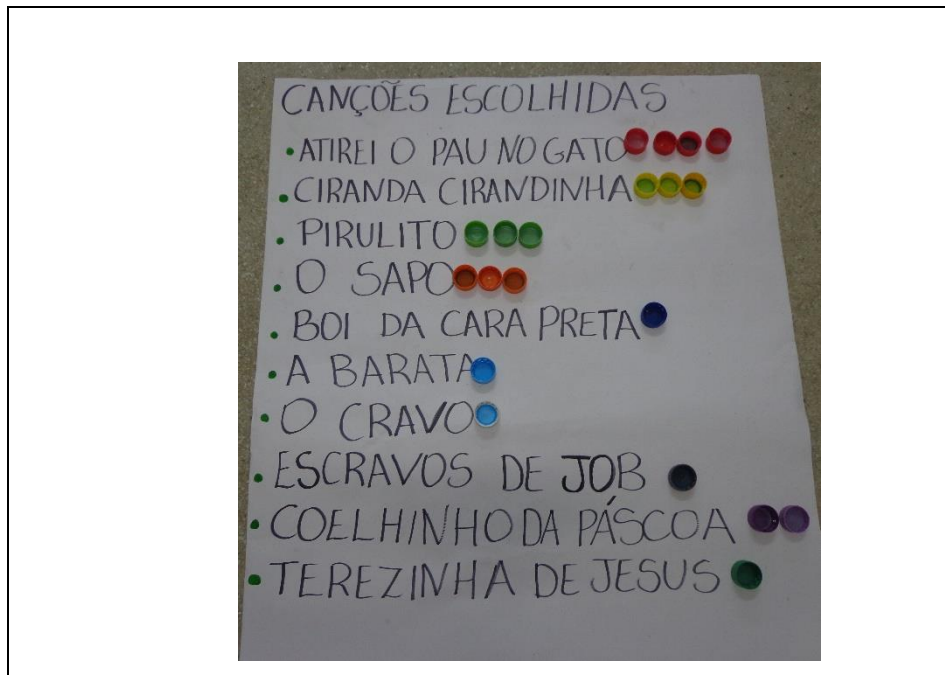
Identificamos que o trabalho com as canções na escola, especificamente as cantigas de roda, além de contribuir como uma forma de aproximação das crianças com a cultura popular através deste gênero oral possibilita a socialização do conhecimento linguístico armazenado na memória das crianças. Por isso, favorece o ensino e aprendizado significativo da leitura resultando simultaneamente na aprendizagem de diferentes habilidades, tais como: domínio da “mecânica da leitura” que implica na transformação dos signos escritos em informações; formação do leitor enquanto sujeito que ler para atender diferentes finalidades, e o faz com prazer.

3.3 TERCEIRO ENCONTRO

Os momentos que sucederam o primeiro contato formal com a turma estão descritos abaixo. Após listarmos e registrarmos num cartaz as canções conhecidas e elencadas pelas crianças da turma foi proposta uma atividade de representação num gráfico das canções por elas apontadas.

Com o objetivo de organizar as informações coletivamente construímos o gráfico com tampinhas coloridas e assim encaminhamos a construção coletiva do gráfico, de modo a facilitar à identificação das canções preferidas do 1º ano B. A atividade consistiu em marcar com tampinhas no cartaz, a canção escolhida por cada criança da turma. A escolha das cores não seguiu um critério específico, as crianças ficaram livres para marcar com a cor que quisessem, porém foram seguindo a marcação do gráfico com tampas da cor escolhida pela criança anterior. Esclarecemos para a turma que o que determinaria o resultado, não seria a cor, mas sim, a quantidade de tampinhas colocada em cada canção. Então, construímos o gráfico de barras que ficou da seguinte forma, como mostra o quadro 2:

QUADRO 2: GRÁFICO DE CANÇÕES PREFERIDAS



Fonte: arquivo da autora

Depois da construção coletiva do gráfico solicitamos que as crianças lessem e localizassem nele a canção com mais tampinhas, ou seja, a mais apreciada pelas crianças da turma. Fizemos uma leitura exploratória do gráfico comentando acerca da canção que teve maior número de tampinhas, a que teve menos, se houve empate entre as canções, em seguida afixamos a lista de canções na parede da sala para posterior consulta.

As crianças participaram ativamente e prontamente com motivação e entusiasmo. Após solicitarmos para localizarem o nome da canção preferida da turma que foi ATIREI O PAU NO GATO, cantamos, brincamos de roda e em seguida dialogamos sobre o que entendíamos da canção atirei o pau o gato. Essa situação de leitura favoreceu a construção progressiva do significado da canção a partir de comentários acerca do conteúdo temático apresentado no texto.

QUADRO 3: CANÇÃO POPULAR

Atirei o pau no gato tô tô
 Mas o gato tô tô
 Não morreu reu reu
 Dona Chica cá
 Admirou-se se
 Do berro, do berro que o gato deu:
 Miau!

Fonte: domínio público

Na ocasião conversamos acerca do modo como os humanos se relacionam com os animais chamando a atenção das crianças para a questão dos maus tratos aos animais. Nesse momento um dos alunos começou a cantar outra versão de Atirei o pau no gato as demais crianças da turma também cantaram:

QUADRO 4: VERSÃO REFORMULADA DA CANTIGA POPULAR

Não atire o pau no gato tô, tô,
 Porque isso sô, sô
 Não se faz, faz, faz.
 O gatinho nhô, nhô
 É nosso amigo gô, gô.
 Não devemos maltratar os animais.
 Miau!

Fonte: domínio público

Através do diálogo com os alunos percebemos que mais do que encantar e envolver por seu aspecto lúdico a canção contribuiu para que as crianças expusessem seus

pensamentos, refletissem criticamente distinguindo o imaginário e o real, uma vez que não se atira o pau no gato como propõe a canção.

Com o objetivo de favorecer a utilização do domínio do texto, pelos alunos, como recurso para apropriação da base alfabética distribuímos o texto impresso para cada um e pedimos que lessem a canção *Atirei o pau no gato* em voz alta fazendo o ajustamento ao texto escrito, buscando fazer a correspondência entre a pauta sonora e a escrita. Dessa forma, realizaram a atividade de reconhecimento e destaque de palavras, com o comando: pinte de azul a palavra *gato*; pinte de vermelho a palavra *pau*, com o intuito de estimular o reconhecimento global de algumas palavras, como também provocar o exercício da decodificação.

Cada criança recebeu uma cópia escrita da canção com letra bastão e leram apontando com o dedo para cada palavra lida. Desta forma, a pesquisadora identificava quem já estava atento em acompanhar a canção fazendo a relação fonográfica. Em seguida, realizou o seguinte procedimento falava uma palavra que tinha no texto e as crianças teriam que encontrar e pintar.

Através da observação do comportamento leitor das crianças pudemos constatar estratégias que elas utilizaram para descobrir o que estava escrito, mesmo sem saber ler convencionalmente. Processo este resultado de certa consciência metalinguística advinda da análise progressiva da criança quando fixa sua atenção na língua escrita um exemplo é quando propormos a correspondência entre os sons e as letras que os representam. Sempre que a pesquisadora ditava uma palavra as crianças buscavam identificar a palavra na canção lendo-cantando por meio do ajustamento do oral ao escrito. Utilizando a estratégia da decodificação, mesmo com dificuldades ainda, elas conseguiam encontrar todas as palavras ditadas. (Ver Apêndice 3)

Corroboramos com o entendimento de Solé (1998) quando esclarece que mesmo reconhecendo globalmente algumas palavras, ainda há muito a ser aprendido pela criança para que de fato adquira autonomia leitora. Sendo assim, ressalta a autora que a capacidade de decodificar, caracterizada pela correspondência entre os sons da língua e sua representação gráfica convencional adquire valor fundamental quando o alfabetizador coloca ao alcance da criança situações significativas de exploração do sistema da língua escrita.

3.4 Quarto encontro

Noutra atividade de leitura semelhante à realizada no terceiro encontro constatamos que as crianças puderam perceber e refletir sobre certas relações som/grafia, usando todo o conhecimento que tem dos valores sonoros das letras, sílabas ou de partes das palavras para

tentar reconhecer palavras e usando estratégias de leitura (seleção, antecipação, inferência, verificação, decodificação) para ler sem ainda saber convencionalmente, ajustando o oral (que sabe de cor) ao escrito diante de si. Foi o que demonstrou um dos alunos ao afirmar:

QUADRO 5: DIÁLOGO SOBRE A ATIVIDADE DE IDENTIFICAÇÃO DE PALAVRAS

<p>Aluno Z: achei tia a palavra pau!</p> <p>Pesquisadora: Por que você acha que aqui está escrito a palavra pau?</p> <p>Aluno Z: “Ah! Porque termina com u”.</p> <p>Pesquisadora: Mas, e estas palavras aqui... também terminam com U?</p> <p>Aluno Z: Olha aqui tia... Atirei o pau no gato tô to</p>
--

Fonte da autora

Neste momento em que a pesquisadora problematiza questionando o aluno sobre a existência no texto de outras palavras também terminadas em u, o alfabetizando retoma a canção escrita cantando-a novamente de modo a ajustar o cantado ao escrito o que favoreceu o reconhecimento global da palavra. Constatamos que a sonoridade ajuda a lembrar do que já passou, e ao mesmo tempo, a antecipar o que virá.

A esse respeito Kleiman (1996, p.36) explica que o leitor iniciante usa predominantemente o processamento ascendente, ou seja, a decifração. O aluno que lê sílaba por sílaba terá dificuldade para lembrar o que estava no início da linha. Ele deve, portanto, ser capaz de reconhecer instantaneamente as palavras: se a palavra for a unidade reconhecida, ele poderá ler mais rapidamente, conseguindo assim lembrar unidades passíveis de interpretação, unidades às quais podemos atribuir significado.

3.5 ANÁLISE QUALITATIVA DOS RESULTADOS

Ao trabalhar com as canções observamos que as crianças tiveram a oportunidade de mobilizar estratégias variadas de leitura, como a antecipação, localização, inferência, verificação; pensar sobre a relação entre o cantado e o escrito, de modo que puderam compreender aspectos relacionados à natureza alfabética do nosso sistema de escrita, como

também estabelecer de forma consciente a correspondência grafema-fonema conforme ilustrado acima na transcrição de trecho da atividade. As letras das canções mostram o sentido e a função social da escrita.

De acordo com os estudos do Programa de Formação de Professores - PROFA:

Embora os alunos não saibam ler convencionalmente, podem e devem ser colocados no papel de 'leitores'. Para que estejam construindo a idéia de que a escrita é uma representação do falado, estabelecer uma relação entre o que é falado e que está escrito coloca problemas que ajudam a refletir sobre as partes escritas. Portanto, propor atividades de leitura utilizando textos que os alunos sabem de cor, (...) significa propor situações de aprendizagens significativas (PROFA-MEC/SEF, MÓDULO 1 UNIDADE 4 TEXTO 9, P.1, 2001).

Fundamentados nestes pressupostos e nas constatações ora apresentadas consideramos fundamental trabalhar o ensino da leitura com textos conhecidos de memória pelas crianças porque com este trabalho pedagógico favorece-se o estabelecimento de correspondências entre o falado e o escrito possibilitando, assim, o uso de antecipações e inferências desde o início da aprendizagem da leitura.

Ao trabalhar com o ensino da leitura nesta perspectiva, é possível desenvolver o gosto pela leitura com uma aprendizagem prazerosa através do cantar e brincar, como também se colabora para que as crianças pensem sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética, uma vez que é possível que observem e reflitam sobre a segmentação das palavras e sua grafia.

A criança, quando é levada a relacionar leitura e escrita com as práticas sociais e com o prazer de aprender a ler e escrever, participando de atividades prazerosas, lúdicas e diferenciadas, consegue estar completamente envolvida com esses dois processos e compreende a utilização das diversas funções da linguagem escrita, por isso, as metodologias de ensino da leitura, fundamentadas na perspectiva sociointeracionista, são enriquecedoras para o trabalho docente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, que tomamos como eixo temático: Ensino da leitura com letras de canções na alfabetização, não apresenta propostas definitivas, diretas para os desafios que a prática na alfabetização impõe e o processo de ensino da leitura demandam, a intenção é, principalmente, contribuir para a reflexão sobre as alternativas que o ensino da leitura com o gênero canção podem oferecer. Alguns resultados deste estudo apontam para a possibilidade de trabalhos futuros para maior aprofundamento acerca do tema, pois ainda podem ser elaboradas outras atividades.

Destacamos que a competência de ler e de escrever colabora, consideravelmente, para a constituição do cidadão crítico, participativo e autônomo. A escola enquanto instituição responsável pelo desenvolvimento da capacidade de ler e escrever deve priorizar a importância de trabalhar em sala de aula, de apresentar a seus alunos, “textos reais”, que façam parte da vida dos educandos, textos que favoreçam a compreensão das funções da leitura na vida de cada um e da sociedade.

Consideramos que o trabalho com a leitura ancorado na perspectiva sociointeracionista, uma vez que esta foca os diferentes usos dos textos, suas diferentes funções. Deprendemos que um conhecimento mais aprofundado sobre os aspectos linguísticos e cognitivos por parte dos professores pode conduzir a práticas inovadoras com relação à forma como se lida com a leitura na escola, seja na fase inicial, em que o aluno aprende a ler, seja na fase proficiente, em que o aluno lê para aprender.

A mediação da aprendizagem e o processo de leitura do gênero textual canção aqui foram tratados, a partir de alguns princípios:

- a) Uma concepção sociointeracionista que toma a língua como uma atividade sócio-histórica, a qual é considerada como um “sistema de práticas sociais e históricas sensíveis à realidade sobre a qual atua” (MARCUSCHI, 2008, p. 61) que tem como centro a interação verbal, a interlocução entre os sujeitos.
- b) Alfabetização na perspectiva do letramento, a alfabetização é considerada como a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever, porém inserida nas práticas de letramento em que o sujeito faz uso social da leitura e da escrita, ou seja, exerce as práticas sociais que usam a leitura e a escrita.

E com base nestes princípios é possível tecer algumas considerações e/ou proposições.

De acordo com o desenvolvimento da sequência de atividades proposta neste estudo com a canção Atirei o pau no gato evidenciamos que a utilização de um gênero textual já conhecido pela maioria dos alunos da turma, tenha sido fator importante na obtenção desses resultados. As crianças puderam compreender aspectos relacionados à natureza alfabética do nosso sistema de escrita, como também estabelecer de forma consciente a correspondência grafema-fonema, constatamos também, que a sonoridade ajuda a lembrar do que já passou, e ao mesmo tempo, a antecipar o que virá.

A esse respeito Kleiman (1996, p.36) explica que o leitor iniciante usa predominantemente o processamento ascendente, ou seja, a decifração. O aluno que lê sílaba por sílaba terá dificuldade para lembrar o que estava no início da linha. Ele deve, portanto, ser capaz de reconhecer instantaneamente as palavras: se a palavra for a unidade reconhecida, ele poderá ler mais rapidamente, conseguindo assim lembrar unidades passíveis de interpretação, unidades às quais podemos atribuir significado.

Verificamos que ao adotar um gênero para conseguir determinado objetivo pedagógico, não o desvinculando do objetivo comunicativo que o produziu, ou seja, significa reconhecer que ele tendo uma forma e uma função determinadas, pode dar conta de uma ação social que se pretenda empreender através da linguagem. Embora haja ainda muitas dificuldades a serem vencidas, acreditamos que essa pesquisa participante tenha demonstrado a viabilidade do ensino da leitura com canções para a formação de leitores.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana B. Correia e LEAL, Telma Feraz. O contexto escolar de produção de texto. In. LEAL, Telma Ferraz e BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **Produção de texto na escola**: reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ALBUQUERQUE, Eliana e MORAIS, Artur. Avaliação e Alfabetização. In MARCUSCHI, Beth e SUASSUNA, Lívia. **Avaliação em língua portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ALMEIDA, Maria de Fátima. **As multifaces da leitura: a construção dos modos de ler**. Grafhos. João Pessoa. v.10.n.1. 2008.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: Encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental - **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Fascículo de alfabetização e linguagem- pró-letramento**. Brasília, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Currículo na alfabetização: concepções e princípios**, PNAIC, Ano 01, Unidade 01, Brasília, 2012.

_____, **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. 3 v.

BRANDÃO, Helena Nagamine. Texto, gênero do discurso e ensino. In: Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. Coordenadora Helena Nagamine Brandão. São Paulo: Cortez, 2000.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. MACHADO, Anna Rachel; CUNHA, Paulo. São Paulo: Educ, 1999.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo. Scipione, 2009. Coleção Pensamento e ação na sala de aula.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1988.

FLORES, Valdir do Nascimento. **Introdução a lingüística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51ª. Ed. São Paulo: Cortez, 1998 (coleção questões da nossa Época: V.22).

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: ArtesMédicas, 1995.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Objetiva, 2001.

KATO, Mary. **O Aprendizado da Leitura**. São Paulo: Martins fontes, 1985.

_____, **No mundo da Escrita: uma perspectiva psicolingüística**. 5ed. São Paulo: Ática, 1995.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor, aspectos cognitivos da leitura**. Campinas. Pontes, 1989.
_____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 1999.

_____. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola.** Campinas: Mercado de letras, 1999.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto.** 7ª ed. São Paulo Cortez, 2011

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

MAGNANI, Maria Aparecida Ceravolo. Formação de Leitores: um salto necessário para a escola pública. Série Idéias n.13. São Paulo: FDE, 1994. p. 13-14. Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_13_p013-014_c.pdf>, acesso em maio de 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

MELO, Veríssimo de. **Folclore infantil.** Belo Horizonte:Itatiaia limitada, 1949

MOITA LOPES, L. P. **Linguística aplicada e vida contemporânea.** In: Moita Lopes, L. P. (Org.) Por uma Linguística aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. **Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.** Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MORAIS, Artur Gomes de. Sistema de escrita alfabética. São Paulo: Melhoramentos, 2005.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e leitura.** São Paula: Cortez: Campinas, SP: UNICAMP,1988.

PEREIRA, Regina Celi Mendes (Org.). **Entre teorias e práticas: o quê e como ensinar nas aulas de português.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

_____. **Ações de Linguagem: da formação continuada à sala de aula.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

SHNEWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. **Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino.** In: Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís SaleCordeiro.Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento: Caminhos e Descaminhos,** Revista Pátio n.29 fev/abr 2004.

SOARES. Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/ Abr, n.25, 2004.

SOARES, M. **A reinvenção da alfabetização**. Presença Pedagógica. Belo Horizonte, v. 9, n. 52, p. 1-7, 2003.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TEIXEIRA, E. C.; ROMÃO, J. E. **Alfabetização musical: o legado de Paulo Freire e a aprendizagem da música**. Caderno de Pós-graduação.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.

O funcionalismo e suas contribuições para o ensino da língua. Disponível em: <http://labirintodeletrasvinilocomelo.blogspot.com.br/2011/01/o-funcionalismo-e-suas-contribuicoes.html> <Acesso em 19 de junho, 2012>

Governo investe R\$ 2,7 bilhões para alfabetizar crianças até oito anos.

Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18216
Acesso em < abril de 2014>

APÊNDICES

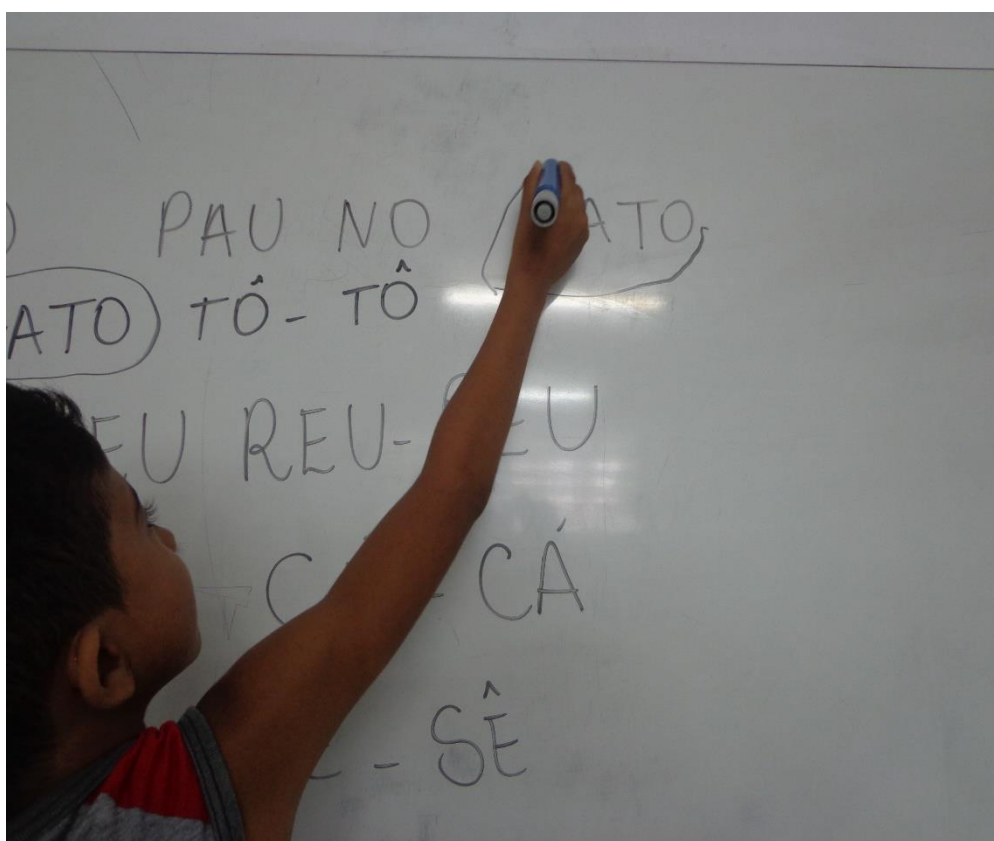
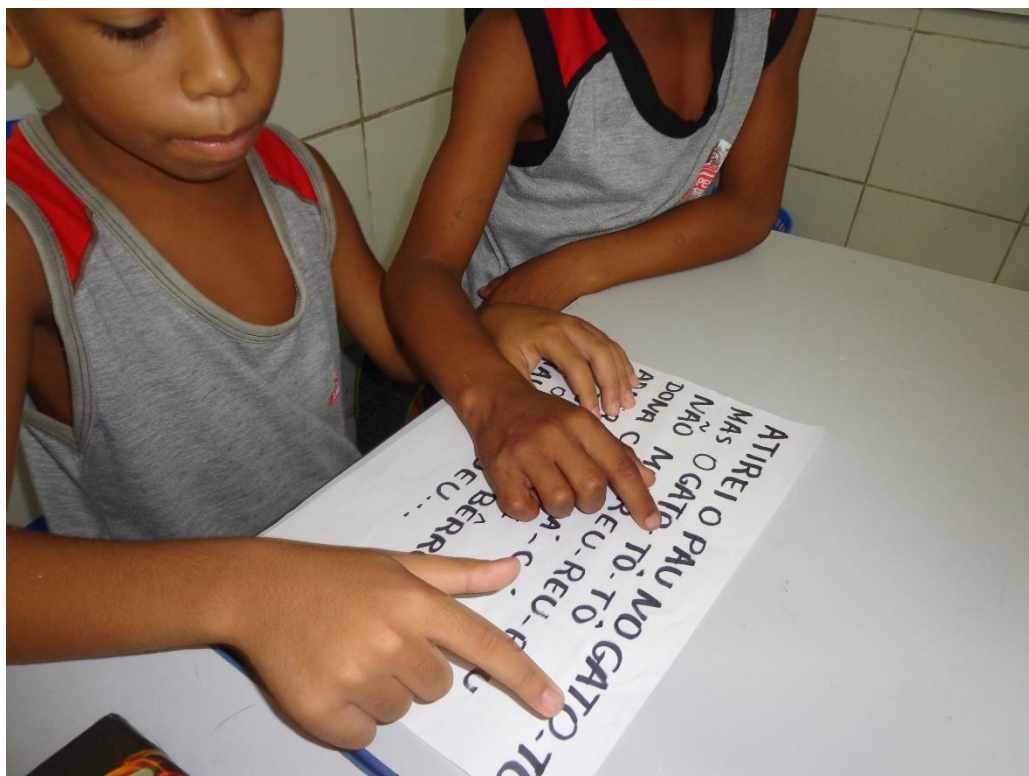
APÊNDICE 1



APÊNDICE 2



APÊNDICE 3





978-65-5886-241-3